

*Діяльнісний аспект* передбачає реалізацію тези «навчати іншомовного спілкування у спілкуванні», коли здобуті під час вивчення предмета теоретичні знання знаходять активне використання у практичній іншомовній комунікативній діяльності.

*Емоційно-оцінний аспект* скеровується на формування в учнів досвіду демонструвати своє ставлення до об'єктів спілкування, зокрема використовувати нормативні мовленнєві зразки, які навчають висловлювати позитивні та негативні почуття/емоції (радість/смуток, згоду/незгоду, задоволення/незадоволення тощо), давати власну оцінку суб'єктам спілкування та результатам їхньої діяльності і т.п.

*Рефлексивний аспект* спонукає учнів до рефлексії, вчить усвідомлено ставитися до своїх успіхів і невдач (адже навчання як провідна діяльність учнів не завжди дає позитивні результати), навчає шукати способи удосконалення власних навчальних досягнень.

Зміст кожного аспекту зумовлюється *віковими особливостями та потенційними можливостями* учнів 5–6 класів, а отже, вони відіграють роль своєрідного стимулятора до вибору адекватних методів, форм і засобів навчання і водночас показника ефективності навчальних дій, що мають виконувати учні, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності.

**Ключові слова:** іншомовна комунікативна компетентність, учні 5–6 класів гімназії.

**Ремех Т.О.,**

*кандидат педагогічних наук,*

*завідувачка відділу суспільствознавчої освіти,*

*Інститут педагогіки НАПН України,*

*м. Київ, Україна*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА**

Сьогодні фокус освіти зміщується в бік практики, інтерактивності та функціональності, коли учні вільно висловлюють свою позицію на уроці, вирішують завдання, співпрацюючи з однокласниками [1, с.12]. Для досягнення оптимальних результатів формування й розвитку предметних і ключових компетентностей учнів у сукупності знаннєвого, вміннєвого й ставленнєвого складників, ефективною є інтеграція інноваційних методів, поєднання різноманітних форм та методів навчання учнів – практично всіх відомі в дидактиці форм організації пізнавальної діяльності учнів: індивідуальної, індивідуально-групової, парної, групової, колективної (фронтальної). Однак найбільш ефективним в реалізації компетентнісного підходу залишається інтерактивне навчання учнів, основними формами організації якого є колективна (фронтальна) та кооперативна (парна й групова).

Наукова й методична література ґрунтовно висвітлює застосування інтерактивних методів у навчанні практично всіх предметів. У працях чисельних дослідників цієї проблеми подано визначення інтерактивного навчання, його ознаки, сильні й слабкі сторони, описані інтерактивні методи. Ознайомлення з трактуваннями чільного поняття дає змогу в загальному визначити інтерактивне навчання як таке, за якого відбувається взаємодія тих, хто навчається, коли вони перебувають у діалозі, спільній дії. Тож до інтерактивних відносять методи, при застосуванні яких учень виступає суб'єктом, а не об'єктом навчання, активним учасником подій, власної освіти та розвитку, здійснюючи певну діяльність – разом з іншими обговорює, дискутує, моделює, створює тощо [3, с. 75].

Загальновідомо, що застосування інтерактивних методів на уроках оптимізує й інтенсифікує освітній процес. За такого навчання до роботи на уроці залучені практично всі учні, що сприяє виробленню в них соціально важливих навичок роботи в колективі, взаємодії, дискусії: учні розвивають уміння будувати конструктивні відносини та розв'язувати проблеми, напрацьовують навички проєктної діяльності й виконання творчих робіт тощо [2, с. 36-37]. Результати досягаються взаємними зусиллями учасників навчання за умови, що учні беруть на себе відповідальність за них. Тож включеними в інтерактивне навчання будуть учні, які опанували певними знаннями та способами діяльності.

Зазначені підходи висувають певні вимоги до конструювання підручника як основного засобу навчання. Укладені в підручнику пізнавальні завдання мають передбачати оптимальне поєднання різних форм навчання учнів: індивідуальної (опрацювання тексту, розв'язування задач, написання творів-роздумів, аналіз джерел тощо), фронтальної (обговорення в загальному колі, мозковий штурм, різні види дискусій та ін.), кооперативної (робота в парах, трійках, групах) [4, с. 24].

Загальний огляд чинних підручників з історії та основ правознавства для 9 класу, громадянської освіти для 10 класу дає підстави стверджувати, що практично всі авторські колективи чи окремі автори підручників реалізують в них діяльнісний компонент через пізнавальні завдання, які передбачають застосування інтерактивних методів.

Проте детальне ознайомлення з представленими у підручниках пізнавальними завданнями інтерактивного спрямування показало, що переважна більшість авторів підходять до організації виконання учнями таких завдань як до відповідальності виключно вчителя-предметника, яку він впроваджує на власний розсуд. Так, у низці підручників з історії України, основ правознавства та громадянської освіти відсутні вказівки стосовно організації тої чи тої форми роботи учнів із виконання вміщених там пізнавальних завдань. Зрозуміло, що автори/автор підручника передбачають, що такі завдання мають бути опрацьовані учнями. Утім опитування вчителів історії, правознавства та громадянської освіти, наш багаторічний досвід викладання правознавства в освітньому закладі показує, що покладатися лише на вчителя не слід. У підручнику, наприклад, вказано таке: *разом з однокласниками проаналізуйте історичне джерело (нормативно-правовий акт, документ, фрагмент публіцистичної статті).*

Постає кілька запитань: 1) яка форма кооперативної роботи буде більш ефективна; 2) за яким алгоритмом учні мають проаналізувати джерело; 3) на які запитання їм слід дати відповіді; 4) в якій формі вони презентуватимуть результати роботи. До того ж зрозуміло, що групова робота не виникає сама по собі – недостатньо обмежитися лише тим, що запросити учнів виконати таке-от завдання разом чи навіть вказати, що вони працюватимуть над ним у групі. Щоб це відбулося, треба поставити перед учнями конкретне завдання та надати детальні інструкції щодо його виконання (повідомити їм спосіб організації роботи). Покажемо це на трьох прикладах завдань для групової роботи з підручника «Основи правознавства» (9 клас):

*У групах проаналізуйте наведені ситуації і поясніть, які діяння – проступки, а які – злочини. Спробуйте визначити, до якого виду належать зазначені проступки. Порівняйте результати своєї роботи з текстом пункту параграфа. Представте результати своєї роботи іншим групам [5, с. 48].*

*Опрацюйте в групах поданий нижче текст, поставте до нього запитання. Обговоріть їх і найцікавіші запропонуйте класу [5, с. 70].*

*У групах, скориставшись схемою на с. 76, визначте підстави набуття громадянства України в кожній ситуації. Закінчіть наведені речення. Представте результати своєї роботи іншим групам [5, с. 77].*

Крім того, види завдань для роботи в парах і групах є різними. Приміром, у парах учні можуть складати діалог, створювати документ, читати текст, ставити одне одному запитання тощо, тобто виконувати ту діяльність, для якої парна робота є ефективною і достатньою. Навряд чи слід пропонувати учням (навіть старшої школи) у парі провести сократівський діалог, рольову гру чи спрощене судове слухання. Тож завдання для групової роботи можуть бути більш складними як-от: письмова дискусія, аналіз ситуації, напрацювання ідей чи аргументів, створення інфографіки чи малюнка до теми тощо.

Важливим, на наше переконання, є подання в підручнику пам'яток алгоритмізованих дій учнів за тим чи іншим методом. Адже метод як спосіб опрацювання змісту, організації пізнавальної діяльності учнів буде результативним за умови технологічного дотримання його етапів. Інструкції, алгоритми, пам'ятки для роботи учнів, на нашу думку, мають бути обов'язковим елементом кожного підручника. Їх можна розміщувати на форзаці підручника, в додатку або ж під спеціальними рубриками. Утім, низка авторів обмежують позначення виду роботи учнів лише певним малюнком – піктограмою. Це, безумовно, дає можливість учням швидко впізнати і віднайти тип завдання, утім, не алгоритмізує їхню роботу.

Наведемо узагальнений гіпотетичний приклад завдання для учнів з основ правознавства: *Проаналізуйте подану нижче правову ситуацію. Як вона має бути вирішена?*. Наш багаторічний досвід показує, що переважна більшість учнів зводить виконання такого завдання до пошуку санкцій стосовно фігуранта ситуації (наприклад, учень скаже/напише: *за це N. відбудатиме адміністративний арешт* (хоча накладання такого стягнення є повноваженням суду). Формально учень виконав завдання. Утім постає питання: чи це мало бути результатом його роботи. Тож для аналізу правової ситуації слід у підручнику запропонувати учням певний алгоритм, наприклад, такий:

*Факти: Що відбулося? Хто учасники ситуації? Що про них відомо? Які факти важливі, а які – другорядні?*

*Проблеми: Які інтереси сторін (фігурантів)? У чому полягає конфлікт? Яке питання необхідно вирішити для врегулювання ситуації? Які положення закону(ів) потрібно застосувати?*

*Аргументи: Які ваші аргументи (зокрема, положення законодавства) на захист інтересів кожної зі сторін (фігурантів) ситуації?*

*Рішення: Хто має врегулювати ситуацію? Яким може бути рішення? Чому ви так думаєте? Які наслідки матиме це рішення? Які ще способи врегулювання ситуації ви можете запропонувати? [5, с.50].*

Якщо вміщене в підручнику завдання передбачає аргументування учнем власної позиції, то варто надати подібну пам'ятку:

*Якщо вам потрібно захистити свою позицію, довести щось, формулюйте відповіді за методом «Прес», дотримуючись такої послідовності: **Позиція:** я вважаю... **Пояснення:** тому що... **Приклади:** наприклад... **Висновок:** отже... [5, с.36].*

Таким чином, сьогоденні реалії освіти потребують компетентісно орієнтованого підручника, що вміщує достатню кількість пізнавальних завдань, виконання яких передбачає взаємодію учнів, забезпечуючи засвоєння учнями необхідного й достатнього обсягу знань, формування вмінь застосовувати ці знання для виконання практичних завдань і розв'язання проблем та діяти на основі сформованих ціннісних орієнтацій [6, с. 377].

Для реалізації означених завдань у підручниках мають бути конкретизовані пізнавальні завдання та способи їх виконання учнями, а також представлені інструкції/пам'ятки – короткі описи алгоритмізованих дій учнів із виконання такого завдання.

**Ключові слова:** інтерактивне навчання, підручник, алгоритмізована дія.

### Список літератури

1. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
2. Пишко О.Л. Компетентнісно орієнтована методика навчання правознавства учнів 9 класів. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Олена Леонідівна Пишко; Інститут педагогіки НАПН України. К., 2015. 251 с.
3. Пометун О. Правознавство. Практичний курс: методичний посіб. [для вчителів] / О. Пометун, Т. Ремех, Л. Пилипчатіна. К. : Логос, 2009. 176 с.
4. Ремех Т.О. Методика навчання учнів 9-го класу основ правознавства : методичний посібник / Т.О.Ремех. К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
5. Ремех Т.О. Основи правознавства : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Т.О.Ремех, О.І.Пометун. Київ : Літера ЛТД, 2017. 224 с.
6. Рябовол Л.Т. Концептуальні основи побудови підручника з правознавства для профільного навчання / Л.Т.Рябовол // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / К. : Педагогічна думка, 216. Вип. 16. С. 373–383.

**Рибалко Л. М.,**

*доктор педагогічних наук,*

*старший науковий співробітник,*

*провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,*

*Інститут педагогіки НАПН України*

*м. Київ, Україна*

## РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ЗМІСТІ СУЧАСНИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З БІОЛОГІЇ

Підручник, як форма реалізації змісту освіти на рівні навчального матеріалу, виконує завдання, передбачені Державним стандартом базової загальної середньої освіти та навчальними програмами. Його можна розглядати як засіб навчання або «...як інформаційну модель процесу навчання», як пише О.М. Топузов [3, с. 12]. Зміст підручника чітко структурований, при наповненні якого автори керуються відповідними принципами підручникотворення та реалізують дидактичні підходи.

Лейтмотивом сучасного змісту шкільної природничо-наукової освіти постають: загальнолюдські цінності, переорієнтація освіти на особистість, реалізацію її здібностей, інтелектуального, духовного і творчого потенціалу. Саме тому доцільності набуває застосування компетентнісного підходу в змісті сучасних підручників, зокрема з біології.

На основі аналізу наукової педагогічної літератури з'ясовано, що у педагогіці немає єдиного й одноставного трактування поняття «компетентнісний підхід». Так, більшість вітчизняних науковців (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, С. Трубочева, О. Савченко) стверджують про те, що навчання на основі компетентнісного підходу сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних, враховуючи при цьому здатність виконання практичних завдань, але беручи до уваги знання, уміння та навички [2, с. 194]. Тоді як Г. Селевко компетентнісний підхід трактує як поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок, створенням умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-