



ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

ЗБІРНИК ТЕЗ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ

28-29 травня 2020 р.

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**ДЕРЖАВНА НАУКОВА УСТАНОВА
«ІНСТИТУТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ»**

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА
НАУКОВО-МЕТОДИЧНА УСТАНОВА «НАЦІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ОСВІТИ»
МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ БІЛОРУСЬ**

**ДЕРЖАВНА УСТАНОВА ОСВІТИ «АКАДЕМІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ»
РЕСПУБЛІКИ БІЛОРУСЬ**



**ЗБІРНИК ТЕЗ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ
«ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА»
(електронне наукове видання)**

КИЇВ

2020

УДК 371.671.(082)

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 5 від 13 травня 2020 р.)

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України – голова редакційної колегії;

М. В. Головко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент – заступник голови редакційної колегії;

Т. М. Засєкіна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник – заступник голови редакційної колегії;

Л. М. Калініна, доктор педагогічних наук, професор;

В. І. Кизенко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

В. В. Лапінський, кандидат фізико-математичних наук, доцент;

А. Р. Рось, укладач.

Проблеми сучасного підручника: збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет конференції (наукове видання), 28 – 29 травня 2020 р., Київ : Педагогічна думка, 2020.– 203 с.

ISBN 978-966-644-328-8

Збірник містить матеріали виступів учасників Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми сучасного підручника», які присвячені висвітленню актуальних питань теорії й практики підручникотворення та сучасним вимогам і особливостям створення навчальної книги в Україні та за її кордонами.

За достовірність інформації, цитат, посилань на літературні джерела та вживання власних імен відповідальні автори публікацій.

ISBN 978-966-644-328-8

© Інститут педагогіки НАПН України, 2020
© Педагогічна думка, 2020

З М І С Т

Бакуліна Н. В.

Підручник «Іврит» для 3 класу закладів загальної середньої освіти як модель компетентнісно орієнтованого процесу навчання 9

Барановська О. В.

Шкільний підручник в умовах нових суспільних викликів..... 12

Богданець-Білокаленко Н. І.

Особливості змісту і структури підручника «Українська мова та читання» для 3 класу шкіл з польською мовою навчання..... 15

Бондаренко Н. В.

Нелінійний текст як ресурс модернізації підручникотворення 17

Бурда М. І.

Укрупнення змісту підручника з математики рівня стандарту 19

Васильєва Д. В.

Організація дистанційного навчання учнів 5 - 9 класів в умовах тривалого карантину 21

Васьківська Г. О.

Психодидактичні аспекти удосконалення сучасної навчальної книги: рефлексія і візуалізація інформації..... 22

Вашуленко О. В.

Сучасний підручник літературного читання як засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів 25

Вашуленко О. П., Сердюк Е. Г.

Електронний підручник з геометрії як засіб дистанційного навчання учнів ліцею..... 26

Величко Л. П.

Вправи серкіт-тренінгу в підручнику хімії профільного рівня 28

Вороненко Т. І.

Навчальний посібник для учнів з курсу за вибором «Розв’язування задач з хімії. 10 – 11 класи» 30

Галаєвська Л. В.

Система вправ з вивчення мовленнєвих жанрів у підручнику з української мови..... 32

Гоголь Н. В.

Реалізація програмової рубрики «Мистецький контекст» у підручниках української літератури для 10 класу 34

Головко М. В.

Потенціал сучасного підручника фізики у розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності учнів гімназії 36

Головко С. Г.

Сучасний підручник у системі психолого-педагогічної підготовки здобувачів базової освіти до зовнішнього незалежного оцінювання 38

Головченко Н. І.

Формування інклюзивної та цифрової компетентностей учителя засобами сучасних навчальних видань 39

Голуб Н. Б.	
Робота зі словниками на уроках української мови в ліцеї	43
Гончарова Н. О.	
Доповнена реальність як тренд сучасного підручникотворення	45
Гораш К. В.	
Шкільний підручник як інструмент соціалізації учнів в умовах інноваційного освітнього середовища гімназії	48
Горошкін І. О.	
Підручник як засіб формування ключових компетентностей учнів 5 класу гімназії на уроках іноземних мов	50
Горошкіна О. М., Попова Л. О.	
Компетентісно орієнтовані завдання як компонент підручників української мови для 10-11 класів	52
Гривко А. В.	
Графічна інформація в підручниках: актуальність розміщення та проблеми академічної доброчесності	54
Гринюк О. С.	
Роль підручника «Біологія і екологія» (11 клас) у формуванні наукової картини світу випускників	56
Гупан Н. М.	
Ілюстративний матеріал у шкільному підручнику з історії	59
Доротюк В. І.	
Структура науково-методичного забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання	61
Доротюк О. Г.	
Психологічні засади створення сучасних підручників	62
Засєкін Д. О.	
Відповідність підручника фізики вимогам навчальної програми	63
Засєкіна Т. М.	
Інтегрований підручник чи підручник інтегрованого курсу?	65
Ільченко В. Р., Гуз К. Ж.	
Підручник як засіб досягнення ефективної та справедливої освіти	66
Ільченко О. Г., Ляшенко А. Х., Педенко В. П.	
Проблеми експериментальної підготовки нових підручників	69
Калініна Г. М.	
Краудфандінг у соціальній сфері у змісті підручника для керівника освіти	71
Калініна Г. М., Малюга М. М.	
Аутсорсинг як інструмент оптимізації витрат у підручнику для керівника освіти	73
Калініна Л. М.	
Децентралізація в освіті як предмет розгляду в підручнику для керівника закладу освіти	76
Кизенко В. І.	
До питань формування змісту сучасного підручника і реалізації технологій інтерактивного навчання	78

Климчук І. О.	
Фінансові аспекти економічного складника підручникотворення в Україні	80
Коршевнюк Т. В.	
Поліфункціональність навчального посібника курсу за вибором «Біологічні системи»	82
Косянчук С. В.	
Кваліфікаційні детермінанти формування змісту навчальної книги для здобувачів профільної освіти	84
Кришмарел В. Ю.	
Навчання філософії в ліцеї на основі роботи з текстами	86
Крячко І. П.	
Методичні основи створення астрономічного науково-освітнього інформаційного середовища засобами інформаційно-комунікаційних технологій	87
Лапінський В. В.	
Метод укрупнення дидактичних одиниць у процесі створення сучасного підручника	89
Lapinskyi V.V., Ohremenko S.V.	
Pedagogical technology of online management method of projects.....	93
Левченко Ф. Г.	
Дидактичні особливості компетентісно зорієнтованого підручника в умовах профільного навчання	96
Листопад Н. П.	
Робота з діаграмами на уроках математики у 2 класі	98
Ліпчевська І. Л.	
Використання Mind Maps як засобу аналізу науково-художніх творів у підручнику з літературного читання	99
Логінова А. О.	
Місце і роль наукової спадщини в змісті іноземних підручників з географії	101
Луценко Т. М.	
Електронний підручник як важливий компонент навчального інформаційного середовища	104
Ляшенко О. І.	
Основні підходи до проєктування змісту базової середньої освіти	106
Малієнко Ю. Б.	
Розвивальний потенціал сучасних підручників з історії для 10-11 класів	108
Малюга М. М.	
Аутстафінг як дієвий інструмент управління персоналом у підручнику для керівника сфери освіти	110
Мацейків Т. І.	
Формування громадянської компетентності учнів ліцею засобами шкільного підручника з історії України	112
Мацюк В. М.	
Реалізація сучасних науково-методичних підходів у збірниках задач з фізики для учнів гімназії	114

Мачача Т. С.	
Концептуально-методологічні орієнтири змісту навчального посібника «Проектування виробів в етностилі»	116
Мачача Т. С., Гаврилюк Г. М., Стрижова Т. В.	
Використання компетентісно орієнтованої навчальної книги в умовах дистанційного профільного навчання технологій	118
Мезенцева О. І.	
Альтернативні підходи до створення підручника: досвід вальдорфської педагогіки.....	120
Мельник Ю. С.	
Класифікація задач базового курсу фізики	123
Міщенко О. В.	
Роль підручника української літератури для старшої школи у формуванні компетентного учня-читача	125
Мороз І. В.	
Система завдань та запитань шкільного підручника «Вступ до історії» для 5 класу закладів загальної середньої освіти	126
Moroz P. V.	
Methodical background of construction of a modern school textbook of history and a site of its internet support	128
Мушка О. В.	
Особливості навчально-методичного забезпечення в умовах дистанційної освіти учнів	130
Надтока В. О.	
Економічна складова в змісті шкільних підручників із суспільної географії	132
Назаренко Т. Г.	
Змістове наповнення підручника для організації освітнього процесу з економіки в ліцеї	133
Науменко С. О.	
Завдання з нетекстовими елементами у підручниках географії для 9 класу	135
Нідзієва В. А.	
Організаційна культура як феномен та об'єкт управління в підручнику для керівника закладу освіти	138
Новосьолова В. І.	
Реалізація жанрового аспекту навчання української мови учнів ліцею засобами шкільного підручника	140
Онаць О. М.	
Взаємодія опорного закладу освіти з родинами учнів у посібнику для менеджера освіти	142
Онаць О. М., Топузов М. О.	
Практика реалізації державно-громадського управління в опорних зкладах освіти	144
Онопрієнко О. В.	
Змістові домінанти підручника математики для 3 класу Нової української школи	147

Пасічник О. С.

Використання візуальних опор у процесі організації ситуативного спілкування іноземною мовою учнів 5-6 класів 149

Петрук О. М.

Підручники української мови як державної: аналіз контенту 151

Піддячий М. І.

Реалізація компетентнісного підходу: здоровий спосіб життя старшокласників 153

Полонська Т. К.

Реалізація інтегрованої змістової лінії «Здоров'я і безпека» у підручниках англійської мови для 5–6 класів гімназії 156

Пометун О. І.

Підходи до проектування підручника з історії у контексті змін освітнього середовища 158

Попович Л. М.

Організація управління опорним закладом освіти у практичному посібнику для керівника 159

Прохоренко О. О., Люлькова Ю. М.

Особливості застосування сучасного підручника в умовах дистанційного навчання 161

Пузіков Д. О.

Практичний посібник із прогнозування змісту загальної середньої освіти для вчителя: зміст і структура 163

Редько В. Г.

Чинники впливу на формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів 5 – 6 класів гімназії 165

Ремех Т.О.

Організація інтерактивного навчання учнів засобами підручника 167

Рибалко Л. М.

Реалізація компетентнісного підходу в змісті сучасних шкільних підручників з біології 170

Семко Л. П.

Структурні компоненти навчально-методичної літератури для вчителя інформатики 172

Снегірьова В. В.

Компетентнісна спрямованість інтегрованого курсу «Російська мова та література» для 10-11 класів 174

Тарара А. М.

Методичний апарат навчального посібника для спецкурсу як важлива складова компетентнісно орієнтованої методики навчання технологій у старшій школі 176

Тарара А. М., Бондаренко В. В.

Методи технічної творчої діяльності учнів: особливості застосування, переваги та недоліки 178

Тишковець М. Д.

Підручник як індикатор професійного саморозвитку вчителя 180

Трубачева С. Е.	
Компетентнісно орієнтований підручник в освітньому середовищі гімназії	181
Туташинський В. І.	
Навчальний посібник з технологій сучасного виробництва як складова науково-методичного забезпечення технологічної освіти в ліцеї	183
Фідкевич О. Л.	
Особливості змісту і структури підручника «Російська мова і література. Інтегрований курс. 10 – 11 класи»	184
Хорошковська-Носач Т. П.	
До проблеми формування комунікативної компетентності учнів на уроках української мови	186
Чернухін Є. К.	
Зміст і структура практичного посібника культурологічного спрямування з вивчення новогрецької мови в ліцеї (в 10-11 класах)	188
Чижевський Б. Г.	
Проблеми інноваційної політики України в посібнику для керівника	190
Чорноус О. В.	
Особливості застосування інформаційно-комунікаційного складника у навчально-методичних комплектах	193
Шевчук Л. М.	
Підручник з української мови для 2 класу ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин як засіб збагачення словникового запасу учнів на засадах компетентнісного підходу	194
Шелестова Л. В.	
Удосконалення змісту підручників з гуманітарних предметів з метою розвитку творчих здібностей старшокласників	196
Шпак Н. В.	
Мовленнєві ситуації як засіб формування комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназії	198
Яценко В. С.	
Навчально-методичне забезпечення для інтегрованих курсів	200
Яценко Т. О.	
Дидактичні функції сучасного підручника української літератури для старших класів	202

Бакуліна Н. В.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин,
та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ПІДРУЧНИК «ІВРИТ» ДЛЯ 3 КЛАСУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Сучасний стан розвитку національної системи освіти характеризується розвитком нових технологій навчання та розробленням відповідного навчально-методичного забезпечення, зокрема створенням підручників нового покоління.

Методологічними засадами конструювання підручника з мови іврит для 3 класу стали фундаментальні положення у галузі підручникотворення, визначені вітчизняними та зарубіжними вченими – В. Г. Бейлінсоном, І. Л. Бімом, М. Бріном, І. П. Гудзик, Г. М. Донським, Р. Еллісом, Л. М. Зельмановою, Д. Д. Зуєвим, Я. П. Кодлюк, І. Я. Лернером, Г. С. Міссірі, В. Г. Редько, С. Савінгтоном, О. Я. Савченко, М. М. Скаткіним, К. Д. Ушинським, Т. Хатчінсоном, Г. А. Цукерман тощо.

Так, у процесі конструювання компетентісно орієнтованого змісту підручника «Іврит», 3 клас, як моделі процесу навчання, основним підґрунтям для нас стали концепції *багаторівневого формування змісту освіти* (В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін), *культурологічна концепція змісту освіти* (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін) [5; 6] і положення *про двоєдину сутність підручника* (Я. П. Кодлюк) [7], *про спрямованість змісту початкової освіти* «на загальний і різнобічний розвиток дітей та повноцінне оволодіння всіма компонентами навчальної діяльності» (О. Я. Савченко) [9, с. 61–65], *про зорієнтованість мовної системи навчання на формування ключових і предметних компетентностей* (І. П. Гудзик) [3, с. 150–178] та *про інтеграцію змісту освіти* (І. Д. Бех) [2, с. 5–6].

Підручник «Іврит» для 3 класу закладів загальної середньої освіти створений відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) [4], Концепції Нової української школи [8] та нової навчальної програми «Мова іврит і читання для ЗЗСО з українською мовою навчання (3–4 класи)» (Н. В. Бакуліна, І. Ю. Фалеса) [1].

Обсяг змісту підручника адекватно співвідноситься із кількістю навчальних годин, визначених базовим навчальним планом і програмою, а його зміст ґрунтується на особистісному та компетентісно орієнтованому підходах до навчання.

Зміст підручника сприяє досягненню мети й обов'язкових результатів навчання через системний виклад програмового матеріалу, орієнтовного на параметри навчально-пізнавальних досягнень учнів, конкретні очікувані результати, загальні характеристики ситуативного спілкування та зміст II циклу навчання. Розроблений зміст підручника побудовано відповідно до визначених програмою змістових ліній навчання («Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища») та видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

Також характерною ознакою підручника є внутрішньо предметна та міжпредметна інтеграція змісту навчання. На внутрішньо предметному рівні інтегровано мовно-літературні

компоненти змісту навчання мови іврит, а на міжпредметному – взаємопов'язане навчання мови і культури євреїв України та світу.

Це реалізується завдяки спеціально дібраним літературним та автентичним навчальним текстам різних жанрів і стилів соціокультурного та лінгвокультурологічного змісту, а також навчальним текстам, які дозволяють спостерігати за функціонуванням мовних одиниць у тесті та наочного матеріалу до них. Текст підручника структурований за тематико-ситуативним і текстоцентричним принципами.

Цікавим для учнів стане матеріал про особливості єврейської культури, про символіку та побут, про видатних особистостей України й Ізраїлю. Цей матеріал підручника сприятиме розширенню світогляду та вихованню міжкультурного усвідомлення молодшими школярами полікультурності та взаємовпливу оточуючого світу. Запропонований навчальний матеріал позитивно впливає як на формування національної самосвідомості, ціннісних орієнтирів, так і сприяє вихованню громадянина багатокультурної України.

Для реалізації компетентнісного підходу до навчання мови іврит нами запропоновано такі засоби підвищення мотивації та розвитку пізнавальної активності як створення реальних комунікативних ситуацій на доступному рівні в рамках особистісної, навчальної та публічної сфер спілкування для формування предметних і над предметних компетентностей з предмета і можливості застосування набутих умінь на практиці.

Підвищенню мотивації до навчальної діяльності з предмета сприятиме й дібраний навчальний та ілюстративний матеріал, спрямований на подальший розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності учнів (аудіювання, говоріння, читання, письма), а також засвоєння знань з мови й формування мовних умінь, необхідних і достатніх для удосконалення й розвитку мовленнєвих умінь і творчих здібностей учнів, що підвищують пізнавальні інтереси, мотивацію до вивчення давньої та водночас сучасної мови іврит.

Зміст підручника відповідає віковим і психологічним особливостям учнів 3 класу. Вибірковість сприймання молодших школярів підтримуватимуть яскраві, належного розміру предметні та сюжетні малюнки, зрозумілі дітям; стійкості уваги сприяють завдання, що не потребують значного часу для виконання. Зміст навчальних текстів ґрунтується на вивченому матеріалі, а новий незнайомий матеріал не перевищує 15 % від загального змісту, що сприяє розвитку навичок прогнозування та здогадки. Водночас підручник містить навчальний матеріал для багаторазового повторення та його застосування в нових умовах. Активна та пасивна лексика додатково засвоюється завдяки використанню на уроці рухливих ігор і фізкультхвилинок з проговорюванням (проспівуванням) відповідного тексту, що сприяє формуванню й здоров'язберігаючої компетентності учнів.

Навчальний матеріал підручника урізноманітнено навчальними вправами та завданнями для організації навчального процесу на його основних етапах (сприймання, запам'ятовування, застосування й оцінювання). Вони формують апарат організації засвоєння навчального матеріалу. Так, до кожної теми розроблено пропедевтичні, ввідні, тренувальні вправи, а також завдання творчого, ігрового та проблемно-пошукового характеру, у тому числі із логічним навантаженням, спрямованих на оволодіння учнями прийомами розумової діяльності – аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, диференціації, що дозволяє здійснювати індивідуальний і диференційований підходи до навчання відповідно до індивідуальних здібностей і пізнавальних можливостей учнів.

Для здійснення учнями самостійної навчальної діяльності у підручнику представлена значна кількість запитань, вправ, завдань, зразків виконання завдань різних типів, цікаві умовні позначення для орієнтування у видах і формах діяльності, поліграфічні виділення такі як

шрифтові, графічні та виділення кольором, предметні та сюжетні малюнки, ілюстрації, таблиці та схеми дозволять учням працювати з підручником як самостійно, так і в парах і міні-групах.

У підручнику розроблено мовленнєві та мовні завдання, спрямовані на повторення, удосконалення та систематизацію знань про звуки і букви мови іврит, на роботу з лексичним значенням івритських слів, з будовою слова – корінь і закінчення (форма слова), як основою граматики мови іврит, його роллю для зв'язку з іншими словами, на формування вміння розпізнавати рід за родовими закінченнями, запам'ятовувати деякі виключення, узгоджувати слова в роді та числі, змінювати закінчення за питаннями.

Також є навчальний матеріал для ознайомлення з будовою речень та їх видами, способами їх поширення за допомогою сполучників і прийменників, для розвитку вміння вживати у мовленні речення, різні за метою висловлювання й інтонацією, для активізації знань, одержаних на уроках української мови про текст, його будову, для визначення теми й основної думки пред'явлених текстів, для вироблення вмінь добирати заголовки, будувати власні тексти з поданих деформованих.

У підручнику представлено матеріал для продовження розвитку умінь усного мовлення – аудіювання та говоріння. Для цього передбачено роботу з художніми текстами різних жанрів: фрагменти казок, вірші, притчі, невеличкі оповідання, а також інші діалогічні та монологічні тексти більшого обсягу, ніж у попередніх класах. На основі даного матеріалу учні вчитимуться слухати-розуміти як зміст поданого тексту, так і визначати його жанр, тему, послідовність розвитку подій, знаходити речення, що містять запитання, спонукання тощо.

Матеріал підручника також спрямовано й на формування в учнів умінь переказувати прослуханий або прочитаний текст з орієнтацією на слухача, створювати діалогічні та монологічні висловлювання на запропоновані та близькі дітям теми, співвідносні до визначених програмою сфер спілкування. Дібраний матеріал сприятиме й розвитку читачьких навичок і вмінь учнів (читати вголос правильно, плавно, цілими словами, виразно; розуміти зміст прочитаного, одержувати певну інформацію тощо).

Також у підручнику містяться вправи та завдання для удосконалення навичок письма (закріплення техніки письма, умінь вживати в словах букви івритського алфавіту, списувати й писати самостійно слова, речення, писати зі слів вчителя або однокласників, звіряти написане за зразком, виправляти помилки), для розвитку орфографічних умінь і навичок. Окрім цього учні вчитимуться формулювати й записувати запитання за змістом прочитаного тексту, колективно складати і записувати невеликі тексти за малюнком і опорними словами, серією малюнків, малюнком і запитаннями. Учні вчитимуться складати листівку, записку, оголошення, електронне та телефонне повідомлення.

Одним із структурних компонентів підручника є й завдання для здійснення різних типів оцінювання (орієнтаційного (прогностичного), діагностичного, формувального, випереджувального, підсумкового), а також для самооцінювання, що сприятиме вчасній корекції й об'єктивному оцінюванню проміжних і кінцевих результатів навчання як з окремих тем і видів діяльності, так і в цілому.

Цікавим і функціональним є також розроблений апарат орієнтування у підручнику, зокрема система умовних позначень, яка зорієнтовує вчителя й учнів до виконання того чи іншого виду діяльності. Ілюстративний матеріал підручника виступає як в ролі джерела інформації, так і способу семантизації, стимулу для розвитку продуктивного мовлення, опорою для слухання-розуміння, засобу перевірки знань тощо.

Окремі розділи підручника були апробовані під час здійснення дослідного навчання учнів третіх класів експериментальних закладів освіти України, що підтвердило ефективність і результативність запропонованої моделі компетентнісно орієнтованого навчання мови іврит.

Ключові слова: іврит, 3 клас, підручник, модель, компетентнісно орієнтоване навчання.

Список літератури

1. Бакуліна Н. В., Фалеса І. Ю. Мова іврит і читання для ЗЗСО з українською мовою навчання (3–4 класи) : навч. прог. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 07.04.2020).
2. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5–6.
3. Гудзик І.Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах. Черновцы : Букрек, 2007. С. 150–178.
4. Державний стандарт початкової освіти. 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF> (дата звернення: 07.04.2020).
5. Каким быть ученику : Дидактические принципы построения / под ред.: И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. Москва: РАО, 1992. Ч.1. 169 с.
6. Каким быть ученику : Дидактические принципы построения / под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. Москва: РАО, 1992. Ч.2. 160 с.
7. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті. Київ : Наш час, 2006. 367 с.
8. Концепція «Нова українська школа». 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> . (дата звернення: 07.04.2020).
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ : Генеза, 1999. С. 61–65.

Барановська О. В.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу дидактики,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК В УМОВАХ НОВИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Постійне оновлення методологічних, дидактичних та методичних вимог до створення сучасного шкільного підручника передбачає цілий комплекс змін, які обумовлені викликами сучасності. Тим актуальніше ці зміни бачаться зараз, коли суспільство змінюється під тиском зовнішніх обставин, зокрема, під час введення довготривалого карантину в суспільстві. Тому підходи до навчання, його організація та засоби, які можна успішно застосовувати, мають постійно вивчатися, експериментуватися та дискутуватися. Серед окреслених дидактичних вимог до шкільного підручника актуальним залишається технологічний підхід, який включає багато аспектів.

У науковій спільноті постійно дискутується питання осучаснення основних елементів шкільного підручника, його відповідності сучасним вимогам. Н. Бондаренко окреслює ядро вимог до підручника нового покоління: наявність ґрунтовної наукової бази; науково-світоглядна інформаційність; чітка адресність; доцільний методичний і довідково-орієнтаційний апарат; наступність, комунікаційність; можливість самостійного пошуку знань і самоосвіти; координувальна функція в системі засобів навчання; доступність мови викладу; висока художня й поліграфічна якість [1]. У дослідженнях Г. Васьківської наголошується на думці, що сучасний підручник має залишатися інструментом

формування особистості здобувача освіти і засобом його соціалізації як процесу розвитку індивіда у взаємодії із соціальним середовищем під час життєдіяльності, що збагачує особистість, яка самореалізується [2]. С. Трубачева та О. Барановська висвітлюють дидактичні особливості компетентісно орієнтованих педагогічних технологій та їх можливостей у підвищенні якості шкільного підручника [3]. В. Паламарчук та О. Барановська виокремлюють пріоритетні вектори розвитку педагогічних технологій навчання в умовах нової української школи [4]; автором акцентовано на формуванні інформаційної культури учня різними засобами, у тому числі – підручника [5]. К. Гораш серед основних підходів до підручникотворення в умовах змін виділяє такі: системний, цільовий, діяльнісний та технологічний [6]. В. Кизенко зазначає, що до навчальних посібників, у яких має реалізовуватися варіативний компонент змісту освіти, висувається комплекс вимог: посібник має сприяти обґрунтованому вибору профілю навчання у старшій школі; мати новизну, ціннісно-сміслову навантаження щодо визначеного профілю; повноту знань; практичну спрямованість; систематичність і взаємообумовленість розроблені з урахуванням сучасних дидактичних технологій. [7]. С. Косянчук наголошує на тому, що важливими завданням шкільного підручника є необхідність мотивувати учнів досягати успіху через засвоєння структурних компонент соціальної компетентності [8]. Н. Бакуліна акцентує на важливості парадигми культуровідповідності, принципу діалогу культур [9].

На нашу думку, сучасне підручникотворення постійно всотує в себе оновлені вимоги та виклики сучасності, педагогічні технології та нові масиви інформації. Постійно створюються нові різновиди навчальної продукції: комплексне навчальне забезпечення, електронні підручники, інтегровані підручники, їхні інноваційні варіанти, а також застосування різноманітних педагогічних технологій в їхньому змісті. Вже досить давно в підручниках з мови використовується діалогічний підхід, який ґрунтується на адаптуванні діалогічних різновидів педагогічних технологій. Цілими авторськими колективами створені компетентісно спрямовані підручники.

Але в умовах великих перерв внаслідок введення карантинів, пересування людей в різні куточки світу та іншого, усе більшу актуальність набуває створення відповідної технологічної бази, яка би враховувала якомога більше навчальних та інших вимог.

Інтернет-платформ існує багато, як офіційних навчальних, так і приватних, які в тій чи іншій мірі дозволяють навчатися дистанційно та містять різноманітні завдання, тематичні курси, відеоуроки, завдання для самоперевірки, тренажери, тести і конспекти з усіх тем шкільної програми. Має також працювати передача результатів в електронний щоденник. Важливим аспектом для успішного засвоєння інформації є існування різних видів подачі та закріплення матеріалу для візуалів, аудіалів та кінестетиків. Надважливим в епоху самообмежень в пересуваннях є каталоги музеїв, фільмів і музичних концертів. Відкрили доступ до вільного перегляду театри, відомі музеї світу. Тож на сучасному етапі виникає унікальна можливість навчатися, обираючи власний напрямок за інтересами і залучатися до надбань світової культури.

Зміни в суспільстві породжують сучасні різновиди підручника, які, на наш погляд, є важливими сьогодні:

- підручник як навігатор;
- технологічний підручник.

Підручник як навігатор - адаптація підручника як основного носія навчальної інформації в паперовому чи електронному форматі до реалій сьогодення, а саме – до вимог інформаційного суспільства. Серед вимог до нього, на нашу думку, можна виокремити такі:

- розширення інформаційного простору за допомогою застосування медіаоб'єктів інтерактивного характеру;
- формування інформаційної компетентності;
- створення розвивальної бази за інтересами;
- залучення до світової культурної бази та ін.

Технологічний підручник виникає в умовах, коли він стає орієнтиром в полі інформації, носить практико орієнтований характер. Головним напрямком такого підходу є підготовка учнів до самостійної діяльності в умовах швидко змінного світу та калейдоскопу інформації. Важливий вплив на цей процес має прискорення науково-технічного прогресу. Технологічний підручник повинен мати дві обов'язкових складові: теоретичну базу та комплекс інноваційних технологій та методик активного засвоєння навчальної інформації.

Серед вимог до підручника такого спрямування, на нашу думку, є:

- сучасна теоретична база;
- використання інноваційних технологій та методик активного засвоєння навчальної інформації;
- підготовка учнів до самостійної діяльності, створення умов для саморозвитку;
- створення індивідуальних освітніх векторів, траєкторій;
- запровадження прозорості системи самоконтролю та ін.

Отже, виходячи з огляду сучасних тенденцій та викликів, можна зробити висновок, що раніше підручник був основною навчальною книгою учня, головним носієм навчального змісту, а сьогодні він слугує орієнтиром в інформаційному полі, носить практико орієнтований характер. Головним призначенням шкільного підручника зараз є навчити вчитися, саморозвиватися, залучати учнів до світової інформаційної та культурної бази і, насамкінець, бути гармонійною частиною єдиної світової спільноти.

Список літератури

1. Бондаренко Н. В. «Перспективи розвитку теорії і практики підручника української мови», на *Міжнар. наук.-практ. конф., 14 трав. 2019 р. Проблеми сучасного підручника*, Київ, 2019, с. 16–17.
2. Васьківська Г. О. «Соціалізація старшокласників у процесі формування системи знань про людину в умовах профільного навчання», *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології* : зб. наук. Праць, Херсон, 2012, Вип. 2(7), с. 294–299
3. Трубачева С. Е., Барановська О. В. «Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології в структурі шкільного підручника», на *Міжнар. наук.-практ. конф., м. Мінськ, 18–19 трав. 2018 р. Проблеми сучасного підручника*, Київ, 2018, с. 81–85.
4. Паламарчук В. Ф., Барановська О. В. «Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку», *Український педагогічний журнал*, № 3, с. 60–66, 2018.
5. Барановська О. В., «Формування інформаційної культури», *Шлях освіти*, № 3, с. 31–34, 2000.
6. Гораш К. В. «Сучасний шкільний підручник: передумови змін, на *Міжнар. наук.-практ. конф., 14 трав. 2019 р. Проблеми сучасного підручника*, Київ, 2019, с. 38–40.

7. Кизенко В. І. «Реалізація варіативного компонента у змісті навчальних посібників», на *Міжнар. наук.-практ. конф., 14 трав. 2019 р. Проблеми сучасного підручника*, Київ, 2019, с. 59–60.
8. Косянчук С. В., «Дидактика підручникотворення: соціально спрямовані завдання для учнів старшої школи», на *Міжнар. наук.-практ. конф., 14 трав. 2019 р. Проблеми сучасного підручника*, Київ, 2019, с. 64–65
9. Бакуліна Н. В. «Культурологічні тексти у навчанні мови іврит у ліцеї», на *Міжнар. наук.-практ. конф., 14 трав. 2019 р. Проблеми сучасного підручника*, Київ, 2019, с. 9–10.

Богданець-Білокаленко Н. І.,
доктор педагогічних наук,
завідувач відділу навчання мов національних меншин
і зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКА «УКРАЇНСЬКА МОВА ТА ЧИТАННЯ» ДЛЯ 3 КЛАСУ ШКІЛ З ПОЛЬСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

Створення підручників нового покоління є першочерговим завданням практичної реалізації основних ідей Нової української школи. Одним із напрямів реалізації цього завдання є розробка підручників за новими типовими освітніми програмами з урахуванням удосконалення форм, методів і технологій навчання.

Підручник інтегрованого курсу «Українська мова і читання» (автор Н. Богданець-Білокаленко) був створений на основі нової програми «Українська мова і літературне читання для закладів загальної середньої освіти з польською мовою навчання (3-4 класи)» [2].

Теоретичним підґрунтям розробки змісту підручника слугували наукові праці О. Беляєва, М. Вашуленка, І. Гудзик, О. Карамана, О. Савченко, О. Хорошковської, М. Скаткіна, О. Фідкевич та ін. У роботах цих науковців розглянуто сутність мовно-літературної інтеграції, обґрунтовано її науково-методичні засади, розкрито особливості вивчення державної мови в школах з мовами навчання національних меншин.

Структурування змісту підручника, упорядкування навчального матеріалу здійснювалися на основі компетентісно-орієнтованого підходу до навчання мови і літератури, при якому учні позиціонуються як активні учасники процесу пізнання, а результатом навчання є опанування учнем комплексом важливих, особисто значущих способів діяльності, які є соціально затребуваними і дозволяють учням ефективно діяти у життєвих типових ситуаціях. У контексті цього підходу визначено основну мету інтегрованого курсу української мови і літератури, яка корелює з Державним стандартом початкової освіти [1]: всебічний розвиток учнів, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Ця мета визначає пріоритетність завдання розвитку комунікативної і читацької компетентностей учнів на основі комунікативно-когнітивного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, культурологічного, і текстоцентричного принципів навчання мови і літератури.

Реалізації цієї мети і завдань підпорядковано зміст підручника, методи представлення його навчального матеріалу. У підручнику реалізовано інтеграцію навчальних курсів української мови і літератури, яка здійснюється на тематичному, понятійно-термінологічному і діяльнісному рівнях. При цьому зберігаються індивідуальні ознаки мови і літератури як навчальних предметів. Головною характеристикою нового інтегрованого підручника є його спрямованість на практичне оволодіння мовою як

засобом спілкування і пізнання з урахуванням розвитку 4 видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), що передбачає активізацію суб'єкт-суб'єктної діяльності учнів і вчителя на основі ситуацій спілкування, які актуалізуються засобами сучасних і цікавих для учнів текстів; фрагментів творів художньої літератури.

У підручнику враховано специфіку польсько-українського білінгвізму, явищ інтерференції (яка виникає через близькосторідненість мов та негативно впливає на вимову, засвоєння слів, вільне оперування ними, правильність читання тощо) та транспозиції (близькості лексичного значення співзвучних слів, змісту деяких текстів та ін.). Подекуди в підручнику спиралися на засвоєні учнями знання, сформовані уміння, компетентності на уроках польської мови та читання.

Навчальний зміст підручника спрямований на забезпечення мовленнєвого розвитку, формування читацької та інших ключових компетентностей, розвиток особистості засобами різних видів мовленнєвої діяльності, здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток критичного мислення та мовленнєво-творчих здібностей.

Змістове наповнення підручника в межах мовно-літературної освітньої галузі повною мірою забезпечує досягнення обов'язкових результатів навчання через системний виклад програмового матеріалу з урахуванням усіх груп загальних результатів навчання здобувачів освіти; створює передумови для формування ключових і предметних компетентностей через систему практико-орієнтованих завдань й активних видів діяльності; сприяє формуванню системи загальнолюдських і національних цінностей.

Зміст підручника забезпечує організацію освітнього процесу на компетентнісних засадах і досягнення очікуваних результатів навчання третьокласників відповідно до мовно-літературної освітньої галузі. Навчальний зміст кожного розділу підручника спрямований на забезпечення мовленнєвого розвитку, мовної освіти і враховує дидактичні принципи науковості, доступності, перспективності, системності та покликаний реалізувати завдання змістових ліній програми, а саме: «Взаємодіємо усно та письмово», «Розвиваємо читацькі уміння», «Працюємо з текстами», «Досліджуємо мовні явища», «Досліджуємо світ дитячої книги та медіа», «Досліджуємо рідний край».

Підручник містить вступ (звернення до третьокласників), зміст (перелік розділів, тем тощо), умовні позначення, які є чіткими, виразними і зрозумілими для учнів 3 класу.

У підручнику використовується поступове нарощування термінів і їх взаємопов'язаність, а також пропонується матеріал з орієнтацією на його практичне застосування і зв'язок із повсякденним життям.

Завдання до тексту спрямовані не тільки на формування здатності сприймати і розуміти текст, а й оперувати його інформацією (аналізувати, порівнювати, доводити власну думку, оцінювати, застосовувати в нових ситуаціях, створювати нове). Завдання спонукають учнів до роздумів, висловлення власних думок і міркувань, ведення діалогу / полілогу.

Використання таблиць, схем, зразків виконання завдань, ребусів тощо надає матеріалу, що вивчається, лаконізму, чіткості й забезпечує плавне введення учня до вивчення нової теми з української мови чи літературного читання.

Ілюстративний матеріал підручника реалізує дидактичний принцип наочності та є навчальним засобом. Навчальним ілюстративним матеріалом у підручнику є: фотографії, предметні, сюжетні малюнки, серії сюжетних малюнків і роботи ровесників. Ілюстрації здебільшого розкривають основний зміст певних понять програми, доповнюють текст, рівнозначні тексту, або є об'єктом для запитань і завдань. Інтеграція мовного курсу і курсу читання в початковій школі є сучасним підходом до навчання в філологічній галузі українського освітнього процесу, який передбачає, що завдання навчальних курсів не розмиваються в процесі інтеграції, а синкретично доповнюються. Сподіваємося, що такий

підручник стане новим етапом в процесі сучасного осмислення інтеграції курсів мови і читання в початковій школі.

Ключові слова: предметна інтеграція, українська мова література для шкіл з польською мовою навчання.

Список літератури

1. Державний стандарт початкової освіти <https://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>
2. Програма «Українська мова і літературне читання для закладів загальної середньої освіти з польською мовою навчання. Автори: Яновицька Н.І., Шевчук Л.М., 2019 <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
3. Богданець-Білокаленко Н. Побудова підручників української мови для учнів початкових класів на компетентнісних засадах. *Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови: зб. матеріалів круглого столу пам'яті Біляєва О. М. (15 березня 2019 р., м. Київ). Київ, 2019. С. 9–12.*

Бондаренко Н. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури,

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

НЕЛІНІЙНИЙ ТЕКСТ ЯК РЕСУРС МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

Стрімкий розвиток цифрового суспільства потребує перманентної адаптації в ньому з огляду на зміну структури знань, урізноманітнення джерел інформації, диференціацію видів діяльності, оновлення форм і форматів комунікування. Мережева культура встановлює власні правила здобування, опрацювання й засвоєння інформації, що принципово відрізняються від традиційних книжкових структурною й технічною специфікою. Фрагментарність і розпорошеність інформації у Всемережжі, її розшарування, витік, інтегрованість об'єктивної та неправдивої призводять до когнітивного перевантаження учнівства, хибної інтерпретації та неякісного розуміння контенту. А це потребує специфічних механізмів розпізнавання й ідентифікації, нелінійного критичного мислення. Посилюються вимоги до особистісних і професійних якостей юнацтва, потреба в опануванні ним інформаційно-комунікаційних технологій і стратегій життєздійснення. Усе це актуалізує проблему увідповіднення освіти реаліям мінливої дійсності. Сучасні освітні технології мають відповідати особливостям екранного покоління, з яким найкраще можна порозумітися природною для нього цифровою мовою [2].

Щоб здобути інформацію, сучасна людина не обмежується одним текстом, а одночасно оперує кількома, які містять різноманітну інформацію і представляють різнобічні й відмінні погляди на проблему. Вона перекодовує, перекомбінує, вибудовує масиви даних, суб'єктивно інтерпретує їх. Класичний механізм читання, лінійний підхід до здобування й засвоєння знань, для якого характерні наступність, поетапність, ієрархічність викладу фактів і подій, поступається місцем вибірковому нелінійному підходу з диференційованим розподіленням інформації на основі критичного мислення. Мережева дійсність перетворює текст із лінійного на нелінійний. Основну розбіжність між лінійним та нелінійним текстами вбачають в особливостях розгортання смислу. На відміну від лінійного тексту з чітко визначеним маршрутом думки, часовою і логічною послідовністю, нелінійному текстові

притаманні розшарування смислу й невизначеність точки відліку (вона може бути на початку, наприкінці або в середині), брак логічних переходів і хронології.

Екранна культура передбачає візуальні образи, що активують не лише інтелектуальну, а й образну, асоціативну, творчу сфери особистості. Емоційно насичений зоровий образ сприймається й запам'ятовується швидше, надійніше, якісніше. За умов нелінійності сприймання інформації, мислення й мовлення традиційний лінійний текст втрачає панівні позиції. Натомість новочасний текст набуває інтерактивності за рахунок мультимедійності, гіпертекстуальності та інших ознак. Нелінійність розглядається як новий вид і спосіб письма [3].

З методичного погляду цінним є те, що синергія ключових складників формування компетентності – *знань, умінь, досвіду* їх застосування, різного інтелектуального, образного, асоціативного та емоційного досвіду, оригінальних підходів до вирішення життєвих проблем, прояву несхожих *емоцій, рефлексії* кількох різних авторів кратно употужнює компетентнісний потенціал гіпертексту порівняно з текстом одного, нехай і геніального, автора. Залишаючись актуальною формою відображення дійсності, лінійність збіднює й обмежує її браком нелінійного складника. Попри універсальність і безальтернативність текстоцентричного підходу до опанування мови він потребує оновлення й корекції з огляду на переформатування й переосмислення його ключової категорії – тексту, який зазнав істотної трансформації. А це висуває нові вимоги до текстів підручника.

Проблеми теорії тексту і методики текстоцентричного опанування мови були й перебувають у центрі уваги таких українських і закордонних науковців як Арутюнова Н., Бахтін М., Бацевич Ф., Богданов В., Бондаренко Н., Бухбіндер В., Варзацька Л., Гак В., Гальперін І., Єщенко Т., Загнітко А., Зарубіна Н., Кодухов В., Кожина М., Красовицька Л., Леонтьєв О. О., Ліхачов Д., Лотман Ю., Ніколаєва Т., Райс К., Селіванова О., Синельникова Л., Тураєва З., Штерн І., Grosse E. U. та інші. [1; 4; 5]. Це проблеми класифікації текстів; дефініції тексту, спектру й типології текстових, змістових і смислових категорій, їх ієрархії; засобів зв'язності; принципів структурування тексту; текстової семантики; смислової структури; контексту; імпліцитного плану (підтексту); особливостей тексту як комунікаційного засобу; сприймання, розуміння, інтерпретації; форм репрезентації; комунікаційного моделювання тощо. Попри важливість проблеми типології текстів досі немає всебічної вичерпної їх класифікації. Нові аспекти дослідження тексту мають бути пов'язані з новою грамотністю, інформаційністю, змістовою та формальною нелінійністю.

Традиційна *структура* лінійного тексту має графічно-знакову форму, яка є носієм інших форм – образної, візуальної, мовно-абстрактної, звукової, паралінгвістичної. Проблема сумісності, розширення й поєднання цих форм, вихід за межі стереотипних уявлень про лінійність еволюціонує в напрямі появи нових структурних візуально-символьних комунікаційних компонентів та розвитку здатності взаємозамінюватися й інтегруватися для альтернативного вираження смислів, вириватися з орбіти знакової парадигми.

Усталені описові підходи до тексту як абстрагованої від мовця лінійно структурованої одиниці поступаються динамічним аспектам дослідження. Нові функції тексту як механізму, форми й посередника комунікації, урізноманітнення й збагачення інформаційних ролей у Всемережжі за інтенсивного розвитку новітніх технологій потребують врахування нових реалій, стратегічної програми адресанта, уконтекстнення в іншу функціонально-комунікаційну парадигму. З огляду на нове бачення такого багатогранного й багатоаспектного феномена як

текст, його стрімкий вихід за межі написання – читання будь-яке визначення навряд чи буде адекватним і вичерпним.

Долаючи обмежені можливості мовної та графічної форм, нереалізований потенціал здатності охопити всю структуру й багаторівневу організацію мислення, думки, емоцій, текст віднаходить нові сучасні форми відображення, вираження й ретрансляції смислів через візуалізацію та інші концептуальні рішення. Так виникають тексти нової природи. Вони використовуються переважно творчими учителями-предметниками й позитивно сприймаються здобувачами освіти.

Тексти нової природи теоретично малодосліджені, за винятком поодиноких розвідок. З огляду на міждисциплінарний характер їх основа – проблема нелінійності – розробляється в різних галузях – у мовознавстві (Богосвятська А.-М., Большакова О., Ільїна І., Сергієнко П.), у педагогіці (Акулова О., Гапонюк П., Івашина М.), у журналістиці (Корда О.), у філософії й культурології (Дерріда Ж.). Тексти нової природи, як інноваційний ресурс підручникотворення, потребують більшої уваги науковців в аспекті глибокого теоретичного обґрунтування, усистемнення й алгоритмізації застосування.

Ключові слова: підручникотворення, модернізація, лінійний текст, нелінійний текст, гіпертекст, тексти нової природи.

Список літератури

1. Бондаренко Н. В. Текстоцентрична система вивчення державної мови: теоретичний і практичний аспекти. Державотворча й об'єднувальна функції української мови : матер. Міжнар. наук.-метод. семінару. Ужгород, 2009. С. 143–153.
2. Бондаренко Н. В. Українська школа – Z: меседжі нової влади щодо освіти і науки в Україні. *Perspectives of science and education*. Proceedings of the 11th International youth conference (August 2, 2019), 02 серп. 2019 р., с. New York, USA. С. 186–197.
3. Дерріда Ж. О грамотологии. Пер. с фр. и вст. ст. Н. Автономовой. Москва: Ad Marginem. 2000. 23 с.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
5. Grosse E. U. Text and Kommunikation. Stuttgart, 1976.

Бурда М. І.,

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
завідувач відділу математичної та інформаційної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

УКРУПНЕННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З МАТЕМАТИКИ РІВНЯ СТАНДАРТУ

Укрупнення навчального матеріалу – важлива вимога до відбору змісту шкільного підручника з математики. Підручники містять велику кількість понять, теорем, наслідків з них, дедуктивних доведень, формул, фактів, а також значну інформацію, пов'язану з методичним апаратом підручника (проблемні запитання, додаткові відомості, що треба запам'ятати, приклади застосування математичного факту на практиці, звернення до досвіду учня, правила, вказівки, як діяти у тій чи іншій навчальній ситуації тощо). Програма з математики рівня стандарту розрахована лише на три тижневі години (можливе виділення додаткових годин із варіативної частини навчального плану). За відведені години учень не в

зможі свідомо засвоїти навчальний матеріал, виробити вміння застосовувати його на практиці, осмислити значення математики як інструмента пізнання дійсності. Програма розвантажувалась: вилучався деякий матеріал, який не використовується ні для логічного розгортання курсу, ні під час розв'язування задач і не має прикладного значення, звужувались межі застосування окремих фактів, зменшувався обсяг громіздких обчислень і перетворень, спрощувались державні вимоги до підготовки учнів. Проте проблема повністю не вирішена, окремий навчальний матеріал залишається переобтяженим. Зміст підручників потребує перекомпонування, структурних змін, спрямованих на укрупнення навчального матеріалу, що сприятиме цілісності знань та покращуватиме їх застосування. При цьому варто враховувати методику укрупнення дидактичних одиниць, розроблену П. М. Ерднієвим [2], зокрема не віддаляти в навчальному часі вивчення аналогічних, схожих, взаємозв'язаних понять, теорем, функцій, дій, операцій тощо.

Взаємообернені теореми, функції, операції (піднесення до ступеня – добування кореня, показникова функція – логарифмічна функція, пряма теорема (властивість) – обернена теорема (ознака) тощо). Вони стосуються одних і тих самих об'єктів, але об'єкт, який в одній операції був відомий (даний), в оберненій стає шуканим, і навпаки. Взаємно оберненими операціями є диференціювання (дано: $F(x) \rightarrow$ знайти: $f(x) = F'(x)$) та інтегрування (дано: $f(x) = F'(x) \rightarrow$ знайти: $F(x)$). Тому їх не доцільно вивчати в різних розділах та класах, а об'єднати в один розділ «Похідна та інтеграл» у такій послідовності: знаходження швидкості зміни функції; похідна функції в точці, похідна як функція; правила знаходження похідних; інтегрування (як операція, обернена до диференціювання; невизначений та визначений інтеграл); застосування похідної та визначеного інтеграла (дослідження функцій; розв'язування задач практичного змісту, де функцію, як правило, необхідно утворити за умовою задачі). Логарифмічна функція обернена до показникової. Тому увагу звертаємо на зміст поняття «взаємно обернені функції» та властивості цих функцій (область визначення і область значень, розміщення графіків відносно прямої $y = x$). За графіками, а також враховуючи зв'язки між взаємно оберненими функціями, встановлюємо властивості логарифмічної функції.

Взаємозв'язані поняття (паралельність – перпендикулярність, призма – циліндр, піраміда – конус, лінійні рівняння – лінійні нерівності тощо). Паралельність і перпендикулярність прямих і площин у просторі перебувають у певній залежності. Саме наявність паралельності одних елементів веде за собою перпендикулярність інших і, навпаки, з перпендикулярності одних елементів можна зробити висновок про паралельність інших. Оскільки взаємозв'язок між паралельністю і перпендикулярністю має велике практичне значення, то навчальний матеріал 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). Поняття призми і циліндра, піраміди і конуса можна подати паралельно та виділити деякі спільні властивості, які впливають з побудови цих тіл. Важливою особливістю підручника є систематизація і класифікація понять, властивостей, способів розв'язування задач тощо (таблиці, схеми, задачі-таблиці, графіки, діаграми, гістограми, схеми). З одного боку, це покращує застосування матеріалу до розв'язування задач, а з другого – посилює зорове його сприймання.

Ключові слова: математика, підручник, укрупнення змісту.

Список літератури

1. Бурда М. І., Мальований Ю. І., Тарасенкова Н. А., Колесник Т. В. Математика (алгебра і початки аналізу та геометрія, рівень стандарту): підруч. для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. 299 с.
2. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. Москва: Просвещение, 1986. 256 с.

Васильєва Д. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

відділу математичної та інформатичної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ 5 - 9 КЛАСІВ В УМОВАХ ТРИВАЛОГО КАРАНТИНУ

Особливістю ХХІ століття є становлення інформаційного суспільства, у центрі якого знаходяться інформація та людина, технології та ресурси. Розвиток такого суспільства стирає просторові та часові межі між державами та їхнім функціонуванням, а також посилює різноманітні зв'язки у сфері культури, науки, торгівлі, фінансів, соціальних відносин тощо. За цих умов на життєдіяльність людей суттєвий вплив має глобалізація. В Енциклопедії історії України [1] це поняття трактується як низка новітніх взаємопов'язаних трансформаційних процесів у просторовій організації локальних, регіональних і світових економічних зв'язків та відповідних соціальних відносин.

Процеси глобалізації є надзвичайно складними й різноманітними, що робить їх вплив на національну політику, культуру й економіку неоднозначним. Ще більш суперечливо та неоднозначно позначаються процеси глобалізації на життєдіяльності людини. Людина, її життя та здоров'я є головною цінністю суспільства. Однак в умовах глобалізації та інформатизації збільшується кількість чинників, що негативно впливають на її життя і здоров'я.

От і сьогодні увесь світ потерпає від вірусної інфекції, що швидко поширюється у всіх країнах і відбирає у людини можливість функціонувати у звичному режимі. Суттєві виклики у цих умовах постали перед системою освіти. Учні й вчителі перебувають на карантині, а тому віддалені один від одного у часі та просторі. Цей карантин суттєво відрізняється від попередніх, які тривали короткий проміжок часу, а тому невідкладним завданням для освітян є організація дистанційного навчання.

Дистанційне навчання не є зовсім новою формою організації освітнього процесу. В окремих школах деякі теми розроблені вчителями так, що за допомогою різних засобів навчання, учні можуть опрацьовувати ці теми самостійно у дистанційному режимі. Але довготривалий карантин вимагає поширення дистанційного навчання на всі заклади освіти у такий спосіб, щоб забезпечити кожного учня якісним навчальним контентом з математики й комфортними умовами для навчання. Тобто, в обмежений час учителю слід підготувати матеріали для дистанційного навчання, обрати зручну платформу для їх розміщення й прийнятну форму спілкування з учнями.

Для організації дистанційного навчання учитель може створити свій власний курс (але це забере багато часу), або скористатися існуючими. В Україні існують різні сервіси, що призначені для вивчення математики онлайн. Зауважимо, що перевагу слід надавати тим, що мають гриф МОН і відповідають програмі з математики для закладів загальної середньої освіти в Україні. Одним з таких сервісів є GIOS (gioschool.com). Ця платформа створена українськими фахівцями, має гриф МОН і призначена для вивчення у дистанційному режимі математики в 5 – 9 класах.

Навчання за допомогою платформи GIOS забезпечує комплексне вивчення математики у кожному з 5 – 9 класів відповідно до нової навчальної програми. На платформі пропонуються курси, що складаються з уроків, кожен з яких містить:

- *теоретичний матеріал*, що подається у формі інтерактивного відео;
- *практичний матеріал* (зразки виконання типових задач до теми);
- *завдання для контролю* навчальних досягнень учнів (тестові завдання, завдання на встановлення відповідності, на сортування, на знаходження помилок та введення відповіді).

Учню не обов'язково весь урок проходити за один раз. Він може неодноразово повертатися до уроку, або окремої його частини. Всі виконані учнем завдання фіксуються. Тож, кожен учень працює для себе в зручному темпі, зручному режимі, в зручному місці і в зручний час. Основне, щоб він закінчив визначену вчителем роботу у встановлені терміни.

Важливо, що вчитель має зв'язок з учнями на платформі. Тобто, вчитель з свого кабінету може переглянути, хто з учнів виконував урок, скільки балів заробив і які помилки допустив. Значно пришвидшує процес контролю вкладка Проблемні задачі, де всі задачі, в яких учні допустили найбільше помилок, розміщуються в рейтинговому порядку. Тож, вчитель швидко може зрозуміти які з задач треба з учнями розібрати додатково. Також легко перевести кількість набраних учнями балів у 12 бальну систему оцінювання.

Платформа GIOS в умовах довготривалого карантину створює умови для організації дійсно продуктивного дистанційного навчання математики в 5 – 9 класах. Учні мають більше можливостей для самонавчання та самоконтролю. Вони можуть зупиняти лекції, неодноразово їх переглядати, записувати питання тощо.

За допомогою дистанційного навчання можна інтенсифікувати та індивідуалізувати навчальний процес і, крім того, сприяти формуванню ключових компетентностей учнів.

Ключові слова: карантин, дистанційне навчання, навчання математики в 5 – 9 класах, платформа GIOS.

Список літератури

1. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ [Електронний ресурс] // Енциклопедія історії України: Т. 2: Г-Д / Режим доступу: <http://www.history.org.ua/?termin=Globalizaciya> (останній перегляд: 23.03.2020)

Васьківська Г. О.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу дидактики,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

ПСИХОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ УДОСКОНАЛЕННЯ СУЧАСНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ: РЕФЛЕКСІЯ І ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ІНФОРМАЦІЇ

Нині точаться дискусії з питань про осучаснення змісту підручників і навчальних посібників для закладів загальної середньої освіти. Ніхто не заперечує, що такі книги мають

бути вмістилищем сучасної інформації, але мало хто зважає на потребу і бажання здобувачів освіти бачити навчальні книги потрібними й цікавими для себе. Цікавість дитини як динамічний феномен береться до уваги, коли видаються книги для дошкільнят. Попит на них гарантує саме життя у колі сім'ї. Для суб'єктів, наприклад, профільного навчання, фактично жодних гарантій не існує – зацікавленість підлітків чимось до уваги береться мало. За головне освітяни тримають невизначеність і непрофесійність у царині Нової української школи – ніде подітись від вказівок, інструкцій, наказів, законів, науково необґрунтованих навчальних програм, з верхів нав'язаних підручників адміністраціям закладів загальної середньої освіти.

Багато пропозицій і рекомендацій щодо вдосконалення навчальної книги було висловлено на конференціях, присвячених проблемам сучасного підручника. Чимало з них слухні й узяті до уваги авторами підручників і посібників. Однак, переважна більшість учителів, учнів, батьків скаржаться на складність і не цікавість деяких підручників.

Пошуки ефективного подання у підручниках освітньої інформації тривають давно. Бачення цього процесу серед науковців і авторів підручників почасти настільки різняться, що кожен колектив чи окремих автор зважає лише на розроблені навчальні програми, тож втілюється тільки те, з чим мають справу підручникотворці. Апробація як інститут виявлення життєспроможності підручника вироджується. Усі поспішають «наводити пропозицію» нашвидкуруч укладеними підручниками, бо не впевнені, що завтра освіта не змінить курс, і підручник, що готувався до друку, «підлаштується під реформи».

На нашу думку, на квадратних хвилях освіти (є таке явище у природі) з'являється усе більше квадратних сірих плям. Щоб підручник не сприймався як папір у кольоровій прямокутниковій формі, його зміст – передусім – має зацікавлювати учня, а отже, викликати позитивну рефлексію. Розроблена нами рефлексійно-пізнавальна технологія спрямована на спонування учнів до оволодіння необхідною їм у житті інформацією. Спочатку має виникнути рефлексія (бажання пізнати нове, подане у змісті підручника), а потім уже відбуватися пізнання, усвідомлення і засвоєння знань.

На рівні загальної середньої освіти діти мають засвоїти основи знань. Потім, визначившись з майбутньою спеціальністю, учні вивчатимуть те, що їм потрібне, докладніше і повніше. Сучасна навчальна книга, перевантажена специфічною науковою інформацією, є почасти складною не тільки для більшості учнів і їхніх батьків, а й для вчителів.

Наразі варто згадати про підручники Я. Перельмана, радянського математика, фізика і педагога. Його вважають основоположником жанру цікавої науки. Книги Я. Перельмана «Цікава фізика» (1913), «Цікава арифметика» (1926), «Цікава геометрія» (1950) та ін. написані цікаво і дохідливо. Навіть теми сформульовані так, щоб викликати у читача рефлексію (бажання дізнатися, що приховано за назвою) – Геометрія в лісі. За довжиною тіні. За способом Жюля Верна. Як вчинив сержант. За допомогою дзеркала. Дві сосни. Форма деревного стовбура. Геометрія листя. Шестиногі богатири та ін. [4]. Також показовим у цьому сенсі є досвід російського вченого, вчителя фізики, доктора біологічних наук, кандидата фізико-математичних наук К. Богданова. Розкриваючи тему «Чому кістки міцніші ніж граніт», він послуговується знаннями з хімії, біології і географії: кістка – композиційний матеріал; що таке твердість; еластичність і закон Гука; що таке міцність; чому кістки порожнисті; чому гори на Землі не вище 10 км [1].

Повертаючись до рефлексійно-пізнавальної технології, акцентуємо на головному завданні у процесі творення сучасного підручника – зацікавити здобувача освіти, сприяти вмінню критично мислити й ставитися до інформації [3]. Окрім урахування рефлексії у

процесі творення сучасної книги, важливим є опертя на зорове сприйняття поданої інформації сучасною молоддю.

Візуалізація – це процес представлення даних у вигляді зображення з метою максимальної зручності їх розуміння; надання осяжної форми будь-якому об’єкту, суб’єкту, процесу і т.п. Проте, таке розуміння візуалізації передбачає мінімальну розумову і пізнавальну активність учнів, а візуальні дидактичні засоби виконують лише ілюстративну функцію. Словесно-логічне мислення дає нам більш точне й узагальнене відображення дійсності, але це відображення абстрактне. Своєю чергою, візуальне мислення допомагає організувати образи, робить їх цілісними, узагальненими, повними. Візуалізацію трактують як «кодування, інтерпретацію, передавання інформації за допомогою зорових представлень – реалістичних і асоціативних образів, кольорів, графічних схем» [5, с. 297]. Отже, візуалізація – це унаочнення, створення умов для візуального спостереження; метод подання інформації у вигляді оптичного зображення (наприклад, у вигляді малюнків і фотографій, графіків, діаграм, структурних схем, таблиць, карт і т. д.). [6].

З огляду на важливість візуалізації розроблено посібник «Дидактика початкової школи». Зміст навчально-методичного посібника спрямовано на практичне вивчення напрацювань у сучасній дидактиці. Посібник містить матеріали для засвоєння дидактичних понять і категорій через активну діяльність. У цьому посібнику я подаю науковий матеріал з теорії навчання у вигляді таблиць і рисунків, що дає змогу оптимізувати освітній процес взагалі. Тобто, графічно відображений зміст набуває характеру окремої мікросистеми у системі всього посібника. Така мікросистема передає, віалізує чи то поняття, чи то необхідні для засвоєння інші знання [2].

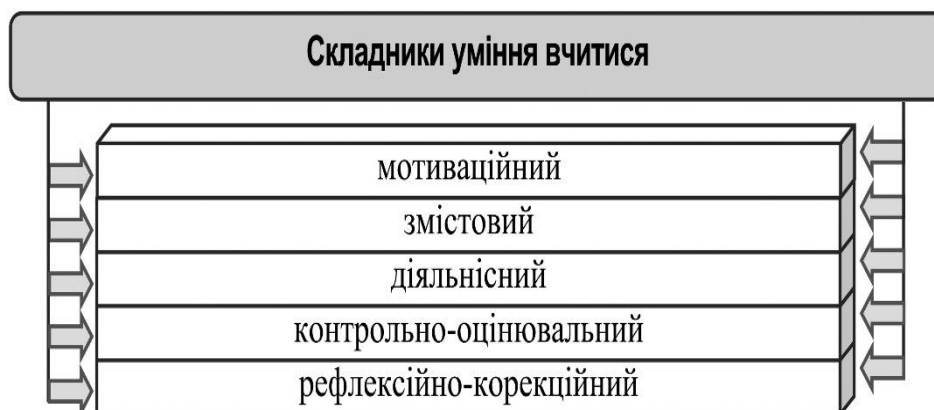


Рис. 1. Візуалізація складників уміння вчитися

Отже, ми розглянули два шляхи удосконалення сучасної навчальної книги – задіяння аспектів рефлексії і візуалізацію навчальної інформації. Рефлексію ми розуміємо не як аналіз кінцевого результату, а як спонукання до дії, бажання дізнатися щось нове чи досі невідоме. Тобто, відкрити книгу і прочитати текст, що зацікавив і був сприйнятий читачем як важливий саме для нього, для свого навчання, професійного самовизначення чи майбутньої професійної діяльності.

Творче використання візуалізації у творенні навчальної книги дає змогу розв’язати низку проблем сучасного підручника, зробити складний навчальний матеріал з різних предметів і навчальних дисциплін зрозумілим, доступним для усвідомлення, не зменшуючи рівня його науковості; привернути й розвинути інтерес здобувачів освіти до опанування знань, які вважаються складними. За таких умов відбуватиметься не лише формування системи знань, а й усвідомлення їх необхідності і творчого використання у житті.

Ключові слова: сучасний підручник; посібник; навчальна книга; рефлексія; візуалізація; наукова література; здобувач освіти.

Список літератури

1. Богданов К. Ю. *Наука и технологии для любознательных*. URL: http://kaf-fiz-1586.narod.ru/kruzhok_2011.html
2. Васьківська Г. О. *Дидактика початкової школи. Навчально-методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка, 2019. 240 с.
3. Васьківська Г. О. *Рефлексійно-пізнавальна технологія в умовах профільного навчання : метод. посіб.* Київ: Педагогічна думка, 2019. 116 с.
4. Перельман Я. И. *Занимательная геометрия*. М.–Л. : ГТТИ, 1950. 206 с.
5. Токмань Г. Л. *Методика навчання української літератури в середній школі : підручник*. Київ: Академія, 2012. 312 с.
6. Щербатюк В. С. Візуалізація як один із чинників активізації творчої діяльності студентів-філологів під час аналізу ліричних творів. *Молодий вчений*. № 9.2 (49.2). Верес., 2017 р. с. 96–99.

Вашуленко О. В.,
науковий співробітник
відділу початкової освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розвиток творчих здібностей молодших школярів актуалізується в умовах сьогодення, оскільки в Концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова українська школа» задекларовано портрет сучасного випускника – цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення й інновацій, патріот [3].

У контексті зазначеного, однією із обов'язкових ознак сучасного підручника літературного читання є наявність засобів для розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів. Дітям цього віку від природи властива емоційність і чутливість до образних вражень, багатство та яскравість уяви, невтомна допитливість, відкритість до оточуючого світу. Вони із задоволенням беруть участь у різних видах творчих завдань, схильні до фантазування, імпровізації. Вважаємо, що з метою розвитку творчих здібностей учнів доцільно використати потенціал саме школи I ступеня, оскільки взаємодія вчителя з учнем в освітньому процесі початкової школи найтісніша і найтриваліша.

Ефективність творчого розвитку саме молодших школярів підтверджують праці Н. Вітківської, Г. Волощука, О. Грушко, Д. Джоли, Т. Коваленко, Н. Ляшової, О. Савченко, О. Струс, А. Щербо та інших дослідників. Дослідженнями Л. Божович, Л. Венгера, В. Давидова, Д. Ельконіна, М. Менчинської та ін. доведено, що саме цей вік є періодом найінтенсивнішого креативного становлення. Саме на базі початкової школи можна створити систему розвитку творчих здібностей, яка б продуктивно залучала можливості різних навчальних предметів.

Тому, конструюючи підручники нового покоління для 2–3 класів [1; 2], ми ставили за мету забезпечити передумови для розвитку в молодших школярів здатності виявляти себе в різних видах літературно-творчої діяльності. З цією метою в підручники запроваджено

компетентнісно орієнтовані завдання творчо-розвивального і дослідницького характеру, які учні виконуватимуть самостійно чи колективно, у парі чи групі, під час спільної діяльності дітей і батьків.

Відповідно до етапів розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів у підручнику можна простежити два блоки системи завдань: підготовчий і основний. Завдання підготовчого блоку спрямовані на: активізацію основних психічних процесів творчої особистості (емоційно-чуттєвого сприймання, образного мислення, репродуктивної і творчої уяви, мовлення); розвиток спостережливості, здатності побачити незвичайне у звичайному, уміння фантазувати, емоційної чутливості, допитливості і наполегливості, здатності до висування гіпотез, оригінальних ідей, здатності до винахідництва, дослідницької діяльності.

Завдання основного блоку зорієнтовані на самостійну літературно-творчу діяльність молодших школярів. Спочатку пропонуються завдання на завершення творчого продукту, а згодом на його самостійне створення. На завершальному етапі діти вчать самостійно складати й удосконалювати власні твори: загадки, казки, оповідання, вірші тощо. Цей блок завдань також передбачає залучення учнів до участі в інсценізаціях, дослідницьких проектах.

Отже, включення до підручників «Літературне читання» творчих завдань забезпечує реалізацію дитини у творчій діяльності, що сприяє формуванню таких досягнень в учнів початкових класів: виявляє дослідницьку позицію в навчанні; володіє дослідницькими уміньми: спостерігає, прогнозує, моделює, проводить елементарні експерименти тощо; творчо застосовує знання, уміння, способи навчальної діяльності у відомих і нових навчальних і життєвих ситуаціях; виявляє здатність до створення власного творчого продукту, відкриття суб'єктивно нових знань і способів пізнання.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, літературна творчість.

Список літератури

1. О. В. Вашуленко, *Українська мова та читання: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти* (у 2-х частинах). Ч. 2. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2019.
2. О. В. Вашуленко, *Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти* (у 2-х частинах). Ч. 2. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2020.
3. Концепція «Нова українська школа»: Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. О. Я. Савченко, *Методика читання у початкових класах*. Київ, Україна: Освіта, 2007.

Вашуленко О. П.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,*

*старший науковий співробітник відділу математичної а інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,*

м. Київ, Україна

Сердюк Е. Г.,

*молодший науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,*

м. Київ, Україна

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК З ГЕОМЕТРІЇ ЯК ЗАСІБ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Зміст і якість освіти, її доступність, відповідність потребам сучасної особистості визначають стан інтелектуального потенціалу сучасного суспільства. Орієнтація процесу

навчання, його змісту, методів, засобів і організаційних форм на індивідуальні особливості і потреби учнів є ефективною за умови активного використання інноваційних технологій навчання, заснованих на методично обґрунтованому використанні інформаційно-комунікаційних технологій: від побудови уроку з використанням електронних освітніх ресурсів до реалізації індивідуалізованого дистанційного навчання. Використання дистанційних технологій в освіті сприяє варіативності способів здобуття освіти, полегшує доступ до інформації вчителів і учнів, дозволяє по-новому організувати взаємодію учнів і педагогів, сприяє розвитку пізнавальної самостійності школярів.

Традиційна і дистанційна форми навчання відрізняються специфікою сприйняття навчального матеріалу за умови безпосереднього контакту учня і вчителя або його відсутності, особливостями реалізації зворотного зв'язку, труднощами врахування вчителем індивідуальних особливостей учнів, особливо за умови відсутності особистого контакту і ін. Важливим чинником у реалізації дистанційного навчання геометрії в ліцеї є інформаційно-освітнє середовище, що містить процесуальну і змістову компоненти. Процес дистанційного навчання будь-якого шкільного предмету характеризується мобільністю, гнучкістю та відкритістю. Зміст дистанційного навчання забезпечується відповідним навчальним ресурсом.

Електронний підручник з геометрії є одним із засобів дистанційного навчання учнів за умови забезпечення його особливостей. Всі етапи роботи з елементами геометричного матеріалу мають бути закладені в структурі змісту електронного підручника, адже за умови традиційного навчання послідовність формування геометричних знань забезпечується діяльністю вчителя. Необхідна наявність великої кількості прикладів, що демонструють, зокрема, правильне вживання математичної мови і символіки. Електронний підручник має містити ефективну контрольну-діагностичну систему, що забезпечить не тільки контроль результатів навчання, а й діагностику процесу взаємодії учнів з навчальними матеріалами, ідентифікацію особистості учня. Потрібно забезпечити індивідуалізацію навчання засобом електронного підручника через побудову і реалізацію індивідуальних шляхів засвоєння геометричного змісту, орієнтованих на індивідуальні освітні потреби учнів.

Електронний підручник з геометрії є ефективним засобом дистанційного навчання геометрії учнів ліцею, якщо він забезпечує практично миттєвий зворотний зв'язок, допомагає швидко знайти необхідну інформацію, суттєво економить час при повторних переглядах гіпертекстових пояснень, містить короткі тексти, анімації, інтерактивні моделі, звуковий ряд, дозволяє в індивідуальному темпі виміряти результати навчання.

Для ефективного застосування електронного підручника з геометрії для дистанційного навчання учнів ліцею необхідно враховувати дидактичні принципи. А саме:

- принцип науковості передбачає достатню глибину, коректність, достовірність викладу геометричного матеріалу. Електронний підручник з геометрії має забезпечувати засвоєння знань методами сучасного наукового пізнання (експеримент, порівняння, спостереження, аналіз і синтез, математичне моделювання);
- принцип доступності забезпечує відповідність ступеня абстрактності і глибини засвоєння матеріалу віковим, індивідуальним особливостям і потребам учнів;
- принцип наочності передбачає візуалізацію навчальної інформації і реалізується віртуальним моделюванням, забезпеченням інтерактивності процесу навчання. Електронний підручник з геометрії має містити колекцію кадрів з текстовою основою і візуалізацією, яка полегшує розуміння і запам'ятовування нових понять, тверджень, теорем, алгоритмів і методів;

- принцип усвідомленого навчання реалізується через самостійні дії учнів, спрямовані на пошук навчальної інформації за умови чіткого розуміння цілей навчання;
- принцип систематичності і послідовності реалізується через логічну структуру навчального матеріалу електронного підручника;
- принцип прикладної спрямованості навчання реалізується через наявність достатньої кількості практичних завдань;
- принцип адаптивності передбачає можливість вибору учнем ліцею відповідного темпу вивчення предмету, діагностику рівня засвоєння окремих розділів курсу геометрії;
- принцип інтерактивності реалізується можливістю зворотного зв'язку і коригувальних дій боку вчителя і самого електронного підручника.

В умовах дистанційного навчання геометрії актуальною є проблема активізації навчальної діяльності учнів ліцею. Важливим завданням є створення максимально комфортних умов для засвоєння нових знань школярами відповідного віку. Основні психолого-фізіологічні вимоги до електронного підручника з геометрії:

- відповідність вербально-логічної форми подання навчального матеріалу когнітивному розвитку учнів;
- урахування особливостей пізнавальних процесів школярів: сприйняття (переважно зорове; слухове, тактильне), увага (стійкість, концентрація, мобільність), мислення (теоретично-понятійне, образне, наочно-образне, наочно-дійове), пам'ять (миттєва, короткочасна, оперативна, довготривала);
- орієнтація на наявні знання учнів.

Важливою умовою застосування електронного підручника з геометрії для дистанційного навчання учнів ліцею є дотримання ергономічних вимог. А саме:

- інформація на екрані має бути зрозумілою, логічно пов'язаною, розподіленою за змістом і функціональним призначенням;
- ефективність сприйняття учнями візуальних об'єктів залежить від їх яскравості, фону, на якому вони представлені, і загального контрасту, що визначається кольорним співвідношенням зазначених характеристик;
- для роз'яснення навчального матеріалу і загального поживлення всієї інформаційної частини рекомендується використовувати ілюстрації (таблиці, схеми, графіки, діаграми, анімації);
- слід пам'ятати, що надмірне використання анімації, графічної інформації, зайвий звуковий супровід можуть призвести до швидкої стомлюваності учнів, зниження уваги, негативно вплинути на продуктивність процесу навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, електронний підручник, геометрія, учні ліцею.

Величко Л. П.,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ВПРАВИ СЕРКІТ-ТРЕНІНГУ В ПІДРУЧНИКУ ХІМІЇ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ

Для розв'язування завдань творчого характеру з профільних предметів передусім треба створити в учнів міцну репродуктивну основу знань, що уможливить самостійний поступ у пізнанні основ науки. Цьому сприяє виконанням належної кількості тренувальних вправ

різних видів. Як зазначають Г. Драйден і Д. Вос [1], регулярне повторення належить до ключових принципів, на яких ґрунтуються кращі світові освітні й тренінгові програми. Про значення вправ на генетичні взаємозв'язки речовин у навчанні хімії годі й говорити. Саме завдяки усвідомленню цього значення вчителі використовують найменшу нагоду для тренування учнів у складанні ланцюгів рівнянь послідовних реакцій між сполуками різних класів чи груп [2,3].

Щоб переконати учнів у наявності генетичних зв'язків між речовинами, довести матеріальну єдність речовин, їх розвиток від простих до більш складних, достатньо кількох типових прикладів. Але насиченість такими вправами підручників, посібників, збірників завдань, частота їх використання в контрольних роботах, під час опитування учнів засвідчують значно більшу їхню дидактичну цінність. Ці вправи дають змогу повторити формули і назви, хімічні властивості, методи добування і застосування речовин, потренуватись у складанні хімічних рівнянь, зрештою, усвідомити багатоманітність речовин, масштаби їх використання. При цьому багаторазове повторення хімічних формул і рівнянь є невимушеним і сприяє поступовому нарощуванню інтелектуальних «м'язів» учнів від теми до теми. Вправи з використанням генетичних ланцюгів речовин можна класифікувати як такі, що належать до серкіт-тренінгу. Цей термін (від англ. *circuit training* – тренування по колу) прийшов із професійного спорту й означає тренування, при якому змінюються види вправ, що дає змогу розвивати різні групи м'язів, об'єднати розрізнені вправи в єдиний комплекс тренувальних навантажень.

До серкіт-тренінгових належать будь-які вправи, зміст яких ґрунтується на матеріалі кількох розділів, тем і стосується різних класів, груп сполук, реакцій. Передусім це завдання на послідовне перетворення речовин за схемами, які передбачають знання хімічних властивостей і способів добування речовин і доповнюються у процесі вивчення нових класів сполук. Наприклад, після вивчення властивостей алканів пропонуємо вправу: Алкан $\rightarrow$ Галогеноалкан, а після вивчення добування алканів – зворотню: Галогеноалкан $\rightarrow$ Алкан; після вивчення спиртів з'являється ще одна ланка: Алкан $\rightarrow$ Галогеноалкан $\rightarrow$ Алканол і т. д. Особливість у тому, що ланцюг поступово нарощується за рахунок нових речовин і реакцій. Це дає змогу, наприклад, під час вивчення спиртів поновити й застосувати знання про вуглеводні, під час вивчення карбонільних сполук – знання про вуглеводні й спирти і т. д. Схема послідовних перетворень етану на етанову кислоту передбачає знання реакцій добування хлороетану з етану, алканолу – з хлороетану, альдегіду – з алканолу, кислоти – з альдегіду, а отже, хімічних властивостей усіх цих речовин.

Зауважимо, що серкіт-вправи не слід трактувати буквально, як такі, в яких коло обов'язково має замикатись. Головне у таких вправах – необхідність повторення знань. Наприклад, після вивчення алканів учні складають реакцію утворення хлороетану, після вивчення алкенів ставиться завдання навести два способи добування цієї сполуки, а після вивчення спиртів ідеться вже про три способи. Або інше завдання: пояснити, як зміниться просторова будова молекули етину в результаті поступового гідрування цієї сполуки – передбачає повторення будови молекул етину, етену й етану.

Якщо ланцюг містить невідомі вихідні речовини чи продукти або умови реакцій, передбачає добування речовин із заданої сировини за кілька стадій тощо, можна говорити про завдання вищих пізнавальних рівнів, аж до творчого. Наприклад, завдання міжпредметного характеру: скласти генетичний ланцюг, що включає добування і перетворення речовини включно з метаболізмом в організмі. На певному етапі навчання можна виконати вправу на

складання загальної схеми перетворень речовин вивчених класів, а після вивчення наступних тем - на доповнення цієї схеми, але з повторенням реакцій, що вивчалися раніше, і складанням хімічних рівнянь.

Серкіт-тренінг може включати елемент змагання або гри: навести більше сполук, з яких можна добути задану сполуку; навести найкоротший (найдовший) шлях добування сполуки. З використанням серкіт-вправ можна організувати групову роботу, результатом якої є не лише виконання завдання, а й підвищення мотивації учнів до навчання і самонавчання, набуття досвіду міжособистісного спілкування, роботи в команді. Серкіт-тренінг дає змогу, набувши навичок під час вивчення певного розділу чи теми, застосувати ці навички в наступних розділах чи навіть у інших навчальних предметах, що є вимогою компетентнісного підходу в освіті.

Серкіт-вправи можна використовувати не лише з репродуктивною метою, а як засіб узагальнення, систематизації, інтегрування знань, вони сприяють усвідомленню багатоманітності, взаємоперетворень і взаємозв'язків речовин.

Ключові слова: серкіт-тренінг, підручник хімії, профільний рівень навчання

Список літератури

1. Драйден Г., Вос Д. Революция в обучении: пер. с англ. М.: Парвинэ , 2003. 672 с.
2. Величко Л. Серкіт-тренінг у навчанні хімії. Буринська Н.М., Лашевська Г.А., Титаренко Н.В.: навч. посіб. К.: Рад. шк., 1988. 80 с.
3. Величко Л.П. Хімія: підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти: проф. рівень. К.: Школяр, 2018. 296 с.

Вороненко Т. І.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ДЛЯ УЧНІВ З КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З ХІМІЇ. 10 – 11 КЛАСИ»

Новий етап розвитку освіти в Україні, що пов'язаний з переходом до профільної освіти, вимагає задоволення потреб учнів додатковими курсами за вибором. За наказом МОН України [2] курси за вибором включають в себе спеціальні (що відображають специфіку і визначають сутність конкретного профілю навчання) і факультативні (призначені для доповнення, поглиблення змісту окремих розділів профільних і непрофільних предметів) курси. Виходячи з того, що «факультативні курси є засобом задоволення пізнавальних інтересів та освітніх потреб учнів у галузях, які загалом не пов'язані з обраним профілем навчання», курс за вибором «Розв'язування задач з хімії. 10–11 класи» може бути як спеціальним курсом, так і факультативом.

Навчання загалом має бути забезпечено якісним дидактичним і методичним матеріалом. Для урочної форми навчання існують підручники – «навчальне видання із систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі та офіційно затверджене як таке» [1]. Інша картина з іншими формами навчання.

Створення курсу за вибором передбачає написання і затвердження програми. Мета нашого курсу полягає у формуванні в учнів предметних та ключових компетентностей засобами розв'язування задач з хімії. З цього випливають завдання курсу: - поглиблення знань з хімії; - формування хімічної, математичної компетентності та основних компетентностей у природничих науках і технологіях; - формування і вдосконалення умінь розв'язувати задачі. Заняття можуть відвідувати учні, як для підвищення свого рівня вміння розв'язувати розрахункові задачі у межах навчання на відповідному профілі, так і учні з будь-яким профілем навчання, які готуються до ЗНО з хімії

Програма курсу передбачає вивчення способів розв'язування задач різних типів, що їх включено до навчальних програм з хімії для загальноосвітніх навчальних закладів, як базового, так і профільного рівнів. На нашу думку, для ефективності навчання, кожна навчальна програма має забезпечуватися методичним і дидактичним матеріалом: для учнів – навчальним посібником, а для вчителів – методичними рекомендаціями. Зупинимося на першому.

Офіційний документ дає таке визначення: «навчальний посібник – навчальне видання, що доповнює або частково замінює підручник та офіційно затверджене як таке» [1].

Розв'язування розрахункових задач передбачено навчальною програмою з хімії, отже матеріал курсу не є новим для учнів. Звідси робимо висновок, що навчальний посібник для учнів з курсу за вибором «Розв'язування задач з хімії. 10–11 класи» має доповнювати підручник.

Розглянемо структуру і зміст нашого посібника. На початку дається перелік тем занять курсу, далі – зміст занять, довідковий матеріал, відповіді на задачі, що подано для самостійного розв'язку і список додаткової літератури з переліком збірників задач.

У змісті кожного з занять коротко подано: теоретичні відомості з означенням деяких понять, законів, фізичних формул, що необхідні для розв'язування задач даного типу; декілька варіантів алгоритмів розв'язування задач, задачі для самостійного розв'язку. Наголосимо, що знайомство з різними алгоритмами розв'язування задач дає можливість учню обрати саме той, який підходить (зрозуміліший, легший) саме для нього. Задачі подано від простих до складних – комбінованих і у відповідності матеріалу, що вивчається у 10 і 11 класах. Так, задачі на встановлення формул органічних речовин, розглядаються у темі 1 «Основні поняття і закони хімії».

Хімія – це наука, розв'язування задач з якої вимагає залучення додаткового довідкового матеріалу. Виходячи з цього, посібник включає Періодичну таблицю хімічних елементів Д. І. Менделєєва, таблицю розчинності кислот, основ та солей у воді, та ін.

Наявність навчального посібника сприятиме ефективному засвоєнню знань з хімії та розвитку умінь розв'язувати задачі з хімії різних типів.

Ключові слова: хімія, навчальний посібник, курси за вибором, розв'язування задач.

Список літератури

1. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.черв. 2008 № 537. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0628-08/sp:max15> (дата звернення: 05.04.2020).
2. Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня : наказ Міністерства освіти і науки України від 20 квіт. 2018 р. № 408. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/60645/ (дата звернення: 05.04.2020).

Галаєвська Л. В.

молодший науковий співробітник

відділу навчання з української мови та літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

СИСТЕМА ВПРАВ З ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ У ПІДРУЧНИКУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Основним дидактичним засобом реалізації державної навчальної програми з української мови виступає підручник, який має бути спрямований на формування мотивації вивчення мови, уміння вчитися, мовно-мовленнєвої компетентності здобувачів освіти та виховувати мовну особистість.

Виділимо структурні елементи навчальної книги: основний текст, додатковий текст, пояснювальний текст, позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння знань, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування) [1, с.14]. З огляду на специфіку навчального предмета (основними компонентами змісту освіти в підручниках з української виступають предметні наукові знання і способи діяльності) та вікові особливості учнів, для яких призначено підручники, на нашу думку, можна виокремити такі складні елементи побудови підручника, як основний текст, додатковий текст, система вправ, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування.

Провідним компонентом структури підручника з української мови для здобувачів освіти є система вправ, призначення яких полягає в організації процесу засвоєння знань, самоперевірки, забезпеченні мотивації навчальної діяльності, активізації творчої ініціативи учнів. З огляду на це важливим бачиться аналіз системи вправ сучасних підручників з української мови, виокремлення їхніх характерних особливостей і відповідність означеним цілям.

Аналіз наукової літератури, присвяченої окресленій проблемі, свідчать, що ряд питань з теорії і практики створення підручника, його значення в навчально-виховному процесі висвітлені в працях Н. Голуб, О. Горошкіної, Н. Бондаренко, С. Карамана, Л. Попової, О. Савченко, А. Фурмана, тощо. Наукові засади методу вправ під час вивчення української мови розкриті в публікаціях О. Біляєва, Л. Варзацької, В. Мельничайко, В. Онищука, М. Пентилюк та інших вітчизняних лінгводидактів. Однак є обмаль публікацій, присвячених аналізу апарату організації засвоєння знань у шкільних підручниках з української мови.

У контексті нашого дослідження важливим є трактування поняття «вправа». В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка зазначено: вправа – «повторне виконання дії з метою її засвоєння», при цьому важлива функція полягає в забезпеченні усвідомлення й закріплення навчального матеріалу [4, с.67].

За твердженням українського методиста О. Біляєва, вправи – це «виконання учнями навчальних завдань з метою закріплення теоретичних відомостей та оволодіння практичними вміннями і навичками», «кількорозове повторення учнями певних дій».

Важливим для нас є питання класифікації вправ. Розглянемо класифікацію вправ, яку пропонує Д. Зуєв. Відповідно до поширеної в теорії навчальної книги класифікації запитань і завдань за їх логічно-смысловим призначенням. Вправи поділяються на:

- репродуктивного характеру, які спрямовані на запам'ятання навчального матеріалу і його відтворення (прочитай, спиши, випиши, розглянь, зверни увагу, пригадай, запиши за зразком, запам'ятай тощо).

- продуктивного характеру, які заперечують розвиток творчого потенціалу учнів (опиши, уяви, склади розповідь, напиши твір, подумай і скажи тощо);

- репродуктивні з елементами творчості, або конструктивні (добери потрібні слова, порівняй, удоскональ тексти, зроби висновок, поясни, зістав, спиши, розкриваючи дужки тощо).

Слід зазначити, що в методистів немає єдиної думки щодо класифікації вправ. Найпоширенішою досі було визнано класифікацію В. Онищука. Критеріями її постають мета, ступінь самостійності і творчості школярів, відповідно до яких виділяють такі вправи: підготовчі, вступні, тренувальні й завершальні. Водночас метою підготовчих вправ є актуалізацією опорних знань учнів та ліквідація можливих прогалин; вступні вправи пропонують для осмислення нових понять і термінів; тренувальні вправи сприяють закріпленню нових знань; завершальні вправи спрямовані на розв'язання завдань здебільшого проблемного й творчого характеру [5, с.48-49].

Класифікація вправ за В. Онищуком, на нашу думку, певним чином відображає традиційну структуру уроку з української мови, що відповідає пояснювально-ілюстративному навчанню.

В умовах компетентнісного підходу в підручниках варто дотримуватися збалансованості між наданням готової інформації і діяльністю, яка розвивала б в учнів уміння вчитися самостійно. Підручник повинен заохочувати їх до самостійних пошуків. Багато інформації здобувачі освіти можуть легко відшукати самостійно (працюючи зі словником, енциклопедією, інтернетними джерелами тощо).

Суттєвою ознакою компетентнісно орієнтованого підручника є його творче спрямування, а отже він повинен заохочувати учнів до творчості. куп

У чинній шкільній програмі «Українська мова» для учнів 10-11 класів [2] модернізовано зміст мовленнєвої змістової лінії і введено для вивчення мовленнєві жанри. Чинні підручники української мови для 10 класу (автори Н. Голуб, В. Новосьолова) [3], побудовані на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів й містять систему роботи над активізацією мовленнєвих жанрів у мовленнєвій практиці учнів на уроках української мови.

Засобами підручників практичне впровадження мовленнєвих жанрів відбувається за допомогою текстів, ситуаційних вправ, методично доцільної системи завдань і запитань, які спрямовані на досягнення передбачених навчальною програмою кінцевих результатів. У підручниках подано необхідні для учнів пояснення, пам'ятки, алгоритми й зразки виконання завдань. Оволодіння мовленнєвими жанрами дасть змогу здобувачам освіти сформувати міцні, щирі й відкриті приятельські міжособистісні стосунки.

Отже, упровадження мовленнєвих жанрів у шкільну практику на основі системи вправ є дієвим механізмом перетворення мовних знань і набутих умінь в ефективне володіння ними відповідно до комунікативного наміру й відповідної ситуації спілкування.

Ключові слова: підручник української мови, мовленнєві жанри, система вправ.

Список літератури

1. Біляєв О. М. Вправи у навчанні мови. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 6. С. 2 -6.

2. Голуб Н. Б. Мовленнєві жанри на уроках української мови у 8–9 класах. Українська мова і література в школі. 2015. № 1. С. 13–19.
3. Голуб Н. Б., Новосолова В. І. Українська мова: підручник для 10 класу закладів загальної середньої. Київ : Пед. думка, 2018. 196 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь. 1997. 376 с.
5. Онищук В. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь. *Українська мова і література в школі*. 1972. № 3. С. 48–53

Гоголь Н. В.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант відділу історії та філософії освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМОВОЇ РУБРИКИ «МИСТЕЦЬКИЙ КОНТЕКСТ» У ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 10 КЛАСУ

В умовах сучасної модернізації шкільної літературної освіти на гуманістичних засадах у контексті завдань Нової української школи посилюється тенденція реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури. Вивчення української літератури у профільній школі спрямовано на розвиток загальної освіченості учнів, ознайомлення їх із найвизначнішими взірцями української народної творчості та художньої літератури. Важливість означеної проблеми обумовлює необхідність системного вивчення питання реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури засобами шкільного підручника.

Втілення програмової рекомендаційної рубрики «Мистецький контекст», що спрямована на формування в учнів ключової компетентності «Обізнаність та самовираження у сфері культури» [2], послідовно реалізовано у біографічних нарисах, літературно-критичному матеріалі, методичному апараті та ілюстративному матеріалі чинних підручників для 10 класу. Так, аналіз підручника «Українська література (рівень стандарту) 10 клас» (авторський колектив: А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тищенко) [1] дає підстави стверджувати, що у науково-пізнавальному та художньо-естетичному матеріалі рубрики «Культурно-мистецький контекст» авторами враховано специфіку художньої перцепції кожного виду мистецтва, система запитань і завдань орієнтована на удосконалення вмінь аналізу та інтерпретації художніх творів із урахуванням мистецьких паралелей, що ефективно сприяє розвитку читацької компетентності старшокласників.

У підручнику презентовано запитання і завдання, що спрямовані на вироблення в учнів умінь діалогічного прочитання художнього твору, розвиток логічного й критичного мислення, читацьких умінь, формування емоційно-ціннісного ставлення до вчинків героїв художнього твору.

Варто відзначити, що запропоновані авторами підручника репродукції образотворчого мистецтва витончено, філігранно передають суголосні теми, уплітаються в єдину канву сприйняття старшокласниками мистецьких шедеврів. Відтак засобами живопису здійснюється серйозний мистецький вплив на молоде покоління, яке на свідомому рівні здатне оцінити прекрасне і долучитися до його творення.

Авторами підручника дотримано культурологічний підхід як у презентації інформативного матеріалу, так і в запитаннях і завданнях до програмових тем. Так, у методичному апараті підручника передбачено запитання і завдання репродуктивного, частково-пошукового і проблемного характеру, що забезпечують роботу учнів з ілюстративним матеріалом навчальної книги та створення ними власних творчих проєктів.

Прикметно, що подані у рубриці запитання і завдання акцентують на зіставленні, порівнянні мистецьких шедеврів, визначенні міжлітературних зв'язків у контексті світового літературного процесу, висловленні власних думок і вражень від сприйнятого, налаштуванні на творчо-пошукову роботу. У матеріалі про життєпис митців зосереджено увагу на художніх фото, портретах, світлинах музеїв-садиб, пам'ятників тощо. Окрім репродукцій картин у підручнику доцільно використано й ілюстрації до художніх творів письменників, світлини з театральних вистав тощо. Вдало підібрані авторами підручника й ілюстративні матеріали, що допомагають школярам наочно зрозуміти сутність авторського задуму та особливості його образного втілення. Варто зазначити, що в підручнику запропоновано різноманітні завдання для роботи з ілюстративним матеріалом, що націлюють учнів на висловлення власних думок і вражень від сприйнятого, сприяють розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів-читачів, формують їхні естетичні смаки й уподобання, підвищують рівень читачької компетентності.

Пізнавальним для учнів є поданий у підручнику фактичний матеріал про багатогранні мистецькі таланти українських письменників, наприклад, про музичні уподобання О. Кобилянської, малярські роботи В. Винниченка, захоплення театром і музикою Лесі Українки тощо. Така інформація збагатить уявлення старшокласників про світ мистецтва та роль митця у культурному середовищі суспільства. Музичне мистецтво репрезентовано творами корифеїв української та світової музики, художніх колективів і сучасних виконавців.

Автори підручника рекомендують учням прослухати пісні на слова українських поетів, фонозаписи творів відомих композиторів, ознайомитись із творчістю українського художників, відчути «музикальність» їх мистецьких шедеврів. Старшокласники вчать відчувати, розуміти, зіставляти специфіку виражальних засобів у художніх творах та музиці. Автори підручника орієнтують учнів на сприймання художніх творів у безпосередній взаємодії з іншими видами мистецтва, що сприятиме розвитку обізнаності з сучасними мистецькими напрямками, вдосконаленню вмінь самостійно знаходити відповідну інформацію, обмінюватись досвідом, давати оцінку сприйнятому. Виконання учнями творчих завдань із використанням власних висловлювань щодо сприйнятого, створення словесних описів музичного твору, визначення художніх образів у літературному та музичному творі впливає на розвиток творчого мислення учнів, засвоєння гуманістичних цінностей, стимулює до духовного зростання.

Авторами підручника фахово представлено практику поширення медіаосвітніх ресурсів у процесі вивчення життєпису митців та аналіз художніх творів. Перегляд кінострічок і документальних фільмів рекомендовано у завданнях творчо-пошукового характеру, що орієнтовані на формування в учнів умінь працювати у різних пошукових системах, дотримуватися етичних норм у віртуальному просторі, висловлювати власне ставлення до медійної продукції тощо. Наприклад: «Знайдіть в енциклопедії, або на тематичних сайтах інформацію, фото- та відеоматеріали, що стосуються екранізації творів Нечуя-Левицького. Перегляньте фрагмент фільму «Кайдашева сім'я». Напишіть постер» [1, с. 19]; «Укладіть

перелік фільмів, представлених на каналі YouTube, про історію розвитку українського театру. Оприлюдніть його з власними коментарями у соціальних мережах» [1, с. 41].

Варто наголосити, що у підручнику презентовано завдання і запитання, що спрямовані на формування в учнів інформаційно-цифрової компетентності, що досягається під час використання ІТК за допомогою сучасних видів мистецтв: комп'ютерної графіки, електронної музики, WEB-дизайну тощо. Такі завдання спонукають учнів дізнаватися про нові види синтетичних мистецтв, втілювати свої уявлення у власні творчі проєкти, адресно й оперативно звертатися до Інтернет-ресурсів із урахуванням власних потреб і запитів.

Отже, змістове наповнення рубрики «Культурно-мистецький контекст» і система запитань та завдань до неї сприяє розвитку культурної компетентності старшокласників, формує у них усвідомлення української художньої літератури як невід'ємної частини світового мистецтва. Матеріали рубрики втілюють культурологічний принцип на уроках української літератури, презентують висвітлення міжмистецьких та міжпредметних паралелей як складника національної культури.

Ключові слова: українська література; культурологічний підхід; шкільний підручник; мистецький контекст; обізнаність та самовираження у сфері культури; читацька компетентність.

Список літератури

1. Українська література. Рівень стандарту : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, Г. Л. Бійчук, В. М. Тименко. Київ : Пед. думка, 2018. 192 с.

2. Українська література: 10–11 класи. Рівень стандарту, академічний рівень (зі змінами, затвердженими наказом МОН від 14.07.2016 № 826) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv

Головко М. В.,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ У РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

Підручник на паперовому носії залишається основою методичних систем та дидактичних комплектів навчання фізики для здобувачів базової загальної середньої освіти [1]. При цьому науково-методичні вимоги до сучасного підручника орієнтують його розробників на такі моделі навчальної книги, що забезпечують формування в учнів ключових компетентностей, зокрема, й інформаційно-комунікаційної. Досягнення цього завдання передбачається, наприклад, включенням до додаткових текстів посилань на інтернет-ресурси [2].

Найбільш поширеним на сьогодні механізмом для забезпечення функції підручника щодо формування інформаційно-комунікаційної компетентності є використання технології QR-кодування, яка передбачає кодування інформації двовимірним штрих-кодом у вигляді

«лабіринту в квадраті». Таке графічне зображення може розміщуватися на сторінках підручника і сканується за допомогою камери смартфона. При цьому найпоширенішими є кодування посилань на електронні освітні ресурси та прихованої інформації для учнів.

У першому випадку кодуються занадто довгі посилання, що займають значне місце в тексті, та які б довелося вводити з клавіатури. При скануванні такого QR-коду користувач перенаправляється на відповідний інтернет-ресурс, де може ознайомитися з додатковою інформацією, що розширює, поглиблює або конкретизує матеріал підручника (електронні бібліотеки, тренажери розв'язування фізичних задач, віртуальні лабораторії).

У QR-коді може бути й безпосередньо закодована прихована інформація для учня (наприклад, підказки для розв'язування фізичних задач, історичні довідки, описи фундаментальних експериментів). Така технологія дає можливість реалізувати й так звану «інтерактивну підказку» (коли після виконання певного етапу завдання учень за допомогою QR-коду може перейти до одного з кількох варіантів його продовження і, таким чином, наприклад, самостійно формує сценарій дослідження) [3].

Аналіз чинних підручників з фізики для здобувачів базової освіти (створених упродовж 2015-2017 рр.) показав, що в них технологія QR-кодів не набула достатнього поширення. Серед усіх підручників вона використовується лише в окремих із них. Так, наприклад, у підручнику [5] на другій сторінці розміщено QR-код «Інтернет-підтримка. Електронні матеріали до підручника». При його скануванні здійснюється перехід на електронний ресурс, що забезпечує навчально-методичну підтримку і містить робочі зошити, завдання для оцінювання, методичні матеріали для вчителя.

Таким чином, перспективним напрямом розроблення підручників фізики є використання сучасних технологій, що забезпечують вимогу компліментарності – взаємодоповнення традиційних та електронних засобів навчання, що особливо актуально в умовах діджиталізації освіти [4].

Ключові слова: підручник фізики, інформаційно-комунікаційна компетентність, QR-код, електронні освітні ресурси.

Список літератури

1. М. В. Головка, «Підручник як складник методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії», Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць, Вип. 20, с 62-74, 2018.
2. «Інструктивно-методичні матеріали для проведення експертами експертиз електронних версій проектів підручників. Наказ МОН України № 1183 від 31.10.2018 р.». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5bd/c11/8e3/5bdc118e32ea9452929709.pdf> . Дата звернення: Квіт. 10.2020.
3. «Що таке QR-код та як його використовувати вчителю?». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://teach-hub.com/scho-take-qr-kod-ta-yak-joho-vykorystovuvaty-vchytelyu/> . Дата звернення: Квіт. 10.2020.
4. В.Г. Бар'яхтар, С.О. Довгий, Ф.Я. Божинова, та О.О. Кірюхіна, Фізика: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл., Україна: Ранок, 2017. 272 с.
5. «Вимоги до підручників». [Електронний ресурс]. Доступно: https://pidruchniki.com/1061120736592/pedagogika/vimogi_pidruchnikov . Дата звернення: Квіт. 10.2020.

Головко С. Г.,
*кандидат історичних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ ОСВІТИ ДО ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Перспективи запровадження державної підсумкової атестації (ДПА) здобувачів базової освіти у формі незалежного зовнішнього оцінювання (ЗНО), визначенні базовим законодавством про освіту, актуалізує вивчення ключових проблем цього процесу та шляхів їх подолання.

Досвід ЗНО випускників закладів загальної середньої освіти показує, що основні труднощі дещо різняться залежно від предметної області. Наприклад, для іноземної мови це, в першу чергу, сприйняття темпу та ритму на слух, незнання зв'язних конструкцій та стилістики відповідного формату, невміння формулювати думки, обмеження у володінні лексичним матеріалом, проблеми запам'ятовування [1].

Для математики це недостатнє усвідомлення сутності математичних понять, математичних методів та меж їх застосування, невміння використовувати графічний метод розв'язування завдань з параметрами та ін. [2].

На ЗНО з фізики пріоритетними є навички аналітичного мислення, вміння проводити аналіз фізичної ситуації, розуміння суті фізичних процесів [3].

Успішне виконання тестів ЗНО з історії потребує умінь систематизувати великі обсяги інформації, знань фактичного матеріалу, запам'ятовування дат та їх класифікація, робота з елементами візуалізації [4].

Проте є низка особливостей, характерних для виконання сертифікаційних завдань з усіх предметів. Так, одним із важливих аспектів успішного складання ДПА у формі ЗНО здобувачами базової освіти є їх психологічна підготовка. Адже у процесі виконання тестових завдань у обмеженому часовому інтервалі виникає стресова ситуація, що вимагає від дитини мобілізації психічних процесів та швидкої реакції для виконання завдань.

Основні психологічні труднощі пов'язані з рівнем розвитку у суб'єктів освітнього процесу таких пізнавальних процесів, як пам'ять, логічне мислення та увага. Тому надзвичайно актуальною є психологічна підготовка учнів. Зокрема, сприяння адаптації їх до процедур ДПА у формі ЗНО, відпрацювання навичок самоорганізації і самоконтролю, вольової саморегуляції, розвиток уваги, пам'яті, мислення [5].

Педагогічний складник підготовки здобувачів освіти до ЗНО проєктується на забезпечення відповідних дидактичних умов та використання ефективних методичних систем. Зокрема, систематичне використання тестових завдань для поточного контролю з метою формування в учнів навичок роботи з тестами, організація тематичного оцінювання у тестовій формі, глибока рівнева диференціація навчання.

У роботі [6] ми показали, що значний потенціал як засобу підготовки здобувачів базової освіти до ДПА у формі ЗНО має шкільний підручник. Зокрема, за рахунок методичного апарату, орієнтованого на інструментарій зовнішнього незалежного оцінювання (наприклад, система вправ, реалізованих через поліформні тести, які включають завдання з вибором однієї

правильної відповіді, на встановлення відповідності та послідовності, завдання відкритої форми з короткою відповіддю).

Проте сучасний підручник може бути достатньо ефективним у системі підготовки до ЗНО не тільки з точки зору адаптації учнів до тестових технологій реалізації навчальних завдань, а й організації навчало-пізнавальної діяльності учнів (індивідуалізація та диференціація навчання, самостійна робота та самоорганізація тощо).

Практика підготовки до ЗНО доводить дидактичну цінність візуалізованих засобами інформаційно-комунікаційних технологій матеріалів та навчальних вебінарів.

Тому перспективними у контексті результативної підготовки здобувачів базової освіти до ЗНО мають стати такі дидактичні системи, що органічно поєднують можливості традиційного підручника, електронних засобів навчального призначення та електронних освітніх ресурсів, а також використання методів активного навчання (до прикладу, сторітелінг), які формують в учнів навички приймати обґрунтовані рішення в умовах підвищеного напруження та обмеженого часу на вирішення завдань.

Ключові слова: здобувачі базової освіти, підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання, підручник як інструмент ЗНО.

Список літератури

1. «Принципи якісної підготовки до ЗНО з англійської мови». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://buki.com.ua/news/pryntsy-py-yakisnoyi-pidhotovky-do-zno-z-anhliyskoyi-movy/> . Дата звернення: Квіт. 09, 2020.
2. Н. В. Свиридова, «Зовнішнє незалежне оцінювання як мотивація до навчання (з досвіду роботи)». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zw.cit.zp.ua/index.php> . Дата звернення: Квіт. 09.2020.
3. Т. Бобро, «Особливості підготовки старшокласників до зовнішнього незалежного оцінювання з фізики», Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад : зб. наук. праць матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції, 25 травня 2016 р., м. Київ, с. 29-31, 2016.
4. Д. Поперечна, «ЗНО з історії України: аналіз, лайфаки та поради експертів». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://life.pravda.com.ua/society/2020/03/13/240163/> . Дата звернення: Квіт. 09.2020.
5. Н.В. Бобак, «Теоретичні та практичні аспекти психолого-педагогічної підготовки суб'єктів освітнього процесу до ЗНО», Педагогічний пошук, № 3(91), 2016, с. 11-13.
6. С. Г. Головка, С. О. Науменко, «Підручник як інструмент підготовки випускників гімназії до державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання», Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць, Вип. 20, с. 74–92, 2018.

Головченко Н. І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

провідний науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури,

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ТА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ВИДАНЬ

Серед найбільших викликів новітнього освітнього процесу, з якими стикається український учитель, є вміння працювати в інклюзивному освітньому середовищі та

досконале володіння інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ). Саме тому в освітньому стандарті підготовки педагогічних кадрів серед переліку загальних компетентностей передбачено формування навичок «використання інформаційних і комунікаційних технологій» та поваги до «різноманітності та мультикультурності» [1, с. 9]. Сучасний учитель має демонструвати універсальні компетентності й застосовувати різні «стилі навчання» – візуальні, аудіальні, кінестетичні, дигітальні (електронні) [4, с. 144–145]. А врахування особливих освітніх потреб учнів з інвалідністю (з інтелектуальними чи фізичними порушеннями) потребує добору комплексу ефективних методів навчання.

У процесі формування загальних і фахових компетентностей учителя важливу роль відіграють підручники та посібники. «Підручник – це комплексна модель освітнього процесу, що відображає його цілі, принципи, зміст, технологію», а також проєктує шляхи його реалізації [2, с. 567]. Підручники зазвичай структуруються за розділами / темами як вступний, основний, підсумковий, додатковий, пояснювальний тексти, а також як ілюстративний матеріал та система завдань і запитань. Особливої ваги в сучасному підручнику набуває навігація: зміст, спектр рубрик / символів / покажчиків, види шрифтів, використання QR-коду тощо. Суттєво змінилися й акценти: «Підручник перестає бути «центром Всесвіту», єдиним і беззастережно правильним джерелом інформації» [2, с. 570]. Посібник зазвичай розглядається як допоміжний засіб навчання, що акцентує практичну діяльність, організацію самостійної роботи, контроль набутих знань тощо.

Чи враховують автори навчальних видань інноваційні вимоги? На прикладі книг, що позиціонуються як посібник і підручник, розглянемо, як сучасні навчальні видання сприяють розвиткові інклюзивної та цифрової компетентностей [3] учителя (майбутнього вчителя).

В анотації до книги Порошенко М. А. «Інклюзивна освіта: навчальний *посібник*» (2019) зазначається: «Навчальний посібник адресовано студентам закладів вищої педагогічної освіти і слухачам системи післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для подальшого розвитку інклюзивної освіти в Україні» [4]. У книзі Деркачової О., Ушневич С. «Література та інклюзія: *підручник*» (2020) цільова аудиторія не окреслена, але зазначено, що видання «друкується за рекомендацією вченої ради Інституту післядипломної освіти та доузівської підготовки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол №2 від 28 жовтня 2019 року)» [5].

Посібник Порошенко М. А., присвячений загальним питанням інклюзивної освіти, має чітку навігацію: вміщений на початку книги зміст, у якому виділено передмову, тлумачення скорочень, 4 розділи, список використаних джерел, словник, додатки. У передмові зазначено, що «навчальний посібник розроблено відповідно до програми навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта», а також наголошено: «Навчальний посібник призначено для забезпечення викладання навчальної дисципліни „Інклюзивна освіта“ у закладах вищої педагогічної освіти, зокрема педагогічних університетах, для організації післядипломної педагогічної освіти вчителів, керівників шкіл, методистів і підготовки магістрів. Також він буде корисним викладачам вищих непедагогічних закладів освіти, батькам дітей з особливими освітніми потребами, усім, хто цікавиться питанням інклюзивної освіти» [4, с. 6]. Серед скорочень розшифровано найбільш уживані назви, наприклад: ІНП – індивідуальний навчальний план, ООП – особливі освітні потреби, СДУГ – синдром дефіциту уваги та гіперактивності та ін. У розділах (наприклад, «Інклюзивна освіта як сфера відповідальності держави та громадянського суспільства»), що починаються з ілюстрації, вступу, переліку основних понять до теми, є підрозділи, матеріали яких увиразнені шмуктитулами (наприклад,

про міждисциплінарний підхід до ООП [4, с. 16]), таблицями, схемами, символами, маркованими та нумерованими списками, шрифтами різного виду, розміру, кольору, але з почуттям міри. Наприкінці 1-го розділу вміщено 20 запитань для самоконтролю (наприклад: «Який громадський рух став ключовим у розвитку інклюзивної освіти в Італійській Республіці?» [4, с. 39]), 7 творчих завдань (наприклад: «Здійсніть порівняльну характеристику міжнародного і національного законодавства у сфері інклюзивної освіти. Результати подайте у вигляді таблиці [4, с. 39]), а також список рекомендованої та додаткової літератури до теми (у тому числі й електронних джерел, хоча доцільність використання URL-адрес у паперовому виданні є сумнівною). У підрозділі «Допоміжні технології» перераховано «технологічні пристрої або програми», у тому числі комп'ютерні (медіатека) [4, с. 114, 115]; у підрозділі 4.3. «Індивідуальна програма розвитку дитини з особливими освітніми потребами» йдеться про комп'ютерні програми навчального призначення для дітей із тяжкими порушеннями мовлення [4, с. 133], але не додано жодних покликань на інтерактивні ресурси. У запитаннях для самоконтролю і творчих завданнях (навіть у ґрунтовному розділі «Організація освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти») не передбачено жодних інтерактивних завдань із використанням ІКТ – а це є важливою складовою сучасного посібника (наприклад, завдання «Розробіть портфоліо учня з особливими освітніми потребами» можна було доповнити фразою «у форматі Power Point або відео кліпу»). Основний текст підручника доповнюється розлогим списком використаних джерел (276 позицій); глосарієм [4, с. 234–239], де з метою уніфікації та приведення термінології у відповідність до міжнародних стандартів витлумачено основні поняття до теми, наприклад: «Інклюзивна культура – система цінностей, що забезпечує виникнення у закладі освіти атмосфери доброзичливості, безпеки та прийняття, яка б стимулювала учнів до співпраці і взаємодопомоги» [4, с. 235]. У додатках уміщено матеріали для роботи з батьками дітей з інвалідністю (плани співбесід, анкети), перелік спеціальних умов ЗНО для учнів з різними порушеннями, програма навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта». Отже, навчальний посібник Порошенко М. А. «Інклюзивна освіта» вибудований як ґрунтовний класичний підручник, але у його структурі бракує матеріалів, які б сприяли формуванню і цифрової компетентності цільової аудиторії.

Підручник Деркачової О., Ушневич С. «Література та інклюзія» зосереджується на вузькій, але важливій темі: «У нашому підручнику ми говоритимемо про ту інклюзивну літературу», де «героями є люди з інвалідністю» [5, с. 8], – зазначає у передмові О. Деркачова і наголошує, що це передовсім новітня література, яка позбулася традицій і стереотипів несприйняття людей з інвалідністю. Слідом за Осмоловською О., [6] автори підручника подають тлумачення терміну: «Інклюзивна література – це література, орієнтована на реалізацію дотримання прав осіб з інвалідністю та формування позитивного сприйняття інвалідності та особистої різноманітності» [5, с. 6]. На жаль, автори не зазначають, кому адресовано цей підручник – учителям (насамперед української та зарубіжної літератури), видавцям чи бібліотекарам. Бо якщо учителям літератури – то тоді визначення поняття «інклюзивна література» має корелювати з концепцією вивчення літератури як мистецтва слова, а не з соціологічним підходом до художнього тексту. У рубриці «Варто знати» подано короткий коментар до понять «інклюзія», «інклюзивне навчання», «діти з особливими освітніми потребами», перераховано нормативно-правову базу інклюзивного навчання і після примітки «Докладніше тут» за допомогою QR-коду додано покликання на доречний електронний ресурс, але без зазначення його назви та опису [5, с. 11]. Також після примітки «Корисні ресурси» укладено таблицю з URL-адресами та QR-кодами інтернет-сайтів і груп у

соціальних мережах, що спеціалізуються на темі інклюзії, без зазначення назви та опису їх. Наприклад, за QR-кодом розгортається стаття «Інклюзія: чим має озброїтися вчитель» на сайті «Освіторія» [5, с. 11]. Після примітки «Зверніть увагу» наводиться таблиця, де схарактеризовано окремі книги зарубіжних та українських авторів на тему інклюзії (із зазначенням назви, імені автора, країни і року видання), до деяких позицій додано QR-код відео презентації [наприклад, книги Е. Волонсон і Б. Гоф «Моя подруга Ізабель» (США)] мовою оригіналу (англійською) [5, с. 15] чи відео перекладу жестовою мовою [книги П. Гутьєрес «Тисячі вух» (Колумбія)] [5, с. 18]. Наприкінці таблиці додано також перелік «інклюзивних фільмів» і мультфільмів.

У розділі «Зарубіжний контекст» характеристики 22-х книг зарубіжних авторів (перекладених українською мовою) структуровані як стаття про автора, переказ змісту твору, запитання і завдання (наприклад, «Прочитайте відгуки про «Квіти для Елджернона. Перекладіть» (з англійської) [5, с. 39–40], література. До кожної з книг додано QR-код декількох текстових, відео чи аудіо ресурсів. У розділі «Український контекст» так само схарактеризовано інклюзивні книги 17-ти українських авторів. Завершується підручник рубриками «Методичний навігатор», у якому пояснюються різні прийоми роботи над текстом, що пропонуються у завданнях; «Методичний помічник», де вміщено QR-коди онлайн ресурсів; «Для читання» (ще один перелік книг, про які йдеться в підручнику, з бібліографічним описом їх); «Зміст». Суттєвою перевагою цього підручника є розлога інформація про інклюзивну художню літературу та інтерактивна складова, насиченість покликаннями (у вигляді QR-кодів та гіперпосилань) на мультимедійні ресурси. Але автори не визначили цільову аудиторію видання (студенти, вчителі, видавці чи бібліотекарі), надали недостатній теоретико-методичний супровід інклюзивним художнім текстам, не систематизували навігацію. Запитання і завдання акцентують часом традиційні підходи до аналізу тексту, наприклад: Зробіть таблицю-характеристику персонажів [5, с. 186]; Які твори, написані у формі щоденникових записів, ви ще знаєте [5, с. 39]; Які казки про принців і принцес ви знаєте [4, с. 29]; Чому Бромден убиває Макмерфі [5, с. 47] тощо. Інклюзивний контекст потребує доопрацювання зазначених позицій, а також: 1) урахування психолого-педагогічних умов сприймання інклюзивного тексту учнями різних вікових категорій; 2) вивчення інклюзивного тексту як явища мистецтва слова; 3) акцентування соціальної компетентності учнів – толерантності насамперед (шляхом аналізу міжособистісних стосунків персонажів інклюзивних творів). Отже, підсумовуючи, можемо зазначити, що книга «Література та інклюзія» – це скоріше навчальний посібник, а не підручник.

Таким чином, в Україні з'являються навчальні видання, що сприяють формуванню інклюзивної та цифрової компетентностей учителя. Проте таким підручникам і посібникам ще бракує комплексного і збалансованого підходу до змісту і структури їх.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище, інклюзивна компетентність, цифрова компетентність, підручник, посібник.

Список літератури

1. Стандарт вищої освіти України. Міністерство освіти і науки України, Київ, 2019. 19 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-015-B.pdf>
2. Пометун О. І., Гупан Н. М. Проектування шкільних підручників: вимоги і проблеми // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / НАПН України ; Ін-т педагогіки. Київ : Пед. думка, 2014. Вип. 14. С. 564–573. URL: <http://ipvid.org.ua/products/2014/article.php>

3. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. Педагогіка і психологія професійної освіти. Львів, 2012. № 2. С. 15–21.

4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

5. Деркачова О., Ушневич С. Література та інклюзія: підручник. Брустурів : Дискурсус, 2020. 286 с.

6. Осмолівська О. Формування видавничого напрямку української інклюзивної літератури як новітнього тренду розвитку видавничої справи. Integrated communications, 2017, п. 4, pp. 27–32.

Голуб Н. Б.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

РОБОТА ЗІ СЛОВНИКАМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЛЦЕІ

Для самостійного опанування української мови впродовж життя важливими є вміння працювати зі словниками, іншою довідковою літературою. Посилювальним компонентом у процесі формування їх є інформація про різноманітність лексикографічних джерел, оскільки нерідко причиною браку досвіду роботи з будь-яким словником є незнання про існування його.

До чинної програми з української мови для 10-11 класів (рівень стандарту) введено важливу вступну тему «Лексикографія. Сучасні лексикографічні джерела...». Ці уроки спрямовані передусім на реалізацію трьох важливих завдань: 1) якомога ширше інформувати учнів про різноманітність лексикографічних джерел; 2) мотивувати школярів систематично звертатися до довідкової літератури; 3) запропонувати цікаві алгоритми роботи з ними.

У школярів поняття «словник» асоціюється переважно зі словом «норма», однак у практиці повсякденного мовлення, до якого українське суспільство невиважене, навіть поблажливе, молодь і доросле населення не має усталеної звички користування словниками. Найбільш ситуаційно затребуваними є орфографічний, тлумачний і перекладний типи словників.

У процесі експериментальної роботи виявлено, що учні не мають уявлення про окремі види словників, наявні до сьогодні в українській лексикографії і такі, що з'являються останнім часом.

Великі тлумачні словники не встигають за появою нових слів, а тому варто привертати увагу до менших за форматом, що їх доповнюють. Таким, наприклад, є словник «Нові слова та значення» [6], де презентовано дефініції слів, що називають нові явища суспільного й виробничого життя, розвиток науки, техніки, культури, нові риси сучасного побуту, наприклад: *баєр, бестіарій, бомонд, булінг, валідний, графіті, вейкбординг, візитівка, геймер, вищолігівець, гламур, глобалізація, грант, копірайт, мобінг, істеблішмент, кондомініум, миротворець, обструкція, офшор* тощо.

Ознайомлюючи учнів з новими іншомовними словами, необхідно радити до активного вжитку наявні питомі українські відповідники їх, як-от: бомж – безхатько; армрестлінг –

рукоборство; гелікоптер – гвинтокрил; імпреза – починання; інвазія – вторгнення; нелегальний – підпільний; кітч – примітив, наїв та ін.

Одним із важливих напрямів роботи з такими джерелами вважаємо привернення уваги до написання слів, як-от: *відеоряд, дайвінг, дансинг, джойстик, дивіденд, мерчандайзер, мерчендайзер, діджей, дистриб'ютор, дозиметр, енергоносії, етноджаз, зчитування, картридж, кастинг, конс'єрж, мінімаркет, мультиплекс* та ін.

Значний інтерес викликає ідеографічний словник нової лексики «Активні ресурси сучасної української номінації» [1], у якому більш повно продемонстровано функціонування нової лексики в сучасній українськомовній практиці. Особливістю нового типу словників – інтегральних – є те, що автори описують не окремі нові слова, «а групи таких слів, зв'язані спільними ознаками форми, семантики чи вживання в мовній практиці» [1, с. 8].

Переваги такого ресурсу в тому, що в межах одного словника дізнаємося про конкретну лексичну одиницю значно більше: граматичні ознаки, нову й стару дефініцію, різноманітні відношення (синтагматичні, парадигматичні, дериваційні).

Книжка зручна у використанні, оскільки в одному джерелі можна знайти відповіді на багато запитань. У процесі вивчення норм літературної мови актуальною буде інформація щодо корелювання конкретного слова з іншими лексемами, тут наявні синонімічні ряди, антонімічні об'єднання, словотвірні гнізда. Ілюстрування синтагматичних відношень цікаві й корисні в процесі вивчення метафори. Наприклад, ілюстрування семантичних відношень іменника «поле»: *бюджетне поле, інтелектуальне, інформаційне, податкове, журналістське, політичне, правове, конституційне, медійне* тощо.

Нерідко мовець постає перед вибором: *вибачити* мене чи мені; *повідомити* нас чи нам; *хворіти* ангіною чи на ангіну, *оплатити* проїзд чи за проїзд? Системна робота зі «Словником дієслівного керування» [5] сприяє вдосконаленню культури мовлення на синтаксичному рівні. Реєстрові одиниці словника – найуживаніші дієслова української літературної мови. Зі словникової статті дізнаємося про лексичне (-і) значення, граматичні ознаки, правильне наголошування.

Привертає увагу низка нових словників з привабливими (рекламними) назвами: «Гарна мова – одним словом: словник вишуканої української мови», «Слова, що нас збагачують: словник вишуканої української мови», «Мовою бестселерів: сучасний словник живої мови» (автор – Т. Береза). Автор наполегливо шукає прийомів зацікавлення широкого кола мовців до словників і прагне занурити носіїв мови «у безмежний океан фразеологізмів», «відновити призабуті, а почасти несправедливо «викоренені» з народної свідомості, слова в нашій мові», «поглибити знання рідної мови, збагатити активний словниковий запас», демонструє різноманітність словотвору, «синонімічну розлогість і велич» [2], [3].

З огляду на те, що одним із найважливіших показників мовної освіти ХХІ століття є багатий лексичний запас мовця, ці словники можна вважати своєчасними й важливими у роботі вчителя-словесника. Насамперед вони пропонують значний перелік власне української лексики, якою необхідно системно збагачувати активний словник носіїв мови, що мають сформуватися як національно-мовні особистості. Зокрема, такі: *авжеж, анітель, видолинок, баритися, бешикет, бідувати, блакить, буцімто, вада, ватага, вдосталь, видноколо, дніти, достеменно, достоту, завчасу, загата, заціпеніти, лісистий, літепло, надмір, незгірший, нидіти, палахкотіти, прожогом снага, тремкий* тощо.

На підтвердження великих виражальних можливостей української мови автор наводить приклади з творів українських (Остап Вишня, В. Шевчук, П. Куліш, У. Самчук, О. Довженко, В. Шкляр та ін.) і зарубіжних авторів у перекладі українською, зокрема цитовані твори Е. Хемінгуей, К. Чапека, Марка Твена, С. Кінга, А. Крісті, О. Генрі, Дж. Боккаччо, Р. Бредбері, А. Дюма, О. де Бальзака, А. Ліндгрена, У. Коллінза, П. Коельйо, Е. Золя та ін.

Обізнаність із особливостями словника епітетів [4] корисна, наприклад, у процесі написання компліментарної частини вітальної промови. Зокрема, вітаючи батька використовуємо епітети *благородний, вимогливий, веселий, делікатний, добрий, елегантний, життєлюбний, надійний, обачний, порядний, привітний, розсудливий, уважний, сильний, хоробрий* тощо. Щоб навчитися зробити комплімент *дівчині*, доцільно виписати епітети *вродлива, гожа, дивовижна, прекрасна, приваблива, віддана, делікатна, доброзичлива, інтелігентна, метка, привітна* тощо. Готуючи текст рецензії, учень/учениця полегшить собі роботу, скориставшись епітетами до слова «книжка»; готуючи розповідь про своє місто, доцільно використати епітети до цього іменника.

Насамкінець зазначимо, що ознайомлювальна робота зі словниками, завдання з використанням їх мають бути системними, а вступні уроки – відправною точкою її. Соціальний ефект тут очевидний: зростання мовної культури й поповнення активного словника, що є важливими ознаками мовної особистості.

Ключові слова: словник, довідник, норма, мовна особистість, системна робота.

Список літератури

1. Активні ресурси сучасної української номінації: Ідеографічний словник нової лексики / Є.А. Карпіловська, Л.П. Кислюк, Н.Ф. Клименко та ін.; відп. ред. Є.А. Карпіловська. К.: ТОВ «КММ». 2013. 416 с.
2. Береза Т. Мовою бестселерів: сучасний словник живої мови. Львів: Априорі. 207. 800 с.
3. Береза Т. Слова, що нас збагачують: словник вишуканої української мови. Львів: Априорі. 2016. 384 с.
4. Єрмоленко С.Я., Єрмоленко В.І., Биби́к С.П. Новий словник епітетів української мови. К.: Грамота. 2012. 488 с.
5. Колібаба Л.М., Фурса В.М. Словник дієслівного керування. К.: Либідь. 2017. 656 с.
6. Нові слова та значення: словник / Ін-т укр. мови НАН України; укл. Л.В. Туровська, Л.М. Василькова. К.: Довіра. 2009. 271 с.

Гончарова Н. О.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

відділу навчання географії та економіки,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ДОПОВНЕНА РЕАЛЬНІСТЬ ЯК ТРЕНД СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

У 2019 році ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» із залученням науковців відділу STEM-освіти та відділу наукового та навчально-методичного забезпечення змісту загальної середньої освіти в Новій українській школі, зазначеної вище установи, науковців відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, методистів та педагогів-

практиків, було проведене дослідження «Стан розвитку економічної освіти в закладах загальної середньої освіти України». Одну з груп респондентів, поряд із учнями 10-х класів та їхніми батьками, становила група учителів, що викладають економіку та курси економічного спрямування (961 учитель) [2].

Більшість опитаних респондентів зазначили, що підручник залишається одним з основних засобів навчання, який вони використовують на уроках економіки. Так, з таблиці 1 ми бачимо як саме розподілилися відповіді на запитання анкети «Що з перерахованого Ви використовуєте на уроках економіки?»

Отже, з таблиці 1 бачимо, що 86,1 % опитаних учителів обрали підручники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України; 66,3 % – дидактичні матеріали; 65,5 % – навчальні посібники і найменшу популярність серед засобів навчання отримали інтерактивні електронні комплекси – 21,4 % та економічні енциклопедії – 22,3 %.

Таблиця 1

Засоби навчання на уроках економіки (за результатами анкетування учителів)

№	Засоби навчання	Всього (%)
1.	Навчальні посібники	65,5
2.	Підручники, рекомендовані МОН України	86,1
3.	Інтерактивні електронні комплекси	21,4
4.	Робочі зошити	40,9
5.	Навчальні практикуми	37,8
6.	Економічні енциклопедії	22,3
7.	Дидактичні матеріали	66,3

Зрозуміло, що сучасні підручники або ж, як їх називають, підручники нового покоління, для того, щоб залишатися у тренді, бути цікавими для «цифрового покоління», утримувати увагу учнів під час уроку, а головне – формувати в них стійкий інтерес до змісту самого підручника, мають розроблятися з урахуванням і включенням до їх структури новітніх засобів візуалізації навчального матеріалу. До останніх можна віднести наповнення змісту підручника QR-кодами та елементами доповненої реальності.

Пприблизно половина вчителів (50,6 %) на пропозицію анкети «Оберіть найважливіші структурні елементи навчальних посібників економічного спрямування для формування предметних компетентностей» обрала таким елементом використання сучасних засобів візуалізації навчального матеріалу QR-коди, AR (доповнену реальність).

Для формування предметної компетентності з економіки здобувачів освіти серед запропонованих структурних частин навчальних посібників, вчителі найбільшу перевагу віддали економічним задачам (78,6 %), а найменшу – глосарію термінів (19,5 %). Детальніше із відповідями на запитання анкети можна ознайомитися у таблиці 2.

Доповнена реальність, яка є трендом серед сучасних технологій, включається в освітній процес поступово. Нами розроблено і наведено класифікацію технологій доповненої реальності для навчання, а також представлено приклади використання цієї технології, зокрема, серед друкованої продукції в Україні [1, с. 49]. Для реалізації технології доповненої реальності в процесі навчання, окрім підручників та посібників, можуть бути використані розвиваючі ігри, моделювання об'єктів та ситуацій, додатки для тренування навичок, як

зазначають у своїй статті О. Ю. Чубукова та І. В. Пономаренко [3]. Зазначимо, що саме підручники та посібники вони ставлять на перше місце.

Таблиця 2

Найважливіші структурні елементи навчальних посібників економічного спрямування для формування предметних компетентностей учнів
(за результатами анкетування учителів)

№	Структурні елементи навчальних посібників	Всього (%)
1.	Запитання	22,8
2.	Відеоматеріали	68,1
3.	Заповнення схем / таблиць	51,6
4.	Задачі з економіки	78,6
5.	Висновки	24,2
6.	Текстова частина	28,4
7.	Глосарій термінів	19,5
8.	Використання сучасних засобів візуалізації навчального матеріалу QR-коди, AR (доповнена реальність)	50,6

Процес включення доповненої реальності в підручник, на нашу думку, є трудомістким і потребує залучення ІТ-фахівців та налагодженої командної роботи. Автори підручника чи посібника розробляють його зміст, структуру, визначають де доречно використати візуалізацію подачі навчального матеріалу через доповнену реальність, а далі за роботу беруться програмісти. Їх задача розмістити у тексті або на малюнку мітки, які будуть реагувати на додаток з доповненою реальністю і змушувати картинку «оживати»: рухатися, видавати звуки, читати текст, співати, роз'яснювати тощо. Також до роботи підключаються дизайнери та редактори.

На нашу думку, недоліком такого поєднання паперового та електронного контенту, в процесі підручникотворення, може стати оновлення програмного забезпечення електронних пристроїв в майбутньому. Відповідно, цифровий контент перестане підтримуватися, а додатки не відображатимуть доповнену реальність в тексті підручника. Цю особливість варто врахувати ще на початкових стадіях підручникотворення, таким чином, щоб текстової та візуальної інформації на сторінках підручника було достатньо для подальшого його використання і без додатків доповненої реальності.

З метою позбавлення змістовно-методичних помилок автори мають здійснювати авторський контроль виготовлення друкованої продукції на всіх її етапах.

Отже, зробимо висновок, що в наш час поєднання традиційного створення підручника з використанням новітніх досягнень науки і технологій, зокрема, технології доповненої реальності є актуальним та перспективним і потребує подальших ґрунтовних науково-педагогічних та психологічних досліджень.

Ключові слова: підручникотворення, доповнена реальність, дослідження, навчання економіки, заклади загальної середньої освіти.

Список літератури

1. Гончарова Н. О. Технологія доповненої реальності в підручниках нового покоління. Проблеми сучасного підручника. – 2019. – Випуск 22. – С. 46-56. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/716685/1/9c8b6a35b1ea5b7130c1ae9942824e97.pdf>

2. Гончарова Н. О., Патрикєєва О. О., Каменєва І. В. Економічна освіта в Україні (висновки за результатами дослідження). Управління освітою. – 2019 рік. – Випуск 8 (416). – С. 30-43. [Електронний ресурс]. Доступно:

<https://lib.iitta.gov.ua/717444/1/Економічна%20освіта%20в%20Україні.pdf>

3. Чубукова О.Ю., Пономаренко І.В. Інноваційні технології доповненої реальності для викладання дисциплін у вищих навчальних закладах України. [Електронний ресурс]. Доступно: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/11227/1/20_27.pdf

Гораш К. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

В умовах модернізації освіти України для закладів загальної середньої освіти актуальними є питання створення сучасного освітнього середовища, яке б дало змогу досягнути мети повної загальної середньої освіти – «всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» [3].

Важливим завданням для сучасної школи є створення саме *інноваційного освітнього середовища*, яке б сприяло формуванню в учнів ключових компетентностей необхідних для успішної життєдіяльності в сучасному *інноваційному світі*, серед яких – громадянські та соціальні, що ґрунтуються на ідеях і принципах демократії, гуманізму, рівності людей у правах тощо.

У наукових дослідженнях *інноваційне освітнє середовище* визначено та обґрунтовано як організований простір закладу освіти, який дає змогу зосередити інноваційний потенціал, людські та матеріальні ресурси на забезпечення якості освітнього процесу шляхом запровадження освітніх інновацій [4]; система спеціально створених умов, що дають змогу якісно змінювати освітнє середовище закладу освіти та забезпечити мотивацію учнів до навчання й саморозвитку впродовж життя в умовах змін та їхню готовність змінюватись і змінювати навколишній світ [1].

Організація *інноваційного освітнього середовища гімназії* передбачає створення умов, що сприятимуть якості освітнього процесу на рівні базової середньої освіти та успішній соціалізації учнів, які вже пройшли ранню і первинну соціалізацію в сім'ях, закладах дошкільної освіти, початковій школі та здатні свідомо бути суб'єктами освітнього процесу й ідентифікувати себе як громадяни України з українською нацією, обирати ідеали і еталони поведінки тощо. У цьому процесі важко переоцінити роль навчальної літератури, шкільних підручників зміст яких має відображати реальне життя країни та світу і розвивати критичне мислення й дослідницькі навички учнів гімназії.

Шкільний підручник розглядається вітчизняними й закордонними дослідниками як інструмент для створення ідентичності молодих поколінь [2; 5; 6]; у наукових працях активно

розглядаються проблеми оновлення змісту навчальної літератури та розроблення нової формули створення сучасного шкільного підручника, що зумовлено новими парадигмами шкільної освіти XXI століття та інтенсивними змінами освітнього простору під впливом різних чинників, зокрема активного розвитку й запровадження інформаційних технологій і необхідності збереження загальнолюдських цінностей [1; 5].

Відкритим залишається питання – наскільки підручники для середньої ланки повної загальної освіти відповідають сучасним дидактичним концепціям та адаптовані до сучасних потреб суспільства щодо формування соціальної компетентності, зокрема комунікативної, екологічної, економічної, інформаційної, політичної соціалізації учнів гімназії. В учнів гімназії (віком 10-14 років) інтенсивно відбуваються процеси особистісного, фізичного, духовного та соціального розвитку; в їхній свідомості створюється певна картина реальності та формуються переконання і ставлення до різних соціальних фактів і в цілому до навколишнього світу. Це сприяє вдосконаленню в учнів навичок суб'єктивного самооцінювання та оцінювання різних фактів, подій й явищ та спонукає до активної взаємодії із середовищем, зокрема шкільним, вибору ідеалів, моделей поведінки тощо.

Місією сучасної школи є підготовка учнів до життя в реальному світі, тому зміст сучасного підручника має відображати реальність світу і в той же час забезпечити приклади просоціальної (позитивної, соціально активної, громадянської) поведінки, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях і власних цінностях, переконаннях та потребах учнів [5].

Функціонально змінилась формула шкільного підручника:

- зміст і структура традиційного підручника ґрунтується на консервативній ідеології традиційної школи; навчальна книга була «збірником знань», передача яких здійснювалась авторитарними методами; тексти та завдання мали наказовий характер і відігравали в комунікації з учнем роль поширення монодікурсивного громадського порядку, навчали учня адаптуватись до умов життя [5];

- сучасний підручник (для Нової української школи) має стати ефективним інструментом для реалізації мети освіти [3], забезпечити на засадах демократизму, людиноцентризму розвиток особистості та соціалізацію; спонукати учня до творчого пошуку в розв'язанні завдань, формувати критичне мислення й інформаційну грамотність та активну громадянську позицію.

Формування інформаційної грамотності є також важливим завданням шкільного підручника, оскільки сучасний розвиток навчальної літератури відбувається на фоні інтенсивного розвитку засобів масової інформації, що впливає на зміщення підручника з позиції основного джерела інформації. Безумовно, альтернативою стали електронні підручники, які забезпечують функції підручника сучасними засобами передачі інформації. Основною відміною шкільних підручників від ЗМІ є те, що інформація в підручниках підлягає фаховій експертизі на достовірність текстів та відповідність усім гігієнічним нормам і вимогам засобів її передачі учням. Інформацію в ЗМІ, Вікіпедії тощо не можна назвати в повній мірі достовірною, особливо інформація в інтернет-джерелах потребує попереднього перегляду вчителем для рекомендації учням.

Отже, інноваційне освітнє середовище сучасної гімназії потребує такого інструментарію як підручники й інша навчальна література та навчальні електронні інформаційні джерела, в яких учень крім знань і завдань для інтелектуального розвитку буде мати змогу досліджувати реальність, здобувати досвід комунікації в соціумі, конструктивного спілкування, громадської активності та патріотизму на реальних прикладах сучасників та національних героїв.

Ключові слова: шкільний підручник, соціалізація учнів гімназії, інноваційне освітнє середовище .

Список літератури

1. Барановська О. В. Шкільний підручник в умовах нового освітнього середовища. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2018. – Вип. 21. – . 20 – 30.
2. Гораши К. В. Сучасний шкільний підручник: передумови змін. Проблеми сучасного підручника: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 14 травня 2019 р., К.: Педагогічна думка, 2019. – С. 38-40.
3. 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>
4. Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / О. І. Шапран, Ю. П. Шапран. – Режим доступу : <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>
5. Zalewska Ewa Dyskurs Podręcznikowy, między tradycją a zmianą: casus niemieckich podręczników do klas początkowych. *Colloquium. Edukacja – Polityka – Historia*, kwartalnik, 2018, nr 4. s. 127-142
https://www.colloquium.elsite.eu/images/numery/4_2018/Angielski/E._Zalewska.pdf [otwarto: 02.04.2020].
6. Szyller Aleksandra Podręczniki zintegrowane dla edukacji wczesnoszkolnej – koncepcja autorów a perspektywa uczniowska. *The Central European Journal Of Social Sciences And Humanities (CEJSH)*. 2018, Issue 2, s. 59-72. <http://doi-10.21697/fp.2018.2.05> .

Горошкін І. О.,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 5 КЛАСУ ГІМНАЗІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Одним із головних завдань української освіти є реалізація компетентнісного підходу, формування в учнів ключових компетентностей, що дають змогу людині всебічно розвиватись як особистості, швидко реагувати на виклики сьогодення. Формування ключових компетентностей розпочинається ще в початкових класах, тож у 5 класі гімназії цю роботу продовжують на засадах наступності й перспективності. Провідним засобом навчання іноземних мов є підручник, який має відповідати соціальному замовленню й бути потужним інструментом формування ключових компетентностей учнів 5 класів гімназії. Розглянемо докладніше тематичний аспект формування ключових компетентностей п'ятикласників, що обов'язково має бути відображеним у підручниках іноземної мови.

Елементом такої ключової компетентності, як *спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами*, є вміння використовувати українознавчий компонент у всіх видах мовленнєвої діяльності. Наголосимо, що в 5 класі на уроках іноземної мови державна мова майже не застосовується. Тому формування ціннісного ставлення, складниками якого є гордість учнів за Україну, її мову та культуру, розуміння потреби популяризувати Україну у світі засобами іноземної мови, а також готовність до міжкультурного діалогу, відбувається

шляхом застосування українознавчого компонента в усіх видах мовленнєвої діяльності. Передусім це можливе в межах тем «Рідне місто/село», «Свята і традиції», у процесі вивчення якої п'ятикласники дізнаються про святкування Різдва, Великодніх свят в Україні; «Харчування», у межах опанування якої учні слухають, читають або розповідають про українські традиційні страви; «Подорож», під час вивчення цієї теми учні ознайомлюються з цікавими природними та географічними об'єктами.

Компетентність «Спілкування іноземними мовами» є ключовою й предметною, формується на всіх уроках іноземної мови системно й послідовно, незалежно від їх тематики, лексичного матеріалу.

Математична компетентність формується в процесі вивчення іноземної мови ситуативно, під час розв'язування учням комунікативних та навчальних проблем з використанням логіко-математичного інтелекту. Наприклад, коли йдеться про час, кількість, конкретну дату, ціну, температуру повітря тощо.

Основні компетентності в природничих науках формуються в межах теми ситуативного спілкування «Природа», у процесі засвоєння якої учні 5 класу ознайомлюються з погодою, природними явищами.

Інформаційно-цифрова компетентність формується шляхом реалізації певного набору мовленнєвих функцій. Формується системно під час навчання іноземної мови в разі застосування інформаційних технологій. П'ятикласники також уже мають достатній словниковий запас для того, щоб ефективно комунікувати іноземною мовою в інформаційному просторі.

Компетентність «Уміння вчитися упродовж життя» передбачає формування в учнів умінь самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію з різних джерел та критично оцінювати її. Означена компетентність формується передусім у процесі поступового залучення учнів до самостійної роботи, формується системно, незалежно від теми та змісту навчальних завдань.

Така ключова компетентність, як *ініціативність і підприємливість*, потребує сформованості вмінь ініціювати усну, писемну, зокрема онлайн-взаємодію іноземною мовою для розв'язання конкретної життєвої ситуації. На уроках іноземної мови доцільно спонукати п'ятикласників до презентування власних ідей та ініціатив, використовуючи комунікативно доречні засоби, такі, як мовленнєві ситуації. Означена компетентність також формується системно, незалежно від теми та змісту навчальних завдань.

Соціальна та громадянська компетентності формуються повною мірою, передусім шляхом удосконалення вмінь п'ятикласників використовувати ефективні комунікативні стратегії для співпраці з однокласниками в парах, у групах; застосовувати багатомовність для ведення міжкультурного діалогу. В п'ятому класі відбувається соціалізація учнів, оскільки вони звикають до нових учителів, вчать спілкуватися з незнайомими людьми, що значною мірою забезпечує формування цієї компетентності. З огляду на це вважаємо, що означена компетентність формується системно впродовж усього навчального періоду.

Обізнаність та самовираження у сфері культури потребує сформованих умінь використовувати мову для духовного, культурного й національного самовираження й самовияву; дотримуватися культури мовлення, що є показником загальної культури особистості; послуговуватися етикетними конструкціями; висловлювати іноземною мовою власні почуття, переживання і судження. В 5 класі учні ознайомлюються з темами «Харчування» (національні страви), «Подорож» (загальні відомості про Україну та країну, мова якої вивчається), «Рідне місто/село» (основні історичні та культурні відомості), «Свята і

традиції» (календар свят, традиції святкування в Україні та країні, мова якої вивчається), що сприяє усвідомленню учнями цінності культури для людини й суспільства.

Екологічна грамотність і здорове життя. Змістом чинної програми передбачено теми ситуативного спілкування «Харчування», «Природа», «Відпочинок і дозвілля», «Шкільне життя». Зазначимо, що під час вивчення теми «Природа» відбувається повноцінне формування означеної компетентності. Шляхом опрацювання таких тем, як «Харчування» (корисні продукти і шкідливі для здоров'я), «Відпочинок і дозвілля», «Шкільне життя» можливе ситуативне формування компетентності за умови включення завдань, що містять відповідну лексику.

Отже, проведене дослідження показує, що формування ключових компетентностей учнів п'ятого класу гімназії ґрунтується на їхньому навчальному досвіді, здобутому в початкових класах. Формування ключових компетентностей – це складний і тривалий процес, що відбувається різною мірою. Він потребує розроблення оптимального методичного інструментарію. Основним засобом навчання іноземних мов в є підручник, який має відповідати тематиці ситуативного спілкування, містити необхідний лексичний інвентар та цікаві для учнів завдання, спрямовані на формування та розвиток ключових компетентностей.

Ключові слова: іноземні мови, 5 клас, ключові компетентності, компетентнісний підхід

Список літератури

1. «Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи : МОН України,» 2016. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. «Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти : Іншомовна галузь. Іноземна мова (розроблена під керівництвом О.Я. Савченко) : наказ МОН України від 21.03.2018 № 268.», [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> .
3. «Іноземні мови. Навчальні програми для 5-9 класів», [Електронний ресурс]. Доступно: https://ru.osvita.ua/doc/files/news/561/56140/program_movi.pdf

Горошкіна О. М.,

*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Попова Л. О.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ

У сучасних умовах підручник української мови стає тим засобом навчання, використання якого уможливорює системне й систематичне формування предметної та ключових компетентностей учнів. В «Інструктивно-методичних матеріалах для проведення експертами експертиз електронних версій проєктів підручників» зазначено: «провідною вимогою до сучасного підручника є посилення його розвивального впливу на особистість

учня, що здійснюється в таких напрямках: розвиток психічних процесів (уміння слухати, бачити, відчувати, формування загально навчальних умінь і навичок (планувати навчальні дії, працювати з підручником, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, міркувати, перевіряти роботу тощо), розвиток творчих здібностей. Спрямованість підручника на розвиток критичності мислення, у тому числі вміння аналізувати інформацію, формулювати самостійні судження, логічні умовиводи, проводити рефлексію, самооцінку, посилить його потенціал щодо формування ключових компетентностей в учнів» [0, с. 2]. Реалізації визначених вимог сприятиме застосування в освітньому процесі компетентнісно орієнтованих завдань.

Учені визначають компетентнісно орієнтовані завдання як невід’ємний атрибут компетентнісного навчання (Т. Котик), діяльнісне завдання, яке дає змогу розвивати універсальні загально навчальні компетентності (Н. Дика, О. Глазова), спеціально створену дидактичну конструкцію (А. Фасоля), інтегративну дидактичну одиницю (Л. Курач, О. Фідкевич). Описуючи структуру компетентнісно орієнтованих завдань, автори називають такі їх складники: стимул, формулювання завдання, джерело інформації, критерії оцінювання. Узагальнено сформульовані науковцями особливості кожного з них: *стимул* – мотивує до виконання завдання, акумулює досвід учня, порушує актуальну для нього проблему; *формулювання завдання* – корелюється із навчальною метою уроку; передбачає опанування нових знань або активізацію вже набутих задля формування вмінь і навичок, застосування одержаних знань, умінь і досвіду в нових навчальних ситуаціях, визначення потрібності й цінності інформації, прогнозування ситуацій, у яких вона може бути використана, створення власного продукту (тексту, таблиці тощо); *джерело інформації* – текст, таблиця, лексикографічне видання, медіаресурс, відеофрагмент тощо, для яких характерні недостатність або надлишковість інформації, що спонукатиме учнів до аналізу змісту повідомлюваного, вибору або пошуку необхідних джерел інформації і самостійного поповнення наявного багажу, освоєння нових засобів і способів діяльності [5, с. 15]; *інструмент перевірки* – тест, ключ, критерії оцінювання тощо. Поділяємо думку вчених, що після виконання учнями компетентнісно орієнтованих завдань окрему увагу доцільно приділити рефлексійній діяльності та самооцінюванню. Це спонукатиме здобувачів освіти до аналізування їхніх мотивів, дій, емоцій, ставлень тощо, сприятиме усвідомленню ними важливості навчально-пізнавальної діяльності для подальшого саморозвитку й самоосвіти, формуванню здатності об’єктивно й адекватно оцінювати не лише інших, а й себе.

Аналізування підготовлених співробітниками відділу навчання української мови та літератури підручників української мови переконує в тому, що більшість уміщених у них завдань компетентнісно орієнтовані. Автори стимулюють навчально-пізнавальну й мовленнєву активність учнів, звертаючись до їхнього досвіду, пережитих емоцій і вражень тощо (впр. 44, 53, 61, 81 та ін.; впр. 8, 22, 50, 492 та ін. [2]). Окремої уваги заслуговують лаконічно й доступно сформульовані завдання, що спонукають старшокласників аналізувати й порівнювати, досліджувати й узагальнювати, вивчати й систематизувати, пояснювати й створювати, робити припущення й спростовувати хибні твердження, дискутувати й обґрунтовувати, міркувати й робити висновки (впр. 3, 189, 191 та ін. [2]; впр. 266, 352, 419 та ін. [2]). Пропоновані в підручнику компетентнісно орієнтовані завдання мотивують старшокласників не лише здобувати знання, набувати вмінь і навичок, а й визначати мету власної навчально-пізнавальної діяльності, прогнозувати ситуації, у яких ці знання, уміння й навички будуть потрібні, виявляти своє ставлення з певних соціально актуальних питань тощо (впр. 9, 70, 106; впр. 149, 388, 433 [2]). Такий підхід створює передумови для подальшої

успішної соціальної адаптації учнів, їхнього саморозвитку, формування здатності навчатися впродовж життя. Джерелом інформації таких завдань здебільшого є тексти, у яких порушено певну проблему, описано суперечливу ситуацію, окреслено шляхи для саморозвитку й самовдосконалення, розкрито секрети успішності тощо (впр. 148, 152, 170, 215, 230, 374 та ін.; впр. 87, 101, 181, 217, 242 та ін. [2]), а також різноманітні засоби унаочнення, які виконують не лише ілюстративну, а й освітню, стимулювальну, інтегровальну та інші функції (впр. 136, 158 та ін., впр. 164, 187, 640 та ін. [2]). Інструментом перевірки стануть визначені нормативними документами критерії оцінювання. На наш погляд, важливо, що в підручниках передбачено організацію рефлексійної діяльності учнів, а також закладено основи для самооцінювання.

Отже, подані в аналізованих навчальних книжках компетентісно орієнтовані завдання враховують інтереси й запити сучасних учнів, спонукають їх до аналізу актуальних соціальних проблем, пошуку шляхів розв'язання їх, усвідомленого самостійного прийняття відповідальних рішень, контролювання власних дій. Переконані в тому, що застосування на уроках української мови в 10-11 класах підготовлених підручників дасть змогу вповні реалізувати визначену чинною програмою мету – формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості [4].

Ключові слова: компетентісно орієнтовані завдання, підручник української мови, учні 10-11 класів

Список літератури

1. Голуб Н., Новосьолова В. Українська мова (рівень стандарту) підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Пед. думка, 2018. 200 с.
2. Голуб Н., Горошкіна О., Новосьолова В. Українська мова (рівень стандарту) підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Пед. думка, 2019. 232 с.
3. Інструктивно-методичні матеріали для проведення експертами експертиз електронних версій проектів підручників. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5bd/c11/8e3/5bdc118e32ea9452929709.pdf>
4. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10-11 класи. Рівень стандарту. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
5. Фасоля А. Компетентісно зорієнтовані завдання: новація? Імітація? *Українська література в загальноосвітній школі*. 2014. № 5. С. 14-20.

Гривко А. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості

загальної середньої освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ГРАФІЧНА ІНФОРМАЦІЯ В ПІДРУЧНИКАХ: АКТУАЛЬНІСТЬ РОЗМІЩЕННЯ ТА ПРОБЛЕМИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

Особливості сучасного інформаційно-комунікативного середовища, яке характеризується функціонуванням нелінійних, перерваних, множинних, змішаних інформаційних текстів, насичених схематичною, графічною, числовою інформацією,

зумовлюють трансформацію вимог до читацької грамотності здобувачів освіти як одного з ключових навчальних досягнень. Зокрема, актуальним, з огляду на результати педагогічних досліджень є формування в учнів умінь опрацьовувати інформацію, подану різними засобами (вербальними, ідеографічними, піктографічними). Так, за результатами міжнародного оцінювання PISA–2018, для українських школярів виявилися складними завдання, спрямовані на інтегрування вербальної інформації з графічною (впоралися 26,4% учнів) [1, с. 288], співвіднесення вербальної і графічної інформації та структурування її (27,2% правильних відповідей) [1, с. 293], оцінювання відповідності змісту й форми текстів, у яких комбінується вербальна і графічна інформація (виконали 20,1% учнів) [1, с. 320], та інші завдання, які передбачали оцінювання вмій реципієнтів інтерпретувати змішані (полікодові) тексти. З огляду на це, у Національному звіті за результатами оцінювання якості освіти PISA–2018 запропоновано рекомендації щодо доцільності використання текстів із графічними об'єктами в процесі формування в учнів читацької грамотності [1, с. 280–321].

Проектуючи означені рекомендації на галузь підручникотворення необхідно звернути увагу на окремі проблеми, пов'язані з реалізацією їх у підручниках. Зокрема, йдеться про прояви академічної недоброчесності, фіксовані на сторінках навчальної книги. Так, проблемними залишаються питання щодо академічного плагіату ілюстративного матеріалу, що пов'язано з відсутністю в Україні належного правового регулювання та захисту авторських прав на інтелектуальні та творчі продукти, які знаходяться у вільному доступі в мережі Інтернет; використання в підручниках посилань на мультимедійні матеріали вебресурсів, а також дотримання правил розміщення на сторінках навчальної книги відповідних логотипів. Прикладом цього є інфографічне маркування завдань підручника, виконання яких передбачає перегляд певного відеоматеріалу на YouTube, логотипом цього інтернет-ресурсу. Таке використання елементів фірмової символіки YouTube, відповідно до умов ліцензійної угоди, потребує спеціального дозволу [2]. Цей приклад, як і випадки використання в підручниках графічних матеріалів із мережі Інтернет, свідчить про необхідність поінформованості суб'єктів видавничої справи про дію ліцензій захисту авторського права в цифровому середовищі та врахування їх під час написання та створення макету підручника. З іншого боку, автори мають знати й використовувати інструменти збереження авторських прав щодо своїх продуктів творчості, розміщених у мережі Інтернет, які, зокрема надає модель Creative Commons, що охоплює 6 типів ліцензій [3].

Аналіз охарактеризованої проблеми в галузі підручникотворення дає змогу зробити висновки про необхідність розроблення з одного боку чітких вимог щодо дотримання суб'єктами видавничої справи (авторами, ілюстраторами, видавцями) принципів академічної доброчесності, зокрема, в аспекті використання графічних об'єктів у підручниках, а з іншого – однозначних критеріїв оцінювання експертами дотримання цих вимог у навчальній книзі з фіксуванням їх у Інструктивно-методичних матеріалах для проведення експертизи підручників.

Ключові слова: підручник; вербальна інформація; графічна інформація; читацька грамотність; академічна доброчесність.

Список літератури

1. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.

2. Ресурси бренду YouTube. URL: www.youtube.com/intl/uk/about/brand-resources/#logos-icons-colors . Дата звернення: 03.04.2020.

3. Ліцензії Creative Commons. URL: <https://creativecommons.org/licenses/?lang=uk> . Дата звернення: 03.04.2020.

Гринюк О. С.,
науковий співробітник
відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

РОЛЬ ПІДРУЧНИКА «БІОЛОГІЯ І ЕКОЛОГІЯ» (11 КЛАС) У ФОРМУВАННІ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ВИПУСКНИКІВ

Актуальність формування наукової картини світу (НКС) випускників у процесі вивчення предметів природничо-математичного та літературознавчого циклів викликана необхідністю спрямованості їх вивчення на оволодіння учнями цілісності знань, досягнення екологічної свідомості та екологічної компетентності.

Під НКС учні мають розуміти систему знань, яка досягається в процесі інтеграції змісту природничо-математичних та літературознавчих предметів на основі загальних закономірностей природи, закономірностей екології, розвитку літературного процесу [4, с. 10].

Сучасний підручник «Біологія і екологія» для 11 класу повинен бути орієнтований на формування в учнів: 1) НКС, що включає: екологічну компетентність, екологічну культуру, екологічне мислення і свідомість, на основі екологічних законів і загальних закономірностей природи; 2) ряду інших важливих предметних компетентностей, потрібних для успішної самореалізації випускника школи в суспільстві; 3) цілісних знань про природу на основі інтеграції змісту навчальних предметів з освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури»; 4) почуття відповідальності за збереження біорізноманіття на планеті і раціонального використання природи, розуміння того, що людина і природа повинні співіснувати в гармонії; 5) особистого здоров'я та створення умов для творчої самореалізації кожного школяра.

Одним з основних завдань біології і екології при вивченні різних об'єктів природи, процесів пов'язаних з ними, є встановлення законів, принципів і правил функціонування та розвитку екосистем. Наукове пояснення дійсності починається там, де опираються на закони і закономірності відкриті наукою [2].

Пояснення суті основних природних явищ і процесів на основі загальних закономірностей природи (збереження, періодичності, направленості процесів до рівноважного стану) та загальних екологічних законів, які встановлюють наскрізні змістові зв'язки, веде до розуміння учнем цілісності живої природи. Наявність змістових зв'язків між знаннями про живу природу обумовлює впорядкованість елементів знань у цілісність, що веде до формування цілісності мислення та сприятиме формуванню ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, а також ідей сталого розвитку суспільства. А наявність у підручнику інтегрованого матеріалу з біології і екології, фізики, хімії, математики, географії, основ здоров'я дасть можливість розкрити комплексний

характер екологічних проблем, сформувати теоретичну базу знань про природу та екологічну компетентність.

Тому головною умовою отримання учнями цілісних знань про природу є інтеграція біології і екології з усіма природничими предметами, що слугуватиме їх кращому розумінню, засвоєнню і систематизації цих знань для створення оптимальних умов навчання та формування в свідомості учнів наукової картини світу [2, с. 9].

У методичному апараті навчального підручника «Біологія і екологія» для 11 класу за яким зараз навчаються учні, міститься п'ять тем, а саме: 1) адаптації; 2) біологічні основи здорового способу життя; 3) екологія; 4) сталий розвиток та раціональне природокористування; 5) застосування результатів біологічних досліджень у медицині, селекції та біотехнології [3]. На прикладі кожної теми пропонуємо розглянути механізм пояснення навчального матеріалу, як на основі загальних закономірностей природи та екологічних законів можна формувати НКС учнів.

Отже, навчальний матеріал першої теми «Адаптації» повинен пояснюватися і включатися в НКС учня на основі закономірності збереження, адже адаптація – це загальна властивість усіх біосистем щодо формування й розвитку нових біологічних ознак відповідно до змін умов навколишнього середовища. А оскільки організм і середовище перебувають у динамічній рівновазі то адаптаційні процеси мають здійснюватися постійно впродовж існування біосистеми в просторі й часі, що потрібно пояснювати на основі закономірності направленості процесів до рівноважного стану. Адаптація як властивість спрямована на підтримання динамічної рівноваги не лише за даних умов середовища, а й у разі їх зміни в процесі еволюції, що є проявом закономірності збереження, на основі якої також можна пояснити і екологічні закони (правила): правило екологічної індивідуальності, правило відносної незалежності адаптацій та правило двох рівнів адаптації, що лежать в основі їх формування. Отже, на основі даної закономірності і екологічних правил, знання про адаптацію входять у НКС учня, адже ця властивість живого настільки всеосяжна, що нерідко ототожнюється із самим поняттям життя, а отже із закономірністю його збереження.

Під час вивчення навчального матеріалу другої теми «Біологічні основи здорового способу життя» слід акцентувати увагу учнів на його зв'язку із закономірністю збереження, адже здатність і бажання дотримуватися людиною здорового способу життя створює основу біологічного й соціального розвитку організму та його взаємодію із середовищем життя, що впливає на формування однієї з ключових компетентностей усіх навчальних предметів, а саме: екологічної грамотності і здорового життя, яка лежить в основі НКС учня. Дана компетентність передбачає розумне та раціональне користування природними ресурсами, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини. Отже, здоровий спосіб життя забезпечує формування, збереження і зміцнення фізичного, психологічного й соціального здоров'я, здатність до продовження роду і досягнення активного довголіття, що пояснюється закономірністю збереження. Здоров'я людини є складним явищем, тому залучення відомостей з різних галузей знань допоможе комплексно розглядати проблеми здоров'я, набути його багатовимірного і разом з тим цілісного розуміння, що входить до НКС учнів.

Вивчаючи третю тему «Екологія» учні обов'язково повинні отримувати всі екологічні знання, які мають пояснюватися на основі екологічних законів та закономірностей природи. Так, наприклад, знання про екологічні чинники та їх вплив на живі організми мають включатися до НКС учня, на основі закономірностей збереження та періодичності, а також існування організмів певного виду в певному середовищі зумовлене взаємодією з цілим

комплексом екологічних чинників, що діють згідно з певними екологічними законами. Отже, НКС учня включає знання і розуміння законів екології та загальних закономірностей природи та принципів їхнього застосування при поясненні природних процесів і явищ, що є необхідною умовою збереження природи та розвитку суспільства.

Вивчаючи матеріал теми «Сталий розвиток та раціональне природокористування» учні повинні усвідомити і самостійно пояснювати його зв'язок із закономірністю збереження та екологічним законом єдності «організм–середовище», тому що сталий розвиток природи й суспільства – це розвиток суспільства, за якого економічне зростання, матеріальне виробництво і споживання відбуваються в межах, що визначаються властивістю екосистем до самовідновлення, що є проявом даної закономірності. Також, слід наголошувати на важливості закону обмеженості природних ресурсів (усі природні ресурси в умовах Землі вичерпні) та раціонально їх використовувати.

В рамках даної теми обов'язково потрібно використовувати інтеграцію знань з фізики та хімії, адже забруднення довкілля відбувається внаслідок надходження нехарактерних механічних, хімічних, фізичних або біологічних забруднювачів. Отже, у НКС учня включаються знання про види і наслідки забруднення, що інтегруються зі знаннями з фізики і хімії та узагальнюються на їх основі, які ведуть до змін стану довкілля, порушень екологічних процесів і зв'язків на усіх рівнях організації життя.

Раціональне природокористування – сфера діяльності й уся сукупність засобів, що застосовує суспільство задля вивчення, освоєння, використання, відновлення, поліпшення й охорони довкілля та природних ресурсів, що потрібно пояснювати на основі закономірності збереження. Тож усі ці знання є основою у формуванні НКС учня і пояснюються на основі екологічних законів та закономірностей збереження та направленості процесів до рівноважного стану. Адже сталий розвиток полягає в збалансованому розвитку економічного, соціального та екологічного компонентів.

Навчальний матеріал останньої теми «Застосування результатів біологічних досліджень у медицині, селекції та біотехнології» повинен пояснюватися і включатися у НКС на основі закономірності збереження, проявом якої є результати біологічних досліджень, що містять у собі знання, необхідні для забезпечення сталого розвитку людства, розв'язування глобальних проблем, розроблення та впровадження досягнень біотехнології, які визначають рівень розвитку багатьох галузей, передусім селекції, медицини, сільського господарства, промисловості, охорони довкілля й біорізноманіття.

Отже, якщо у методичному апараті підручника «Біологія і екологія» для 11 класу будуть відсутні пояснення основних природних процесів і явищ на основі законів екології і закономірностей природи, а також буде слабкий зв'язок природничих знань між собою, це сприятиме виникненню серйозних труднощів у формуванні в учнів цілісної наукової картини світу. Тому що саме цілісні знання про довкілля, які обґрунтовані та об'єднані на основі біологічних, екологічних, географічних, фізичних і хімічних законів та загальних закономірностей природи, сприятимуть підвищенню розумової активності випускників та забезпечуватимуть їх самовираження і самореалізацію, розвиток гармонійної особистості з притаманними їй загальнолюдськими цінностями.

Ключові слова: наукова картина світу; екологічна компетентність; екологічні закони; загальні закономірності природи; інтеграція природничих знань.

Список літератури

1. Гуз К.Ж. Концептуальні основи цілісної природничо-наукової освіти. Формування природничо-наукової картини світу в учнів середньої школи. – Полтава : Довкілля-К, 2005.

С. 4-16.

2. 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>.

3. Соболев В. Біологія і екологія (рівень стандарту): підручник для 11 кл. закл. заг. серед. освіти. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2019. 256 с. <https://pidruchnyk.com.ua/1244-biologi-11-klas-sobol.html>.

4. Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. пр. Всеукраїнського круглого столу «Інтеграція змісту освіти в профільній школі», 17 квітня 2019 р., Полтава / [головн. ред. В. Р. Ільченко]. Вип. 11. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2019. 184 с. [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://poippo.pl.ua/images/FILES/nml/drukov_produk_POIPPOPDF/2019/zbirnyk_nauk_prats_tech_integ_zm_osv_Vyp11_2019.pdf.

Гупан Н. М.,

доктор педагогічних наук,

головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ У ШКІЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКУ З ІСТОРІЇ

Різноманітний набір освітніх методик і інструментів компетентісно орієнтованого підручника з історії дозволяє досягати актуальних цілей освіти. Зосередимо увагу на одному з таких інструментів – візуальних джерел. Сторінки історії можуть оживати у підручнику у малюнках сучасних авторів, створених на сюжети параграфів, у репродукціях художніх творів на історичні теми, у документальних зображеннях, що допомагають школярам засвоювати матеріал, створюючи зорову опору мислення. Сучасні поліграфічні можливості дозволяють забезпечити школярів яскравими, барвистими підручниками з історії, але проблему логічного зв'язку і взаємодії між основним текстом і ілюстраціями підручника має вирішувати автор, спираючись не лише на власне розуміння, а й на висновки теорії підручникотворення. Водночас аналіз підручників з історії останніх років свідчить, що в них, з одного боку, спостерігається збільшення обсягу і покращення якості ілюстративного матеріалу, а з іншого – подання його є недостатньо ефективним з точки зору організації активної пізнавальної діяльності учнів на уроці.

Представимо наше бачення теоретико-методичних засад розробки ілюстративної частини підручника, що базується як на теоретичних дослідженнях, так і на власному багаторічному досвіді розробки навчальних книг для різних шкільних курсів історії. З нашої точки зору, такі засади мають передбачати: 1) принципи відбору ілюстративного матеріалу, який варто вміщувати в підручник, адже маємо дуже лімітований обсяг сторінок; 2) вимоги до методичного супроводу вміщених ілюстрацій.

Щодо відбору ілюстративного матеріалу, то відбирати варто лише ілюстрації, які відповідають темі і відображають певну частину тексту параграфа. Причому обрана ілюстрація повинна надавати учням можливість використання її як джерела навчальної історичної інформації. Ілюстрація не має повторювати, а має замінювати частину тексту підручника. Вона має бути гарної якості й достатнього розміру, щоб її детально розглянути. Відбираючи ілюстрації авторам підручника варто насамперед зосередитись на представленні у підручнику

первинних історичних візуальних джерел, під якими розуміємо аутентичні пам'ятки діяльності людей у минулому, що є носіями інформації про часи, коли вони були створені. До первинних візуальних джерел відносяться ілюстрації підручників, які документально відтворюють аутентичні пам'ятки періоду, що вивчається – фотографії, історичні реконструкції, репродукції творів живопису.

Традиційно найбільш поширеними в українських підручниках з історії типами первинних джерел є документальні зображення історичних об'єктів, предметів матеріальної і художньої культури, архітектурних споруд, фотографії історичних осіб, подій та репродукції творів історичного живопису. Набагато рідше зустрічаємо у підручниках аутентичні картографічні матеріали - історичні карти, що співвідносяться із конкретними періодами, факсимільні зображення рукописів, історичних документів, наукові реконструкції, макети - житл, культових об'єктів, зовнішнього вигляду людей тощо, особливо з використанням 3-D технологій, аутентичні мініатюри, плакати, карикатури. Проте, очевидно, що будь-які візуальні матеріали надають виразності описам ключових історичних подій і явищ, дають можливість учням «відчувати епоху» та підсилюють мотивацію до навчання.

Інший аспект теорії підручника стосується способу подання і методичного супроводу візуального джерела, бо його розміщення на сторінці підручника не гарантує автоматично можливості його ефективного використання у навчанні. Щоб ілюстрація «запрацювала», вона має супроводжуватись завданнями і запитаннями для спрямованого розвитку мислення.

Узагальнено методику організації пізнавальної діяльності учнів з первинним візуальним джерелом можна представити у два етапи:

1) *спостереження (розгляд) і осмислення* того, що зображено. Результатом цього етапу буде визначення учнями походження (наприклад за підписом підручника) і деталей зображення та опис джерела учнями, Їхня діяльність має спрямовуватись вчителем, або підручником за допомогою закритих запитань, типу: *Що/Хто зображений? Що роблять зображені люди? Який факт/факти відбито? Що відбувається? У яких відносинах один з одним знаходяться зображені на картині люди? На чому зосереджено зображення. Що є його центром? Що є головним? Хто автор зображення і для кого/чого воно призначалося?* – вчитель допомагає учням, відповідаючи на ці запитання, побачити у джерелі головне, те, на чому базуватимуться подальші думки;

2) *аналіз, синтез і оцінка* зображення. Результат - *інтерпретація* зображення як історичної інформації у контексті теми, що вивчається. Потрібно дати простір думкам учнів за допомогою відкритих запитань: *Чи знаходяться люди та природа/предмети, що їх оточують у гармонії? Чому? Чи виконував художник (скульптор і т.д.) цей твір за власним бажанням чи його було замовлено? Ким, з якою метою? Які засоби використовував автор, щоб створити цей образ? Які духовні цінності чи авторські пристрасті знайшли відбиток у картині (фото, портреті, карикатурі, плакаті і т.п.). Чи відноситься даний твір до числа ідеологізованих*

З таких та подібних запитань (пізнавальних завдань) автор обирає і пропонує учням адекватні до кожного візуального джерела. Очевидно, що кількість їх у тексті має бути не більше 2-4 до одного джерела. Тому зазвичай запитання першого етапу залишаються на розсуд вчителя, а другого – вищого рівня подаються автором підручника у певній системі відповідно до характеру джерела і завдань його опрацювання на уроці. Головним є поступово навчати учнів самостійно використовувати зображення на ілюстраціях підручника як самостійні джерела історичної інформації з подальшим переносом набутої навички на інші джерела візуальної інформації поза межами класної кімнати.

Ключові слова: історичне візуальне джерело, ілюстрація, методика, активне навчання.

Доротюк В. І.,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувачка відділу профільного навчання,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

СТРУКТУРА НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

В Україні реалізовується компетентісно орієнтована освіта. Це нова тенденція, яка не має традиційних джерел, накопичених ресурсів, підготовленого кадрового потенціалу. Все для всіх учасників процесу є новим, неоднозначним, невизначеним. Держава дає замовлення освітнім закладам на інший результат їх роботи, ніж було раніше. Тепер учень повинен здобути знання активно впроваджувати у власну діяльність, постійно демонструючи свої досягнення. З огляду на це, оскільки не прописана загальна стратегія, відсутні тактичні маневри та безпосередньо технології навчання і виховання, педагоги потребують науково-методичного забезпечення, яке допомагало б професійний досвід використовувати відповідно до нових завдань в умовах реалізації компетентісно орієнтованої освіти.

Науковці повинні розробити методичні посібники, які допомогли б учителям використовувати власні напрацювання в новій реальності. Такий науковий інструментарій дає змогу зробити освітній процес однорідним і суцільним.

Раніше школа забезпечувала більшою мірою теоретичне навчання, відірване від практики, не пов'язане з реальним життям, а розраховане на накопичення для використання в майбутньому. Але знання, відірвані від життя, швидко забуваються. Компетентісний підхід у навчанні передбачає пов'язання теорії з практикою. Відповідь на запитання «як це вирішувати» зможе дати тільки наука. Отже, в структурі методичного посібника обов'язково повинні бути запропоновані нові методи, прийоми і технології навчання предметів, спрямовані на формування компетентностей в учнів.

Істинно велике створюється людиною тільки в тій галузі праці, яка найбільш відповідає її індивідуальності. Із цього випливає положення: щоб виховати творця, потрібно уміти визначати його природні здібності,[1] особливості інтелекту та інтереси. Але раніше вчителі цього не робили ніколи. Завдання педагогічної науки полягає в забезпеченні суб'єктів освітнього процесу знаннями і методами педагогічної і психологічної діагностики такою мірою, щоб не допустити помилок у визначенні особистісних якостей учнів. На думку Д. Равена,[2] компетентісний підхід характеризується формуванням активної суспільної позиції учнів та їх становлення як членів суспільства. Це завдання повинна розв'язувати сучасна школа, а значить – педагогічний колектив у процесі виховання.

Сьогодні школа ще не має відповіді на ці запитання: як розробити програму, які заходи використовувати; які методи заохочування та оцінювання потрібні, - але всі вони мають будуть розроблені в науково-методичному забезпеченні для вчителів, адже потрібно визначити, що дає громадська робота учневі, які якості формує і як допомагає в становленні особистості. Український філософ Г. С. Сковорода [3] стверджував, що кожна людина має в житті займатися спорідненою працею, а інакше вона буде тягарем для суспільства і не матиме ні щастя ні спокою. З цього випливає, що в умовах компетентісно орієнтованого навчання найважливішим є професійне самовизначення учня. Це довготривала і серйозна процедура, що складається з різноманітних методів, прийомів, тестувань, практичних занять, контактів з

родиною та закладами вищої освіти. Відповідно: необхідний інструментарій та навички його використання повинні бути покладені у зміст методичного посібника для вчителів.

Загальновідомо, що потрібно піклуватись про всебічний розвиток учнів. Для цього необхідно враховувати інтереси учнів та їх вікові особливості, враховувати їхню ініціативу, створювати умови для їх гармонійного розвитку, та використовувати ефективні виховні технології. Школа має виховати почуття любові до своєї Батьківщини, до родини, повагу до старших, відповідальність у вчинках, бажання бути корисним, бажання допомагати іншим. Надійним засобом у процесі формування моральних якостей учня може стати вивчення змістовних літературних творів, історії та культури як рідної так і світової, ознайомлення з мистецтвом та класичною музикою, філософією та театром.

Логічно, що в процесі формування свідомості учня та формування його естетичних смаків теж необхідні рекомендації вчених, які є важливим складником науково-методичного забезпечення вчителів.

Висновок: Для забезпечення компетентісно орієнтованого навчання педагоги потребують наукового базового забезпечення, яке розробляє відділ профільного навчання.

Ключові слова: компетентність, стратегія, всебічний розвиток, реалізація, становлення особистості.

Список літератури

1. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996. 320 с.
2. Равен Джон Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация..М., 2002. 396 с.
3. Сковорода Г. С. Твори у двох томах. К., 2005. 528 с.

Доротюк О. Г.,

*науковий співробітник відділу профільного навчання,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ

Обов'язковою умовою реалізації компетентісно орієнтованого навчання є наявність такого інформаційного ресурсу, як підручник. Він розробляється кращими науковцями відповідно до стандартів, однак існують важливі психологічні рекомендації, які не завжди враховуються, незважаючи на їх обґрунтованість та актуальність. В. С. Цетлін визначає підручник як навчальну книгу, як засіб навчання, призначений для викладання та навчання в середній школі, що має слугувати для розвитку духовних здібностей учнів та прищеплення вміння навчатися за книжками, є джерелом для самоосвіти як на уроці, так і вдома [1]. Підручник створюють для навчання учнів. Це аксіома, природно те, що він повинен містити цікаву і доступну інформацію, підтверджену науковими фактами та закономірностями. Виклад матеріалу має бути логічним, зрозумілим, таким, що забезпечую зв'язок. У компетентісно орієнтованому навчанні велику роль відіграє мотивація учнів як психологічна функція. Для її формування бажано викладати матеріал у такому порядку: на початку нової теми треба подавати загальну інформацію про те, складником якої науки є тема, як вона пов'язана з іншими темами, яке практичне значення має, яке виробництво, які професії пов'язані з нею, яке значення має галузь у народному господарстві та міжнародній спеціалізації, яка історія та перспектива розвитку конкретного напрямку науки, чи виробництва. Учень має свідомо ознайомлюватися з навчальним матеріалом та пов'язувати

його із суспільним продуктом, свідомо його засвоювати нерозривно з практикою, невід'ємно від реального життя, що і сформує у нього мотивацію до пізнання.

Підручник повинен забезпечувати зворотній зв'язок, тобто, матеріал наступного параграфа має бути викладеним з урахуванням раніше здобутих учнем або ж тих відомостей, які учень опанував практично. Це означає, що завдання не повинні повторюватись за формою, а мають змінюватись та ускладнюватись за змістом, відповідно до рівня знань учня, що зростає. Підручник стане ефективним навчальним інструментом для вчителя, якщо його зміст і завдання допоможуть динамічному процесу набуття компетентностей учнем.

Важливим фактором у розробленні підручника є його відповідність віковим і навчальним можливостям учнів. Усе тече, усе змінюється. Змінюються і школярі, їхнє сприйняття, пам'ять, увага, мислення, тобто базові психічні функції [2]. Вікові психофізіологічні особливості теж мають іншу градацію, порівняно з недалеким минулим [3].

Автор підручника повинен досконало ознайомитися з новітніми дослідженнями означеної проблеми й добирати матеріал відповідно до вікових можливостей сучасних дітей. Автор має науково обґрунтувати добірку певного матеріалу і його складність, диференціювати його, у зв'язку з тим, що психологічні особливості учня на початку навчального року, посеред року та наприкінці відрізняються, адже впродовж року діти дорослішають. Урахування актуальних і потенційних вікових можливостей учнів до навчання дозволить автору адекватно підійти до створення структури і змісту підручника та визначення кількості і якості завдань.

Одноманітність у структурі та змісті підручника провокує емоційне вигорання, викликає загальмованість пізнавальних процесів і падіння продуктивності засвоєння предмета. Насиченість кольорами або ілюстраціями розсіює увагу та швидко втомлює.

Напруження та тривожність учнів викликається в тому разі, якщо відсутня послідовність у викладенні та доступність у сприйнятті навчального матеріалу в підручнику.

У цьому контексті логічними вбачаємо такі рекомендації для авторів підручників:

1. Підручник має пройти процедуру психологічного оцінювання.
2. Автори підручників повинні мати, крім предметних, знання з педагогіки та психології для створення такого підручника, що допоможе зробити процес навчання ефективним.

Ключові слова: підручник, мотивація, здібності, психологічні засади, компетентність.

Список літератури

1. Цетлин В.С. Проблема учебника в зарубежной дидактике // Справочные материалы для создателей учебных книг / Сост. В.Г. Бейлинсон. М.: Просвещение., 1991. 304 с.
2. Барабанщиков В. А. Психология восприятия. М., 2006-240 с.
3. Шадриков. В. Д. Психология деятельности и способности человека М., 1996-320 с.

Засєкін Д. О.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ВІДПОВІДНІСТЬ ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ ВИМОГАМ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ

Видання підручників регулюється законодавчими актами України про видавничу діяльність, нормативно-правовими документами Міністерства освіти і науки України, державними стандартами України. Згідно ДСТУ 3017:2015 «Видання. Основні види. Терміни

та визначення» підручник – навчальне видання, що містить у повному обсязі систематизований виклад навчальної дисципліни, відповідає навчальній програмі та має відповідний, офіційно наданий гриф [1]. Вимоги щодо структури, змісту та обсягів підручників для закладів загальної середньої освіти визначаються й уточнюються положеннями про проведення конкурсного відбору підручників та відповідними наказами й інструктивними листами Міністерства освіти і науки України та державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» іншими методичними рекомендаціями.

З-поміж усіх рекомендацій щодо підготовки і видання навчальної книги зосередимо увагу на такому критерії як відповідність підручника вимогам навчальної програми. За останні роки ця вимога, залишаючись першою, змінювалась залежно від змін, які зазнавали документи, у яких сформульовані вимоги до змісту навчання і його опанування. На сьогодні зміст підручника фізики має відповідати державним стандартам освіти, очікуваним результатам, визначених Типовою освітньою/навчальною програмою [2]. У той час, як сам зміст освіти й очікувані результати цими документами прописані досить не конкретно. Як наслідок – маємо вільне трактування реалізації цієї умови. Окрім того, зважаючи, що дотримання кожного критерію під час конкурсного відбору оцінюється певною кількістю балів, авторські колективи вдаються не завжди до вдалого рішення. Щоб не було зауважень від експертів вони дають назви параграфам, які слово в слово співпадають із переліком змістових питань навчальної програми, й в тій послідовності, що там записана. Таке формальне дотримання вимоги, на нашу думку, не доцільне. Адже навчальна програма, що містить перелік змістових питань не визначає їх глибини і логічної послідовності. Обсяг і зміст параграфів має визначатися співвіднесенням змістових питань і очікуваних результатів, визначених навчальною програмою.

І тут ми маємо визнати, що якість підручника багато в чому залежить від якості навчальної програми (від якої, до речі, залежить і в цілому організація навчального процесу з предмету). Зокрема з фізики навчальна програма має містити вичерпний перелік явищ і процесів, фундаментальних дослідів, основних понять й величин, моделей, принципів, законів й закономірностей, які мають бути включені у підручник. Формат представлення цього змісту залежить від авторської концепції, але основні фізичні величини, поняття, формули, типи завдань мають бути уніфіковані в усіх підручниках. Окрім того, зважаючи на двоконцентричну структуру шкільного курсу фізики у навчальній програмі має бути обов'язковий перелік таких питань, що вперше вивчаються у базовому курсі, які повинні бути повторені у курсі фізики другого концентру й таких, що вивчатимуться там вперше. Адже зараз, у підручниках фізики спостерігається повний дубляж параграфів, присвячених питанням, що розглядаються в основній і старшій школі.

Формулювання змістових питань з навчальної програми не повинно сприйматися як гіпотетична назва пункту або параграфу підручника. Тому змістові питання краще формулювати у вигляді завдань, які мають бути розв'язані в процесі вивчення того чи того розділу/теми. І найголовніше, навчальна програма має містити чіткий опис очікуваних результатів, яких мають досягти учні у вивченні відповідного розділу й курсу в цілому. Саме вони мають бути орієнтиром для добору змісту навчального матеріалу, визначати структуру методичного апарату підручника і його функції.

Ключові слова: підручник, навчальна програма, критерії

Список літератури

1. ДСТУ 3017:2015 «Видання. Основні види. Терміни та визначення», [Електронний ресурс]. Доступно: http://lib.zsmu.edu.ua/upload/intext/dstu_3017_2015.pdf
2. Наказ МОН від 31.10.2018 №1183 “Про затвердження Інструктивно-методичних

матеріалів для проведення експертами експертиз електронних версій проектів підручників” [Електронний ресурс]. Доступно:

<https://drive.google.com/file/d/1nnbIUaTMfBmiEgIf8YHBOjnQiwtdDgyE/view>

Засєкіна Т. М.,

кандидат педагогічних наук,

провідний науковий співробітник

відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДРУЧНИК ЧИ ПІДРУЧНИК ІНТЕГРОВАНОВОГО КУРСУ?

Із початком реформування нової української школи ряд питань набувають актуальності й потребують нових рішень. З-поміж них – питання, пов’язані із проблемою інтеграції, а саме: створення інтегрованих курсів, що поєднують зміст кількох освітніх галузей, упровадження інтегрованого навчання, що реалізується на засадах тематичного та діяльнісного підходів. На різних освітянських заходах, в методичній літературі, у тому числі в інтернеті, усе частіше зустрічаються публікації, відеопрезентації про інтеграцію в школі, інтегроване навчання, інтегрований урок, інтегрований курс, інтегрований підручник, інтегрований підхід. Проте не завжди тлумачення цих термінів є правильним. Інколи інтегрованим називають усе, що можна об’єднати до купи, не дотримуючись самої сутності інтеграції (від лат. *integratio* – поєднання, відновлення) – об’єднання в єдине ціле раніше розрізнених частин та елементів системи на основі їх взаємозалежності і взаємодоповнюваності.

Урок називають інтегрованим тільки тому, що це урок з інтегрованого курсу. Усе частіше зустрічаються повідомлення про «інтегрований підручник» й «підручник інтегрованого курсу». Зокрема в додатку «Методичні рекомендації потенційним авторам щодо підготовки підручників для 1 класу закладів загальної середньої освіти» до листа МОН №1/11-402 від 11.01.2018 року вказано, що інтегрований підручник, як і кожне видання такого роду, є носієм змісту і має повною мірою відображати завдання, зміст та очікувані результати з кожної освітньої галузі, що входить до складу інтегрованого предмета [1]. Що по суті підмінює поняття «підручник інтегрованого предмета/курсу». Інтегрованим, або правильніше інтегруючим, на нашу думку, може бути підручник, який реалізує зміст предмету, який не є по суті інтегрованим, як от «Фізика і астрономія». Традиційно – це два окремі навчальні предмети, які мають різні методологічні підходи. Підручник такого курсу структурують як правило модульно-окремі предметні модулі й наскрізні там, де зміст матеріалу з фізики й астрономії доповнює один одного. У такому, інтегруючому по суті підручнику здійснюється постійне звернення до читача, який матеріал цього підручника або додаткових джерел потрібно повторити/вивчити, щоб склалася цілісна картина [2].

Прикладами інтегруючих підручників є деякі підручники для початкової школи, зокрема предмету «Я досліджую світ», які реалізують зміст і вимоги щодо забезпечення очікуваних результатів з п’яти освітніх галузей. Навчальний матеріал у деяких підручниках розподілено між двома частинами так, що перша частина містить зміст трьох галузей: природничої, соціальної та здоров’язбережувальної, громадянської та історичної галузей, друга – двох: технологічної й інформатичної. Апарат орієнтування таких підручників містить взаємне перепосилання до його частин, що дає змогу тоді, коли це потрібно вивчати узгоджені змістові питання [3].

Отже підручник можна вважати інтегрованим (інтегруючим), якщо за його допомогою відбувається взаємне узгодження, об'єднання в єдине ціле ізольованих частин змісту освіти у межах одного навчального предмета.

Якщо розроблення навчального предмету/курсу відбувається через виявлення зв'язків між компонентами у контексті інтегруючої ідеї, і результатом такого об'єднання є цілісна система з якісно новими властивостями, і в структурі якої зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів, то такий курс є інтегрованим. Підручник у такому разі називається підручником інтегрованого курсу.

Ключові слова: інтегрований підручник, інтегрований курс.

Список літератури

1. Лист МОН №1/11-402 від 11.01.2018 року «Потенційним авторам щодо підготовки підручників для 1 класу закладів загальної середньої освіти». [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/1ZbyGue9XfwLWQRAq5XKpy5NFtJVzGu6S/view>
2. Фізика і астрономія (профільний рівень) : підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / Т.М.Засєкіна, Д.О. Засєкін. – К. : УОВЦ «Оріон», 2019. – 304 с. : іл.
3. «Я досліджую світ» підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) Бібік Н. М., Бондарчук Г. П. (Частина 1); Корнієнко М.М., Крамаровська С.М., Зарецька І.Т. (Частина 2). – Х. : Ранок, 2019.

Ільченко В. Р.,

*доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
завідувачка відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна*

Гуз К. Ж.,

*доктор педагогічних наук,
провідний науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна*

ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ТА СПРАВЕДЛИВОЇ ОСВІТИ

Головними гаслами, що визначають розвиток національних систем освіти країн Європейського Союзу у XXI ст., є ефективність та справедливість; під такою освітою розуміють освіту зміст якої доступний всім учням і засвоюється всіма учнями [1]. На забезпеченні якісної та справедливої освіти наголошує наказ президента «Про цілі сталого розвитку» [2].

Модернізація шкільної освіти, підвищення її ефективності, досягнення «справедливості» має відбуватися в напрямку зменшення її фактологічності, сегментованості, переорієнтації на засади освіти для сталого розвитку, яка відрізняється від традиційної моделі освіти перш за все тим, що надає можливість учням на кожному етапі навчання долучитися до формування цілісної наукової картини світу та вивчати, досліджувати своє довкілля – середовище життя, щоб оволодіти здатністю берегти його для майбутніх поколінь.

Серед інструментів формування цілісної наукової картини світу, забезпечення спілкування учнів із середовищем життя в навчальному процесі має бути, перш за все, підручник. Кожен підручник, незалежно від того, зміст якого компоненту, якої освітньої галузі він реалізує, має втілювати в змісті ідеї освіти для сталого розвитку та ідеї Нової освіти XXI ст., проголошені Римським клубом (2018). Центральними поняттями Нової освіти є – цілісне світорозуміння, холістичний світогляд молодих поколінь, взаємодія дослідника з об'єктом

дослідження [3], тобто вони пов'язані з поняттям освіти для сталого розвитку і мають бути втілені разом з ними в усіх документах, які визначають зміст освіти в Державному стандарті, навчальних програмах, підручниках, посібниках для учнів і вчителів. Разом з вище означеними поняттями у всіх складових реалізації навчального процесу має виступити ще одне як скрізне поняття – поняття життєствердного національного образу світу. На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти це поняття є скрізним у навчально-методичному забезпеченні моделі ОСР «Довкілля» і фігурує в Державному стандарті (2011 р.) в освітній галузі «Мови і літератури» [4, с. 32], хоча в навчальних програмах, підручниках, що реалізують цю галузь, не зустрічається. Як відмічає еліта планети – експерти Римського клубу, культурна різноманітність необхідна соціальної еволюції так само, як і генетична для біологічної [3]. А культурну різноманітність можна забезпечити, перш за все, наявністю у представників культури відповідного їй образу світу. Аналіз поняття «зміст освіти» доводить необхідність створення для учнів педагогічних умов для «вирощення» життєствердного національного образу світу і водночас життєствердної моделі світу вітчизняного суспільства, як умови його довговічності.

Зміст освіти впливає з її основної функції – прилучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей; це система (закономірний зв'язок елементів) наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних вмінь і навичок та способів діяльності, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання. Зміст освіти повинен бути спрямований на досягнення основної мети виховання – формування гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості – громадянина України [5, с. 137]. Освітньою характеристикою особистості є її образ світу – особистісно значима складова картини світу. Він проявляється в кожен момент життя людини як вихідний пункт і результат всякого пізнавального процесу, всякої взаємодії з дійсністю [6, с. 102-120].

Кожна жива істота має свій образ світу, який формується все життя. Якщо в навчальному процесі відсутні технологія формування образу світу, контролю за цим процесом, образ світу формується стихійно. Він може бути життєствердним, агресивним чи деструктивним. Відповідно формується модель світу суспільства – життєствердна, агресивна або деструктивна. Суспільство з двома останніми моделями світу не довговічне (Е. Фром, М. Попович).

Підручники, посібники для учнів – основний інструмент формування життєствердного національного образу світу водночас із формуванням у них наукової картини світу, цілісного світорозуміння, якого неможливо досягти учневі без життєствердного образу світу, як особистісно значимої складової наукової картини світу [6].

Поняття освіта, зміст освіти, образ світу, картина світу пов'язані терміном світ – всі форми існування матерії в їх цілісності. Ознакою цілісності є підлягання всіх її елементів єдиним, спільним для них закономірностям. Отже, якщо ми маємо намір реалізувати ідеї Нової освіти, формувати в учнів наукову картину світу, образ світу необхідно визначити зміст загальних для всіх елементів інформації, що пропонуються учням для засвоєння Державним стандартом освіти, загальних закономірностей. Наприклад, в Державному стандарті освіти Іспанії їх визначено за допомогою компетентностей які учні мають набути під час засвоєння змісту освітніх галузей «Природознавство», «Суспільствознавство», «Математика» – це базові закони природи, суспільство, культури та довкілля [1, с. 142]. Співробітники відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки довели, що загальні закономірності природи, екології, розвитку літературного процесу можуть слугувати основною формуванням НКС, життєствердного національного образу світу старшокласників [8, с. 10-18].

Автори програм і підручників мають виходити з основної функції освіти – формування гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості, громадянина України, створювати

умови для «виращення» кожним учнем свого життєствердного національного образу світу, оволодіння інтегральним мисленням, холістичним світоглядом, що обумовлює природовідповідно високий інтелект, високий рівень соціальної зрілості. Це і буде забезпечення якісної, справедливої освіти. Автори програми, підручники до певного предмета цього не досягнуть, бо вони не зможуть у ньому дати учням систему – закономірно пов'язані знання про природу, суспільство, людське мислення.

Підручники з окремих предметів, зміст яких не пов'язаний єдиною метою – формування цілісного світорозуміння, життєствердного національного образу світу, здатності до застосування знань розв'язувати проблеми, які зустрічаються в середовищі життя, а не тільки на сторінках підручника, не виконають педагогічних вимог до реалізації змісту освіти як системи знань з різних освітніх галузей.

Підручники, з різних предметів, які учні використовують на тому чи іншому етапі навчання, мають являти комплект, який створюється колективом авторів, до якого входять спеціалісти з усіх освітніх галузей. Такий колектив розробляє підручники, що представляють як цілісність змісту однієї освітньої галузі, так і цілісність (систему) знань з різних освітніх галузей. Зміст підручників з природничо-математичних, суспільствознавчих, літературознавчих та ін. предметів перш ніж має узгоджуватися колективом авторів таким чином, щоб вони забезпечували в навчальному процесі:

- об'єднання знань в цілісність як з кожної освітньої галузі, так і з усіх її в цілісну наукову картину світу, в образ світу кожного учня;
- узгоджене проведення інтегративних днів в тому числі, інтегративних днів у довкіллі;
- узгоджене проведення узагальнюючих уроків, до яких учні готуються під керівництвом всіх учителів-предметників і на яких учнями представляються і захищаються моделі образів світу.

Під час впровадження моделі освіти сталого розвитку «Довкілля» колективи авторів розробляли системи підручників з фізики, хімії, біології, географії для 7-11 класів, за допомогою яких учні моделювали образи природи, виділяли ядро природничо-наукових знань, яке засвоювали всі учні. Таким чином оновлення змісту освіти спрямовувалось співробітниками НАПН України до цілісності знань, цілісності мислення [9, с. 147-155; с. 229-231] задовго до того, як еліта планети – Римський клуб – проголосила ознаки Нової освіти.

Рухаючись до досягнення якісної, справедливої освіти, прийдемо до кількості підручників у кожному класі, яка буде відповідати кількості освітніх галузей. Кожен підручник в кожному класі представлятиме інтегрований зміст освітньої галузі. У кожного учня на кожному уроці буде можливість включати нові знання у свій образ світу, набувати природовідповідно високих рівнів інтелекту та соціальної зрілості.

Ключові слова: життєствердний національний образ світу, життєствердна модель світу, наукова картина світу, цілісне світорозуміння, урок у довкіллі, моделювання образу світу та наукової картини світу за допомогою ІКТ, загальні закономірності, читацька, природничо-наукова, математична грамотність.

Список літератури

1. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія. – К. : Богданова А.М., 2009. – 404 с.
2. Указ Президента України №722/2019. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. Президент України В.Зеленський. – 30 вересня 2019 р. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825>.

3. Weizsaecker E., Wijkman A. Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» («Come On!») [Електронний ресурс] / Режим доступу <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>
4. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України – 2012 – №4-5, лютий. – С. 3-56.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К.Ж. Гуз . — Полтава: Довкілля-К, 2004. — 472 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.
8. Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. пр. Всеукраїнського круглого столу «Інтеграція змісту освіти в профільній школі», 17 квітня 2019 р., Полтава / [головн. ред. В. Р. Ільченко]. – Вип. 11. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2019. – 184 с. [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://poippo.pl.ua/images/FILES/nml/drukov_produk_POIPPOPDF/2019/zbirnyk_nauk_prats_tech_integ_zm_osv_Vyp11_2019.pdf .
9. Грамматика любви : [науково-публіцистичне видання] / укладач В.Р. Ільченко; під редакцією В.Р. Ільченко та В.А. Продаєвича – Полтава, Одеса: 2017 – 304 с.
[Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://www.facebook.com/groups/778488685585903/files/> .

Ільченко О. Г.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти,

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Ляшенко А. Х.,

Заслужений учитель України, директор Дніпровської ЗОШ,

науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти,

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Педенко В. П.,

науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти,

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ НОВИХ ПІДРУЧНИКІВ

Сучасні підручники можуть появитися тільки в результаті врахування нових вимог до освіти, зокрема, врахування Указу Президента України №722/2019 «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» [1], вимоги щодо Нової освіти ХХІ ст., проголошених Римським клубом щодо цілісного світорозуміння, холістичного світогляду, екологічної свідомості молодих поколінь [2]. Появі сучасного підручника передують наукові дослідження та експериментальна їх перевірка в практиці школи.

Розроблення підручників, які реалізують якісну та справедливую освіту відповідно до Указу №722/2019 вимагає узгодженої дії науковців, спеціалістів з різних освітніх галузей та вчителів різних предметів, зокрема дослідженні співробітників відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти природничо-математичного та літературознавчого циклу. Підготовка учнів 10-11 класів до проведення константувального, формувального,

контрольного експерименту, в яких виявлялась наявність в учнів знань про наукову картину світу як умову цілісного світорозуміння, про національний образ світу, що вимагається Державним стандартом освіти (2011), як елементів якісної і справедливої освіти, вимагає попередньої значної підготовки учителів і керівництва експериментальних шкіл [3].

Традиційними формами роботи в школі є педради, інструктивно-методичні наради, методичні об'єднання, семінари практикуми, розробка методичних рекомендацій, наради в присутності директора. Методичні об'єднання є головною формою методичної роботи школи. У школі функціонують міжпредметні методичні об'єднання, наприклад, учителів суспільно-гуманітарного, природничо-математичного, естетично-трудового циклів. Діяльність методичних об'єднань спрямована на забезпечення засвоєння й використання найраціональніших методів і прийомів навчання та виховання школярів, обмін досвідом успішної педагогічної діяльності, забезпечення постійного засвоєння сучасної педагогічної теорії та практики та ін.. Традиційно засідання методичних комісій відбувається в два етапи: практична частина, коли вчителі проводять відкриті уроки, теоретична частина, під час якої обговорюються питання організації та здійснення контрольних робіт, запровадження інноваційних технологій у навчальний процес, який планується відповідно до програм і підручників.

Під час створення сучасних до викликів часу підручників, які втілюють процес формування наукової картини світу, що обумовлює цілісне світосприймання учнів, формування у них життєствердного національного образу світу, склад і діяльність методоб'єднання експериментальної школи змінюється.

До складу методоб'єднання входять учителі природничо-математичних та літературознавчих предметів, які працюють під керівництвом заступника з навчально-виховної роботи. Учителі природничих, математичних, літературознавчих предметів опрацьовують дидактичні матеріали, підготовлені виконавцями науково-дослідної роботи і передані для експериментальної перевірки в школу. Серед матеріалів, якими повинні володіти учні, щоб у них формувалось цілісне світорозуміння, холистичний світогляд, досягалась «справедлива освіта»:

1) зміст опорних понять, які мають бути введені в навчальний процес, серед них поняття наукової картини світу (НКС), загальні закономірності природи, загальні закономірності екології, загальні закономірності розвитку літературного процесу як основа формування НКС і життєствердного національного образу світу; образ світу як вихідний пункт і результат пізнавального процесу, як особистісно значима складова НКС і система знань про дійсність;

2) ІКТ-технології, якими мають оволодіти учні для моделювання наукової картини світу і свого образу світу;

3) система запитань, яка спрямовує навчальний зміст того, чи іншого предмету на формування в учнів НКС, образу світу, інтеграції природничо-математичних, літературознавчих знань у процесі їх засвоєння;

4) система інтегративних днів у довідці та узагальнюючих занять по кожному з предметів, на яких учні презентують моделі НКС, образу світу та здатність розв'язувати проблеми, з якими можна зустрітись в середовищі життя (довідки).

Під керівництвом дослідників і голови методичного об'єднання яким директор школи призначає заступника з навчально-виховної роботи, дидактичними матеріалами мають оволодіти вчителі експериментальної школи під час пошуково-моделювального етапу дослідження. На цьому ж етапі дослідники разом з учителями складають запитання для константувального експерименту.

Теоретичний етап для методичного об'єднання експериментальної школи вимагає узгодженої спільної роботи дослідників-науковців і вчителів-практиків.

Практичний етап в роботі методичного об'єднання учителів починається з проведення контрольних робіт, підведення підсумків константувального експерименту та підготовки експериментального етапу розроблення, обґрунтування необхідності зміни існуючих підручників у напрямку їх осучаснення, втілення в них ідей «справедливої», Нової освіти XXI ст..

На експериментальному етапі в процес формування змісту нових, відповідних до справедливої, Нової освіти XXI ст. включаються учні, від сприйняття якими нових ідей залежить досягнення результату «осучаснення» підручників. Не всіх учнів вдається переконати в необхідності закінчити школу з цілісною, екологічною свідомістю, цілісним світорозумінням, природовідповідно високим інтелектом і життєствердним національним образом світу. Вони знають вимоги ЗНО, в яких не фігурують ці терміни, і деякі з учнів намагаються якомога менше часу витратити на виконання завдань, які перед ними ставлять учителі-експериментатори. Питання експериментальних досліджень в напрямку впровадження справедливої, Нової освіти, створення відповідних їй підручників має бути вирішено на рівні МОН, а не тільки Указу Президента України №722/2019 «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року».

Ключові слова: сучасні підручники; справедлива, Нова освіта; методичне об'єднання учителів експериментальної школи; пошуково-моделювальний, експериментальний етапи.

Список літератури

1. Указ Президента України №722/2019. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. Президент України В. Зеленський. – 30 вересня 2019 р. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825>.
2. Weizsaecker E., Wijkman A. Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» («Come On!») [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>.
3. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України – 2012 – №4-5, лютий. – С. 3-56.

Калініна Г. М.,

аспірантка,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

КРАУДФАНДІНГ У СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ОСВІТИ

Проблематика підручника для керівника освіти має враховувати професійні потреби, специфіку їх організаційно-економічної діяльності та відображати зарубіжний досвід ефективних практик альтернативного фінансування, соціокультурні економічні проекти, громадські ініціативи щодо їх втілення, «можливості застосування краудсерсингових технологій у державній і соціальній сферах, зокрема в управлінні освітою для гармонізації відносин «громадяни-суспільство-держава», модернізації державно-громадського управління...» [1, с. 65].

Завдяки розвитку сучасних ІКТ-технологій та Інтернету сьогодні у фінансовій сфері існує багато напрямів альтернативного кредитування, що дають змогу просувати нові

інноваційні, як некомерційні – соціально-культурні, благодійні, – так і бізнес-проекти. Одним із таких нових напрямів співпраці є краудфандінг.

Краудфандінг (англ. *crowdfunding*, crowd – «громада, гурт, юрба», funding – «фінансування», тобто «фінансування громадою» чи «народне фінансування») – це співпраця людей, які добровільно об'єднують власні кошти або інші ресурси разом, здебільшого через Інтернет, аби підтримати задуми інших людей та їхні інноваційні ідеї. Це може бути підтримка креативних людей з боку поціновувачів чи фанів, підтримка політичних кампаній та акцій, фінансування стартапів, малого бізнесу чи виробництва новітнього продукту, створення вільного програмного забезпечення, а також матеріальна чи нематеріальна допомога постраждалим від стихійного лиха [3]. Інакше кажучи, краудфандінг – це форма альтернативного фінансування, що дозволяє творчим особистостям, підприємцям, акторам, митцям, співакам, спортсменам, режисерам, громадським активістам залучати кошти від великої кількості людей, здебільшого незнайомих, для втілення власних ідей та винаходів.

У Республіці Білорусь найбільш успішними краудфандінг-платформами є *Вулик* (*Ulej*, <https://ulej.by/>.) і *Талакакошт* (*Talaka*, <https://www.talaka.org/>.) [4]. Це майданчики благодійної спрямованості, на яких представлені здебільшого соціально-культурні проекти і все, що пов'язано з національно-культурною ідентичністю, а збір коштів не передбачає одержання прибутку вкладниками. Така форма краудфандінгу є сьогодні найпоширенішою в Білорусі. Ознайомлення з краудфандінг-проектами на зазначених платформах може надати багато цікавої інформації про виникнення самої ідеї проекту та подальшої її реалізації в житті, а також надихнути на запозичення деяких із них для адаптації та втілення в Україні. Так, на платформі Вулик проект «Зниклий безвісти» (<https://ulej.by/project?id=83074&tab=about>.) має на меті створення інформаційної платформи (сайту) з надання допомоги в пошуку зниклих людей, як у місті, так і в інших місцевостях у всій країні. Завдяки своєчасному інформуванню населення про зниклих людей фактично за п'ять років свого існування (в соціальних мережах) додому змогли повернутися близько 200 осіб. Тож створення окремого сайту ще більше розширить опції допомоги через проведення вебінарів, автоматичне та оперативне створення орієнтувань на зниклих людей з можливістю сортування за регіонами.

Як відомо, Біловезька пуща є «візитівкою» Республіки Білорусь (<https://youtu.be/SzMBIu8XLc0>.). Тож метою проекту «Міфи Біловезької пущі в мобільному додатку» (<https://ulej.by/project?id=827833>.) є підтримка та збереження історико-культурної спадщини найстарішого лісу Європи, створення цікавих і різноманітних онлайн-путівників за міфологією Біловезької пущі задля більшого залучення туристів до країни. Створена інтерактивна карта Біловезької пущі (forestspace.eu.) надає змогу не тільки гуляти в цьому чарівному місці, а й зазирнути у світ стародавніх слов'янських міфів. Проект «Palchys»: суспільно-політична діяльність в Білорусі» (<https://www.talaka.org/projects/2802/about>.) на платформі Талакакошт має на меті організацію масштабних громадських кампаній проти ворожої до Республіки Білорусь пропаганди з боку деяких російських медіа, формування білоруської нації та громадянського суспільства, розвиток незалежного медіапростору країні, а також дає змогу займатися історичним просвітництвом, намагаючись максимально зацікавлювати більше коло людей.

На особливу увагу заслуговує проект безкоштовних курсів білоруської мови «Мова Нанова» (<https://www.talaka.org/projects/1873/overview>.). Загалом сам проект не є чимось новим або інноваційним, адже згадані курси успішно проводять уже три роки в Білорусі в 15 містах, але на сьогоднішній день курси не мають постійного джерела фінансування, діяльність здійснюється тільки на добровільні пожертви людей. Тому автори проекту звернулися до фаундерів за допомогою в витратах, як-от: оренда приміщень, канцтовари, кавпаузи, оплата праці бухгалтера, випуск промо-продукції, тощо. Окрім цього, планується відкривати безкоштовні курси в нових містах країни та розвивати чинний сайт

(www.movananova.by.), де вже зараз міститься більше 150 безкоштовних занять з білоруської мови, а також найбільша в світі «медіатека» білоруської мови [2].

Тож, резюмуючи, зазначимо, що зарубіжний досвід застосування мікрокредитування є успішним та переконливим у реалізації краудфандінг-проектів, бо сприяє зменшенню залежності від традиційних фінансових інститутів та надає змогу в реалізації соціально-культурних та економічних інновацій. У Республіці Білорусь краудфандінг є досить новим явищем, оскільки традиції інвестування в пострадянських країнах були фактично відсутні.

Сьогодні краудфандінг в Білорусі має переважно соціально-культурну спрямованість, суспільство охоче фінансує проекти, які змінюють культурне середовище – звичаї, традиції, артефакти, символи, епос – та сприяють прогресивній зміні цінностей білоруського суспільства. Також у Республіці Білорусь, як і в інших країнах пострадянського простору, необхідно адаптувати законодавство для розвитку та більш широкого застосування краудфандінгу.

Ключові слова: талакошт, спільнокошт, краудфандінг, добровільні пожертви, краудфандінг-платформами.

Список літератури

1. Калініна Г.М. Краудсорсинг як інноваційна технологія громадсько-державного управління в освіті. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки, 2016. № 5. С.65-72.
2. Краудфандинг-платформ для финансирования культурных инициатив. 2017. British Council. Культура и креативность. <https://www.culturepartnership.eu/article/10-crowdfunding-platforms>.
3. Краудфандинг. Wikipedia. 2019. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%83%D0%B4%D1%84%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B3>.
4. Мелехина М. Краудфандинг в Беларуси: площадки, перспективы, мировой опыт. 2015. Myfin.by. URL: <https://myfin.by/stati/view/5478-kraudfanding-v-belarusi-ploshhadki-perspektivy-mirovoj-opyt>.

Калініна Г. М.,
аспірантка,

*Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Малюга М. М.,

*науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

АУТСОРСИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИТРАТ У ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА ОСВІТИ

Виклики та багатовимірність розвитку сучасного суспільства, громадянського, вільного, демократичного, інформаційного та технологічного, детермінують застосування сучасних інструментів для покращення якості управління усіх соціальних сфер та якості людської життєдіяльності. Це зумовлює розгляд у змісті підручника для керівника сфери освіти сучасного інструменту – аутсорсингу, «впровадження якого спрямоване як на підвищення ефективності дій керівників, так і конкурентоздатності й іміджу інституцій, які вони очолюють.

Кожен навчальний заклад являє собою складний «організм», який складається з десятків розрізнених елементів. Для налагодження повноцінного, ефективного процесу навчання такому «організму» потрібна значна кількість кваліфікованого персоналу. У західних країнах

це питання вже близько 20 років вирішується шляхом застосуванням в освітній сфері аутсорсингу. Головна мета такого партнерства системи освіти та бізнесу – це забезпечення можливості освітніх установ зосередити зусилля на ефективності процесу навчання й отриманні більш високого рівня обслуговування цієї сфери діяльності без збільшення бюджетних витрат.

Аутсорсинг (від англ. outsourcing: outer-source-using «зовнішнє джерело», «за межами» або «використання зовнішнього ресурсу»), як зазначається в онлайн словнику іншомовних слів ([URL:https://www.jnsn.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Article=2252&action=show](https://www.jnsn.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Article=2252&action=show)), – це передача організацією чи підприємством певних непрофільних бізнес-функцій або виробничих процесів на обслуговування іншій компанії, що спеціалізується у відповідній галузі. Під аутсорсингом розуміється діяльність зовнішніх виконавців (підприємств/постачальників), які здійснюють функції забезпечення та управління ресурсами освітніх установ на підставі цивільно-правових договорів, угод. Також, разом з поняттям аутсорсинг часто вживаними є такі дефініції, як: «лізинг персоналу», «аутстафінг», «оренда персоналу», які інколи трактуються і як окремі різновиди відносин з приводу забезпечення персоналом, і як синоніми до наведеного вище терміну [3].

Аутсорсинг здійснюється силами зовнішніх виконавців і силами залучених ними співвиконавців та супроводжується відповідними видатковими зобов'язаннями бюджетів. Джерелами фінансування витрат під час передачі на аутсорсинг зазначених нижче функцій аутсорсерами (зовнішніми виконавцями) можуть бути бюджетні кошти, які передбачені на функціонування, розвиток освітніх установ відповідно до Державного бюджету України; кошти державних та місцевих цільових програм, а також власні кошти освітніх установ (наприклад, від надання платних освітніх, медико-психологічних, консультативних, інформаційно-аналітичних послуг, оренди приміщень та ін.).

Зовнішнім виконавцям можна передати такі господарські функції освітніх установ як [2]:

- послуги з ведення бухгалтерського та кадрового обліку [1];
- обслуговування, утримання та ремонт будівель, споруд, котелень;
- технічна установка та обслуговування систем охоронної та пожежної сигналізації, кондиціонування, вентиляції, електро- та водопостачання, каналізації;
- облік споживання теплової та електричної енергії, холодної та гарячої води, розрахунок оптимізації енерго(водо)споживання;
- управління системами зв'язку, Інтернет, радіо(теле)комунікацій, сервісними системами, аварійними системами;
- юридичний супровід діяльності освітньої установи [1];
- організація харчування та медичного обслуговування;
- організація роботи з прибирання приміщень (клінінг), будівель та прилеглої території освітніх установ, а їх також озеленення;
- надання додаткових освітніх сервісів із залученням вузькопрофільних фахівців (викладачі мовних курсів, професійних коучів, лекторів, психологів, тощо);
- забезпечення освітніх закладів навчально-наочними посібниками, навчальними виданнями, комп'ютерною та іншої технікою, канцелярським приладдям, меблями, господарським інвентарем, а також надання їм поліграфічних послуг та ін.

Як вже зазначалося вище, в США, Канаді, Австралії та країнах ЄС аутсорсинг освітній сфері застосовують вже близько 20 років, натомість в Україні цей інструмент оптимізації витрат впроваджується дуже повільно. Наприклад, освітні заклади в європейських країнах

власні їдальні здебільшого передають в аутсорсинг, бо власна їдальня в освітній установі не часто буває прибутковою. Як відомо, для облаштування конкретної їдальні потрібен професійний персонал (з наявністю дійсної медично-санітарної книжки), правильно облаштоване приміщення для споживання їжі, матеріально-технічна база для приготування, зберігання та утилізації їжі, або надають послуги мешканцям мікрорайону за умови дотримання санітарно-гігієнічних вимог. Крім того, також потрібно врахувати кошти з державного бюджету для розрахунку за енергоносії та воду, вивіз сміття та виплату заробітної плати тощо. Зрозуміло, що для освітніх закладів утримання власної їдальні це додаткове навантаження та відволікання від продуктивного процесу навчання, а їх передача на аутсорсинг вигідна справа для всіх.

Такого ж висновку дійшли в місті Павлограді Дніпропетровської області де з 2018 року, почали переводити усі шкільні їдальні на аутсорсинг тобто їдальні передані за договором на обслуговування приватними фірмами, згодом у планах перевести на послуги аутсорсингу й усі дитячі дошкільні навчальні заклади у місті [5]. Мінусами в цьому питанні можна назвати введення указом Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення сприятливих умов для діяльності фізичних осіб – підприємців» № 761 від 17 жовтня 2019 року, дворічного мораторію на перевірки діяльності ФОПів (малий бізнес), які здебільшого надають послуги з постачання харчування в заклади освіти [4], а також подорожчання обідів для дітей, бо у їх вартість буде закладена плата за енергоносії та заробітна плата працівників харчоблоків, які раніше були покладені на міський бюджет. Але це не недоліки аутсорсингу, а економічно-соціального сектору нашої країни.

Резюмуючи, треба зазначити, що аутсорсинг у сфері освіти є досить перспективним напрямом, бо дозволяє закладу освіти, який скористався передачею непрофільних функцій на аутсорсинг, більше зосередитися на підвищенні якості освітньої діяльності та наданні освітніх послуг. В умовах модернізації системи освіти в Україні, дана технологія може застосовуватися в діяльності як державних, так і в установах інших форм власності.

Також, аутсорсинг передбачає тривале співробітництво між освітньою організацією та аутсорсером на основі укладеного договору з надання певного виду послуг. Але в даний час аутсорсинг як приватно-державна форма партнерства ще не має широкого поширення в Україні, і одна з причин цього – відсутність поняття «договір аутсорсингу» в українському законодавстві.

Ключові слова: аутсорсинг, партнерства системи освіти та бізнесу, аутсорсинг у сфері освіти.

Список літератури

1. Аутсорсинг идет в школу (и не только). Клерк.ру. 2015. URL:https://www.klerk.ru/buh/articles/436293/?fbclid=IwAR2w-BXKQx4ECnEBAyquVhMvWfcNg2crtBij6G4bsuqqxZ-5SFnFLDWdL_s.
2. Бухонова И.Н. Аутсорсинг в образовании как одна из форм частно-государственного партнерства [Электронный ресурс] / И.Н.Бухонова // Научная Идея. – 2018. – 1(4). – URL: <http://www.nauch-idea.ru/index.php/nomer-1-4/11-1-4/76-autsorsing-v-obrazovanii-kak-odna-iz-form-chastno-gosudarstvennogo-partnerstva>.
3. Загородній А.Г., Партин Г.О. Аутсорсинг та його вплив на витрати підприємства // Фінанси України. – 2009. – №9 (166). – С. 87- 97, С. 89.
4. Президент ввів дворічний мораторій на перевірки ФОПів. Мінфін. 2019. URL: <https://minfin.com.ua/ua/2019/10/17/39412005/>.

5. Тищенко А. Ідальні школі Павлограда переведуть на аутсорсінг. Плюси та мінуси. Сайт города Павлограда. 2017. URL:<https://www.5632.com.ua/news/1893734/idalni-skil-pavlograda-perevedut-na-outsorsing-plusi-ta-minusi>.

Калініна Л. М.

*доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
відділу економіки та управління загальною середньою освітою,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ В ОСВІТІ ЯК ПРЕДМЕТ РОЗГЛЯДУ В ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Підручник має забезпечувати керівників у сфері освіти системою знань та новою інформацією, що надасть змогу ефективно здійснювати управлінську діяльність колективів, які вони очолюють. Ця вимога передбачала визначення логічної структури та змісту підручника, включення тематики, що стосується таких цивілізаційних феноменів, як людина, управління, організація, інформація, державна освітня політика, законодавчо визначені форми управління, стратегіями інноваційного розвитку здобувачів у сфері освіти та її розгляд.

Відзначимо, що в змісті підручника для керівника закладу освіти враховані взаємозв'язок реформаційних процесів у країні з модернізаційними процесами в сфері освіти, до яких належить децентралізація та рівневе децентралізоване управління в освіті, н законодавчо-нормативне забезпечення цих процесів із урахування потреб замовників освіти та здобувачів якісної освіти.

Державна політика України в сфері місцевого самоврядування надала змогу стартувати реформам у різних соціальних сферах і в галузі освіти зокрема в інтересах народу демократичними методами. Децентралізація в освіті – це напрям реформування сфери освіти і модернізації управління освітою; принцип, спосіб організації управління освітою, детермінує делегування повноважень і відповідальності якнайближче до людей – органам місцевого самоврядування, визначає компетенції органів державної влади та органів місцевого самоврядування у сфері освіти з урахуванням інтересів громадян на якісну освіту європейського гатунку, специфіка регіону.

Децентралізація в освіті розпочата з 2014 року в межах чинної Конституції України та сформованого нового законодавства: Закон України «Про добровільне об'єднання територіальних громад» (2015 р.), Концепція реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні (2014 р.), План заходів щодо її реалізації Концепції, Закони про внесення змін до Бюджетного та податкового кодексів України та ін., які надали можливість розпочати формування базового рівня місцевого самоврядування, а також Закон України «Про освіту» (2017) і інших спеціальних законів.

Децентралізація в освіті визнана в Європейському звіті про якість освіти (2002 р.) однією з п'яти ключових проблем майбутнього розвитку демократичного суспільства. Децентралізація є однією з ключових трансформацій в освіті починаючи з останньої чверті ХХ століття, оскільки в прийнятті управлінських рішень та їх ухвалі повинні брати участь безпосередньо замовники освіти – громадяни, громадські інститути, держава тобто ті, кого торкаються їх наслідки.

Децентралізації управління освітою в країні відбувається в країні спільно з процесами децентралізації влади, політичної демократизації, фінансової децентралізації шляхом ефективного використання доходів державного і місцевих бюджетів об'єднаних територіальних громад (надалі ОТГ) на основі аналізу практики переходу багатьох країн світу, зокрема країн ЄС та США до демократичних суспільств і суспільно-економічних трансформацій в них. До сфер відповідальності та прийняття рішень органів місцевого самоврядування віднесено створення умов для здобуття дошкільної освіти шляхом формування і розвитку мережі закладів освіти, створення та утримання мережі закладів загальної середньої освіти та їхніх філій, мають право прийняти спільне рішення про організацію здобуття початкової, базової та профільної середньої освіти в закладі освіти (його філії) та забезпечення підвезення здобувачів освіти до нього і у зворотному напрямку з урахуванням потреб і пропозицій територіальних громад, замовлення підготовки педагогічних працівників, реалізації освітніх програм неформальної освіти для батьків, проведення інших заходів, формування освітньої політики на місцевому рівні, забезпечують пільговий проїзд учнів, вихованців і педагогічних працівників до місця навчання і додому у визначених ними порядку та розмірах за рахунок видатків відповідних місцевих бюджетів і ін.

З 2014 року до нині в Україні було створено 878 об'єднаних територіальних громад, як адміністративно-територіальних одиниць, у яких проживає 9 млн громадян та визначено їх повноваження; відбулося зростання місцевих бюджетів «на 165,4 млрд грн: з 68,8 млрд у 2014 до 234 млрд грн.» тобто ...за підтримки 60 % українців [1]. В умовах децентралізації в освіті законодавчо визначено опорний заклад освіти (hub school), що включає філії, їх засновників (співзасновників) – представницькі органи місцевого самоврядування, ОТГ, районні ради, організаційно-правові засади їх функціонування та ресурсного забезпечення, освітні округи, розпочато раціоналізацію мережі закладів освіти. Відбулося створення мережі опорних закладів освіти, їх кількість становить 793, у яких 1284 філії, де навчаються 347 175 учнів. У ОТГ відкрито 343 опорних закладів освіти і 551 філія, в яких навчаються 143 548 учнів. До опорних закладів підвозяться 66 237 учнів, із них 31661 в ОТГ [1].

Органи державної влади та органи місцевого самоврядування утворюють інклюзивно-ресурсні центри з метою забезпечення реалізації права на освіту та психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Відкрито 1220 класів із інклюзивним навчанням (796 учнів у них), із них 478 класів у ОТГ (682 учня у них) [1].

Акцентуємо увагу, що демократичному суспільству потрібні інші результати – усебічно розвинені особистості з активною громадянською позицією, інноватори, патріоти. Це означає, що «треба змінювати систему» освіти та управління нею, оскільки як відомо, саме системи продукують результати.

Ключові слова: децентралізація, управління, опорний заклад освіти, об'єднана територіальна громада.

Список літератури

1. Прес-центр ініціативи «Децентралізація». – Режим доступу: <https://decentralization.gov.ua/news/11425>
2. Kalinina L. M. (2017). Management of a new Ukrainian school. Dyrektorshkoly (School Director), № 1–2 (793–794), p. 12–21.
3. Крисюк С.В. Децентралізація / Кремень В. Г. (ред.) (2008). Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер. С. 182.

Кизенко В. І.,*кандидат педагогічних наук,**старший науковий співробітник,**провідний науковий співробітник відділу дидактики,**Інститут педагогіки НАПН України,**м. Київ, Україна*

ДО ПИТАНЬ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА І РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

У сучасному цифровому суспільстві впровадження високих технологій вимагає від системи мислення людини оперативності й креативної. Саме тому освіта має бути спрямована на формування у її здобувачів комунікативності, вміння працювати з будь-якою інформацією, вміння мислити критично, неординарно, залежно від ситуації. Тому творення сучасного підручника неможливе без урахування інноваційних технологій навчання. Г. Васьківська зазначає, що «в умовах інформаційного суспільства знання і кваліфікація набувають першочергового значення в житті людини» [2, с. 19].

Вибір педагогічної технології у творенні підручника визначається особливостями дидактичного завдання [5, с. 359]. Щоб виконати дидактичне завдання, що корелює з особистісно орієнтованою освітньою парадигмою, необхідно знати сутність інноваційних педагогічних технологій, можливість і доцільність застосування кожної з них для розкриття й реалізації змісту сучасного підручника, специфіку їх застосування залежно від особливостей і вітагенного досвіду здобувачів освіти, що розвиває життєві компетентності [1]. Найактуальнішими є технології інтерактивного навчання й інтерактивної освіти (дистанційна форма навчання), які мають бути представлені не лише у процесі роботи на уроці чи віддалено, а й у змісті сучасного підручника [3].

Інтерактивність розглядають як принцип побудови і функціонування спілкування в режимі діалогу, зокрема за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Інтерактивним є навчання, що передбачає міжособистісне педагогічне спілкування у процесі навчання, таку організацію процесу ефективної комунікації, за якої учасники процесу взаємодії мобільні, відкриті й активні, а освітній процес відбувається шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Головним аспектом у процесі навчання є суб'єкт-суб'єктна взаємодія між педагогічним працівником і здобувачами освіти, між самими учнями тощо.

Безперечно, технології інтерактивного навчання значно розширюють простір для самореалізації учня у навчанні і найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу. Вони орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної багатобічної комунікації, яка характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на поглядах учителя. Учасники такої комунікації більш мобільні, відкриті й активні.

Реалізація технологій інтерактивного навчання у сучасному підручнику сконцентровується на завданнях і вправах, за допомогою яких організоване навчання й стимулюється пізнавальна активна учнів.

У підручнику мають бути реалізовані завдання, які передбачають роботу в парах, групах. Під час роботи учнів у парах вони можуть виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв'ю одне в одного, визначити ставлення (думку) партнера до порушеного питання, подискутувати на предмет висунутих тверджень тощо; критично

проаналізувати роботи одне одного; сформулювати підсумок виучуваної теми і т. ін. Водночас технологія інтерактивного навчання, задіяна у підручнику, передбачає відповідний алгоритм. Учитель розповідає учасникам про мету завдання інтерактивного навчання, розтлумачує зміст вправ і правил, характеризує послідовність дій і обсяг часу на виконання завдань; пересвідчується, чи учням усе зрозуміло. Ті об'єднуються в групи; відбувається розподіл ролей.

Ефективним і важливим для навчальної діяльності учнів і формування комунікативних умінь є такий вид технології інтерактивного навчання як дискусія. Проблематика дискусії подається у підручнику (відповідно до теми, що вивчається). Це мають бути запитання, у відповідях на які не передбачається однозначності. Можливі різні, почасти протилежні варіанти розв'язання. Це можуть бути такі запитання: «Що було б можливим за того чи іншого збігу обставин?», «Що могло статися, якби...?», «Чи були інші можливості, способи, дії?». Обов'язково мають бути запитання узагальнювального характеру: «Які факти свідчать на користь твоєї думки?», «Як ти міркував, щоб дійти такого висновку?» та ін. [6, с. 48]. Учитель виконує ролі організатора, консультанта, модератора дискусії. На етапі оцінювання учнів необхідно спонукати до рефлексії за допомогою запитань, які бажано як обов'язкові прописати й у підручнику – до кожної теми (що нового дізналися; які навички отримали; як це може бути корисним у житті) [4].

Технологія інтерактивного навчання передбачає завдання на моделювання життєвих ситуацій, задіяння рольових ігор (здебільшого у підручниках літератури та історії), що сприятиме не лише ефективному засвоєнню знань, а й формуванню комунікативних умінь і становленню ціннісних орієнтацій. За задіяння технології інтерактивного навчання педагогічний працівник стає не лише організатором освітнього процесу, а й співрозмовником, односторонцем. В учнів формується відчуття особистої гідності, прагнення до співпраці, намагання здобути якомога більше знань для розвитку вміння доносити оточуючим свою думку, вміння аргументувати, вміння слухати іншу людину, поважати альтернативні погляди.

Ключові слова: зміст загальної середньої освіти; підручник; технології інтерактивного навчання.

Список літератури

1. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, 2018. Вип. 21. С. 44–56.
2. Васьківська Г. О. Дидактичні умови реалізації інтерактивних технологій навчання у процесі формування у старшокласників системи знань про людину. *Молодь і ринок*. 2013. № 1(96). С. 18–22.
3. 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. Топузова]. Київ: Педагогічна думка, 2015. Вип. 15. Ч. 1. С. 276–288.
4. Комар О. А. *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: теоретико-методичні аспекти* : монографія. Умань: Софія, 2008. 332 с.
5. Педагогічна технологія. *Педагогічний словник* / [за ред. Ярмаченка М. Д.]. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. *Сучасний урок: інтерактивні технології навчання*. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

Климчук І. О.,*кандидат педагогічних наук,**старший науковий співробітник**відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,**Інститут педагогіки НАПН України,**м. Київ, Україна*

ФІНАНСОВІ АСПЕКТИ ЕКОНОМІЧНОГО СКЛАДНИКА ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ В УКРАЇНІ

Перехід загальноосвітніх закладів України на новий зміст, структуру та 12-річний термін навчання акцентував увагу на тому, що сучасна освіта повинна мати особистісно-орієнтований характер, формувати в дитини світогляд, цінності культури, вміння й навички, необхідні для життєвого й професійного вибору, вміння самостійно вчитися. У зв'язку з цим і виникла необхідність перегляду сучасного підходу до створення оновлених засобів навчання, зокрема навчальної літератури (підручникотворення). Не можна сказати, що актуальність цього питання назріла саме сьогодні. Про цю проблему вже багато говорили й писали, але, на превеликий жаль, у шкіл, як і раніше, не вистачає саме сучасних навчальних видань. Оновлення функцій підручника, його структури, змістового та ілюстративного наповнення – ось далеко не повний перелік питань, які хвилюють фахівців сьогодні. З метою аналізу навчальної літератури, її ринку в багатьох країнах Європи вже давно створені науково-дослідні інститути, а також видавництва, які спеціалізуються на випуску навчальних видань.

Сучасне навчальне видання покликане комплексно реалізовувати розвивальну домінанту освіти ХХІ століття, виховувати прагнення до самоосвіти й саморозвитку, вчити критично мислити, використовувати отримані знання й вміння для творчого розв'язання проблем, сприяти інтеграції отриманих знань. Ці завдання, в свою чергу, потребують переосмислення багатьох дидактичних і методичних аспектів, від яких залежить якість і глибина процесу навчання й виховання. Різноманіття та динаміка явищ соціуму та оточуючого світу повинні привносити суттєві зміни й до структури підручника, спонукати авторів і педагогів постійно удосконалювати методи й форми навчання. Проте, на жаль, це відбувається далеко не завжди з різних об'єктивних та суб'єктивних причин [1].

Досліджуючи це питання хотілося б звернути увагу на проблему фінансування апробації та придбання підручників школами. Підручники і навчальні посібники вже не один рік проходять апробацію в школах України. А тому виникає декілька питань.

По-перше. Шлях навчальних видань з метою проведення апробації у школі досить часто супроводжується несвоєчасними наказами МОН України, відсутністю переліку найменувань вже грифованих навчальних посібників у Переліках МОН України, і, найголовніше, знову ж *вибірковістю* МОН України у *фінансуванні видавництва* для проведення апробації. Далеко не кожне видавництво може видрукувати необхідну кількість примірників, далеко не кожне видавництво може протягом необхідних двох років підтримати апробацію виплатами заробітної платні вчителям. Виникає парадокс: з двох підручників, що написані за однією й тією ж програмою та отримали один і той самий гриф, тільки один видається і проходить апробацію за рахунок державних коштів. Нам здається, що і представники апарату МОН України, і видавці, і автори прагнуть досягти однієї мети: створення сучасного підручника, який максимально враховував би потреби нашої багатомільйонної навчальної аудиторії. Тому апробація повинна проходити в рівних умовах, а отже отримувати *рівну фінансову* підтримку держави [1].

По-друге. Досвід багатьох країн світу свідчить, що не монополізація ринку навчальної літератури, а його відкритість, що обмежена лише рамками контролю за відповідністю встановленим стандартам освіти, може призвести до підвищення якості сучасних навчальних видань. Так, це буде відбуватися через збільшення кількості поданих на грифування підручників і навчальних посібників, але ринок відбере *найбільш якісні* і змусить видавництва зробити їх ще кращими, ще сучаснішими. На жаль, цій тезі не відповідають сьогоднішні тенденції в українській освіті.

Позитив щодо створення Українського центру оцінювання якості освіти на відміну від заплутаності і непрозорості нової процедури грифування, використання існуючої системи побудови держзамовлення на навчальну продукцію (за формою "знизу-вгору", а за суттю "згори-вниз") ніколи не дозволить змінити ситуацію. Зрозуміло, що сьогодні неможливо швидко перебудувати прийняту модель створення і розповсюдження підручників за держзамовленням, але завдання необхідно ставити заздалегідь, з прив'язкою до необхідних та реальних джерел фінансування видання та апробації.

Шляхи до розв'язання цієї проблеми можуть бути вибудовані через втілення відповідних механізмів придбання підручників на рівні школи, а саме [2]:

1. Гроші на придбання підручників повинні заздалегідь плануватися та виділятися школам відповідно до кількості учнів. Школи повинні самостійно купувати підручники (або не купують, якщо у них є). Кошти, які не витрачені на підручники, за умови, якщо школа ними забезпечена, витрачаються на потреби та придбання підручників на майбутнє. Це є персональна та підзвітна відповідальність директора школи.

2. Рекомендацію для використання в закладах освіти можуть мати десятки назв підручників. Але за бюджетні кошти видавати не більше однієї назви підручника з одного предмету для одного класу. Доцільно припинити практику видання за бюджетні кошти 10-12 підручників з одного предмету для одного класу.

3. Для підручників, які купуються за бюджетні кошти, держава встановлює максимально «граничну» ціну.

Ключові слова: проблеми фінансування підручників, гроші на придбання підручників.

Список літератури

1. Волков В. Сучасний підручник: проблеми видавничої підготовки//Матеріали науково-практичної конференції "Дитяча книжка як засіб виховання, навчання і розвитку особистості", м. Кам'янець-Подільський, 2004 р URL: <http://www.web-standart.net/magaz.php?aid=7063>
2. Лікарчук І. Систему видання підручників треба змінювати URL: <https://osvita.ua/blogs/65545/>

Коршевнік Т. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

провідний науковий співробітник

відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «БІОЛОГІЧНІ СИСТЕМИ»

У профільній середній освіті значущість курсів за вибором зумовлена їхньою здатністю сприяти самоідентифікації учнів і задовольняти пізнавальні запити здобувачів освіти в

широкому контексті життя, культури, науки. Тому роль навчально-методичного забезпечення цих курсів – організація осмисленої участі школярів в освітньому процесі через усвідомлення ними цілей навчальної діяльності, оволодіння способами самостійної роботи, аналізу та оцінювання своїх особистих досягнень. Відтак, постає необхідність розроблення відповідної структури методичного апарату навчальних посібників курсів за вибором з біології. Одним із способів розв'язанні цього завдання вбачаємо у відході від предметного змісту, основою якого виступає структура біології як науки, до суб'єкт-суб'єктного, орієнтованого на актуалізацію та розвиток особистісних якостей учнів у різних видах діяльності у процесі вивчення цих курсів.

Сутність ідеї розвитку суб'єктності у профільному навчанні учнів полягає у тому, що учень, як суб'єкт діяльності, на основі вільного вибору змісту і способів опанування ним, співпраці з однокласниками і творчості у розв'язанні поставлених пізнавальних завдань досягає запланованих результатів навчання, до яких належать «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [1].

З огляду на зазначене, зростає дидактична місія курсів за вибором. Розроблений нами курс за вибором з біології «Біологічні системи» має на меті не лише формування в учнів когнітивної бази і світоглядної позиції, що відповідають сучасному системному підходу до світу, але й орієнтований на створення позитивного емоційного фону здобувачів загальної середньої освіти, організацію партнерської взаємодії, результатом чого буде накопичення знань, вироблення спільних рішень, соціальної (обмін думками, обґрунтування власних позицій та ін.) і пізнавальної (пошук способів виконання завдань, розв'язання проблем) активності.

З метою реалізації розвивального потенціалу зазначеного курсу до навчального посібника «Біологічні системи» передбачено включення не лише відомостей про досягнення природничих наук у вивченні біосистем, але й питань загальнонаукового і загальнокультурного змісту, інформації про значення біології і природознавства в інноваційному розвитку людства, соціальну роль сучасних відкриттів. Завдання слід орієнтувати на з'ясування учнями місця природничих наук у розв'язанні проблем людства і вироблення власного ставлення до цього, визначення взаємозв'язків між різними напрямками природничих, суспільних і гуманітарних наук. На розвиток ціннісно-емоційної сфери учнів орієнтовано навчальний матеріал про природодослідників, які зробили вагомий внесок у дослідження біологічних систем (висвітлено широту наукових інтересів цих вчених, громадянську позицію, увагу до проблем культури і збереження біосфери), про морально-етичні аспекти наукових досліджень і технічних розробок.

Одна з головних функцій навчального посібника – функція суб'єктивації, що забезпечує кожному учневі проектування свого індивідуального освітнього маршруту, побудованого на усвідомленні особистої значущості пропонованого змісту, його впливі на світогляд особистості. Учень як активний суб'єкт освітнього процесу, має право вибудувати індивідуальну освітню траєкторію – «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття

освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [1].

Для посилення діяльнісного і результативного аспектів посібника вбачаємо за доцільне надавати перевагу процедурним знанням [2]. Це уможливить моделювання різних видів діяльності (включаючи узагальнені способи подолання утруднень, комунікативні практики) і на цій основі дозволить наблизити старшокласників до світу професій, пов'язаних з дослідженням і застосуванням біологічних систем, організувати входження у соціоприродне оточення учнів як активних грамотних відповідальних громадян. За такої позиції зміст посібника набуватиме яскраво вираженого інтегративного характеру.

На особливу увагу заслуговує рефлексивний компонент посібника, який створює умови для самовизначення кожного учня у процесі вивчення курсу за вибором, ідентифікації себе в навчанні й житті, розвитку вміння оцінювати наслідки своїх вчинків і приймати самостійні рішення, оволодіння рефлексивними навичками.

Для розвитку в учнів умінь сформулювати особистісну позицію, осмислити результати своєї пізнавальної діяльності сконструйовано завдання, що спонукають учнів визначати істинність інформації, активно долучатися до діяльності оцінювального характеру.

Інформаційний компонент посібника, представлений різними видами знань, виступає не метою навчання, а засобом організації освітньої діяльності. Він допомагає сформувати в учнів уявлення про тенденції, закономірності, проблеми і досягнення наук у вивченні біосистем, знання про значення, ієрархію та взаємозв'язки біологічних систем, функціонування яких підкоряється єдиним закономірностям на різних рівнях масштабної і структурної організації життя на Землі.

Таким чином, поліфункціональність посібника курсу за вибором «Біологічні системи» полягає в тому, що він виконує мотиваційну, організаційну, інформаційну функції і функцію самопізнання.

Ключові слова: функції навчального посібника, курс за вибором

Список літератури

1. Верховна Рада України. 7 сесія. (2017, Вер. 2017). Закон №2145-VIII, Про освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Коршевнік Т.В. Компонентний підхід до визначення змісту шкільної біологічної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 1. С. 79-87.

Косянчук С. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу дидактики,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

КВАЛІФІКАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У навчальній літературі з дидактики акцентується на завданнях освіти, визначених на конкретному етапі розвитку суспільства (до уваги беруться економічні, культурно-соціалізаційні, політичні та інші інституційні пріоритети). Тож, безумовно, на змісті шкільної освіти позначаються як історичний поступ суспільства, так і стратегічні цілі й завдання,

вироблені соціальними інститутами і запитами суспільства загалом на людину високої кваліфікації.

Система української освіти, віддзеркалюючи й підпорядковуючись актуальним соціально-інституційним запитам, має розвиватися на їх догоду, забезпечуючи у такий спосіб обрані суспільством вектори свого поступу. Але саме тут криється чимало суперечностей, тому стан освіти визнається науковцями як нерівноважний. Наприклад, Л. Величко зазначає, що «для системи освіти України нерівноважний стан украй корисний, бо є надія, що в процесі еволюції утворяться нові структури і взаємозв'язки між ними, і це спричинить формування нового атрактора, в очікуванні якого ми перебуваємо. Важливо вчасно згадати про закони існування синергетичних систем і впливу на них, навчитися мислити синергетично. Педагогічна наука може і повинна наблизити вихід освіти із нерівноважного стану, усунення науки від цього процесу є, щонайменше, нераціональним [3, с. 19].

Ми діагностуємо навчальні та особистісні можливості здобувачів освіти, дискутуємо про розвиток ціннісно-сислової сфери і збереження та зміцнення їх здоров'я, прагнемо дидактично й методично забезпечувати особистісне самовизначення здобувачів освіти тощо. А з дітьми слід говорити ще й про аксіологічну та акмеологічну атмосферу в освітньому середовищі, про аксіологічну безпеку як таку [5], акцентувати на тому, що підручник є засобом розвитку їх життєвих спромож [1] (зміст і має бути таким), й водночас технологією для самоосвіти. Спілкування на ці теми є полем, де соціальне переходить в особистісне, а особистісне стає соціальним. Важливість у тому, що за цього відбувається обмін індивідуальними ціннісно-сисловими відмінностями [2], виробляються цінності спільної освітньої діяльності, одним із результатів якої має бути сформована психологічна готовність здобувачів освіти працювати з конструктами соціалізаційної взаємодії, за яких трансформуються себе-вартісність, розуміння свого Я і себе-у-соціумі, що й має налаштовувати на хвилю критичного аналізу будь-якої взаємодії – від суто навчальної до виробничої у дорослому житті.

Перші місяці року 2020-го увійдуть в історію промаркованими пандемійними настроями. Дистанційна освіта у цей період оголить освітній нерв і вкотре нам доведеться замислитися над змістом навчальних програм і підручників. На нашу думку, їх зміст має набувати соціономного характеру [6]. Тож соціальну спрямованість змісту шкільних підручників доречно актуалізувати, виходячи з цілей школи, пріоритетних завдань, змісту особистісної значущості освітнього процесу для здобувачів профільної освіти з урахуванням нерівноважної системи освіти.

Оскільки наша науково-дослідна робота стосується реалізації педагогічних технологій профільного навчання за соціальним спрямуванням, сподіваємося, що думка про підручниковий ряд, зміст якого недостатньо розкриває суспільно-гуманітарні профілі, має змінитися й стати зрозумілішим і потрібним здобувачам освіти, і покладатиметься вчителями в основу моделі реалізації цих самих педагогічних технологій. Відтак, щоб ефективно зреалізовувати педагогічні технології профільного навчання за соціальним спрямуванням, необхідно мати відповідний зміст у навчальних книгах, щонайперше, у підручниках суспільно-гуманітарного циклу. А саме такий навчальний зміст, у якому акцентується на:

- соціальній відповідальності;
- соціальній допомозі;
- соціальній роботі;

соціальної сфері як такі;
 соціальної та корпоративної відповідальності;
 соціально-побутовому обслуговуванню;
 соціально-політичній сфері;
 соціально-трудових відносинах;
 соціології як науці про соціум;
 суспільно-політичних питаннях і т. ін.

У такий спосіб підручник може потенційно «модернізуватися» (осучаснюватися й ставати джерелом конкретних і затребуваних за профільної освіти знань).

Увагою у цьому контексті є чинний Класифікатор професій, який фіксує такі професії: менеджер із соціальної та корпоративної відповідальності; менеджер у соціальній сфері; соціальний аудитор; соціальний інспектор; соціальний патолог; соціальний працівник; соціолог; соціолог з ефективності покарання правопорушників; соціолог промисловий; соціолог-кримінолог; фахівець з урегулювання конфліктів та медіації у соціально-політичній сфері; фахівець із соціальної допомоги вдома; фахівець із соціальної роботи; фахівець-організатор соціально-побутового обслуговування і т. ін.; експерт з регулювання соціально-трудових відносин; експерт із соціальної відповідальності; експерт із суспільно-політичних питань; науковий співробітник у галузі соціології [4]. На цьому й мають ґрунтуватися вектори розвитку профільної освіти [7], а підручники – підтримувати здобувача профільної освіти. *(За нашими дослідженнями, щоправда – неперезентативними, затребуваність учнями підручника як джерела знань сьогодні ледь перевищує 7%).*

Наявності відповідної інформації (текстів для читання й аналізу; текстів завдань і вправ; сторітелінгових замальовок на соціальну тематику; тестів на виявлення схильності у здобувачів профільної освіти до обрання перелічених у тезах професій тощо) у навчальних книгах, методичних посібниках і рекомендаціях конче потребує українське учительство. Щоб навчати чомусь, треба це щось звідкись черпати.

Ключові слова: профільно освіта; навчальна книга; педагогічні технології.

Список літератури

1. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, 2018. Вип. 21. С. 44–56.
2. Васьківська Г. О., Косянчук С. В. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи засобами змісту сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, 2011. Вип. 11. С. 107–120.
3. Величко Л. В очікуванні нового атрактора. *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи* : матер. Першої міжнар. наук.-практ. Інтернет-конференції, м. Київ, 18 квіт. 2019 р. / Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць [за наук. ред. Г. О. Васьківської]. Київ: Фенікс, 2019. С. 17–19.
4. *Класифікатором професій*. URL: <https://www.buhoblik.org.ua/kadry-zarplata/trudoustrojstvo/3978-klasifikator-profesij.html>
5. Косянчук С. Аксіологічний підхід до формування змісту профільного навчання як нагальна потреба і важлива складова стратегії освіти. *Дидактика: теорія і практика*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 67–71.

6. Косянчук С. Соціономічна сутність дидактичних технологій як основа освітньої стратегії і навчання. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* : IV-а міжнар. наук.-практ. конф., м. Конін (Польща) – м. Ужгород – м. Дрогобич, 15 черв. 2018 р. Конін (Польща) – Ужгород – Дрогобич: Посвіт, 2018. С. 187–190.

7. Паламарчук В. Ф., Барановська О. В. Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 60–66.

Кришмарел В. Ю.,
кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ В ЛІЦЕЇ НА ОСНОВІ РОБОТИ З ТЕКСТАМИ

Шляхи реалізації такого навчання є різними в залежності від системи загальної освіти, яка функціонує в певній країні. Здебільшого впровадження відбувається через уроки «Філософії для дітей» (Philosophy for Children/P4C), що наразі є найбільш розробленою методикою. Проте, є й інші підходи: навчати історії філософії або філософуванню, включати певні елементи при вивченні соціогуманітарних предметів або виділяти окремі заняття, не оцінювати такі заняття чи включати екзаменаційну оцінку в загальний бал тощо.

Навчання філософії ми розуміємо як поєднання навичок критичного мислення (аналізу, синтезу та оцінювання інформації з різних джерел щодо певної проблематики) та вдумливого читання, на основі яких формується вміння аргументовано висловлювати свою думку усно та на письмі, що забезпечує продуктивне осмислення смисложиттєвих тем та цінностей, які таким чином актуалізуються для конкретної особистості та стають складником ціннісного горизонту особистості. Отже, впровадження такого навчання необхідне саме з огляду на формування ціннісних орієнтирів, досягнути якого можна лише через інтерактивні методи осягнення учнями смисложиттєвих проблем на основі осмислення проблемних питань та аналізу способів їх вирішення представниками різних філософських напрямів. Такий підхід дозволяє уникнути суто досвідного, емпіричного ковзання поверхнею проблеми. Усвідомлюючи наявність різних підходів до вирішення одного й того ж питання, а також осмислюючи слабкі аргументи або логічні помилки у позиціях попередників, учні вчаться цілісно ставитися до проблеми, системно аналізувати ситуацію, осягати закономірності тощо.

З огляду на реформування системи освіти України, наразі говорити про виокремлення окремого предмета є неактуальним (окрім деяких шкіл, де такі уроки припадають на предмети за вибором). Тож ефективним навчання філософії може бути саме як наскрізна лінія. З огляду на те, що в ліцеї на сьогодні практично відсутні спеціальні предмети, спрямовані на формування навичок критичного мислення, вдумливого читання, формулювання та аргументованого представлення власних позицій, що є складниками навчання філософії, шляхом впровадження можуть бути окремі завдання на уроках історії та громадянської освіти. Ці предмети мають значний потенціал роботи з документами, думками, оціночними судженнями, тому зупинилися на методичних пропозиціях щодо навчання філософії саме впродовж їх. З огляду на необхідність формування не лише навичок мислення, але й емоційного інтелекту, формування ціннісного горизонту особистості (лише таким чином моральні норми стають частиною

реального життя, а не просто авторитетною настановою) більш детально увагу приділено саме на цьому аспекту навчання філософії в ліцеї.

Зокрема, наведено ефективні шляхи роботи з філософськими за своїм змістом текстами; запропоновано тематику робіт визнаних мислителів, які дозволять ефективно використати їх напрацювання на уроках соціогуманітарного змісту в ліцеї; виокремлено взаємозв'язки між життєвими цінностями та мисленнєво-пізнавальними процесами. У висновках окреслено основні позитивні наслідки впровадження навчання філософії в ліцеї в контексті смисложиттєвих цінностей, а також підкреслено необхідність розробки відповідного методичного забезпечення для вчителів.

Ключові слова: навчання філософії, ліцей, методи, текст, смисложиттєві цінності.

Крячко І. П.,

науковий співробітник

відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ АСТРОНОМІЧНОГО НАУКОВО-ОСВІТНЬОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Глобальна інформаційно-комунікаційна система, що вже фактично функціонує на планеті, вплинула на різні сфери діяльності, докорінно змінивши життя багатьох людей. Виникли нові умови й можливості для культурного обміну, освіти, бізнесу, міжособистісного спілкування тощо. Завдяки цьому цивілізація увійшла в інформаційний етап розвитку. Його характерною особливістю є поява нових форм соціалізації основою яких є вільний доступ до інформації, дерегламентовані способи її обробки та соціального використання. В цьому зв'язку видатний український філософ С.Б. Кримський зауважив: «Майбутнє вторгається в наше життя з такою швидкістю, що виникає потреба в певній соціальній адаптації до нововведень нашого динамічного життя...» [1, с. 39].

Важливе, якщо не визначальне місце, в сукупному масиві інформації, яку продукує і якою оперує людство, належить інформації науковій. Наука вже давно стала продуктивною силою і нині важко знайти людину, яка б не користувалась в повсякденному житті результатами наукової діяльності.

Водночас розвиток цивілізації в останні кілька десятиріч років свідчить за те, що обсяги наукової інформації, темпи її накопичення та переробки невідменно зростають. Це приводить до того, що раніше отримана інформація швидко старіє і замінюється новою. В таких умовах людям все частіше й частіше доводиться поновлювати свої знання, отримані ними серед іншого й внаслідок осмислення наукової інформації.

Астрономія з одного боку - найдавніша наука, а з другого - належить до тих розділів природознавства, які в наш час активно розвиваються, а, отже, постійно поповнюються новою науковою інформацією. Якась частина цієї інформації зрештою трансформується у нове астрономічне знання. Внаслідок чого виникає потреба ввести його в освітнє середовище, яке, через процес навчання, дає змогу молодому поколінню опанувати цим астрономічним знанням, а також в загальнокультурний процес в цілому.

Нині очевидним є факт, що книги (і значною мірою журнали) втратили позиції лідерів серед носіїв актуальної інформації. Вони просто не встигають за її змінами й, окрім цього, -

стали менш доступними. Зараз людині значно простіше користуватись іншими джерелами інформації - радіо, телебаченням і, звісно, Інтернетом. Тут, на відміну від «друкованого слова», відбувається неперервний процес витіснення застарілої інформації новою чи її доповнення. Ми є свідками того, як людину, хоче того вона чи ні, буквально поглинає море інформації в якому їй орієнтуватися стає щодалі важче. Тим паче, що багато людей не вміють (їх цьому не навчили) отримувати, аналізувати й засвоювати інформацію з користю для себе, для своєї справи, інтелектуального й культурного розвитку, розширення кругозору, зрештою, освіти.

Комп'ютерний інформаційний обмін - принципово новий тип соціальної комунікації. Він увібрав у себе всі її попередні форми й об'єднав їх в одній глобальній технологічній системі - мережі Інтернет. Виникло принципово нове інформаційне середовище, що надає специфічні можливості для обробки й передавання інформації. Ця нова реальність, яка водночас має сильні віртуальні ознаки, відтворює всі раніше освоєні людством способи споживання й обробки інформації, а також продукує нові форми, властиві тільки їй (інтерактив, моделінг, цифрові бази даних тощо) [2].

Проте не всяку інформацію, що є, зокрема в Інтернеті, можна використати для цілей наукового просвітництва чи освіти. У цьому зв'язку актуальним є питання про інформаційний ресурс, як набір певних предметних (астрономічних) даних. Матеріали такого ресурсу, з позиції залучення їх у процесі навчання, мають задовольняти вимогам: *науковості*, тобто достовірності й об'єктивності інформаційних одиниць; *актуальності* (відповідність інформаційної одиниці поточному моменту часу); *повноти*, тобто достатності інформаційних одиниць для створення нових даних на основі наявних; *адекватності* (відповідність реальному об'єктивному стану справ; *доступності*, тобто можливості отримати ту чи іншу інформаційну одиницю.

Але пряме використання цифрових джерел наукової інформації для цілей навчання чи просвітництва - справа малоефективна, адже для більшості потенційних користувачів така інформація є складною, незрозумілою. Для цього потрібно мати навчальні об'єкти, створені на основі наукової інформації. Навчальний об'єкт - це будь-яка сутність, цифрова або не цифрова (знак, символ, текст, малюнок, модель, відеосюжет тощо), яку можна використати в різних контекстах, або на яку можна зробити посилання під час технологічно забезпеченого навчання. Концепцію навчального об'єкта (learning object) запропоновано на початку 90-х років минулого століття і нині це поняття включено в стандарт навчальних технологій.

Нинішні можливості комп'ютерної техніки дають змогу будувати динамічні моделі астрономічних об'єктів та небесних явищ. Такі моделі можна використовувати як для цілей просвітництва, так і для навчання. Вони, наприклад, дають змогу формувати в учнів пізнавальні уміння (спостереження, експеримент, систематизація й узагальнення інформації тощо), створюють умови для їхньої активної самостійної роботи з новою інформацією, стимулюють творчість учнів в пізнанні астрономічних об'єктів і явищ.

Зважаючи на сказане вище, актуальним є завдання створення астрономічного науково-освітнього інформаційного середовища, структура й складові якого дозволять використовувати його для цілей поширення астрономічної інформації, навчання та популяризації астрономії [3]. Компонентами такого середовища мають бути: *ціннісно-цільовий* (цілі й цінності просвітництва та астрономічної освіти, які здійснюються в умовах інформаційного суспільства); *змістовно-методичний* (навчальні об'єкти, а також принципи, форми і методи поширення інформації); *комунікаційно-психологічний* (особливості суб'єктів, які використовують зазначене середовище, специфіка взаємодії в комунікаційній сфері) і *технічний* (сукупність технічних пристроїв та програмного забезпечення).

Засобом, що дозволяє створити астрономічне науково-освітнє інформаційне середовище, є сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Вони дозволяють організувати, наприклад, індивідуальний навчальний процес на основі доступу до різноманітної навчальної та навчально-методичної інформації. Причому набагато ефективніше, ніж традиційні засоби навчання. Якість і структура навчальних матеріалів, створених в електронному вигляді, набагато краща, ніж у паперовому варіанті. Інтеграція зображення, звуку і тексту створює нове багате за своїми можливостями навчальне середовище, що дає змогу збільшувати ступінь залучення учнів у навчальний процес. А інтерактивні можливості, що притаманні цифровим навчальним матеріалам, дозволяють встановити і підтримувати зворотний зв'язок з учнем, забезпечити індивідуальний діалог, які не можливі в більшості традиційних систем навчання.

Ключові слова: астрономія, науково-освітнє інформаційне середовище, інформаційно-комунікаційні технології.

Список літератури

1. Кримський С. Б., Культурні виміри науки. Київ, Україна: Майстерня Білецьких, 2009. 325 с.
2. Оспенникова Е. В., *Е-Дидактика мультимедиа: проблемы и направления исследования*, Информационные компьютерные технологии в образовании. Вестник ПГПУ, Вып. 1, 2005, с. 16–30.
3. Крячко І. П., Підручник як основа інформаційно-навчального середовища шкільної астрономії. *Проблеми сучасного підручника*, Вип. 14, Київ, с. 349–355, 2014.

Лапінський В. В.

*кандидат фізико-математичних наук,
доцент, провідний науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

МЕТОД УКРУПНЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ОДИНИЦЬ У ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Проблеми формування змісту навчання, безумовно, є визначальними у процесі сучасного підручникотворення, але не менш важливою є й проблема подання навчального матеріалу в друкованому підручнику. Не зважаючи на збільшення поширення електронних освітніх ресурсів, паперові друковані видання залишаються основними носіями навчального матеріалу у його систематизованому й структурованому поданні. Разом з тим, специфіка багатьох навчальних предметів – від інформатики до історії та географії, викликає нині необхідність більш явного структурування змісту навчання, його подання у вигляді, який би надавав можливість формування в суб'єктів навчання орієнтовної основи мислення і діяльності. Важливим у зазначеному підході є перехід від поопераційного планування дій до планування їх на основі послідовного застосування груп (алгоритмів) дій, навички виконання яких вже сформовано. Приблизно таким же чином можна формувати й ієрархію мисленнєвих дій, не описуючи багаторазово рутинні операції, а об'єднуючи їх у деякі дидактичні одиниці, які можна виокремити й засвоювати як єдине ціле.

Окремо слід наголосити, що застосування деяких термінів, зокрема "укрупнення дидактичних одиниць", "дорожні карти", що базується на застосуванні елементів

конструктивізму як парадигмальних засад процесу навчання, контекстно трактовано надалі або звуженням до рівня візуалізації подання навчального матеріалу, або розширенням до рівня формування семантичних груп понять.

Відомо, що алгоритм будь якої складності можна побудувати з трьох базових алгоритмічних структур. Так само й майже в будь якій іншій діяльності можна виокремити блоки дій, які певним чином означити й використовувати надалі як неподільні іменовані одиниці. Вперше подібний підхід до подібного структурування змісту навчання і його застосування у навчальному посібнику було запропоновано й описано П. М. Ерднієвим у 50-і роки минулого сторіччя [1]. Іншими кроками у розвитку підходів до структурування змісту навчання й планування освітнього процесу засобами друкованого посібника можна вважати конструктивізм – одну з можливих парадигм освіти, сучасне відображення якої викладено в роботі [2] при описі технології "метод дорожніх карт". Прагматичне ставлення до зазначених вище підходів як таких, що спростують процес навчання за традиційним підручником, досить повно викладене у публікаціях [3] і [4] та зреалізоване в низці підручників і навчальних посібників з інформатики для основної школи.

Комбінування методів (технологій) "укрупнення дидактичних одиниць" та "дорожня карта" надає можливості не просто створення основи для реорганізації, осучаснення освітнього процесу, суттєвої економії обсягів друкованих посібників (підручників), але й створення для дитини вже звичного їй інформаційного середовища. Досить раннє освоєння дітьми сучасних засобів опрацювання інформації, спонтанне навчання їх застосування відповідних засобів і технологій, можна оцінювати по різному – від повністю негативного ставлення ("це погано, бо дитина перестане навчатися, запам'ятовувати, оскільки на кожне запитання звикає отримувати негайну відповідь"), до твердження щодо формування поняття "покоління Z" як прогресивного кроку розвитку фенотипу людини (іноді висловлюють думку й про зміну генотипу, що є досить спірним, як на думку автора).

Залишаючи за межами розгляду полярні твердження, можна виокремити особливості сучасної дитини, спричинені зазначеним вище процесом. Перш за все, це так зване "кліпове мислення", яке полягає у відсутності внутрішньої мотивації узагальнення отримуваних відомостей. У дитини, та й у дорослої людини (той, хто має смартфон, нехай проаналізує власну поведінку...), у кожного, хто вже звик до "ok! Google", миттєвого отримання потрібних відомостей з мережі, надто – з використанням голосового інтерфейсу, редукується потреба актуалізації опорних знань, систематизації їх для створення передумов інтуїтивного пошуку, притаманного людському мисленню. Навіть без додаткового дослідження таку особливість мислення можна вважати негативною, оскільки відбувається певне пригнічення процесів аналізу та синтезу. Разом з тим, компенсування негативного впливу формування кліпового мислення, більше того – створення передумов для його продуктивного використання індивідом, як показано в роботах авторів [5], можливе за умови цілеспрямованої організації освітнього процесу, в тому числі – відповідного структурування подання навчального матеріалу традиційного підручника. Одним із можливих шляхів подолання негативного впливу кліпового мислення може бути укрупнення дидактичних одиниць навчального матеріалу, візуалізація вербальних (вербально-знакових) послідовностей описів алгоритмів діяльності.

Зазначені процеси можуть здійснюватися, перш за все, структуруванням знаннєвої бази задля пошуку шляхів об'єднання фактів і понять за спільною ознакою, або за принципом альтернативності, доповнюваності. Наприклад, у навчанні інформатики дуже

просто об'єднувати множини (послідовності, алгоритми) дій за кінцевою метою, оскільки навіть у межах однієї операційної системи завжди доступні кілька алгоритмів виконання копіювання файла, наприклад. Об'єднання відбувається за моделлю явища, відмінності застосування якої полягають у комбінації початкових умов і даних тощо, альтернативність дій дозволяє формувати системні зв'язки й вибудовувати певну ієрархію понять, яка, після асиміляції людським мозком, стає основою пошуку, притаманного людині, а не перебору (навіть удосконаленого усіма можливими нині способами), притаманного кібернетичній системі.

Але множинність вибору шляхів виконання завдання (пошуку розв'язка задачі), зазвичай подається шляхом вербального (іноді навіть у формі наративу), або вербально-знакового подання варіантів алгоритму виконання. Таке подання не просто громіздке, але й іноді вимагає напруження волі, недоступного пересічному суб'єкту навчання, та й недоцільного, зазвичай. Надлишкове вольове зусилля полягає у необхідності збільшення тривалості довільної уваги, утриманні у короткочасній пам'яті надмірної кількості об'єктів (кроків виконання, якщо це варіанти алгоритму діяльності). Таким чином, структурувати навчальний матеріал у підручнику слід так, щоб подати суб'єктові навчання всі можливі варіанти виконання завдання (планування діяльності), але зробити це, створюючи передумови об'єднання знань у систему, яка має спиратися на притаманні людині способи мислення та набуті дитиною навички роботи з джерелами мережі. З огляду на необхідність формування компетентностей, зазначений підхід буде продуктивним, оскільки системність знань є необхідною передумовою сформованості компетентності. Створення таких колажів є досить трудомістким процесом, оскільки вимагає не просто накладання фрагментів скріншотів стану інтерфейсу різних етапів виконання завдань, але й дидактично та семантично обгрунтованого їх поєднання (рис.1, 2).

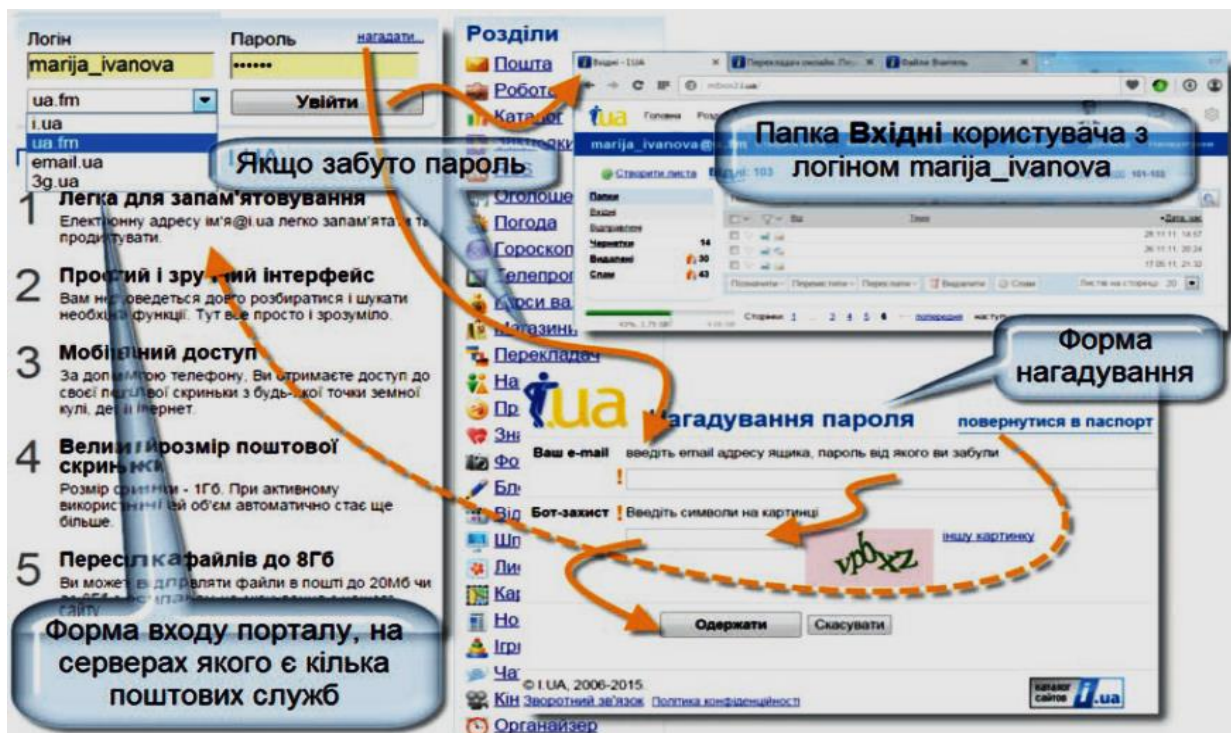


Рис.1. Колаж для пояснення роботи з поштовою частиною вітчизняного хмарного сервісу i.ua (підручник "Інформатика 7", масовий наклад, україномовна версія, макет, підбір та колажування ілюстрацій В. В. Лапінський, розташовано:

http://svit.gov.ua/download/Informatyka_7kl_ukr.pdf)

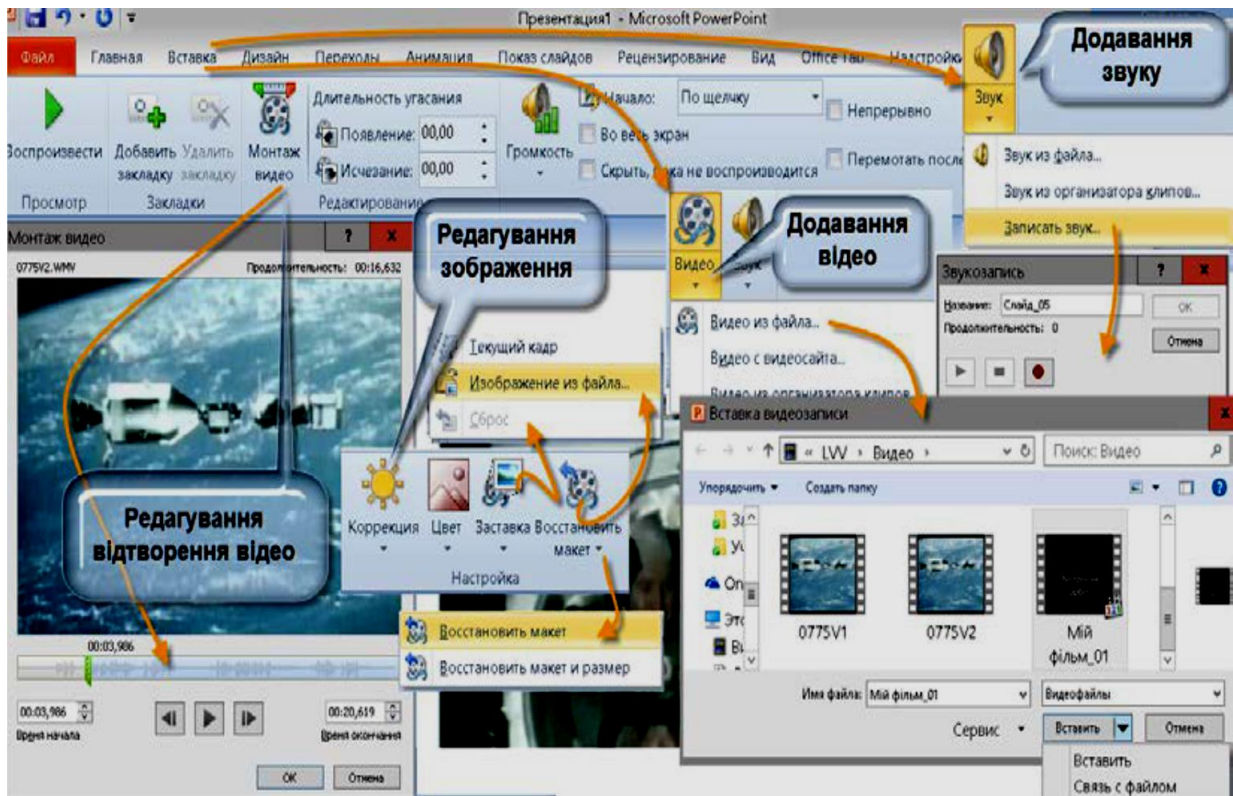


Рис.2. Колаж для пояснення роботи зі створення мультимедійних презентацій (підручник "Інформатика 8, для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням інформатики", масовий наклад, макет, підбір та колажування ілюстрацій В. В. Лапінський, розташовано: http://svit.gov.ua/download/Informatyka_8kl_poglybl.pdf).

Безумовно, розглянуте подання навчального матеріалу може бути використане не лише при навчанні роботи з інтерфейсом програмних засобів, а може мати більш широке застосування, зокрема – для моделювання життєвих ситуацій, дослідження варіантів взаємодій в аналізі комерційних, виробничих і юридичних стосунках.

Додатково у підручниках має бути передбачено систему сигналів, за допомогою яких суб'єкт навчання орієнтується на траєкторії навчання.

Ключові слова: компетентнісно орієнтоване навчання, конструктивізм, укрупнення дидактичних одиниць, дорожні карти, підручник, модель.

Список літератури

1. Эрдниев П. М. Методика упражнений по математике: учебное пособие — М. : Просвещение, 1970. — 319 с.
2. Nora Haenn, Eric Johnson, Mary Grace Buckwalter The Teaching Road Map: A Pocket Guide for High School and College Teachers — R&L Education, 2009. — 150 p.
3. Лапінський В. В. "Принцип наочності і створення електронних засобів навчального призначення" — Народна освіта. – 2009. – Випуск 3. – [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/9/statti/lapinskiy.htm>
4. Лапінський В. В., Регейло І. Ю. "Нові підходи до подання навчального матеріалу в підручнику з інформатики" — зб. *Проблеми сучасного підручника*. — К. : Педагогічна думка, 2014. — Вип. 14. — С. 356–365.
5. Чуйко Г. В., Чаплак Я. В. "Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на формування кліповості індивідуальної та суспільної свідомості" — *Psychological Journal* — № 4 (14) 2018 – С.37 – 53. <https://doi.org/10.31108/2018vol14iss4pp37-53>

Lapinskyi V.V.,

*Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
associate professor, leading researcher*

*Department of Mathematical and Informatics Education,
Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,*

Ohremenko S.V.,

Postgraduate student,

*Institute of Vocational Education
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF ONLINE MANAGEMENT METHOD OF PROJECTS

The formation of professional competence (PrC) of learners is a critical requirement of current and future labor and services market, and therefore the main goal of the professional education system. PrC as the ability to effectively perform tasks in changing market conditions consists not only of relevant professional knowledge and skills but also of intellectual, communicative and physical abilities, of professionally important qualities (PIQ) and features, of professional values and orientation [1]. However, common in practice pedagogical technologies and standards aimed mainly at the formation of knowledge and skills, rather than the development of abilities and personality qualities. Modern labor markets and pedagogical approaches (competence, activity and subject) require new technologies for the formation of all components of the PrC. These requirements can be met by pedagogical technologies based on the "project method" because they provide an algorithm for organizing the independent activities of students [4]. Furthermore, the person, according to the theory of activity, changes and is shown only in activity concerning achievement of the purpose on the own motives.

Issues of projects technology were studied by Ukrainian scientists (I. Yermakov, V. Logvin, S. Petrovsky, G. Romanova, S. Sysoeva, S. Yashchuk, etc.), researchers from near abroad (N. Bukhtiyarov, T. Grechukhina, G. Guzeev, M. Epstein, P. Lerner, N. Pakhomova, E. Polat, I. Rzhanova, etc.) and foreign scientists (J. Dewey, J. Johnson, J. Pitt, W. Kilpatrick, E. Collings, D. Fried, A. Flitner, P. Freire, D. Hopkins, etc.).

These studies prove that students' activities in projects aimed at organizing independent learning and the formation of PrC, the objectives of which are [2], [6]:

- systematization and consolidation of the received theoretical knowledge and skills of students;
- development of cognitive, creative, intellectual and communicative abilities of students, abilities for self-development, self-improvement;
- formation of creative thinking, motivation for professional self-development.

The process of bring into being a person and his PrC involves the individualization of the educational process, and the need to develop communication skills, PIQ and ability to work on a project as a team.

All this requires from the teacher:

- mastering the new role of designer and leader of independent work of students, their individual and team projects, organizer of online interaction;

- significant efforts and time spent on the creation of educational and methodological support and management of a large quantity of students and projects.

Modern pedagogical technologies focused mainly on working in a study group only with the using of differentiation and ICT [5], but do not provide the opportunity to effectively use the resources of teachers for individual work with a large number of students and their projects.

Thus, there is a contradiction between the need to use the "project method" for the formation of PrC, which involves personalized project management [4] and the lack of effective pedagogical technologies and tools for this. This determines the purpose of the researching – the creation of appropriate technologies for online project management, as information management systems for personalized process of PrC formation and development.

Business today has information systems for effective management. We are talking about web and online technologies to attract and serve a large number of customers, ie customer relationship management – CRM programs (Customer Relationship Management – customer relationship management – management of resources and business processes of the enterprise – ERP (Enterprise Resource Planning) – enterprise resource planning) that can be used in vocational education. Therefore, these systems can be a means of educational process and online "learning management", mass management of personalized learning and team projects for the formation and development of PrC [2]. ERP and CRM programs can provide effective use of information technology for personalized management in education.

At the first of all, this platform can be used to manage training individual and team projects through the use of subprograms "task management" and "knowledge base". Knowledge base – NMZ, structured according to the algorithm of reactive development of activity [3], consists of educational content (texts, slides, visual aids, photos and videos), presentation of new material and appropriate tests to control its assimilation, multilevel control tasks and standards and examples their implementation. Access to this content may be subject to subscription. Knowledge acquired, and the personality develops and is formed by his PrC only in the activity, first in solving problems. By the way, the performance of tasks is the organizational context of future professional activity. The subprogram "task management" allows you to plan and monitor the implementation of tasks, to determine the "task", "responsible", "co-executor" and "observer" of tasks. This makes it possible to organize not only the individual performance of tasks "responsible", but also to connect an assistant – "co-executor", "observer" – an expert for online consultations with students, i.e. to use Ben-Lancaster technology. The inclusion of subtasks in the task or its inclusion in the project as a subtask provides an opportunity to apply the "project method" for groups and the organization of teamwork. Establishing deadlines for the beginning and end of tasks, fixing the actual deadlines, time and estimates of its implementation allows you to take into account the productivity and effectiveness of a large number of people. Automatic inclusion of tasks in the lists of performed and overdue for each of its participants in their calendar and the system of reminders about deadlines allows automation of planning, control and accounting. This will allow each teacher and student to effectively manage his or her time by:

- business planning: messages, tasks, meetings, calls, e-mails;
- automatic attachment of these cases to the e-pages of relevant persons, calendars and online event reminders;
- automatic creation of a convenient achievements to records of all online events in the appropriate feed for people, events and in the calendar;
- save time searching for the necessary information and online communication.

Video communications, online conferences, their video recording, provide an opportunity for *synchronous* and *asynchronous* presentations of the process and projects results. These videos with appropriate comments should be placed in electronic educational resources to support the provision of explicit and implicit knowledge and skills.

Automatic recording of the time of various actions of a person in the team will allow you to record indicators of PrC indicators - communication and intellectual abilities, PIQ, values and orientation. Thus, the pedagogical technology "project method" using online technologies implemented on the SRM and ERP platform will allow using all the advantages of the "project method" and the possibilities of online technologies for guaranteed and maximum possible result of forming students' PrCs with minimal live and synchronous work of teachers.

Список літератури – References

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017. № 2145-VII. / Відомості Верховної Ради, 2017 – № 38-39. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Охременко С. В. Можливості формування та розвитку професійної компетентності на основі адаптивної онлайн технології і систем CRM і ERP // *Теорія і практика професійної освіти*. – Випуск 12 (1). – Режим доступу: http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol.12/Okhremenko_12.pdf
3. Охременко С.В., Костюченко М. П. Алгоритм реактивного освоєння діяльності // Наукові праці ВНЗ "ДонНТУ". Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – 2016. – № 1-2 (18-19). – С. 112 – 125.
4. Романова Г.М. Застосування проектних технологій у формуванні особистісно-розвивального середовища ПТНЗ // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: збірник наук. праць. – Вип. 11. – К. : Міленіум, 2016. – С. 54-62
5. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник/ – НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : "ЕКМО", 2011. – 320 с.
6. Hurzhii A. M., Kartashova L. A., Lapinskyi V. V. The peculiarities of forming the contents of training manual on information technologies for the future teachers of arts & humanities. – // Український педагогічний журнал. – 2015. № 1. – С.150-162

Левченко Ф. Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

старший науковий співробітник відділу профільного навчання,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДРУЧНИКА В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Одним із провідних засобів реалізації ідей компетентісного навчання є навчальна література, зокрема підручники. Розроблення підручників, зорієнтованих на формування компетентностей, потребує принципової перебудови їхньої структури і змісту, наповнення їх відповідними засобами організації навчальної діяльності, переорієнтації з виконання інформаційно-репродуктивної функції на діяльнісну, вмотивовану на ініціативу та самостійність учнів.

Підручник – це навчальна «книга, в якій викладаються основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки й культури» [1, с. 260].

Як зазначає А. Хуторської, «перш ніж задавати методологічну основу конструювання конкретного підручника, необхідно визначитися, якій освітній системі він буде служити [3, с.11]».

Філософія Нової української школи вимагає від підручника нового покоління виконання як традиційних дидактичних функцій (інформативної, трансформаційної, мотиваційної, систематизувальної, інтегративної, самоконтролю, розвивальної, виховної тощо), так і нових (розвитку самостійної пізнавальної діяльності учнів в інформаційному просторі, розвитку ключових і предметних компетентностей). Тоді як зміст підручника має бути направлений на формування функціональної грамотності учнів, навчальні тексти та завдання до них - насичені українознавчим компонентом, розкривати виховний та соціалізуючий потенціал на основі загальнолюдських та національно-культурних цінностей. Підручник є ще й комплексом додаткових, пояснюючих, інструктивних матеріалів, коментарів або рекомендацій, а також є системою різних завдань, питань та вправ, словників та додатки тощо.

У працях Ф.-М. Жерара й К. Роеж'єра йдеться про такі функції шкільного підручника: надання знань, розвиток умінь і навичок, закріплення та оцінювання знань, допомога в інтеграції їх, довідник, соціальне й культурне виховання [2, с. 32].

Отже, зміст сучасного підручника має базуватися на положеннях дидактики, психології, методики, доборі оригінальних завдань і видів діяльності, моделюванні творчої діяльності учнів, урахуванні розвитку мовних, соціальних, громадянських, здоров'язбережувальних та інших компетентностей, визначених навчальними програмами.

У навчальному процесі підручник є носієм змісту й моделлю процесу навчання (оскільки відображає визначені авторським колективом цілі навчання, компоненти змісту освіти, методи навчання та його організаційні форми) і водночас розкриває послідовність викладу навчального матеріалу, задає основи сценарію навчального процесу [4, с.853].

В умовах профільного навчання підручник як основний засіб навчання має сприяти створенню умов для вирішення проблем, зокрема, таких як: забезпечувати загальноосвітню підготовку учнів, підготовку до майбутньої професійної діяльності. Ґрунтуючись на компетентнісній стратегії, зміст підручника покликаний 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.

У зв'язку з цим пріоритетами у процесі розроблення підручника для старшої школи є: 1) положення особистісно орієнтованого навчання; 2) формування ключових компетентностей та компетентностей професійного самовизначення; 3) урахування в змісті навчального матеріалу цілей, завдань, пріоритетів, цінностей профільного навчання, ключових особливостей, критеріїв оцінки підсумкових результатів; 4) систематизація, поглиблення та розширення змісту навчального матеріалу, який має профільну та професійну спрямованість; 5) індивідуалізація освітнього процесу та підвищення його продуктивності (завдання для нечисленних груп учнів, індивідуальні навчальні проекти, дослідницькі завдання); 6) створення умов для здійснення учнями професійно спрямованих спроб у процесі ділових ігор та колективних навчальних проектів.

Підручники з профільних предметів мають забезпечувати поглиблене вивчення навчального матеріалу і передбачати більш повне опанування понять, законів, теорій, а також

бути спрямованими на використання інноваційних технологій навчання, організацію дослідницької, проєктної діяльності, профільної навчальної практики учнів тощо.

Профільні предмети забезпечують також прикладну спрямованість навчання за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності, у т. ч. і професійній, яка визначається специфікою профілю навчання. У підручниках з профільних предметів повинні знайти своє місце сучасні технології профільного навчання, які мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проєктних і дослідницьких методів, передбачати взаємодопомогу та обмін культурно-інформаційними, духовно-моральними, емоційно-ціннісними потоками між виконавцями відповідно до обраної проблематики. Застосування технологій профільного навчання має посприяти формуванню досвіду діяльності старшокласників у сфері національної, загальнолюдської культури, культурологічних засад сімейних, соціальних, суспільних традицій, що є важливим для їхнього професійного самовизначення та загальнокультурного розвитку.

Отже, компетентісно орієнтований підручник для профільної школи має бути: 1) заснований на принципі науковості та зображувати у своїй сфері знань широку наукову картину світу, що відображає ієрархію, супідрядність законів і закономірностей, наукових теорій, концепцій, гіпотез, понять, термінів; 2) зорієнтований на фундаментальні знання, які слугують першоосновою безперервної освіти, формування практичних навичок і вмінь; 3) забезпечувати компетентісну спрямованість змісту освіти (в основу підручника закладено програмний зміст освіти з орієнтацією на формування та розвиток універсальних знань, загально навчальних умінь, розвиток предметних, ключових компетентностей та компетентностей професійного самовизначення); 4) має бути діяльнісно зорієнтованим і спрямовувати учнів на навчально-інформаційну, рефлексійну, творчу, комунікативну, проєктну, дослідницьку, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність; 5) підручник має забезпечувати будь-який бажаний рівень вивчення навчального предмета, а не бути розрахованим на середнього учня; відповідно, спосіб викладення навчального матеріалу, організація навчальних текстів, системи вправ і тестів, довідкова інформація мають бути розраховані на можливість вибору учнем шляху засвоєння поданого матеріалу на різних рівнях; 6) система вправ і завдань у підручнику повинна бути спрямована на вдосконалення різних практичних умінь і навичок, формування та розвиток досвіду предметної, міжпредметної та загально навчальної діяльності учнів, стимулювати в них уміння користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності для спілкування і пізнання, уміння взаємодіяти з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі в групі та колективі.

Ключові слова: підручник, компетентісно орієнтоване навчання, профільна школа, компетентності, принципи навчання, старшокласники.

Список літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с
2. Жерар Ф.-М. Роеж'єр К.. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники [текст] / Ф.-М Жерар., К. Роеж'єр. – К. : Анод, 2001. – 352 с.
3. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе [текст] / А. В. Хуторской // Педагогика. – 2005. – №4. – С.11.
4. Шелехова Г.Т., Новосьолова В.І., Ярмолюк А.В. Реалізація компетентісного підходу в підручнику української мови для 5 класу / Г.Т. Шелехова, В.І. Новосьолова, А.В. Ярмолюк [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/7930/1/100.pdf>.

Листопад Н. П.,*науковий співробітник відділу початкової освіти,**Інститут педагогіки НАПН України,**м. Київ, Україна*

РОБОТА З ДІАГРАМАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У 2 КЛАСІ

У сучасному світі інформація є найціннішим глобальним ресурсом. Інформація постійно ускладнюється, змінюється кількісно і якісно, зростає кількість її джерел і споживачів. З метою створення умов для широкої адаптації учнів початкової школи в інформаційному світі в Державний стандарт початкової освіти [1] введено змістову лінію «Робота з даними», яка передбачає ознайомлення учнів на практичному рівні з найпростішими способами виділення і впорядкування даних за певною ознакою. Ця змістова лінія є самостійною, абсолютно рівноправною з усіма іншими лініями математичної освітньої галузі. Змістове наповнення цієї лінії презентує зв'язок математичної освітньої галузі з іншими освітніми галузями.

Типова освітня програма для учнів 1–2 класів [2] окреслює зміст навчання цієї лінії, а саме, виділення та впорядкування даних за певною ознакою. Згідно освітньої програми робота з діаграмами розпочинається у 2 класі. Учні мають навчитися зчитувати інформацію, яка міститься на лінійних (стовпчикових) діаграмах.

В НМК з математики для 2 класу НУШ [3–5] вміщено завдання, які дозволяють набутися вмінь і навичок роботи з діаграмами. Діаграма вводиться як графічне представлення даних, що дозволяє швидко оцінити співвідношення кількох величин [3, с. 90]. На діаграмах показано результати метання м'яча в корзину, результати змагання з метання дротиків [3, с. 149], результати перегляду дітьми телепередач у вихідні дні [5, с. 62], результати опитування, скільки книжок прочитали діти протягом літа [5, с. 63].

Більшість завдань стосуються ситуацій, які виникають у житті дітей. Другокласники із задоволенням виконують такі завдання, оскільки їм вони зрозумілі та цікаві. Щоб розширити уявлення учнів про застосування математики в інших сферах життя людини та з метою використання у завданнях чисел більшого концентру в підручнику і посібниках пропонуються діаграми, у яких показано результати продажу фруктів у супермаркеті [3, с. 110], температурні показники у Києві [5, с. 64], тощо.

Відповідаючи на поставлені в завданні запитання, учні розвивають вміння інтерпретувати і узагальнювати інформацію. Характер багатьох завдань орієнтує на дискусію, обмін думками, розвиток вміння передавати іншому важливу для навчального завдання інформацію.

Учням пропонується розпізнавання однієї інформації, поданої в різній формі (текст, таблиця, діаграма). Завдання, які вимагають переведення уваги з тексту на зображення, сприяють розвитку вміння працювати з інформацією. Психологи стверджують, що для сучасних дітей використання у навчальному процесі малюнків, схем, таблиць діаграм сприяє розвитку вміння розуміти і утримувати інформацію, представлену в неявному вигляді.

Використання на уроках математики та інших предметів діаграм якісно перетворює навчальний процес, робить його ефективним і цікавим для учнів. Навчання стає творчим, насиченим пошуковою та дослідницькою діяльністю, в учнів розвивається пізнавальна активність і самостійність.

Ключові слова: початкова школа, робота з даними, діаграми.

Список літератури

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Типова освітня програма для учнів 1–2 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
3. Листопад Н.П. Математика: підруч. для 2 кл. Київ : Оріон, 2019. 160 с.
4. Листопад Н.П. Робочий зошит з математики для 2-го класу. Київ : Оріон, 2019. 80 с.
5. Листопад Н.П. Збірник завдань з математики для учнів 2-го класу. Київ : Оріон, 2019. 64с.

Ліпчевська І. Л.,*аспірантка,**науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин**та зарубіжної літератури,**Інститут педагогіки НАПН України,**м. Київ, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ MIND MAPS ЯК ЗАСОБУ АНАЛІЗУ НАУКОВО-ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У ПІДРУЧНИКУ З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

У сучасному стрімкому динамічному світі модернізація освіти є неперервним процесом, адже вона має відповідати актуальним запитам суспільства. Звичайно ж, ці зміни відображаються на сторінках навчальної літератури. Підручник, як стрижневий засіб освітнього процесу, має відображати освітню програму, інтегрувати у собі новітні методи та технології навчання. Однією з найбільш ефективних з точки зору опрацювання науково-художніх творів є технологія mind maps. Вона передбачає представлення вербальної інформаційної у чітко структурованій візуальній формі, що сприяє відокремленню пізнавальної складової тексту від художньої та його опрацювання за обома складовими: 1) усвідомлення сюжетної лінії твору, його емоційного наповнення, та, водночас, 2) аналіз та засвоєння наукової інформації. Питанням створення та використання mind maps присвячені роботи Є. Толмана [1], Дж. Новака [2], Р. Доунза, Д. Стеа [3], Т. Б'юзена [4] та інших. Ця технологія надає можливість ефективно «збирати, упорядковувати, зберігати, викликати з пам'яті і переробляти інформацію про навколишній простір» [4]. Радіальна структура побудови mind maps є аналогом внутрішнього суб'єктивного відображення особистістю частини довкілля, яке тісно пов'язане з пізнавальними процесами. Це зумовлює високу ефективність їх використання в освіті.

Зазначимо, що проблему сприйняття науково-художнього твору учнями розробляли К. Ушинський, Н. Дружиніна, М. Шеломенцева, Н. Морозова, Р. Трігер. Ґрунтовно та глибоко розкрита методика опрацювання науково-художніх творів у початковій школі у роботах А. Ємець [5], також ця тема досліджувалася Н. Богданець-Білокаленко [6]. Використання mind maps для аналізу науково-художніх творів на уроках літературного читання може стати підґрунтям для інтеграції різних способів опрацювання наукових та художніх текстів, і, як результат, формування цілісного та, водночас, структурованого сприйняття твору; розвитку системного та критичного мислення, візуальної грамотності учнів.

Ключовими елементами mind maps є структурні «вузли», які стимулюють до відтворення специфічних образів. Останні, у свою чергу, розгортають у свідомості відповідне інформаційне наповнення. При цьому вузли не є окремими елементами – вони утворюють логічну радіальну схему, часто із застосуванням допоміжних зв'язків між вузлами або їх блоками. Для позначення таких зв'язків у mind maps використовуються стрілки. Допоміжними елементами візуалізації можуть бути математичні позначення, геометричні фігури, інші символи. Принципи побудови представлені у роботах Т. Б'юзена [5].

Сьогодні створено цілий ряд інструментів інформаційно-комунікаційних технологій, а саме інтернет-ресурсів, які відповідають вищевказаним принципам та особливостям побудови mind maps. Прикладами таких ресурсів є, зокрема, MindMeister, FreeMind, XMind, Coogole, Xmind, WiseMapping та ін.

Використання mind maps як засобу аналізу науково-художніх творів у підручнику з літературного читання спрямоване на:

- підвищення розуміння та запам'ятовування навчального матеріалу,
- формування його цілісного сприйняття, вміння визначати суттєве у контексті структуризації та узагальнення інформації,
- інтенсифікацію освітнього процесу (надає можливість ущільнення інформації без втрати її суті, а отже створення резерву часу на уроці),
- розвиток візуального мислення, яке актуалізується інформаційним перевантаженням сучасної людини,
- формування навичок роботи з візуальною формою інформації, зокрема її використання у комунікації та творчій діяльності,
- зростання навичок індивідуальної самостійної та групової роботи.

Використання mind maps у підручниках з літературного читання, зокрема у контексті опрацювання науково-художніх творів, сприяє підвищенню читацької та комунікативної компетентності учнів, формує їх візуальну грамотність.

Ключові слова: mind maps; науково-художні твори; літературне читання; початкова освіта.

Список літератури

1. Tolman E. C. «Cognitive Maps in Rats and Man» *Psychological Review*, no. 55(4), pp. 189-208, 1948.
2. J. Novak, and A. Cañas *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them: Technical Report IHMC CmapTools*, Florida, USA: Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2006.
3. R. Downs, D. Stea *Maps in Minds. Reflections on Cognitive Mapping*. New York, USA: Harper & Row, 1977
4. T. Buzan, *Mind Map Mastery: The Complete Guide to Learning and Using the Most Powerful Thinking Tool in the Universe*. London, England: Watkins Publishing, 2018
5. А. Ємець, «Методика роботи з науково-художніми творами в початкових класах», дис. канд. наук, теорія і методика викладання, Інститут педагогіки АПН України, Київ, 2001.
6. Н. Богданець-Білооскаленко, «Робота з науково-художніми та науково-популярними текстами на уроках літературного читання в початкових класах», *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*, 2019

Логінова А. О.,

аспірантка,

науковий співробітник відділу навчання географії та економіки,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

МІСЦЕ І РОЛЬ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ В ЗМІСТІ ІНОЗЕМНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОГРАФІЇ

У основі сучасної освітньої парадигми лежить принцип гуманітаризації, який наголошує на цінності особистості, збереженні культури в цілому, культурних надбань її окремих представників, виховання в дітей шанобливого ставлення до внеску у розвиток науки видатних учених. Про це наголошено в законах України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту» [5, 6]. У концепції «Нової української школи» зазначено, що: «сучасна українська школа буде формувати ціннісні ставлення і судження (в тому числі до культурного та наукового надбання), що слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством» [9]. А відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти «загальнокультурна компетентність – це здатність учня аналізувати і оцінювати національні та світові досягнення» [4]. Ресурсом реалізації гуманітарної місії школи вважаємо потенціал наукової спадщини, що потребує аналізу його наявності в навчально-методичному забезпеченні шкільної географії й оцінки застосування в практиці для обґрунтування подальшого ефективного використання на уроках. Одним зі стратегічних напрямів української освіти сьогодні є інтеграція найкращого світового досвіду в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи.

Метою нашого наукового дослідження вбачаємо, аналіз і визначення місця наукової спадщини в іноземних підручниках.

Освіта – одна з тих сфер життя країни, яка не підлягає повній уніфікації. Кожна держава має право створювати власні освітні програми. Але провідним засобом навчання у школі був і залишається сучасний шкільний підручник, зміст якого відповідає державним стандартам і навчальним програмам. Виступаючи багатофункціональним джерелом знань, підручник здатен формувати емоційно-ціннісне ставлення учнів до внеску старших поколінь в розвиток науки. Для прикладу, у польських підручниках з географії 1-го класу гімназії [11] можна знайти праці «Географія» Ератосфена та «Про обертання небесних сфер» Миколи Коперника. Також опубліковано карти Андреаса Целларія, Птолемея, першу морську карту Скандинавії Олафа Магнуса, карту Селезії 1561 року Мартіна Гельвіга або «Карту неба» Фредеріка де Вітта. В кінці кожного параграфа запропоновано для самостійного вивчення основні досягнення та внесок в географічну науку Фернана Магеллана, Марко Поло, Андрея Мохоровичича, Клавдія Птолемея, Александра Вольцана. Частка наукової спадщини в польських підручниках невелика, проте, органічно вплетена в його зміст, урізноманітнює можливості навчального процесу, відібрана з урахуванням вікових особливостей учнів. Схожий підхід простежуємо в українських підручниках з географії. Учні порівнюють між собою ті самі карти Птолемея, Дієго Хомена, Томаша Маковського, згадують «Географію» Ератосфена.

У мексиканському підручнику [12] зустрічаємо такі завдання: на картах проєкції Меркатора або Робінсона п'ятикласники мають прокласти маршрут з Мексики до рідної країни вченого. Є місце і для творчих проєктів: прочитати твір «Навколо світу за 80 днів» Жульє Верна, який був членом Французького Географічного товариства, та написати есе про власну навколосвітню подорож за 80 днів. У 6 класі під час вивчення теми «Карта та її

елементи» автори пропонують ознайомитись із картою Мексики 1885 року, планом Риму XVI століття архітектора Леонардо Буфаліні та месопотамською картою світу [14].

Грузинські автори Н.Беручашвілі та З.Давіташвілі згадують наукові твори в межах курсу «Географія Грузії» для 9 класу: як от «Опис Грузинського царства» географа Вахушті Багратіоні, «Населення Грузії» Вахтанга Джаошвілі та «Економічну географію Грузинської ССР» Луарсаба Карбелашвілі [3]. Схожа ситуація в індійських підручниках з географії [13]. У курсах географії 6 - 12 класів діти знайомляться лише з уривком праці «Аріабхатіам» відомого індійського астронома Аріабхати I та мапою світу Абрагама Ортеліуса.

Інший підхід до наукової спадщини можна простежити в угорських підручниках з географії [10]. На їхніх сторінках для ознайомлення зображені: Туринська карта на папірусі 1160 року до н.е.; карта світу Герарда Меркатора та Паоло Тосканеллі; морська карта 16 століття та мапа Лазаря Дека. На думку кандидата психологічних наук Артамонової О.Г. «Дитина набагато простіше запам'ятовує новий матеріал, якщо використовує його практично» [1]. Таким чином, ефективною може бути організація самостійної, аналітичної, пошукової, дослідницької діяльності кращих зразків картографічної спадщини минулих століть. Головне спонукати учнів до роздумів, мотивувати розширювати свої знання та світогляд.

Цікавими для дослідження є білоруські підручники з географії. У 7 класі значну увагу присвячено самостійним і творчим проектам, наприклад: провести аналіз праці Олександра Гумбольдта «Подорож в рівноденні області Нового Світу»; знайти історію подорожі Марко Поло до Індії у творі «Книга про різноманітність світу» [8]. Варто запозичити авторський підхід М.Н.Брилевського та А.В.Климович з підручника «Географічні дослідження Білорусі» для 9 класу [2]. Так, під час вивчення параграфів зустрічаємо не більше 2-3 персоналій, оскільки на уроці важливо уникати перевантаження, що не сприяє якісному засвоєнню інформації учнями. Автори, насамперед, зосереджують увагу на географічних досягненнях персоналії та короткій біографії, що формує в учнів емоційно-ціннісне ставлення до наукового спадку видатних географів. Серед них, рекомендовано до самостійного вивчення твори білоруських науковців: «Мої подорожі» Ігнатія Домейко; «Короткий курс географії Білорусі» та «Типи географічних краєвидів Білорусі» Аркадія Смолича – автора першого шкільного підручника з географії Білорусі; «Блакитна книга Білорусі» та «Блакитний скарб Білорусі» Ольги Пилипівни Якушко.

Висновок. Наукова спадщина займає певний обсяг у змісті сучасної географічної освіти і представлена у шкільних підручниках. В основному - це друковані видання, книги і карти. У більшості прослідковується закономірність згадування надбань вітчизняних вчених але й надбань світової наукової спадщини. Це зумовлено сучасною освітньою парадигмою, яка наголошує на цінності особистості, збереженні культури в цілому, культурних досягнень її окремих представників, виховання в дітей шанобливого ставлення до досягнень та внеску у розвиток науки видатних вчених-географів, мореплавців, дослідників. Продовження вивчення змісту зарубіжних програм та підручників для пошуку оптимального представлення наукової спадщини у змісті вітчизняної шкільної географічної освіти вбачаємо завданням у подальших дослідженнях.

Ключові слова: шкільний підручник, географія, наукова спадщина.

Список літератури

1. Артамонова, Е.Г. Развитие памяти младших школьников. Народное образование: российский научно - педагогический журнал. 2005, № 6. с. 157-163.

2. Беручашвили Н., Давиташвили З., Елизбарашвили Н.. География Грузии. Книга 2. Социально-экономическая география. Учебник для 9 класса средней школы. Тбилиси, «Интеллекти», 1999. 120 с.
3. Брилевський М.М., Климович А.У. Геаграфія. Геаграфія Беларусі: вучэб. дапаможнік для 9-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання. Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2019. 251 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти від 23 листопада 2011 року [Електронний ресурс]. Доступ: <https://mon.gov.ua/ua>
5. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII [Електронний ресурс]. Доступ: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 року № 463-IX [Електронний ресурс]. Доступ: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2232/>
7. Кальмакова А.Г. Геаграфія. Фізичная географія: вучэб. дапаможнік для 6-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання / А.Г.Кальмакова, В.У.Пікулік; пад рэд. А.Г.Кальмакова; пер. з рус. мовы М.Л. Страхі. Мінск: Народная асвета, 2016. 190 с.
8. Кальмакова А.Г. Геаграфія. Мацерыкі і акіяны: вучэб. дапаможнік для 7-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання / А.Г.Кальмакова, П.С. Лопух, В.У. Сарычава; пер. з рус. мовы М.М. Шавыркінай. Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2017. 240 с.
9. Концепція «Нової української школи». [Електронний ресурс]. Доступ: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
10. Arday István. FÖLDRAJZ 6-9 osztály. Eszterházi Károly Egyetem-OFI, 2018. 232 oldal. [Електронний ресурс]. Доступ: https://www.tankonyvaruhaz.hu/tankonyv_tudomany_25/tankonyvek_kozepiskolasoknak_es_gimnazistaknak_28/foldrajz_339
11. Boczarowski A., Sienkiewicz, Stocka B. – Geographia. Podrecznik. Swiat pod lupa. Klasa 1, gimnazjum, 2015. [Електронний ресурс]. Доступ: <https://www.epodreczniki.pl/reader/c/148602/v/latest/t/student-canon>
12. Maria Alejandra Acosta Garcia. Geografia Quinto grado fue elaborado y editado por la Direccion General de Materiales Educativos de la Secretaria de Education Publica [Електронний ресурс]. Доступ: <https://libros.conaliteg.gob.mx/P5GEA.htm?#page/1>
13. NCERT Geography Books form class 6th to 12th [Електронний ресурс]. Доступ: <https://www.ncertbooks.guru/ncert-geography-books/>
14. Sheridan Gonzalez Martinez. Geografia Sexto grado fue elaborado y editado por la Direccion General de Materiales Educativos de la Secretaria de Education Publica [Електронний ресурс]. Доступ: <https://libros.conaliteg.gob.mx/P6GEA.htm?#page/1>

Луценко Т. М.,

вчитель біології, Новомосковський колегіум № 11

м. Новомосковськ, Україна,

аспірантка відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

Постановка проблеми У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошено, що одним із пріоритетних напрямків її розвитку є впровадження

інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечує вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, а серед основних завдань визначено створення умов для розвитку індустрії сучасних засобів навчання (навчально-методичних, електронних, інформаційно-комунікаційних). Одним із вирішальних чинників модернізації системи освіти є формування сегменту інтерактивних електронних підручників як ресурсу для отримання нових сучасних результатів, зафіксованих у нових освітніх стандартах, у яких провідною тенденцією визначено розвиток компетентностей учнів. Відповідно до нових вимог електронні підручники та електронні освітні ресурси є основними компонентами інформаційного освітнього середовища навчального закладу, орієнтованого на організацію освітнього процесу засобами сучасних форм і методів навчання, формування навичок XXI століття. У зв'язку з вищезазначеним постає питання про необхідність розгляду в якості інструментарію учня різноманітних варіантів мобільних електронних пристроїв, таких, як планшети, нетбуки, пристрої для читання електронних книг тощо та переходу від класичного паперового підручника до сучасного інтерактивного електронного підручника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Створення електронних підручників та їх застосування в навчальному процесі характеризується значною увагою педагогів і науковців щонайменше протягом останнього десятиріччя. Вагома кількість наукових і науково-методичних праць присвячена питанням розроблення таких навчальних засобів для шкільної освіти. Активно досліджують використання електронних освітніх ресурсів та електронних підручників у навчально-виховному процесі О. Баликіна, Б. Гершунський, В. Мадзігон, Л. Петрова, П. Полянський. Характеристики та властивості інформаційних освітніх ресурсів та електронних підручників висвітлені у працях Я. Ваграменко, М. Жалдака, С. Зенкіна, С. Каракозова, М. Ростока, В. Шевченка. Переваги та недоліки електронних підручників визначили О. Єсіна, Л. Лінгур, М. Ливенець, Л. Кондратенко. Аналіз публікацій і наукових праць засвідчує недостатню розробленість проблеми використання електронних підручників у навчальних закладах України.

Постановка завдання. Під час апробації використання електронних підручників не завжди чітко розуміють, як отримати найкращий результат, на що треба звернути увагу, щоб відчувати не тільки економічну вигоду заміни паперових підручників та почуття задоволення від факту наявності сучасного інтерактивного електронного підручника, а збагнути, як по-новому організувати навчальний процес, заснований на сучасних підходах до навчання.

Виклад основного матеріалу. Нині сутність поняття "електронний підручник" визначають по-різному, маючи на увазі від файлів електронних версій підручників і закінчуючи складними електронними пристроями, які оновлюються з централізованого джерела й інтерактивно взаємодіють з учнем, включаючи виставлення оцінок, завантаження домашнього завдання та додаткових мультимедійних файлів.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України "Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси" від 01.10.2012 р. № 1060 [3] та державного стандарту ДСТУ 7157:2010 "Інформація та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості" [4] поняття електронний підручник визначається як електронне навчальне видання з систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі. Електронний підручник – це набір сторінок із навчальним матеріалом, що об'єднані загальною оболонкою з чітко організованою

навігацією, бажано, зі зворотним зв'язком між педагогом та учнем. Працює такий підручник у цифровому, електронному вигляді, тобто з екрана комп'ютера, телефону, іншого пристрою.

Електронним підручником не можна вважати сканований варіант друкованого підручника. Відмінність електронних підручників від сканованих аналогів полягає в тому, що існує можливість створювати і відтворювати інформацію в різних форматах. Одним із ключових принципів, що лежить в основі технології створення електронного підручника, є концепція гіпертексту. Електронний підручник повинен мати сучасний дизайн і відповідати ергономічним вимогам до комп'ютерних засобів навчання, бути мобільним, постійно оновлювати інформаційний матеріал, містити велику кількість вправ і прикладів, детально ілюструвати в динаміці різні види інформації, здійснювати контроль знань на основі комп'ютерного тестування [2]. Віце-президент корпорації Intel Дж. Девіс зазначив, що сутність електронного підручника полягає не в тому, щоб він видав готові знання: за допомогою комп'ютерної освіти в дітей з'явиться можливість спільної пізнавальної праці, спільної творчості.

Серед основних ознак структурної організації електронного підручника виділяють використання можливостей мультимедіа, інтерактивність та мультимедійність, швидкий зворотний зв'язок, пошук необхідної інформації, можливість організованого доступу зі сторінок електронного підручника до необхідних інформаційних ресурсів Інтернету, наявність ілюстративних прикладів та моделей, супровід текстового матеріалу аудіо- та відеоінформацією, багаторівневість викладу навчального матеріалу [5]. Електронний підручник має бути відкритим для розвитку та вдосконалення його авторами, мати систему захисту від несанкціонованої зміни підручника. У створенні й використанні електронних підручників та інших електронних засобів навчання можна виділити три основних підходи: особистісно-орієнтований, педагогічний та інформаційний [1].

Важливими елементами використання електронних підручників є комплексність і системність підходу, орієнтація на всіх учасників навчального процесу закладу освіти. Роботу з системою дистрибуції, налагодження засобів для перегляду електронного підручника та організацію навчально-виховного процесу з використанням електронних підручників не можна покласти тільки на педагогів, які й так перевантажені.

Для оптимального використання в навчальному процесі електронних підручників у навчальних закладах необхідна активна співпраця таких категорій учасників:

- 1) технічних спеціалістів, які займаються встановленням та підтримкою працездатності додатків електронних підручників, проводять консультації для інших учасників процесу;
- 2) бібліотечних працівників, які мають доступ до системи дистрибуції електронних підручників і допомагають учням школи отримувати доступ до електронних підручників та іншої літератури в електронному вигляді;
- 3) педагогів, які використовують електронні підручники на уроках.

Стартовим етапом використання електронних підручників є інформаційно-цифрова підготовка всіх учасників цього процесу. Однак постають запитання: Чого їх потрібно навчити, якщо у них вже є певний рівень базової ІК-компетентності? Які розширені або додаткові компетенції необхідні в цьому випадку? У доповіді це питання розглядається більш детально. Також обговорюються основні вимоги до навчального закладу, у якому використовуються електронні підручники. Ми вважаємо, що основою оптимального використання електронних засобів навчання, є об'єднання зусиль і професійний розвиток основних категорій учасників освітнього процесу.

Ключові слова: електронний підручник, електронне видання, інформаційне середовище, електронний ресурс.

Список літератури

1. Ливенец М.А. Реализация процесса внедрения электронных учебников в школе [Электронный ресурс] / Ливенец М.А., Кудимова Н.В., Утюпина Г.В. – Режим доступа : <https://sites.google.com/site/vnedrenieelektronnyhucebnikov/> (дата обращения : 24.04.2017). – Название с экрана.
2. Наконечна Л.М. Електронні освітні ресурси : методичні рекомендації / упоряд. Л.М. Наконечна, В.В. Лобода, Л.Г. Петрова. – Суми : НВВ КЗСОІППО, 2016. – 64 с.
3. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1060 від 01.10.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12> (дата звернення : 24.04.2017). – Назва з екрану.
4. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості : ДСТУ 7157:2010. – [Чинний від 1996-01-01]. – К. : Держспоживстандарт України, 2010. – (Національні стандарти України). – 18 с.
5. Єсіна О.Г. Електронні підручники : переваги та недоліки використання [Електронний ресурс] / О.Г. Єсіна, Л.М. Лінгур // Вісник соціально-економічних досліджень. – 2012. – Вип. 1. – С. 181–186. – Режим доступу : http://vsed.oneu.edu.ua/files/full/1_44_2012/181-186.pdf (дата звернення : 24.04.2017). – Назва з екрану.

Ляшенко О. І.,
доктор педагогічних наук, професор,
академік-секретар Відділення
загальної середньої освіти НАПН України

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Позитивну роль у формуванні сучасного змісту шкільної освіти відіграв запроваджений механізм стандартизації освіти: починаючи з 2001 року, в українській школі реалізовано два покоління освітніх стандартів, нині створюється третє покоління стандартів середньої освіти.

Модернізація змісту української освіти має відповідати тим змінам, що відбуваються у світових освітніх системах на даному етапі їх розвитку. Насамперед це передбачає перехід від знаннєвої до компетентнісної парадигми, яка акцентує увагу на здатності людини здобувати необхідну інформацію і застосовувати набуті знання і навички для розв'язання посталих життєвих проблем у професійній діяльності, навчанні, побуті тощо.

За Дж. Брунером генезу освітніх парадигм можна звести до таких основних зразків (моделей) освітньої діяльності: навчання як наслідування; навчання як трансляція набутого людством соціального досвіду; навчання як процес формування мислення дитини. Сучасна парадигма освіти об'єднує ці три моделі освітньої діяльності на основі відомих у педагогіці й апробованих у шкільній практиці підходів – особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного. У цій тріаді центральне місце стосовно змісту освіти належить компетентнісним засадам його побудови. Попередні освітні стандарти також використовували компетентнісний підхід, проте в їх основу покладені

предметні компетентності за усталеними в шкільній практиці навчальними предметами (математика, історія, біологія, фізика, хімія, трудове навчання тощо), в межах яких окреслювався основний зміст і вимоги до його засвоєння. Нинішні стандарти освіти у структуруванні змісту орієнтуються на ключові компетентності; зміст освіти визначається компетентнісним потенціалом, який розкриває внесок кожної освітньої галузі у формування відповідних ключових компетентностей.

Досягнення обов'язкового результату навчання, обумовленого державним стандартом, може відбуватися у різний спосіб: шляхом «традиційного» навчання окремих предметів або завдяки інтеграції змісту навчання різних галузей знань у єдиний курс чи за допомогою інших інтегрованих форм освітньої діяльності. Як саме будуть реалізовуватися заплановані стандартом обов'язкові результати визначає освітня програма, яку розробляє заклад освіти.

Нинішня модернізація змісту освіти передбачає ширше використання інтеграційного підходу до його структурування, запровадження на певних етапах навчання інтегрованих курсів та інших форм інтеграції змісту освіти. Це не виключає предметного підходу до навчання, а лише урізноманітнює його методи і способи реалізації змісту освіти в освітніх і навчальних програмах відповідно до вимог державних стандартів освіти, вікових особливостей розвитку дитини і завдань, що стоять перед освітньою галуззю.

У педагогіці інтеграційний підхід в освіті тлумачать у більш широкому сенсі, ніж механічне (формальне) об'єднання кількох предметів в один «інтегрований курс», зокрема як спосіб вивчення певного об'єкта чи явища з точки зору різних галузей знань. Це може бути інтеграція знань на основі міжпредметних зв'язків (вивчення будови речовини на основі фізичного і хімічного знання), тематична інтеграція знань під час дослідження певного явища з позицій різних наук (енергія у фізиці, хімії, біології тощо). В освітній практиці відомі й інші варіанти реалізації інтеграційного підходу до навчання як способу конструювання змісту освіти. За певних умов вона може набути форму інтегрованого курсу як один із варіантів реалізації змісту освіти.

Структуризація змісту освіти зумовлена також прагматичними цільовими настановами життєвого вибору учнів. Якщо набуті знання і компетентності є необхідним фундаментом майбутньої професійної кваліфікації чи здобуття освіти більш високого рівня, то відповідна система знань реалізується окремим навчальним предметом, як правило, поглибленого рівня засвоєння. Якщо ж вона відіграє світоглядну роль, наприклад, природничі науки для «гуманітаріїв» або суспільні для «природничників», то доцільнішим буде інтегрований курс, який розкриває цілісність наукового знання у поясненні феноменів навколишнього світу і є необхідною умовою цілісного розуміння довкілля. Тому, на нашу думку, інтеграційний підхід в освіті може запроваджуватися на будь-якому етапі шкільного навчання, враховуючи при цьому вікові особливості і пізнавальні інтереси учнів та освітні завдання курсу.

На користь запровадження інтеграційного підходу в освіті вказує факт розгортання у різних країнах світу дидактичної системи STEM-освіти як розумного узгодження змісту навчання природничих наук, техніки та технологій і математики.

Загалом добір змісту базової середньої освіти відбувається на підставі означення її мети і вибору адекватної моделі навчання. У нинішніх умовах вона спрямована на інтелектуальний та емоційний розвиток дитини, формування її особистісного знання. Освітній процес має ґрунтуватися на унікальності кожного учня як особистості і

персоніфікації його освітньої траєкторії. Знання, вміння і ставлення, сформовані в такому освітньому процесі, стають його особистісно усвідомленим досвідом, що відображається у формі набутих компетентностей і світогляду.

Зміст базової середньої освіти, що ґрунтується на компетентнісному підході, повинен бути зорієнтований на здатність учнів застосовувати набуті знання і вміння в різноманітних життєвих ситуаціях. У такій діяльності результат навчання характеризується не обсягом засвоєних знань чи вмінь, а динамізмом когнітивних процесів щодо їх застосування у поясненні світу, обґрунтуванні прийнятих рішень, аналізі й оцінюванні подій, висловленні ставлень тощо. Зміст базової середньої освіти має стати цілісним і системним щодо формування всієї сукупності ключових компетентностей, продовженням початкової освіти і фундаментом для здобуття профільної середньої.

Малієнко Ю. Б.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ

Трансформація освіти передбачає модернізацію основних компонентів процесу навчання, серед яких важливу роль відіграють підручники з історії для 10-11 класів. Хоча питання їх змісту неодноразово обговорювалося на освітніх та історичних форумах, воно й досі залишається одним з найбільш дискусійних. І це не дивно, адже в старших класах учні / учениці досліджують доволі складні, суперечливі й до сьогодні важливі соціально-економічні, політичні, культурні події, явища, тенденції в Україні та світі XX–XXI ст. Саме тому актуальними залишаються принципи відбору та формування змісту шкільних підручників з історії для 10-11 класів, питання їх ефективного використання у навчально-виховному процесі, власне те, що забезпечуватиме розвивальний потенціал підручника.

Розвивальний потенціал підручника ми розглядаємо як комплекс поліфункціональних взаємопов'язаних показників / факторів, які інтегрують когнітивний, дослідницький, творчий, мотиваційно-оцінний чинники навчання історії, уможливають різнобічний розвиток, виховання й соціалізацію особистості з активною громадянською позицією, сприяють становленню конкурентоздатної людини, спроможної реагувати на виклики сучасного суспільства через розуміння історичних подій, явищ, процесів, національних інтересів України XX–XXI ст., її місця у світовій історії.

Пріоритети когнітивного чинника визначені програмою, зокрема, це: усталена періодизація новітньої історії, принципи історичної пам'яті, хронологічної послідовності, науковості, логічності, гуманізації, проблемного викладання, національної спрямованості, полікультурності [1]. Такий підхід уможливорює поглиблення інтересу випускників / випускниць до історії як сфери знань і навчального предмета, набуття ними системних історичних понять, розвиток мисленнєвих здібностей та умінь, необхідних для розуміння підлітками сучасних викликів.

Розвивальному потенціалу підручника сприяє реалізація в його змісті навчально-пізнавального комплексу: алгоритмів дослідницької діяльності учнів / учениць, системи завдань, спрямованих на формування в них складників ключових і предметної історичної

компетентностей. За влучним висловленням О. Савченко, це досягається умінням автора підручника спроектувати у тексті, завданнях, схемах тощо розгорнутий процес самонавчання дітей [2, с. 39]. Підкреслимо також, що розвиток творчого, конструктивного, історичного мислення учнів / учениць відбувається за рахунок зменшення репродуктивної праці на користь дослідницької, пошукової.

Мотиваційно-оцінний ресурс підручника має орієнтувати старшокласників / старшокласниць на вивчення історичних фактів крізь призму дослідження способу життя людей, їх поглядів, основних цінностей, уявлень про світ у відповідний період минулого; оцінювання епохи за становищем в ній людини. Використання порівняльно-дослідницьких методів навчання, додаткової, самостійно здобутої інформації, сприятиме пошуковій ініціативі випускників / випускниць, заохоченню їх до власної наукової самореалізації. Структура змісту такої навчальної книги спонукає учнів до аналізу й цілісного сприйняття теми, що вивчається, організації і планування самостійного навчання, дослідження різних джерел інформації, освоєння основного навчального матеріалу, критичного його осмислення, застосування здобутих знань у практичній діяльності, рефлексії і презентування результатів навчання. Система пізнавальних запитань і завдань спонукають до рефлексії учнем свого освітнього досвіду: того, що він знає й уміє, а також – що йому треба дізнатися і чому навчитися для успішного виконання практичних робіт. Доцільно обговорювати це у рефлексивній частині уроку. Так, результати своєї діяльності учні / учениці можуть підсумувати за допомогою наступних питань: «Як ви оцінюєте свою діяльність на уроці? Скільки і які види історичних джерел, наведених у підручнику, вам вдалося дослідити? Яка інформація зацікавила найбільше? Чи достатньо документальної бази, щоб зробити висновки з основних проблем уроку? Якщо ні, подумайте, яких даних не вистачило, де взяти необхідну інформацію».

Наскрізною ідеєю, яка об'єднує усі компоненти історичної освіти, активізує її пізнавальний потенціал, є багатоаспектність. Багатоаспектність змісту підручників з історії – це органічне й оптимальне дотримання пропорцій між політичною, соціально-економічною та культурною складовими історичного процесу; загальнонаціональною історією, регіоналістикою й історичним краєзнавством; виокремлення побутової історії та особливостей трансформації рівня життя населення відповідно до подій, що відбувалися в Україні та світі [1].

Багатовимірне навчання передбачає дослідження підлітками історичних об'єктів – людина, природа, історія людства в цілому – як відкритих, взаємопов'язаних між собою систем; формування в учнів / учениць уявлення про необхідність аналізу історичних подій, явищ, процесів з різних поглядів; вивчення розмаїття культурно-релігійних процесів, історичного минулого різних груп населення України (національні, релігійні, соціальні, політичні тощо) у взаємозв'язку і взаємозалежності.

Реалізація розвивального потенціалу підручника забезпечується компетентісно орієнтованими підходами до конструювання змісту підручника, що сприятиме формуванню в учнів / учениць ключових і предметної історичної компетентностей, уможлиблюється наявністю різноманітних історичних текстів, їх пізнавальною та художньою цінністю. Не менш вартісним у зазначеному контексті є тематично виправданий, оптимально, якісно підібраний візуальний матеріал підручників.

Водночас варто зауважити, що навіть наявність різнобічних джерел ще не веде автоматично до учнівського дослідження. Саме вчитель має допомогти учням у процесі вивчення суперечливих питань, відбору та аналізу історичних джерел, оцінці наведених у

документах інформації; заохочувати порівняльні дослідження, розвиваючи критичні підходи, що базуються на різних поглядах і тлумаченнях певних історичних фактів.

Ключові слова: розвивальний потенціал підручника, багатоаспектність змісту підручника з історії.

Список літератури

1. Історія України. Всесвітня історія. 10–11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>. Дата звернення: Квітень, 8, 2020.
2. О. Савченко, «Нова доба шкільної освіти», *Підручник XXI століття*, № 1-4, с. 30-40, 2003

Малюга М. М.,

науковий співробітник

відділу економіки та управління загальною середньою освітою,

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

АУТСТАФІНГ ЯК ДІЄВИЙ ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ У ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА СФЕРИ ОСВІТИ

Актуальність відображення проблематики розвитку та застосування технологій аутстафінгу, краудсорсингу, онлайн бухгалтерії в змісті підручника для керівника сфери освіти зумовлена об'єктивним ускладненням і подорожчанням процесів е-державного та регіонального управління. Наразі та у найближчому майбутньому, особливо в період криз та глобальних викликів неможливо буде здійснювати класичними методами «державний контроль і нагляд, впровадження е-врядування, електронного документообігу, е-державно-громадського управління без опанування сучасними інструментами, Інтернет-технологіями, веб-сервісами, програмним забезпеченням. Завдяки їх застосуванню можливе забезпечення якісно нового та прозорого способу державного менеджменту, використання ресурсів, дебіюрократизації здійснення насправді громадських обговорень», особливо витрат коштів платників податків [2, с. 231]. Саме такі технології та інструменти повинні зумовити модернізаційні перетворення у всіх соціальних сферах, бізнесі, економіці, забезпечувати ефективність управлінської діяльності в державному секторі, і в сфері освіти, як пріоритетній.

Аутстафінг виник разом із таким поняттям як аутсорсинг у західних країнах в 1970-ті роки XX століття, під час їх економічного спаду. Але навіть після багатьох років застосування цих феноменів та їх бізнес-моделей найпоширенішою помилкою для громадськості часто є ототожнення їх між собою або розгляду цих моделей із залучення персоналу – як взаємозамінних. Попри це, аутстафінг та аутсорсинг не є рівнозначними та взаємозамінними феноменами, оскільки мають використовуватись в практиці залежно від фактичних умов та особливостей залучення резервних професійних працівників.

Аутстафінг або «лізинг персоналу» чи «оренда персоналу» (з англ. outstaffing – діяльність із надання персоналу або Out – «поза» та Staff – «штат») – виведення співробітників за штат працівників компанії-замовника та оформлення їх в штат працівників компанії-підрядника. При цьому співробітники продовжує працювати на попередньому місці та виконувати свої попередні обов'язки, але обов'язки роботодавця по відношенню до нього виконує вже компанія-підрядник [1]. Аутстафінг передбачає передачу не функцій, а конкретних працівників компанії, а працівник, в свою чергу, укладає договір не з фактичним роботодавцем, а з компанією-аутстафером (компанія-посередник). Цей посередник – виплачує винагороду або заробітну плату працівникам і бере на себе всі питання щодо правильного оподаткування, звітності, обліку робочого часу та юридичного оформлення

трудових відносин із позаштатним співробітником. У свою чергу, компанія-замовник взаємодіє з компанією-аутстафером, яка надає персонал в, свого роду, «найм», а також забезпечує належні умови праці. Наприклад, створити належні додаткові робочі місця на власній території, а працівник підпорядковується правилам внутрішнього трудового розпорядку замовника. Ще одним прикладом аутстафінгу є випадки, коли компанія-замовник звільняє своїх працівників, а аутстафер зараховує їх у свій штат, після чого працівники продовжують виконувати свої звичні обов'язки, але вже в штаті компанії аутстафера.

У світовій практиці аутстафінг регулюється Конвенцією Міжнародної організації праці (МОП) № 181 «Про приватні агентства зайнятості» (надалі-Конвенція), прийнятої ще в 1997 році. Конвенція надає приватним агентствам зайнятості право найму працівників з «<...>» наміром надання їх у розпорядження третій стороні, яка може бути як фізичною так і юридичною особою, та яка визначає їм робочі завдання й контролює виконання цих завдань» [3]. Також, Конвенція поширюється на всі приватні агентства зайнятості, на всі категорії працівників та всі галузі економіки, окрім найму і працевлаштування моряків. Станом на початок 2020 року, вона ратифікована 33 державами (в Республіці Мадагаскар Конвенція набуде чинності з 11 червня 2020 року), серед яких і пострадянська Республіка Молдова [5]. Станом на теперішній час Україна не ратифікувала Конвенцію, а термін «аутстафінг» законодавчо не закріплений в нашій державі [4].

В Україні аутстафінг став затребуваний ще на початку 2000 років. У той час значна кількість великих тютюнових та металургійних компаній (наприклад, Маріупольський металургійний комбінат ім. Ілліча) прагнучі оптимізувати управлінський процес на підприємстві, а також домогтися більш простого підходу в роботі з персоналом, почали застосовувати у своїй діяльності цей механізм [1]. Переваг у переході на аутстафінг для українського бізнесу багато. Приклади найбільш доцільних випадків застосування аутстафінгу відображено у Вікіпедії:

- компанія хоче скоротити штат, не втрачаючи при цьому кваліфікованих працівників;
- бажання розвивати бізнес у певних регіонах без відкриття представництв або філіалів;
- обмеження на кількість співробітників у штаті в той час, коли розвиток бізнесу потребує залучення спеціалістів;
- зниження ризиків пов'язаних із трудовими відносинами;
- реалізація тимчасового проекту без відкриття нових вакансій;
- оцінка професійних якостей та компетентностей нових співробітників без прийому на роботу або на випробувальний термін;
- скорочення адміністративних витрат на кадровий облік, виплату заробітної плати та податків шляхом застосування кадрового аутсорсингу ([URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%83%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%84%D1%96%D0%BD%D0%B3](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%83%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%84%D1%96%D0%BD%D0%B3)).

Слід зазначити, що не лише бізнес виграє застосовуючи аутстафінг для найму кваліфікованого персоналу. Так, у багатьох європейських країнах, таких як: Бельгія, Греція, Литва, Іспанія, Італія, Франція, що ратифікували Конвенцію, аутстафінг вже давно став дієвим інструментом управління персоналом, та зі сфери бізнесу успішно застосовується у інших сферах людської життєдіяльності. Окрім цього слід звернути увагу, що такий варіант найму персоналу надає багато переваг для динамічного розвитку та конкурентоспроможності бізнесу та надає юридичну захищеність всім трьом сторонам укладання аутстафінг-договору.

Тож, резюмуючи треба зазначити, що аутстафінг сприяє ухваленню ефективних управлінських рішень та є елементом системи контролінгу зі зниження витрат суб'єктів господарювання. Також, попри ще незвичну для України термінологію український бізнес вже давно застосовує аутстафінг. Для України нині є характерним поверхневе законодавче

регулювання цієї діяльності, також певні складності зумовлює нестандартність для нашої країни такої форми (механізму) найму персоналу.

Ключові слова: аутстафінг, лізинг персоналу, оренда персоналу, ефективні управлінські рішення.

Список літератури

1. Мельничук Ю. Аутстафінг в Україні существует? Что же это такое? Бизнес тренинг групп. 2013. [URL:https://training-group.com.ua/autstaffing-v-ukraine-suschestvuet-cto-zhe-eto-takoe.htm](https://training-group.com.ua/autstaffing-v-ukraine-suschestvuet-cto-zhe-eto-takoe.htm).
2. Калініна Г.М. Краудсорсинг як інноваційний управлінський інструмент і змістова компонента навчального посібника для керівників. Проблеми сучасного підручника, 2015 (1). С. 231.
3. Convention (n 181) sur les agences d'emploi privées, 1997. Organisation International du Travail. [http : / www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_COD:C181](http://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_COD:C181)
4. C181 – Convention (n 181) sur les agences d'emploi privées, 1997. Organisation International du Travail. URL: https://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=NORMLEXPUB:11310:0::NO:11310:P11310_INSTRUMENT_ID:312326:NO.
5. Ratifications de C181 – Convention (n 181) sur les agences d'emploi privées, 1997. Organisation International du Travail. [URL:https://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=1000:11300:0::NO:11300:P11300_INSTRUMENT_ID:312326](https://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=1000:11300:0::NO:11300:P11300_INSTRUMENT_ID:312326).

Мацейків Т. І.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЮ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Провідну роль у вихованні громадян української демократичної держави має відігравати система освіти. На це спрямовані нормативні документи в галузі освіти останнього десятиріччя, зокрема, закон України «Про освіту», Концепція громадянської освіти та громадянського виховання, Державний стандарт освіти, в яких громадянську компетентність учня визначають як інтегративну якість особистості, сукупність знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань, які допомагають особистості усвідомити своє місце в суспільстві, успішно реалізуватися як громадянину держави. Громадянська компетентність формується у навчальному процесі засобами різних предметів і виховних впливів, здійснюваних вчителями та класним керівником. У структурі громадянської компетентності, як і кожної ключової, виокремлюють такі компоненти: когнітивний - певну сукупність громадянознавчих знань; аксіологічний – наявність в учня ціннісних орієнтацій, які визначають громадянські цільові установки, ставлення, позицію особистості; діяльнісно-процесуальний – систему умінь і навичок, що створюють можливість для ефективного функціонування і самореалізації людини в соціумі та демократичній державі. Використання потенціалу шкільного підручника історії України є актуальним з огляду на виконання зазначених нормативних документів щодо формування громадянської компетентності учнів.

Шкільний підручник з історії України не лише забезпечує можливість засвоєння учнями певного змісту освіти, а й сприяє розвитку особисті учня, його інтелектуальних здібностей, мотиваційної сфери, особистісних якостей, системи ціннісних орієнтацій, громадянської культури, тобто забезпечує умови для формування всієї сукупності якостей і властивостей

особистості, які складають основу активної, продуктивної та самостійної життєдіяльності в умовах соціальної дійсності, що все більше ускладнюється.

Формування громадянської компетентності передбачає залучення учнів ліцею до активної навчальної діяльності, що супроводжується їхньою внутрішньою розумовою активністю. Паралельно з освоєнням діяльності учень формує свою систему цінностей, підтримувану соціумом. З пасивного споживача знань учень стає активним суб'єктом освітньої діяльності.

Визначальне завдання шкільного підручника з історії України – сприяти формуванню громадянської особистості, яка є носієм культурно-історичної пам'яті, здатної сприймати себе й навколишній світ в історичному контексті. Іншими словами, його основною метою, як і історичної освіти загалом, є підготовка особистості, яка вміє, спираючись на знання основних фактів та закономірностей суспільного розвитку, аналізувати суспільні процеси, і на цій підставі ухвалювати відповідні рішення.

Саме сучасний шкільний підручник історії України як важливий засіб навчання дає можливість учителю спрямувати процес навчання на формування громадянської компетентності учнів ліцею. Зміст сучасного підручника з історії України має орієнтуватися не тільки на наукову інформацію з історії, а й формувати загальноосвітню культуру школяра через історичні дані, історію розвитку науки, сутність історичних понять і термінів, збільшувати активний словник учня, навчати його культури мови, вчити відповідальній самостійності тощо. Завдання підручника полягає не тільки в заохоченні учнів пізнавати дійсність, а й у підготовці їх до практичного застосування знань. Ця функція здійснюється через вправи й завдання, які дають змогу вдосконалювати різні практичні навички та стимулюють вміння орієнтуватися; а співвідносити й доводити – вимагають умінь аналізу і синтезу. Ознайомлюючи учнів з історичним минулим українського народу і людства, з процесами функціонування політичних систем, принципами правової держави та взаємодією державних установ з громадянським суспільством, необхідно залучити їх до загальнолюдських і національних цінностей, досягнень української та світової культури, виховувати ідеали гуманізму, патріотизму і демократії. Ці завдання є інструментарієм для досягнення головної мети – формування особистості молодого громадянина сучасного українського демократичного суспільства з притаманним йому високим рівнем громадянської компетентності.

У результаті опанування громадянсько-навчальним змістом курсу історії України учень ліцею зможе:

- ідентифікувати себе як мешканця певного регіону країни, представника народу, громадянина української держави, члена європейської та світової спільноти;
- набути знань про людину в соціумі, історію і сучасне життя людства, умінь, необхідних компетентному і відповідальному громадянину, який свідомо бере активну у житті своєї громади, держави і суспільства, члену суспільства, який розуміє власні соціальні ролі, успішно самореалізується в житті родини, школи, громади, суспільства;
- опанувати стратегії об'єктивного, сумлінного та конструктивного ставлення до питань і рішень, що торкаються їх громадянського та приватного життя, орієнтуючись на демократичні цінності, серед яких: права людини, демократія, ненасильницьке вирішення конфліктів, терпимість до поглядів та позицій інших, правова держава, виборність центральних органів влади, парламентаризм, місцеве самоврядування, розподіл влади тощо;
- зрозуміти та адекватно оцінити себе і власні можливості у сфері соціальних відносин, визначити власні пріоритети (здібності, бажання) в оволодінні обраною професією.

Організація навчання з точки зору формування громадянської компетентності учнів ліцею потребує обов'язкового запровадження активних та інтерактивних методів, що передбачають вільне обговорення питань, висловлення і захист учнями власної позиції, наявність різних точок зору, постійну багатосторонню комунікацію, де учні і вчитель є рівноправними партнерами.

Такий підхід може, зокрема, забезпечити оптимальне формування аксіологічного, когнітивного та діяльнісного компонентів громадянської компетентності особистості учня.

Мацюк В. М.,

кандидат педагогічних наук,

провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти

Інститут педагогіки НАПН України.

Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ У ЗБІРНИКАХ ЗАДАЧ З ФІЗИКИ ДЛЯ УЧНІВ ГІМНАЗІЙ

Розвиток національної освіти і поетапне її виведення на світовий рівень функціонування неможливі без ґрунтового книжкового забезпечення навчально-методичного процесу. Книга сьогодні є не тільки джерелом знань, але і засобом духовного розвитку особистості. У цьому зв'язку конче необхідні навчальні книги – підручники і посібники нового покоління, які сприяли б, зокрема, розвитку мислення учнів, формуванню ключових компетентностей, становленню національної свідомості учнів. Саме вони мають бути базою модернізації змісту, форм і методів діяльності освітньої системи в Україні.

Усі ці посібники відповідають чинній програмі з фізики, відповідно, для 7, 8, 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів України. Навчальний матеріал, запропонований у посібниках, згруповано по розділах програми, а кожен розділ у посібниках розбитий на теми.

Структура кожної теми є такою [1, С.3-4]:

Умовне позначення	Опис структурного елемента теми
Пригадайте! 	1. Стислий виклад теоретичного матеріалу , що допоможе учням пригадати основні фізичні терміни, закони, фізичні величини та формули, необхідні для розв'язання задач. 2. Приклади розв'язання задач , в одному з яких дається покроковий розв'язок задачі, а в іншому - виводиться кінцева формула для обчислення шуканої величини.
Поміркуйте! 	1. Якісні задачі , які пропонуємо розв'язувати усно, дадуть змогу навчитися аналізувати фізичні явища. 2. Завдання із заповнення таблиць допоможуть учням краще осмислити теоретичний матеріал.
Розв'яжіть! 	Кількісні та графічні задачі , що навчать використовувати фізичні закони для пояснення фізичних явищ.
Дослідіть! 	Експериментальні завдання , які можна виконати або на уроці, або вдома, дадуть змогу сформувати практичні навички учнів.
Поцікавтесь! 	Завдання пошукового характеру , що навчать учнів самостійно здобувати інформацію, систематизувати й узагальнювати її, робити висновки. Ці завдання можна пропонувати учням як навчальні проекти і заслуховувати їх на відведеному для захисту проектів занятті.
Згадайтесь! 	Задачі підвищеної складності , які можна пропонувати тим допитливим семикласникам, які прагнуть набутися ґрунтовніших знань з фізики.

Усі завдання диференційовано за чотирма рівнями:

- а) початковий і середній рівні;
- б) достатній рівень;
- в) високий рівень;
- г) поглиблений рівень.

Завдання подано в цікавій і доступній для учнів формі. За вибором учителя деякі задачі (якісні чи експериментальні) можна використовувати на початку уроку для формування мотивації до навчальної діяльності, інші – під час уроку для створення і розв’язання проблемної ситуації. До кожної теми підібрано задачі, спрямовані на формування ключових і предметних компетентностей учнів.

Одним із видів навчальної діяльності під час вивчення фізики є розв’язування задач. В рамках наукового дослідження «Методика компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії» нами підготовлені збірники задач з фізики для учнів гімназії. Враховуючи сучасні тенденції застосування компетентісного підходу до організації навчання, у цих збірниках велика увага приділена компетентісно орієнтованим завданням.

Кількість завдань є достатньою великою. Це дає можливість учителю оптимально підбирати задачі відповідно до особливостей кожного класу.

У кінці збірників наведено короткі відповіді до більшості задач достатнього і високого рівнів та стислі розв’язки задач поглибленого рівня [1; 2; 3].

Усі довідкові дані, необхідні для виконання завдань, містяться у Додатках.

Методика розв’язування задач, яка використовується в посібниках, є науково обґрунтованою. До кожної теми на прикладах продемонстровано підхід до розв’язування задач, який дозволяє розділити розв’язування задач на три етапи: власне фізичний, формально-математичний та інтерпретаційний або прикладний.

На фізичному етапі акцент робиться на побудові фізичної моделі, її наочному (схематичному) зображенні (якісна сторона) та фіксації числових значень величин у систематизованій формі у відповідності до позначень (коду) схематичного малюнка (кількісна сторона). Такі систематизація і кодування глибоко продумані і розроблені до всіх без виключення типів задач.

Як відомо, основне завдання фізики – пояснити фізичні явища, виходячи з невеликої кількості простих, фундаментальних законів. Тому в якості основних засобів розв’язування на формальному етапі в посібниках використовуються найбільш загальні закони відповідних розділів фізики. Тоді як побудова ідеальної моделі базується на логічній індукції, в основу формальної частини розв’язування покладена логічна дедукція. Тут вони виступають у нерозривній єдності, усуваючи емпіризм, здебільшого притаманний розв’язуванню. Останнє важливе для формування в учнів гімназії природничо-наукового стилю мислення, в якому практичне і теоретичне, індукція і дедукція плідно доповнюють одне одного.

На інтерпретаційному етапі формально-числові результати розв’язування отримують пояснення, з’ясовується їх прикладна цінність.

У прикладах демонструються раціональні прийоми скороченого запису умов і вимог задачі, перетворення одиниць вимірювання в СІ, розв’язування рівнянь і систем рівнянь, приведені зразки перевірки одиниць вимірювання та проведених розрахунків на завершальному етапі розв’язування. Зміст і структура посібників у діалектичній єдності забезпечують внутрішню мотивацію навчальної діяльності і спонукають до самонавчання і самовдосконалення тих, хто навчає і хто навчається.

Ключові слова: збірник задач з фізики, посібники з фізики для гімназій

Список літератури

1. Мацюк В. Фізика. Збірник задач. 7 клас / В.Мацюк, Н.Струж, О.Слободян.- Тернопіль: Підручники і посібники, 2019. - 208 с.
2. Мацюк В. Фізика. Збірник задач. 8 клас / В.Мацюк, Н.Струж, О.Сенишин.- Тернопіль: Підручники і посібники, 2019. - 192 с.

З. Мацюк В. Фізика. Збірник задач. 9 клас / В.Мацюк, Н.Струж. - Тернопіль: Підручники і посібники, 2019. - 304 с.

Мачача Т. С.,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «ПРОЄКТУВАННЯ ВИРОБІВ В ЕТНОСТИЛІ»

Навчальний посібник «Проектування виробів в етностилі» є інформаційно-діяльнісного моделлю особистісно й компетентісно орієнтованого процесу навчання. Він розроблений відповідно до інваріантної складової авторської навчальної програми однойменного інтегрованого курсу для профільної середньої технологічної освіти. Ця навчальна програма має гриф Міністерства освіти й науки України (протокол № 2 від 10 червня 2019 року) [1].

Інтегрований курс «Проектування виробів в етностилі» призначений для задоволення пізнавальних інтересів та освітніх потреб учнів; формування ключових і предметної компетентностей; оволодіння основами проектування в навчальних умовах; розвитку освітнього досвіду у відтворенні і творенні духовно-матеріальної культури українського народу; свідомого професійного самовизначення.

Зараз на часі розвиток «Освіти 4.0.», яка покликана враховувати вимоги нової промислової революції «Індустрія 4.0.». Кожна технологічна революція потребує нові форми організації продуктивної діяльності, способи кооперування дій і розподілу праці, технології мислєдіяльності [2, с. 60]. Постає питання, які інновації і як відображати у навчальній книзі для профільного навчання технологій, її змісті і структурі?

Методологічною основою розроблення змісту навчального посібника «Проектування виробів в етностилі» є педагогічна технологія компетентісного навчання. Компетентність – це новий рівень самоорганізації людини в невизначених умовах, її усвідомлення себе. А тому, в основі навчання лежить рефлексивна мислєдіяльність учня – осмислення і моніторинг своєї діяльності, того, що він знає, а що – не знає, що уміє робити, а що – ні, розуміння того, для чого він здійснює діяльність і якими засобами і способами потрібно оволодіти, щоб її ефективно реалізовувати. Учень дивиться на себе ніби з боку, як на суб'єкта діяльності, діючи у цьому світі, здатного його робити кращим, творчо впливати на нього без заподіяння шкоди собі, оточуючим та довкіллю.

Зміст навчального посібника групується навколо фундаментальних освітніх об'єктів творчого процесу проектування виробів в етностилі, які концентрують в собі відповідний навчальний матеріал. Такими об'єктами є:

–засоби виразності декоративно-ужиткового мистецтва (елементи й принципи побудови композиції);

–способи проектування (міні-маркетингові дослідження, дизайн-аналіз, розробка історичних довідок, продукування ідей, моделювання, конструювання тощо);

–компоненти предметної компетентності (особистісний, знаннєвий, діяльнісний, ціннісний), що сприяють розвитку творчих здібностей кожного учня, об'єктивованому оцінюванню і самооцінюванню результатів навчання.

Основою реалізації компетентісного навчання за змістом навчального посібника є:

–позитивна мотивація навчання, особистісні інтереси, потреби й можливості, які можна і потрібно узгоджувати з соціальними;

–сукупність базових та інтегративних знань і вмінь у сфері проектування виробів в

етностилі, традицій декоративно-ужиткового мистецтва українського народу;

–інтерактивні форми і методи організації навчального процесу, синергія (співробітництво) [3, с. 132].

Структура змісту навчального посібника спонукає учнів до аналізу й цілісного сприйняття навчальних тем, дослідження різних джерел інформації, її критичного осмислення й активного обговорення в групах, застосування здобутих знань у практичній діяльності, рефлексії і презентування власних результатів навчання.

Оволодіння ключовими й предметною компетентностями в процесі вивчення інтегрованого курсу «Проектування виробів в етностилі» з допомогою навчального посібника сприяє розвитку в учнів самоідентичності, здібності та здатності творчо розв'язувати в повсякденному житті реальні проблеми – від побутових до соціальних і професійних. Вони необхідні для ефективної діяльності в подальшому працевлаштуванні та мінливій професійній діяльності. За своєю сутністю компетентнісне профільне навчання технологій є своєрідною моделлю формування якісного життя не лише в шкільному віці, але й у майбутньому.

Ключові слова: навчальний посібник, освіта 4.0., проектування виробів в етностилі, технологія компетентного навчання.

Список літератури

1. Мачача Т. С. Актуальність навчальної програми курсу за вибором «Проектування виробів в етностилі». Трудова підготовка в рідній школі. 2019. № 3. С. 10—17. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718400/>
2. Мачача Т. С., Юрженко В. В. Стратегії розвитку технологічної освіти в середній загальноосвітній українській школі: наскрізність змісту і структури. Український педагогічний журнал. 2017. Вип. 2. С. 58-68.
3. Machacha Tetyana. Cultural and creative potential of technological education content of the secondary school pupils. Intercultural Communication. 2016. Vol. 1/1. P. 122-135.

Мачача Т.С.,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,*

м. Київ, Україна

Гаврилюк Г. М.,

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін,
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»,
м. Херсон, Україна*

Стрижова Т. В.,

*учитель-методист,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії,
учитель трудового навчання загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 10,
м. Нова Каховка, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Система освіти раптово опинилася в умовах карантину, що спричинив хаотичний пошук способів переведення процесу навчання із офлайну в онлайн. У соцмережах батьки стривожено повідомляють, що діти самостійно не справляються з дистанційним навчанням, вони перевантажені, швидко втомлюються, не мають навичок самоорганізації і планування

навчальної діяльності. Таку ситуацію породила проблема неузгодженості дій вчителів різних предметів між собою, а деякі вчителі взагалі хибно зрозуміли дистанційне навчання, – як повідомлення учням переліку домашніх завдань з свого предмета. До того ж обсяг завдань часом такий, що їх просто нереально виконати у визначені терміни, а також вони зовсім не передбачують взаємодії з однокласниками.

Педагогічна практика реалізації дистанційного навчання в умовах карантину виявила низку проблем, основних труднощів:

- відсутність досвіду адміністрації закладів загальної середньої освіти в організації онлайн-співпраці вчителів, координації та узгодженості їхніх дій в умовах дистанційного навчання;

- налагодження консультування, підтримки й комунікації вчителів стосовно оперативного обміну успішним досвідом – для упередження можливих помилок;

- неоднаковий доступ суб'єктів процесу навчання до цифрових технологій – не кожен учитель й учень має автономне робоче місце в домашніх умовах, персональний гаджет з необхідними функціями для користування відповідними цифровими платформами, підключення до Інтернету з потрібною потужністю;

- брак необхідних елементів дистанційного навчання (електронні пошти, месенджери, віртуальні класні кімнати, веб-сторінки, сайти, блоги тощо) та недостатнє володіння цифровими засобами для інформування, спілкування, співпраці, обміну файлами тощо;

- вчителі стоять перед складним вибором ефективних цифрових інструментів для дистанційної роботи – надто широкий спектр пропозицій. Переваги й недоліки обраних ресурсів учителі виявляють безпосередньо під час їх використання.

Ситуація, яка склалася потребує вироблення науково-методичних рекомендацій щодо організації дистанційного навчання, створення умов для самоорганізації і самодисциплінованості учнів, зокрема з використанням таких засобів, як навчальні підручники й посібники, розроблені на засадах компетентнісного навчання.

Спочатку з'ясуємо, що ж таке дистанційне навчання? *Дистанційне навчання* – це сукупність педагогічних і цифрових технологій, паперових й електронних освітніх ресурсів, які забезпечують організацію процесу навчання й самонавчання, взаємодію всіх його учасників для досягнення спланованих результатів у віддаленому режимі. Це по суті перехід від традиційного класноурочного навчання до регульованого дистанційного навчання. Обидва види навчання мають однакові складові процесу навчання – мету, зміст, методи, організаційні форми. Проте ці складові змінюються відповідно до конкретних педагогічних умов.

Практика показує, що в умовах дистанційного навчання неможливо в повній мірі відтворити профільне навчання технологій у класі чи майстерні. У домашніх умовах часто відсутні потрібні матеріали, інструменти й обладнання для виконання практичних робіт з проєктування і виготовлення виробів, запланованих у календарно-тематичних планах. Тому є потреба у перегляді навчальних програм і календарних планів з метою їх адаптування й розвантаження з врахуванням домашніх умов навчання, а також потреб збереження здоров'я учнів, дозування їхнього часу перебування перед екранами гаджетів.

Особливої ролі в умовах дистанційного навчання набувають навчальні книги – підручники й посібники, розроблені на засадах компетентнісно орієнтованого навчання. Вони є інформаційно-діяльнісною моделлю процесу навчання і самонавчання, відображають його мету, зміст, методи і форми [2]., розробки проєктів, усвідомленого підвищення власного рівня предметної компетентності [1, с. 171].

Подані до кожної теми навчальної книги проблемні запитання формують в учнів позитивну мотивацію навчання, актуалізують їхній освітній досвід, виявляють рівень наявного розуміння фактів і явищ, пов'язаних з цією темою. Пошук відповідей на запитання передбачає розвиток критичного мислення, осмислення нової інформації, формулювання власних суджень, проєктування особистісної моделі знання. Ці запитання спонукають до осмисленого вибору оптимального шляху досягнення очікуваних результатів навчання.

Компетентісно орієнтовані завдання різного рівня складності й призначення мають важливу роль у самонавчанні – спонукають до виявлення проблем, самостійного пошуку й аналізу нової інформації з теми, що вивчається, її інтерпретації, продукуванню ідей, побудови гіпотез, конструювання потрібних знань у взаємодії з іншими, обґрунтованого формулювання власних ставлень і висновків, створення освітніх продуктів, їх оцінювання та презентації. Також вони зумовлюють потребу у спілкуванні, координуванні зусиль, зворотному зв'язку.

Розміщення освітніх продуктів на спільних цифрових платформах для їх обговорення й оцінювання спонукає учнів до створення оригінального контенту. Адже вони усвідомлюють, що результати виконаних завдань стають надбанням інтернет-спільноти, всесвітньої мережі. Усвідомлення того, що твою роботу будуть бачити незнайомі люди з віртуального світу, є дієвим стимулом для самонавчання. Самонавчання як творчий процес побудови індивідуальної траєкторії навчання передбачає помилки, подолання труднощів і в результаті приводить до успіху, створення оригінальних освітніх продуктів, формування компетентності учнів. Адже компетентність – це новий рівень самоорганізації людини в невизначених умовах, її усвідомлення себе. Отже, актуальною проблемою є розроблення навчальних книг на засадах компетентісного навчання. Такі підручники й посібники завжди залишаться фаховим джерелом самонавчання. Вони разом із сукупністю цифрових ресурсів будуть надійним помічником в організації роботи вчителя та учнів, зокрема в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, навчальна книга, компетентісно орієнтований підручник, посібник, профільне навчання технологій.

Список літератури

1. Мачаха Т. С. Обґрунтування компетентісного підходу до відбору і реалізації змісту технологічної освіти. *Трудова підготовка в сучасній школі*. 2013. №7-8. С. 32-36.
2. Мачаха Т. С. Підручник з технологій для основної школи як культурологічна інформаційно-діяльнісна модель. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* / [ред. кол.; наук. ред. – О.М. Топузов]. К. : Педагогічна думка, 2012. Вип. 12. 784 с. С. 168-174.

Мезенцева О. І.,

науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

АЛЬТЕРНАТИВНІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА: ДОСВІД ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

У постмодерному світі розмаїття освітніх потреб є чинником створення і функціонування альтернативних педагогічних систем, які, подекуди виступаючи конкурентами традиційним закладам освіти, виконують регулюючу функцію щодо підвищення якості освіти в цілому. Важливим індикатором для таких педагогічних систем є час, який визначає дієвість нетрадиційних методів та підходів й призводить чи до згасання

інтересу до них, чи, навпаки, переводить певні наукові, методичні й організаційні засади освіти з категорії альтернативних у категорію традиційних та загальнонавчаних.

Найбільш відомими альтернативними традиційним педагогічними системами, які не зважаючи на шлях у сто років, розвиваються, користуються попитом батьківської громади та стають частиною освітніх систем різних країн, є школи Марії Монтесорі та Вальдорфські школи Рудольфа Штайнера. У контексті визначеної нами проблеми цікавими нам видаються саме підходи вальдорфської педагогіки до проблеми використання навчальної літератури в освітньому процесі.

Підручникотворенню завжди приділялася велика увага. Вітчизняні дослідники розглядають підручник зокрема як засіб формування компетентностей здобувачів освіти (Н. Бондаренко, Д. Васильєва, М. Головка, С. Косянчук, О. Надтока, Т. Назаренко, Л. Непорожня, О. Топузов, Т. Ремех, Т. Яценко та ін.), як складову частину особистісно-орієнтованого навчання (Д. Засєкін), як засіб реалізації діяльнісного підходу (Г. Бійчук, О. Савченко), як засіб мотивації учнів (В. Редько), як засіб розвитку критичного мислення (Н. Гупан, О. Пометун) та як невід'ємну складову освітнього середовища в цілому (О. Ільченко, С. Трубачева).

Американська дослідниця К. Graves зазначає, що важливою проблемою сучасного вчителя\вчительки є невідповідність навчальних матеріалів та учнів, які сидять у класі, оскільки кожен клас є «унікальним соціальним середовищем», перед яким він\вона опиняється [4, с. 166]. Типовим прикладом такої невідповідності, на думку J. D. Cowling, є саме підручники, на які покладаються вчителі у реалізації програмних завдань, адже підручники, які є продуктом масово виробництва, не відповідають потребам кожного угруповання учнів з їхнім специфічними потребами [5, с. 426]. А отже, кожен вчитель має готувати додаткові матеріали, які збалансували б методологію викладання, розвиток усіх ключових компетентностей й сприяли б навчальному поступу його\її учнів – робить висновок А. Cunningsworth [6]. У цьому контексті G. Butler, S. Neslup та L. Kurth розглядають урок як 10-ступеневий циклічний процес, який розпочинається *вивченням освітніх потреб учнів й визначення мети та завдань уроку*, а завершується *рефлексією та евалюацією* досягнень з метою формування наступного уроку [4, с. 5]. У такий спосіб, на думку авторів, вчитель\вчителька стає автором освітньої програми, яка дійсно відповідає реальним потребам його\її учнів, самостійно готуючи навчальний матеріал, що найбільше відповідає потребам класу.

Альтернативним у цьому сенсі є погляд вальдорфської педагогіки, яка надає можливість кожному учневі та кожній учениці створити власний підручник. Вальдорфські вчителі, за порадами Штайнера, не користуються готовими підручниками, адже на думку автора педагогічної системи «...шкільні підручники, наприклад, з ботаніки складені начебто з розрахунку на майбутніх ботаніків, а не просто на пересічну людину. Подібним чином шкільні підручники з зоології розраховані начебто на майбутніх зоологів. <...> ботаніком або зоологом людина повинна ставати виключно через свою особливу схильність до предмету або ж через вибір, який, завдяки правильному педагогічному мистецтву, вона зможе згодом зробити» [3]. Підручники, на думку автора школи, не можуть пристосовуватись до конкретної педагогічної ситуації.

Вальдорфський вчитель постійно розробляє матеріал, працюючи з різноманітними джерелами, оновлює, розширює чи звужує об'єм інформації, підбирає форми роботи з нею у відповідності до особливостей класу, індивідуальних здібностей, талантів чи слабких сторін

своїх учнів, наповнює її емоційним та духовним змістом. Те, що обговорюється, вивчається, досліджується, узагальнюється у процесі навчання, потім знаходить відображення в робочих зошитах учнів. Такі зошити мають великий формат у початковій школі, А4 – у середній та старшій, більш цупкий, ніж зазвичай, папір та не мають ніяких зображень, графіки, ліній чи клітинок. Такі характеристики дають можливість дитині самостійно розподіляти, оформлювати простір аркуша, оздоблювати текст своїми малюнками, вчитися писати рівно без додаткової допомоги. Зошит перетворюється на власну книгу знань, які дитина формує самостійно, глибоко опрацювавши матеріал, емоційно, художньо оздоблюючи його. Подібні зошити не виробляються масово, а отже їх замовляють окремо, або ж налагоджують подібне виробництво прямо у школі силами батьків чи старшокласників.

Цікавою, на нашу думку, є вітчизняні дослідження щодо позитивної гігієнічної оцінки використання подібних зошитів-альбомів у Вальдорфських закладах освіти на уроках під час оволодіння навичками письма та читання, який зробила дослідниця Інституту громадського здоров'я ім. О. М. Марзєєва НАМН України С. Гозак: «Зоровий аналізатор у дітей не відчуває такого значного навантаження, як в традиційній школі, де сучасна навчальна діяльність характеризується зосередженою роботою з навчальними посібниками і зошитами, які насичені дрібними елементами шрифту» [2].

Для роботи в зошитах використовується набір спеціальних канцтоварів: воскові крейди, товсті м'які кольорові олівці, які є більш зручними у використанні маленькими дітьми, чорнильні ручки (фломастери та кулькові ручки не використовуються у Вальдорфських школах). Учні старших класів доповнюють інформацію, отриману на уроці, власними дослідженнями, схемами, уривками з першоджерел тощо.

Важливо зазначити, що при підготовці до уроків вчителі використовують багато додаткової літератури та методичні напрацювання колег. Учні середніх та старших класів вчать використовувати словники, посібники, енциклопедії, першоджерела тощо для формування змістовного наповнення власних підручників, які подекуди стають справжніми художніми та естетичними шедеврами.

Реформи освітньої системи в Україні закладають основи академічної свободи як у теоретичній рефлексії, так і у практичній освітній діяльності, що допускає наявність різних підходів до навчання і виховання. Закон України «Про освіту» [1] визначає теоретиків і практиків педагогіки з кайданів тоталітарної освіти, сприяє демократизації освітнього процесу та плюралізму педагогічної рефлексії, що, сподіваємось, буде реалізовано в практичній його імплементації.

Ключові слова: підручник, альтернативні педагогічні системи, вальдорфська педагогіка, Вальдорфська школа.

Список літератури

1. Закон України «Про освіту», 2017. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Гозак С. В. Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України: автореферат ... канд. мед. наук: спец. 14.02.01 - К., 2006.
3. Штейнер Р. Антропология и педагогика / Р. Штейнер. - М., 1997. – 128 с.
4. Butler G., Heslop S., Kurth L. A Ten-Step Process for Developing Teaching Units // English Teaching Forum. – US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037, 2015. –

Т. 53. – №. 3. – С. 2-12. Retrieved from: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/02_etf_53-3_2_butler_heslup_kurth.pdf

5. Cowling J. D. Needs analysis: Planning a syllabus for a series of intensive workplace courses at a leading Japanese company. *English for Specific Purposes* 26 (4): 426–442, 2007. Retrieved from: https://www.academia.edu/6250980/Needs_analysis_Planning_a_syllabus_for_a_series_of_intensive_workplace_courses_at_a_leading_Japanese_company

6. Cunningsworth A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Education, 1995.

7. Graves K. The language curriculum: A social contextual perspective // *Language teaching*. – 2008. – Т. 41. – №. 2. – С. 147-181. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/a40f/12a138a8377305d9a6405deb8b9963233a7b.pdf>

Мельник Ю. С.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

КЛАСИФІКАЦІЯ ЗАДАЧ БАЗОВОГО КУРСУ ФІЗИКИ

Найдосконалішою є класифікація фізичних компетентнісно орієнтованих задач за суттєвими ознаками. Розглянемо два способи знаходження невідомих величин: експериментальний і теоретичний. Експериментальний – передбачає дослідне визначення невідомих, а теоретичний – аналіз явища за допомогою відповідних фізичних законів. Якщо, наприклад, у результаті аналізу складено замкнуту систему рівнянь, що є свідченням високого рівня теоретичної підготовки, то задача розв’язується теоретично.

На основі цих способів розв’язання здійснено *першу класифікацію компетентнісно орієнтованих фізичних задач базового курсу фізики*. Вони можуть бути експериментальними й теоретичними. Задачу називають експериментальною, якщо для її розв’язання здійснюються вимірювання. Теоретичною задачею є фізичне явище (або їх сукупність) з відомими й невідомими величинами, у процесі розв’язання якої не здійснюються вимірювання.

Класифікацію теоретичних задач здійснено за такими ознаками: ті, що ставляться й розв’язуються людиною, і ті, що відображають певне явище. За першою – поділимо задачі на непоставлені й поставлені. Непоставленою назвемо таку задачу, де не забезпечено сукупність необхідних даних (за винятком табличних величин) або не здійснено її ідеалізацію.

У поставленій задачі не лише забезпечено повноту величин і їхніх значень, а й здійснено процес ідеалізації. Тому поставлена – це певна «препарована» задача, що завжди має розв’язок.

Класифікацію поставлених задач здійснюють на основі другої суттєвої ознаки. До якого типу належить фізичне явище, до такого ж і відповідна задача. За загальною ознакою поставлені задачі поділяють на *класичні й квантові*. Кожну класичну або квантову задачу за частковими ознаками співвідносять до відповідного типу. Докладнішу класифікацію задач здійснювати недоцільно – не лише тому, що для цього попередньо потрібно було б викласти повну сукупність фізичних явищ (курс загальної фізики), а й унаслідок того, що початківцям вивчати загальну фізику надто складно та малокорисно. Якщо аналіз фізичної системи дає змогу визначити тип задачі, які ідеальні об’єкти й процеси в ній розглядаються, причинно-

наслідкові зв'язки тощо, то її належність до непоставленої або поставленої іноді можна встановити лише після розв'язання.

Кожне явище характеризується певною сукупністю величин, пов'язаних між собою фізичними законами. Встановлення величин, що входять у фундаментальні закони, складають зміст *основної* задачі. Використовуючи другорядні закони, визначають повну сукупність фізичних величин, що характеризують конкретне явище. Розв'язування будь-якої основної задачі полягає в знаходженні стану відповідної системи.

Задачі різняться за багатьма ознаками: змістом, способом задання, дидактичною метою та ін. За характером і методом дослідження виокремлюють *якісні* й *кількісні* компетентісно орієнтовані фізичні задачі. Розв'язування *якісних* задач не передбачає використання математичного апарату, *кількісних* – здійснюються математичні перетворення й обчислення. За способом розв'язування фізичні задачі поділяються на *якісні*, *обчислювальні*, *графічні*, *експериментальні*. Залежно від рівня математичного апарату розрізняють *арифметичний*, *алгебричний* і *геометричний* способи розв'язування обчислювальних задач.

Подаємо різні класифікації компетентісно орієнтованих фізичних задач.

За змістом: конкретні; абстрактні; міжпредметні; компетентісно орієнтовані; історичні; тематичні.

За дидактичною метою: тренувальні; творчі; дослідницькі; контрольні.

За способом подання умови: текстові; графічні; задачі-малюнки (фотографії).

За ступенем складності: прості; середньої і підвищеної складності; складні.

За вимогою: знаходження невідомого; доведення; конструювання.

За способом розв'язування: експериментальні; обчислювальні; графічні.

Розглянуту класифікацію задач не можна вважати повною, адже одна й та ж задача може належати до різних груп.

Охарактеризуємо деякі види компетентісно орієнтованих фізичних задач.

Обчислювальні – розв'язуються під час вивчення тем курсу, що містять числові відношення і залежності між величинами (закони кінематики, динаміки, збереження енергії, постійного струму тощо) з метою з'ясування й усвідомлення фізичного змісту відповідних явищ і процесів.

Якісні – це задачі, розв'язання яких не потребує обчислень. Застосування таких задач сприяє розвитку мовлення учнів, формуванню вмій чітко, логічно й лаконічно висловлювати думку, «оживляє» виклад навчального матеріалу, підвищує пізнавальну активність учнів.

Графічні – дають змогу наочно й доступно виражати функціональні залежності між величинами, що характеризують фізичні процеси в природі й техніці (вивчення різних видів механічного руху, газових законів тощо). Деякі фізичні закономірності спочатку можна представити лише графічно, а потім виразити аналітично (робота змінної сили).

Найчастіше в житті зустрічаються *задачі з неповними даними*, коли відсутні дані відшукують у таблицях, довідниках або шляхом вимірювань. Розв'язування задач цього типу сприяє формуванню навичок самостійної роботи з довідковою літературою.

Особливу увагу варто надавати розв'язуванню нестандартних, творчих задач, складання яких ґрунтується на винаходах. Це зумовлено тим, що навички дослідницької роботи є основою пізнання навколишнього світу. На таких засадах побудовано стандарти освіти багатьох країн світу (Україна, Англія, США).

Дослідницькі – це задачі, предметом вивчення яких є фізичні явища, процеси, факти і відповідні моделі. Розв'язання таких задач потребує застосування загальних методів наукових

досліджень. Здійснимо класифікацію навчальних дослідницьких задач: дослідження побудованих моделей; дослідження відмінностей між ідеальними моделями та їхніми реальними прообразами (об'єктами, явищами, процесами); розроблення моделі експерименту; формулювання висновків спостережень та експериментів; висунення, формулювання та перевірка гіпотез; добір засобів вимірювання.

Експериментальні – це задачі, для розв'язання яких вихідні дані отримують дослідним шляхом або експериментально. Перевага експериментальних задач полягає в тому, що їх не можна розв'язати лише формально, без розуміння сутності певного фізичного процесу.

Зауважимо, що під час розв'язування експериментальної задачі або задачі спостереження вдосконалюються навички застосування методів наукових досліджень, наприклад, техніка здійснення вимірювань фізичних величин, але, не будучи творчою, вона вже не є дослідницькою.

Отже, на основі аналізу наукової літератури, вивчення передового педагогічного досвіду, результатів експериментальних досліджень можливо здійснити класифікацію компетентісно орієнтованих фізичних задач, що дає змогу раціонально здійснювати їх добір та розробляти загальні методи розв'язування.

Міщенко О. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

РОЛЬ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ-ЧИТАЧА

До проблем реалізації компетентісного підходу на уроках української літератури належить питання ролі підручника в цьому процесі. З появою нових інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією, його роль значно знизилася. Нині в процесі навчання української літератури чільне місце належить учителю. Його професіоналізм, налаштованість на самовдосконалення впливає на формування компетентного учня-читача та є вирішальним чинником якості літературної освіти. Учитель повинен забезпечити засвоєння знань не за підручником, а шляхом дослідження художнього матеріалу в класі. Якщо методи роботи на уроці забезпечують якісний аналіз літературного твору, то підручник, в якому подано характеристику образів-персонажів, визначено особливості композиції, вказано тему, ідею творів тощо, стає менш необхідним для учнів. Підручники зручні для роботи учителя, адже є орієнтиром для аналізу художнього твору, «одним з головних документів, що визначають зміст, характер і напрям педагогічної діяльності» [1, с. 4].

Літературно-критичний матеріал підручників переважно базується на пасивному підході до навчання української літератури, розрахований на те, що необхідну інформацію про твір учень може прочитати в будь-який момент, тому мотивація самостійно його аналізувати в класі майже відсутня. Однак знання, отримані активним способом, стійкіші, адже учні «набагато краще запам'ятовують зміст, характеристики образів та решту інформації щодо літературних творів, оскільки в процесі їхнього вивчення на уроці виникає набагато більше різноманітних асоціацій, які закріплюють знання учня, ніж під час заучування з підручника» [2, с. 81]. Учень,

який здобув літературні знання не в процесі вільної, відкритої комунікації з художнім текстом, під час відповіді губиться, не може дібрати слів для розкриття думки. Це свідчить про негативний вплив пасивного сприйняття інформації на формування навичок усного й писемного мовлення, умінь виражати власну позицію, логічно й послідовно викладати матеріал, критично мислити тощо. Діти, які навчені самостійності аналізу літературного матеріалу, упевнені у власних здібностях, можуть знайти ефективні способи роботи з незнайомим твором, виділити головне, скласти резюме за текстом тощо. Саме такі вміння забезпечують успіх не лише на уроках української літератури, а й у житті.

Однією із найважливіших причин зниження літературної освіченості учнів, тобто умінь аналізувати прочитане, рефлексувати, висловлювати свої думки тощо, визначаємо несформованість в них навичок усвідомленого читання. Підручник української літератури є важливим чинником «формування сучасного компетентного учня-читача, виховання особистості інноваційного типу мислення та культури» [3, с.108]. На підвищення результативності процесу формування предметних та ключових компетентностей на уроках української літератури в старшій школі може вплинути перегляд підходів до змісту й структури підручника. У навчальній книзі української літератури для старших класів не повинно бути великої кількості інформації для пасивного сприйняття. У кожному тематичному розділі підручника достатньо подати *основні біографічні факти письменника та чітке й доступне тлумачення теоретико-літературних понять*, що необхідно для роботи з текстом художнього твору, розуміння творчості письменників у контексті певного історичного періоду; *розгалужену систему компетентісно орієнтованих запитань і завдань*, що визначають знання й уміння, які учні повинні здобути під час вивчення програмової теми. Щоб уникнути неправильне та перекручене розуміння літературного матеріалу, необхідно запропонувати навчальну книгу для вчителя, яка правильно зорієнтує його в засобах реалізації авторського задуму кожного програмового твору з урахуванням історичної епохи та сучасних досягнень літературознавства (жанру, літературного напрямку, системи образів, сюжетних та позасюжетних елементів, художніх засобів тощо).

Отже, здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні смаки, самостійно виражати ідеї та почуття можливо сформувати на уроках української літератури за умов активної роботи учителя та учнів з художнім твором. Навчальний матеріал, який нині вміщують підручники української літератури для старшої школи, учні повинні створювати самостійно, під контролем учителя. Тоді учні не відтворюватимуть вивчене в книзі, а набудуть навичок самостійності у формулюванні та словесному вираженні думки.

Ключові слова: читацька компетентність, підручник української літератури, старша школа.

Список літератури

1. Бандура О. М. Шкільний підручник з української літератури. К. : Пед. думка, 2001. 76 с.
2. Данилов В. В. Література як предмет викладання (Середня та нижча школи. Учительські інститути) / переклад з російської Ю. Бондаренка, Н. Голуб, Т. Жук, О. Забарного, О. Міщенко, Т. Рудюк, Л. Проценко, С. Шевченко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 107 с.
3. Яценко Т. О. Особливості структурування змісту підручника української літератури для 11 класу на засадах компетентісного підходу. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2019 рік : тези звіт. конф. Ін-ту педагогіки НАПН України: наук. вид. – Київ : Пед. думка, 2019. С. 106–107.

Мороз І. В.,*науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,**Інститут педагогіки НАПН України,**м. Київ, Україна*

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ТА ЗАПИТАНЬ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА «ВСТУП ДО ІСТОРІЇ» ДЛЯ 5 КЛАСУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Відповідно до оновленої навчальної програми з історії був розроблений підручник з курсу «Вступ до історії» для 5 класу закладів загальної середньої освіти (автори Мороз П. та Мороз І.) [1]. Підручник рекомендовано Міністерством освіти і науки України і впроваджено в навчальний процес у 2018/19 навчальному році. Концепція нового підручника, як основного засобу навчання, виходить з того, що він має максимально забезпечити можливості самостійної роботи учнів як через систему текстів, які є різноманітними за змістом, так і через систему завдань та запитань різного дидактичного спрямування.

У підручнику вміщено запитання і завдання різних типів на актуалізацію, закріплення, узагальнення і систематизацію знань та умінь учнів. Вони розроблялися на основі діяльнісного, дослідницького та диференційованого підходів до навчання, тому мають різнорівневий характер з їх поступовим ускладненням і розраховані на різний характер пізнавальної діяльності учнів: репродуктивний, пошуковий, реконструктивний та творчий [2; 3]. Головне їх призначення – відпрацювання учнями предметних та ключових компетентностей, формування яких передбачене державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів навчальної програми з історії [4].

Провідну роль у підручнику відведено реконструктивним, творчим та пошуковим завданням, в тому числі, на порівняння, виявлення спільних та відмінних рис, на встановлення причинно-наслідкових зв'язків різного характеру, на історичну реконструкцію та персоніфікацію, на доведення або спростування тверджень на основі конкретних фактів, на виявлення причин, наслідків та значення подій, на встановлення внутрішньокурскових та міжкурскових зв'язків, на формулювання і аргументацію особистої думки на основі аналізу історичних джерел, на розвиток історичної емпатії та історичної уяви. Завдання підручника також передбачають оптимальне поєднання різних форм навчання учнів: індивідуальної, парної, групової та колективної, що зазначено в інструкціях до виконання завдань.

Практичні роботи та заняття в підготовленому нами підручнику передбачають роботу учнів над окремими питаннями теми з використанням різноманітних джерел інформації (підручника, історичних джерел, довідкових матеріалів, фондів музеїв, місцевих історичних пам'яток, інтернет-ресурсів, тощо). Такі заняття та роботи мають подвійну мету: є одним із способів вивчення нового матеріалу на основі опрацювання різноманітних джерел інформації та важливим засобом формування предметних та ключових компетентностей учнів [4].

Наскрізною лінією в підручнику проходить проект «Історичними стежками рідного краю». В межах цього проекту учні виконують різноманітні завдання під час вивчення декількох тем «Джерела до вивчення історії», «Історія України в пам'ятках», «Усе має минуле». Під час розв'язання дослідницьких завдань проекту п'ятикласники використовуватимуть інформацію з різних джерел: книги, публікації в періодичних виданнях, спогади учасників та очевидців історичних подій, експонати музеїв, пам'ятки та пам'ятники рідного краю тощо.

Залучення учнів до проектної роботи та виконання ними практичних робіт сприяє формуванню в них умінь, щодо оформлення, представлення результатів навчального

дослідження, формулювання нового знання, а саме: а) аргументувати власні судження, проявляти нестандартність мислення; б) робити висновки й умовиводи; в) відстоювати свою точку зору, пояснювати, полемізувати; г) передавати здобуту теоретичну інформацію іншим в доступній формі; д) оцінювати здобуті результати (знання, вміння) та застосовувати їх в нових ситуаціях; е) презентувати створене перед аудиторією; оцінювати себе і команду. Обговорення на уроках різних поглядів та позицій, захист альтернативних творчих робіт на одну тему сприяють толерантному ставленню учнів до інших думок і результатів.

Наприкінці кожного параграфа нашого підручника розміщені запитання та завдання, за якими можна оцінити, як учні засвоїли матеріал. Такі завдання диференційовані за способом діяльності та очікуваними результатами по відповідним рубрикам. Завдання в рубриках «Знаю», «Розумію», «Вмію» спрямовані на досягнення результатів навчально-пізнавальної діяльності, що зазначені в навчальній програмі з історії і відповідають відповідно знаннєвому, смисловому й діяльнісному компонентам; в рубриці «Висловлюю думку» - на розвиток критичного та дивергентного мислення. Завдання в рубриці «Зв'язок з сьогоденням» допоможуть учням пов'язати навчальний матеріал з сучасністю та орієнтують їх до застосування знань і вмінь у повсякденному житті.

Таким чином, система завдань та запитань підручника «Вступ до історії» для 5 класу закладів загальної середньої освіти, має забезпечувати використання учнями відповідних методів і методології історико-соціального дослідження при аналізі відповідних типових сюжетів, спонукати їх вчитися ставити запитання й усвідомлювати мету діяльності, прогнозувати, здійснювати самоконтроль та самокорекцію, оцінювати якість виконаної роботи.

Ключові слова: шкільний підручник історії, система завдань та запитань, курс «Вступ до історії».

Список літератури

1. Мороз П., Мороз І. *Вступ до історії: підручник для 5-го класу закладів загальної середньої освіти*. Київ: Педагогічна думка, 2018. 176 с.
2. Мороз П., Мороз І. *Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник*. Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 96 с.
3. Мороз П., Мороз І. Практичні аспекти організації дослідницької діяльності в процесі навчання історії в основній школі. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 4. с. 99-109.
4. Пометун О., Гупан Н. *Практичні заняття з історії в основній школі: методичний посібник*. Київ, ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 160 с.

Moroz P. V.,

*Ph.D., Senior Researcher at the Department of Social Studies,
Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine,
Kyiv, Ukraine*

METHODICAL BACKGROUND OF CONSTRUCTION OF A MODERN SCHOOL TEXTBOOK OF HISTORY AND A SITE OF ITS INTERNET SUPPORT

One of the priority tasks of reforming school history education at the present stage is the development and creation of the new generation textbooks that would take into account the developmental characteristics of children of generation Z and motivate them to study. In particular, the authors of school textbooks should take into account the fact that modern students are open to

new knowledge, they like to do research, independently search for information from online sources [1; 2], and the specificity of their perception of information is clip-like [3]. Therefore, in our textbooks [4; 5] a research approach is implemented and the teaching material is visualized as much as possible.

Based on the above, the concept of our textbooks, as the main learning tool for students, proceeds from the fact that its textual and methodological components should maximize the ability of students to work independently and remotely, the conditions for developing the ability to explore, analyze historical events and phenomena, critically evaluate historical information. To make the learning process more effective and engaging, we have created a dedicated online tutorial support site that is optimized for use on a computer, tablet, and mobile phone.

The results of our research and our own practice in the creation of the textbook have given us the opportunity to form the methodological foundations of a modern history textbook and website of its Internet support:

- the following basic principles should be followed in the selection of educational material: scientific, integrity and systematic, multidimensional, alternative, multicultural, humanization, integration, reflexivity, accessibility and increasing complexity, social efficiency;- the content of a modern history textbook and its online support site should be based on a basis of competency and research approaches;

- the textbook teaching material should be presented in such a way that dialogue between the text and the student is created. This means that the text of the textbook should explicitly or covertly present the task of developing the ability to hypothesize, which can be discussed together in class or in pairs, and then tested by working with the text of the textbook or on the website of the textbook support using a QR code or link;

- the additional text of the school history textbook should contain: 1) historical sources; 2) biographical descriptions; 3) excerpts from fiction, popular science literature; 4) interesting information in cognitive terms; 5) reference materials;

- in addition to the textbook materials it is advisable to place the following headings on the website of its Internet support: 1) online textbook; 2) evaluate their achievements (tests for thematic evaluation of students' educational achievements); 3) historical vocabulary; 4) 3-D reconstructions, virtual tours and videos; 5) rules of work in pairs and groups, etc.;

- tasks should be differentiated by type of activity and expected results; the methodological apparatus of the textbook should provide for the optimal combination of different forms of student learning: individual, paired, group and collective;

- the structure and content of the textbook should include the means of organizing the productive activities of students (research, creative activity of the student; use of the method of analogies, comparison of different points of view and approaches to the coverage of events; the presence of an evaluative position on the educational material; reflective understanding of the learned material);

- the textbook contains materials for practical work and classes, which involves the work of students on specific issues of the topic using a variety of sources of information (textbook, historical sources, reference materials, museum funds, local historical monuments, online resources, including the Internet site - tutorial support, etc.).

Keywords: school history textbook, guidelines, online textbook support site.

Список літератури – References

1. Мороз П., Мороз І. *Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник*. К : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018.

2. Мороз П., Мороз І. Практичні аспекти організації дослідницької діяльності в процесі навчання історії в основній школі. *Український педагогічний журнал*. – 2018. № 4. с. 99-109.

3. Малієнко Ю. Б. Теоретичні засади візуалізації змісту підручників з історії для старшої школи у контексті компетентнісного навчання. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. Вип. 23. С. 149–162. <https://lib.iitta.gov.ua/719416/>

4. Мороз П., Мороз І. *Вступ до історії* : підручник для 5-го класу закладів загальної середньої освіти. К. : Педагогічна думка, 2018. 176 с.

5. Мороз П. В. *Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс)* : підручник для 6-го класу закладів загальної середньої освіти. К. : Педагогічна думка, 2019. 224 с.

Мушка О. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник

відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ

Виклики сучасного суспільства, зокрема явище карантину в Україні є доволі регулярним. В цих умовах в освіті актуальності набуває дистанційна освіта.

Дистанційна освіта – це комплекс освітніх послуг, що надаються широким верствам населення у країні та за її межами за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок та ін.) Вона розуміється по-перше, як комплекс послуг, якими може скористатися будь-яка людина; по-друге, як технічна система і трактується як сукупність інформаційних ресурсів, технічних засобів і каналів телекомунікації.

Характерними рисами дистанційної освіти, які вигідно відрізняють її від інших форм освіти, є: гнучкість – навчання відбувається у зручний для здобувача освіти час та в зручному місці; модульність – з набору незалежних курсів-модулів формується навчальна програма, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам; охоплення великої аудиторії – одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості учнів та їх спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку між собою та з викладачами; економічність – ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване і уніфіковане представлення інформації, використання і розвиток комп'ютерного моделювання; технологічність – використання в освітньому процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір; соціальна рівність – рівні можливості одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу; інтернаціональність – можливість одержати освіту в навчальних закладах іноземних держав та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном; нова роль викладача – викладач стає наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій; позитивний вплив на слухача; якість – для підготовки дидактичних засобів залучається найкращий професорсько-викладацький склад і використовуються найсучасніші навчально-методичні матеріали [1; 2; 3].

Сучасні напрацювання з розвитку дистанційної освіти спрямовані на скорочення кількості зусиль, присвячених пошуку інформації і збільшенню можливостей її опрацювання.

З метою зменшення впливу карантинних заходів на якість освіти, МОН спільно з телеканалом «Рада» вводить в практику трансляцію відео уроків та онлайн-курсів. Телеканал «Рада» доступний на супутнику, кабельному телебаченні, а також на Youtube. Окрім того, трансляції також відбуваються на Youtube-каналі МОН України.

Онлайн-уроки проводять в основному з дисциплін, з яких учні складають ЗНО: українська мова та література; біологія; математика; історія. Однак це ще не всі доступні ресурси для вивчення наук, окрім викладених вчителями. Такі освітні портали, як BeSmart, EdEra, Prometheus, iLearn надали відеоконтент для українських школярів. Завдання педагогів у цей час – налагодження з учнями дистанційної співпраці, організаційно-методична робота, самоосвіта. Для дистанційного навчання сьогодні є дуже багато можливостей. Навчальні заклади мають автономію, вчителі мають автономію, тож можуть налагоджувати співпрацю з учнями у будь-який зручний спосіб.

Для учнів 1-11 класів завдання розміщуються на шкільному сайті на сторінці "Батькам" – "Карантин. Дистанційне навчання". Завдання дублюються класними керівниками через мобільний зв'язок з учнями та їх батьками. Для зворотного зв'язку та індивідуальних консультацій учнів з учителями-предметниками в цьому ж розділі подаються номери мобільних телефонів та e-mail.

Деякі педагоги використовують месенджери для комунікації, такі як Viber, Telegram, інші взяли на озброєння онлайн-щоденники, або спеціальні платформи на зразок Google Classroom.

Сьогодні дистанційне навчання розглядається як нова педагогічна технологія або комплекс, що використовує у взаємодії та взаємодоповненні всі відомі технології навчання, та керується основними законами педагогіки, хоча і трансформує їх згідно нових умов навчання і вимагає певного переосмислення у рамках освітніх закладів.

Педагогічні технології використовують загальновідомі дидактичні принципи: 1. Цілісність, тобто єдність навчання і розвитку, з одного боку, і систематичність, з другого. 2. Фундаментальність, тобто навчання дисциплінам, що несуть базову істотну інформацію, на основі якої можна поширювати знання у даній галузі та самостійно їх доповнювати. 3. Культуро відповідність. Він полягає в тому, що навчання повинно відповідати сучасному рівню розвитку культури. Не можна не враховувати сучасних можливостей навчання: комп'ютерів, засобів мультимедіа та ін. 4. Гуманітаризація та гуманізація навчання. 5. Безперервність освіти.

До пріоритетних принципів у проєктуванні дистанційної освіти доцільно віднести такі: варіативна мобільність, яка полягає у створенні інформаційних мереж, баз і банків знань та даних для дистанційного навчання, що дозволять учню коригувати або доповнювати свою освітню програму в необхідному напрямі; доступність навчального матеріалу для активної самостійної діяльності з його опрацювання; унаочнення навчального матеріалу; застосування інтерактивних освітніх технологій; зворотній зв'язок для оцінювання освітніх результатів.

Ключові слова: дистанційна освіта; принципи проєктування.

Список літератури

1. Боремчук Л. І. Дистанційне навчання як педагогічна технологія. URL: <http://intkonf.org/boremchuk-li-distantsiynе-navchannya-yak-pedagogina-tehnologiya/>
2. Варзар Т. М. Дистанційна освіта в сучасній освітній діяльності. URL: <http://rius.kiev.ua/institute.html>

3. Овчарук О. В. Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/06oovemp.html>

Надтока В. О.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

ЕКОНОМІЧНА СКЛАДОВА В ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІЗ СУСПІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ

Сучасні дослідження показують доволі низький рівень фінансових знань, умінь та навичок населення України та, до того ж, часто люди завищують оцінку власних компетентностей у даному секторі. Тобто, більшість населення України слабо обізнана на питаннях фінансів: 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 (розрахунок відсоткових ставок, розподіл бюджету, страхування та інших найпоширеніших фінансових інструментів), без яких неможливо управляти власними фінансами [1]. І це не кажучи вже про більш складніші економічні категорії, які впливають на прийняття більшості життєвих рішень.

Не останнє місце у формуванні життєвої позиції належить економічній освіті в закладах загальної середньої освіти. Саме вона покликана повно та безпосередньо реалізувати одну із ключових компетентностей із підприємливості та фінансової грамотності. Задля цього потрібно структурувати зміст підручників та посібників для суспільно-географічних курсів використовуючи економічний компонент. Тобто, дослідити та усвідомити сучасні економіко та політико-географічні процеси дуже важко без використання економічних категорій, на які вони опираються, таких як, попит, пропозиція, ринок, конкуренція, рентабельність, собівартість та інших. Тому оперування економічними категоріями без їх повноцінного усвідомлення є неефективним та може привести до хибного розуміння деяких з них, а то й, навіть, до хибного розуміння найважливіших фундаментальних суспільно-географічних процесів та явищ.

У результаті аналізу навчальних програм географічних курсів «Господарство: Україна і світ» та «Географія: регіони та країни» дозволили виявити не тільки найважливіші економічні поняття крізь які можливо реалізувати змістову лінію підприємливості та фінансової грамотності та відповідну компетентність, а й дозволили структурувати їх відповідно до тем курсу [2].

З огляду на особливості та специфікацію запропонованих географічних курсів, де на базі просторової ілюстрації складових господарства, можна розглянути багато фундаментальних економічних категорій, процесів та явищ, що тісно пов'язані із суспільно-географічними процесами та явищами, що розглядаються у цих курсах. Наприклад, доволі важко пояснити та усвідомити такі категорії як міжнародний географічний поділ праці не використовуючи фундаментальних економічних категорій, як попит, пропозиція, конкуренція та інших.

Серед проаналізованих структурних підрозділів курсу «Господарство: Україна і світ» найбільш ключове значення мають, розділ 1 «Національна економіка та світове

господарство» та теми «Торгівля» та «Фінансові послуги. Комп'ютерне програмування» через свою дотичність до економічних процесів. Саме розділи та теми найбільш залежать від розуміння економічних категорій, тому структуруючи зміст навчальних підручників та посібників було б доцільно використовувати та роз'яснювати пов'язані економічні категорії.

У курсі «Географія: регіони та країни» розглядається просторова організація суспільства та господарства, досліджуються геополітичні взаємозв'язки у світі, що ґрунтовно на основі протікання економічних процесів та явищ. Тому досить важко зрозуміти відповідні взаємозв'язки не усвідомлюючи найважливіші економічні категорії, такі як, попит, пропозиція, ринок, конкуренція, рентабельність, собівартість тощо. Тому оперування економічними категоріями без їх повноцінного усвідомлення є неефективним та може привести до хибного розуміння деяких з них, а також, учням буде складно зрозуміти логіку формування просторових суспільно-географічних взаємозв'язків у світі. Використання запропонованих вище економічних категорій у курсі «Географія: регіони та країни», дозволить не тільки розглянути просторові закономірності взаємозв'язків між економічними системами різних країн та регіонів світу, а й усвідомити суть протікання економічних процесів та явищ та пов'язані з ними причинно-наслідкові взаємозв'язки.

Список літератури

1. 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
2. Надтока В. О. Реалізація змістової лінії "Підприємливість та економічна грамотність" у географічному курсі "Господарство: Україна і світ" / В. О. Надтока, О. Л. Надтока. - Проблеми сучасного підручника. - 2019. - Вип. 22. - С. 164-176..

Назаренко Т. Г.,

доктор педагогічних наук,

завідувачка відділу навчання географії та економіки,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ЕКОНОМІКИ В ЛІЦЕЇ

Однією з найактуальніших проблем реалізації економічної освіти в ліцеї на профільному рівні навчання є навчально-методичне забезпечення, зокрема створення підручників, як основного засобу навчання. Зроблено аналіз змісту діючих підручників з економіки для навчання на профільному рівні в ліцеї на предмет їх змістового наповнення для формування предметних та ключових компетентностей в учнів ліцею.

Сучасна українська методика викладання шкільних предметів активно шукає нові інструментарії та переглядає традиційні методи навчання. В основі цих процесів знаходяться фундаментальні політичні, економічні та соціальні зміни, що відбуваються в нашій країні упродовж останніх двох десятиліть. У зв'язку з реформою освіти через запровадження оновлених критеріїв оцінювання якості знань актуалізується роль навчальної літератури, створюються нові шкільні підручники [3].

Перевтілюючись із пасивного носія інформації на активну дидактичну систему, підручник покликаний закладати мотивацію у формуванні різнобічних наукових законів і закономірностей, ґрунтовно і всебічно розкривати зміст навчального матеріалу, сприяти становленню емоційно-ціннісних взаємин особистості, виробленню практичних умінь та

навичок предметного спрямування. Зараз накопичено чималий досвід створення та використання навчальної літератури.

Сьогодні роботі з підручником на уроках економіки приділяється значна увага, хоча за браком спеціальних досліджень вчителів економіки все ще потребує певної методичної допомоги. Саме тому ефективне використання підручника подекуди продовжує залишатися проблемним місцем у навчанні економіки в ліцеї.

Одне зі складних завдань, що стоїть перед авторами підручника, це відбір змісту, де все здається головним, і необхідно відібрати суттєве, враховуючи складні економічні поняття та закони, а також вік учня. Головна пріоритетна лінія в системорозвивальних підручниках для ліцею – це перевага практичних знань.

Підручник як один із засобів навчання економіки спрямований на системне формування економічних знань і вмінь учнів. Головне його призначення – допомогти учням самостійно закріпити і поглибити знання, здобуті на уроці економіки. Підручник має забезпечити науковість змісту матеріалу, точність, простоту і доступність його викладу, чіткість формулювання визначень, правил, законів, ідей, точну й доступну мову тексту, правильний розподіл навчального матеріалу за розділами і параграфами [4, с. 240].

В наш швидкоплинний час, коли фактичні данні змінюються буквально щодня, саме практичні знання складають основу того світобачення, яке учні набувають у школі [5, с. 11]. В підручниках для ліцею має бути змінений сам принцип, сам підхід до komponування підручників. На що хибують добротні підручники? Вони орієнтуються, на жаль, на репродуктивні можливості того, хто їх читає, учня: вивчив, запам'ятав, переказав. У багатьох підручниках немає інтриги, відсутнє особистісне звернення, бракує діалогового режиму.

Проводячи наукове дослідження та аналізуючи діючі підручники з економіки нами зроблений висновок про те, що сьогодні потрібен принципово інший підручник, який дозволив би учневі інколи обходитися без школи [1, с. 13]. Адже сьогодні немає конкуренції між школою і не школою.

У ліцеї відбувається відхід до медійного сприйняття інформації: радіомовлення, телебачення, Інтернет тощо, саме це відбувається в умовах карантинних заходів, тому тенденція створення інтерактивного середовища під час навчання актуалізує питання змісту економічної освіти через пізнавальну діяльність учня та його співпрацю з іншими учасниками навчально-освітнього процесу. Одна з вимог, що ставляться до підручника, – використання і навіть акцент на ілюстративний матеріал: зображень, які реалізують науковий педагогічний принцип підручника специфічними засобами наочності. Такий відеоряд буде розкривати основний зміст елементів початкової програми. Вони або різнозначні тексту, або доповнюють його, або є об'єктом для запитань, завдань.

Працюючи з підручником, учитель повинен доповнювати його матеріал додатковою інформацією, оскільки зміст підручника нерідко надто конспективний, і знання, почерпнуті учнями лише з нього, будуть обмеженими. Важливо використовувати на уроці як додатковий інтерактивний матеріал, що зробить «суху» науку економіку більш реалістичною та прикладною.

Учитель має маневрувати методичними прийомами під час викладу матеріалу підручника з огляду на те, що для одних учнів його зміст може бути складним, а для інших – легкодоступним, занадто простим.

Результатом нашого дослідження була процедура відбору навчального економічного змісту (методологічні основи, дидактичні принципи і критерії) через вимоги до економічної освіти учнів на профільному рівні навчання, визначення змісту, обсягу і структури, а також

курсів за вибором з економіки та їх втіленням у змістове наповнення відповідних підручників [1, с. 12].

Все це знайшло місце у Концепції економічної освіти в гімназії та ліцеї, розробленої дослідниками відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, в якій зазначено, що доцільність активного використання в підручниках видів самостійної діяльності, яка сприяє розвитку творчих здібностей учнів ліцею [3, с. 26]. Саме забезпечення освітнього процесу з економіки на профільному рівні навчання через змістове наповнення підручника є дидактичною основою створення умов для набуття учнями ліцею необхідного рівня не тільки економічної предметної, а й наскрізних ключових компетентностей.

Ключові слова: учні ліцею; економічна освіта; ключові та предметні компетентності; профільний рівень навчання економіки; змістове наповнення підручника.

Список літератури

1. Гончарова Н. О., Назаренко Т. Г., Патрікеєва О. О., та інші. Економічна освіта в ЗЗСО. Дослідження. Управління освітою. Київ, 2019. № 8 (416). С.12–15 URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717443>
2. Концепція економічної освіти в гімназії та ліцеї України. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2019. - 48 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717475> (21. 10. 2019).
3. Концепція Нової української школи <https://mon.gov.ua/tag/novaukrainska-shkola>
4. Корнєєв В.П. Конструювання підручника для профільної школи. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. – К., 2009. – Вип.. 9. – С. 237-241.
5. Кравчук О. П. Дидактичні засади практично-дослідної діяльності учнів основної школи у процесі вивчення природничих предметів: автореферат на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. спец. 13.00.09 – теорія навчання. К., Інститут педагогіки АПН України. 2011. – 20 с.

Науменко С. О.,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник

відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ЗАВДАННЯ З НЕТЕКСТОВИМИ ЕЛЕМЕНТАМИ У ПІДРУЧНИКАХ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ 9 КЛАСУ

Однією з актуальних проблем у контексті підготовки здобувачів загальної середньої освіти (учнів) до зовнішнього незалежного оцінювання є формування у них умінь працювати з нетекстовими елементами (рисунками, таблицями, графіками, схемами, картами тощо) навчальних текстів. У авторських працях [6; 7] нами здійснено аналіз тестів з природничих предметів (фізика, хімія, біологія, географія) зовнішнього незалежного оцінювання України (2016-2019 рр.) та країн близького зарубіжжя (2018-2019 рр.) щодо кількісно-якісного співвідношення в них тестових завдань різних типів на роботу з нетекстовими елементами. Цей аналіз показав зростання у тестах ваги завдань з нетекстовими елементами, хоча саме вони й викликають значні труднощі у здобувачів освіти [7, с. 9 1-92].

Провідна роль щодо формування у здобувачів освіти навичок «читати» різні тексти та виконувати завдання з ними належить підручнику. Через обмежені обсяги та поліфункціональність підручник не може містити велику кількість завдань певного типу, зокрема, й з нетекстовими елементами.

У табл. 1 подано результати аналізу чинних підручників географії для 9 класу щодо розміщення в них завдань з нетекстовими елементами. При цьому, враховувалися лише ті

завдання, які розташовувалися після параграфів (завдання до карт, схем, таблиць, які розміщувалися в текстах параграфів, не було включено у табл. 1, крім підручника) [3].

За даними табл. 1 можна зробити висновок, що у підручниках географії для 9 класу міститься від 6,6% [1] до 19,7% [4] завдань з нетекстовими елементами. При цьому, серед завдань майже в усіх підручниках переважають завдання з картами: від 11,1% завдань від загальної кількості завдань з нетекстовими елементами [2] до 80% [4]. І це не дивно, адже одним із завдань навчального предмета географія у закладах загальної середньої освіти є сформувати у здобувачів освіти картографічну компетентність.

У підручниках також містяться завдання з таблицями (від 11,1% завдань від загальної кількості завдань з нетекстовими елементами [4] до 44,4% [2]), завдання зі схемами (від 3,8% завдань від загальної кількості завдань з нетекстовими елементами [3] до 14,8% [2]), завдання з діаграмами (до 34,6% завдань від загальної кількості завдань з нетекстовими елементами [1]) та ін. типи завдань (див. табл. 1).

Таблиця 1

Кількість завдань із нетекстовими елементами у підручниках з географії для 9 класу

Автори підручників	Бойко В.М., Дітчук І. Л., Гринюк Т. А. [та ін.] [1]	Гільберг Т.Г., Савчук І. Г., Совенко В. В. [2]	Кобернік С. Г., Коваленко Р. Р. [3]	Масляк П.О., Капіруліна С. Л. [4]	Надтока О. Ф., Топузов О. М. [5]	Пестушко В. Ю., Уварова Г. Ш., Довгань А. І. [8]
Кількість нетекстових елементів в підручнику	193 малюнків, 15 таблиць	160 малюнків, 22 таблиці, 9 додатків (таблиць)	198 малюнків, 15 таблиць	164 малюнків (разом із таблицями)	251 малюнків (рисуноків, карт, схем), 32 таблиці	116 малюнків, 20 таблиць, 29 додатків (таблиць)
Усього завдань в підручнику	392	280	—***	228	274	226
Кількість завдань з нетекстовими елементами*, серед яких із:	26	27	26	45	37	16
таблицями	3	12	10	5	6	5
рисунокami**	2	2	1	0	4	0
фотографіями	0	0	0	1	0	0
графіками	1	2	0	0	0	0
діаграми	9	3	4	3	1	0
схемами	3	4	1	3	3	1
картами	8	3	6	36	23	10
картосхемами	1	1	4	0	0	0
Відсоток завдань з нетекстовими елементами, %	6,6%	10,4%	—***	19,7%	13,5%	7%

* Деякі завдання містять по кілька різних типів нетекстових елементів.

** У підручниках під назвою «малюнок» розміщені фотографії, рисунки, схеми, інколи й таблиці, тому у таблиці одним із нетекстових елементів є рисунки, а не малюнки.

*** У підручнику авторів Кобернік С. Г. і Коваленко Р. Р. [3] завдання з нетекстовими елементами містяться лише в тексті параграфів, а не після параграфів. Тому у таблиці не

зазначена загальна кількість завдань з нетекстовими елементами у цьому підручнику та їх відсоток.

Майже в усіх підручниках [1; 2; 3; 4; 5] в текстах параграфів є карти, схеми, таблиці та подаються завдання до них. (Їх кількість не була включена у табл. 1). Наприклад, у підручнику авторів: Бойко В. М., Дітчук І. Л., Гринюк Т. А. та ін. [1] ці завдання були представлені лише завданнями з картами у кількості 25 (майже стільки ж у підручнику і завдань з нетекстовими елементами після параграфів); у підручнику авторів: Масляк П. О., Капіруліна С. Л. [4] – 38 завдань, серед яких: завдання з таблицями (13), схемами (11), діаграмами (6), картами (5) та ін.; у підручнику авторів: Надтока О. Ф., Топузов О. М. [5] – 64 завдання, серед яких 41 завдання з картами, 13 – з фотографіями, 7 – зі схемами та ін.

У трьох підручниках [1; 4; 5] з шести після розділів (а в підручнику авторів: Масляк П. О. і Капіруліна С. Л. [4] в Додатку 5) розташовані тести для здобувачів освіти на перевірку їхніх навчальних досягнень. При цьому лише у двох підручниках [4; 5] у цих тестах є хоча б одне тестове завдання з нетекстовим елементом. Так, у підручнику авторів: Надтока О. Ф., Топузов О. М. [5] із 50 тестових завдань є одне тестове завдання на побудову здобувачами освіти кругової діаграми [5, с. 90], а у підручнику авторів: Масляк П. О., Капіруліна С. Л. [4] у двох варіантах тестів по 20 тестових завдань – по 4 тестових завдання на умовні знаки корисних копалин та по 2 тестових завдання з фотографіями (фотографії продукції країн світу) [4, с. 262-267].

Отже, сучасні підручники географії для 9 класу містять достатню кількість завдань з нетекстовими елементами різних типів (завдання з картами, таблицями, схемами, рисунками тощо), а їх методичний апарат забезпечує можливість організації ефективної роботи. Проте, досягти сформованості в учнів навичок «читати» нетекстові елементи можливо лише за умови реалізації методичних систем навчання, в яких систематичне використання підручника поєднується з іншими засобами (наприклад, електронними освітніми ресурсами).

Ключові слова: підручник географії; завдання; нетекстові елементи; карти; таблиці.

Список літератури

1. Географія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Бойко В. М., Дітчук І. Л., Гринюк Т. А. [та ін.]. Тернопіль : Підручники і посібники, 2017. 272 с.
2. Гільберг Т. Г., Савчук І. Г., Совенко В. В. Географія : підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : УОВЦ «Оріон», 2017. 288 с.
3. Кобернік С. Г., Коваленко Р. Р. Географія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2017. 288 с.
4. Масляк П. О., Капіруліна С. Л. Географія : підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закладів. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. 272 с.
5. Надтока О. Ф., Топузов О. М. Географія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : УОВЦ «Оріон», 2017. 208 с.
6. Науменко С. О. Нетекстові елементи у тестових завданнях зовнішнього незалежного оцінювання. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2019 рік*. Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 257–258. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719097/> (дата звернення: 08.04.2020).
7. Науменко С. О. Проблеми формування та оцінювання читацької компетентності у закладах загальної середньої освіти. *Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві* : матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції, 12 вересня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. С. 88-92. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718774/> (дата звернення: 08.04.2020).

8. Пестушко В. Ю., Уварова Г. Ш., Довгань А. І. Географія : підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ : Генеза, 2017. 272 с.

Нідзієва В. А.,
 директор гімназії №117 ім. Лесі Українки,
 м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ФЕНОМЕН ТА ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ В ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті розглянуто роль організаційної культури у життєдіяльності закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). Трансформаційний процес захопив освітню галузь: відбувається зміна пріоритетів і цінностей, системи управління, змісту освіти, вимог до якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО, йде пошук ресурсів для реалізації поставлених державою завдань[1]. Однак, ресурс організаційної культури до цього часу недостатньо використовується керівниками ЗЗСО та вчителями як стратегічний ресурс розвитку ЗЗСО, інструмент управління та механізм підвищувати якість освіти та освітньої діяльності.

Мета організаційної культури ЗЗСО – забезпечити злагоджену ефективну діяльність суб'єктів освітнього процесу та спрямувати її на формування всебічно розвиненої особистості здобувача освіти. «Культура школи розглядається як зовнішня об'єктивна реальність, яка опредметнює певні здібності учасників освітнього процесу, народжуючи відповідну мотивацію, викликаючи «до життя» внутрішню культуру – культуру особистості, яка збагачує культуру школи і тим самим збагачується сама» [2, с.36]. Соціальна значущість організаційної культури ЗЗСО полягає у формуванні та підтримці стосунків між учасниками освітнього процесу на основі довіри, забезпечення взаємодії у динамічних міжособистісних та групових процесах під час навчання, створення дружньої атмосфери в освітньому середовищі.

У ході дослідження нами було розроблено концептуальні моделі: модель організаційної культури ЗЗСО та модель управління її розвитком. *Організаційна культура ЗЗСО – інтеграційне утворення, що складається з особистісно-когнітивного, аксіологічного, комунікативно-мотиваційного та діяльнісно-поведінкового компонентів, детерміноване внутрішньо-організаційними стосунками, синкретизмом розумового, емоційного та соціального видів інтелекту, особистісними та організаційними цінностями, соціально значущими нормами і правилами, моделями поведінки суб'єктів освітнього процесу, яке визначає стан організації та самоорганізації ЗЗСО.*

Модель розкриває зміст феномену організаційної культури ЗЗСО через органічну систему її елементів, що утворюють особистісно-когнітивний, аксіологічний, комунікативно-мотиваційний та діяльнісно-поведінковий компоненти, між якими встановлені рухомі межі: частина елементів одного компонента одночасно належить іншим компонентам моделі. Системотвірними конструктами моделі є цінності (особистісні та організаційні) і внутрішньо-організаційні стосунки, які будуються на їх основі. До особистісно-когнітивного компоненту моделі входять світогляд, інтелект, спрямованість особистості, її індивідуально-типологічні характеристики, внутрішньо організаційні стосунки, цінності, норми. Світогляд та інтелект особистості, групи, колективу інтегрують накопичений досвід педагогічної діяльності, моделі поведінки, кола спілкування, міжособистісні взаємодії, сприяють соціальній адаптації, розумінню власних емоцій та емоцій інших людей, створюють підґрунтя для забезпечення якісної освіти та освітньої діяльності ЗЗСО. Детермінована самосвідомістю спрямованість особистості знаходить прояв у ставленні людини до себе, інших людей, суспільства, країни,

навколишнього світу та простежується в усвідомлених мотивах поведінки – меті діяльності, особистісних цінностях, інтересах, переконаннях, віруваннях, уявленнях, установках, звичках.

«Духовне ядро особистості – її цінності – виявляються у спрямованості і світогляді людини, в її знаннях, уміннях і життєвій силі, яскраво виступаючи особистісною характеристикою в соціально обумовлених відносинах, діяльності і спілкуванні» [3, с. 47]. Цінності особистості утворюють ціннісно-змістову основу проектування життєвих та освітніх ситуацій здобувачами освіти, забезпечують становлення та самовизначення особистості, усвідомлення власних дій, досвіду, успіху.

Комунікативно-мотиваційний компонент моделі окреслює роль організаційної культури у забезпеченні комунікацій та внутрішньої мотивації як потреби у власному зростанні й розвитку. Складниками компоненту є канали комунікації, мова спілкування, взаємодія між суб'єктами освіти під час різної діяльності (індивідуальної, групової, командної; інноваційної, проектної, експертної), здатність домовлятися та досягати консенсусу в стосунках, довіра, внутрішня та зовнішня мотивація, система стимулювання. Комунікації народжують нові ідеї, які сприймаються індивідом або соціальною групою як важливі та необхідні для здійснення ефективної діяльності. Рішення щодо впровадження інновації може прийняти суб'єкт на основі власного вибору, а може бути прийнято колективом на основі досягнення консенсусу між його членами [4].

Діяльнісно-поведінковий компонент моделі представлено цілями ЗЗСО, завданнями і стратегіями їх досягнення; видами, формами, способами, стандартами, принципами педагогічної діяльності; нормами, правилами, процедурами, ритуалами організаційного життя, соціально прийнятними моделями та взірцями поведінки, внутрішньо-організаційними стосунками, мовою спілкування, впливами, взаємодіями; управлінням діяльністю з розвитку організаційної культури.

Ми розглядаємо організаційну культуру ЗЗСО як відкриту, активну, складну, соціальну систему, а будь-яка система потребує управління. Тому наступним кроком стала розробка *моделі управління розвитком організаційної культури закладу загальної середньої освіти* (скорочено – модель УРОК ЗЗСО), яка являє собою систему взаємопов'язаних цільового, нормативного-методологічного, суб'єктно-діяльнісного, організаційно-технологічного, оцінно-результативного модулів та її апробація. Системотвірними елементами моделі УРОК ЗЗСО виступають мета та організаційні цінності.

Управління розвитком організаційної культури ЗЗСО передбачає здійснення цілеспрямованого педагогічно керованого процесу змін організаційної культури ЗЗСО задля досягнення її нового стану та розвитку ЗЗСО. Цільовий модуль визначає стратегічну спрямованість управління на досягнення мети ЗЗСО, формування прогресивної моделі організаційних стосунків, механізмів адаптації закладу освіти до змін; нормативно-методологічний – правові засади розподілу функцій та повноважень, раціональну регламентацію діяльності та стандартизацію процедур; суб'єктно-діяльнісний та організаційно-технологічний – ціннісно-орієнтовану, цілеспрямовану діяльність з розвитку організаційної культури; оцінно-результативний – ефективність проведених змін задля досягнення мети.

Таким чином, вважаємо доцільним включення розділу про модель організаційної культури та модель управління її розвитком до підручника для керівника ЗЗСО. Вищезазначений матеріал поглиблює теоретичні та практичні знання керівника ЗЗСО, надає інструменти для проведення порівняльно-зіставного аналізу змодельованої та реальної культури, аналізу окремих елементів та компонентів культури закладу освіти для здійснення необхідних змін.

Управління розвитком організаційної культури здійснюється лише за рахунок внутрішніх ресурсів ЗЗСО та саморозвитку, цілеспрямованого формування організаційних цінностей, проведення навчання персоналу, демократизації внутрішньо-організаційних стосунків, делегування повноважень, формування інноваційного простору, розкриття внутрішньої мотивації та залучення учасників освітнього процесу до позитивних змін.

Ключові слова: модель, організаційна культура ЗЗСО, організаційні цінності, управління розвитком організаційної культури ЗЗСО.

Список літератури

1. Верховна Рада України, 8 сесія. (2017, вересень 05). Закон України №2145 «Про освіту». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua>
2. Л. Е. Асадчих, «Педагогические условия формирования инновационной организационной культуры общеобразовательного учреждения», дис.канд.пед.наук, Курский гос. ун-т, Курск: Россия. 2010.
3. Т. Г. Калюжна, Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти. Київ, Україна: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012.
4. Е. М. Роджерс, Дифузія інновацій. Київ, Україна: вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009.

Новосьолова В. І.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ЖАНРОВОГО АСПЕКТУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Розвиток в учнів здатності адаптуватися до змінних умов спілкування, досконало здійснювати власний мовленнєвий задум, знаходити спосіб вирішення конкретних завдань, почуватися впевнено в різних життєвих ситуаціях, формувати вміння моделювати тексти різної жанрово-стильової належності засобами підручника української мови набуває особливої актуальності в умовах реалізації концептуальних засад Нової української школи.

Оскільки будь-який процес людського спілкування відбувається засобами мовленнєвих жанрів, необхідно на уроках української мови навчати учнів жанрового оформлення мовлення, адже компетентному мовцеві потрібно володіти набором формул, за допомогою яких він вибудовуватиме спілкування для налагодження стосунків і запобігання конфліктних ситуацій, вправного й доцільного листування, висловлення привітання, співчуття, згоди/незгоди, застереження тощо. Вивчення мовленнєвих *інформаційних* (представлення, пояснення, інструкція, повідомлення), *діалогічних* (бесіда, телефонна розмова, листування), *оцінювальних* (похвала, осуд, рецензія, характеристика), *етикетних* (привітання, вибачення, відмова) жанрів у комунікативній взаємодії старшокласників сприятиме тому, аби їхнє мовлення було змістовним, цікавим, прогнозованим.

Упровадження мовленнєвих жанрів у шкільну практику є дієвим механізмом перетворення мовних знань і набутих умінь в ефективне володіння ними учнями відповідно до комунікативного наміру й відповідної ситуації спілкування. Формування ключових і предметної компетентностей у процесі вивчення української мови передбачає передусім розвиток комунікативних і аналітичних умінь учнів ліцею, потреби аналізувати власне й чуже

мовлення, що дасть змогу виробити вміння мотивовано використовувати мовні засоби, які оптимальні для вирішення комунікативних задач у передбачуваних ситуаціях мовлення.

Розвиткові мовлення учнів 10-11 класів сприяє система завдань щодо активізації кожного передбаченого чинною програмою мовленнєвого жанру. Розроблено методично доцільну систему завдань і запитань й реалізовано в чинних підручниках української мови для 10 класу (автори Н. Голуб, В. Новосьолова) і 11 класу (автори Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова) та практичному посібникові «Мовленнєві жанри на уроках української мови (рівень стандарту)» (автори Н. Голуб, В. Новосьолова, Л. Галаєвська) [1, 2].

Порівняльний аналіз здобутих результатів проведеного моніторингу умінь, навичок, ставлень і поведінкових норм здобувачів освіти засвідчує відчутну перевагу пропонованої системи вправ і завдань. Зокрема значно помітне зростання кількості учнів 10 класу із достатнім (25%) і високим (17%) рівнем сформованих умінь використовувати засвоєні мовленнєві жанри у різних життєвих ситуаціях, порівняно з контрольними класами. Здобуті дані підтверджують ефективність розробленої системи роботи. Аналіз формувального експерименту виявив основні труднощі учнів контрольних класів (продукування ними власних висловлень відповідно до комунікативного наміру й ситуації спілкування). З'ясовано, що однією із причин такого стану є відірваність освітнього процесу від реального мовного середовища, низький показник мотиваційного компонента організації освітньої діяльності учнів, неусвідомлення учнями ролі й значення виучуваних на уроках понять у повсякденному житті.

Відповідно до розробленої методичної системи практичне впровадження мовленнєвих жанрів у наших шкільних підручниках відбувається за допомогою текстів, вправ аналітичного, аналітико-синтетичного й конструктивного характеру, які спрямовані на досягнення передбачених навчальною програмою кінцевих результатів.

Завдання аналітичного характеру означених підручників української мови передбачають роботу з текстом (медіатекстом), у процесі якої відбувається розпізнавання жанру, визначення ролі його в конкретній ситуації, аналіз і коментар власної мовленнєвої поведінки та інших осіб, визначення комунікативного наміру мовця, особливостей мовлення, що сприяють або заважають ефективній комунікації в різних ситуаціях спілкування.

Аналітико-синтетичні вправи, розроблені авторами начальних книжок [1, 2], створюють можливості для розвитку в учнів мовленнєвих умінь для створення тексту чи його частини на основі запропонованого, доповнення, заміну окремих текстових фрагментів тощо. Вправи конструктивного характеру передбачають продукування текстів різних мовленнєвих жанрів на актуальну чи самостійно визначену тематику.

Роботу над активізацією мовленнєвих жанрів можна, на нашу думку, доцільно здійснювати у процесі вивчення матеріалу мовної змістової лінії й на спеціально відведених для конкретного жанру уроках. У підручниках створено умови для засвоєння мовленнєвих жанрів за рахунок уміщення в навчальних книжках пояснень, пам'яток, алгоритмів й зразків виконання завдань.

Отже, реалізація в змісті, системі завдань, методичному апараті підручників української мови для 10-11 класів (автори Н. Голуб, В. Новосьолова, О. Горошкіна) жанрового аспекту навчання й упровадження мовленнєвих жанрів у шкільну практику учнів ліцею є дієвим механізмом набуття досвіду успішного спілкування, способом вирішення конкретних завдань.

Ключові слова: українська мова, мовленнєві жанри, учні ліцею.

Список літератури

1. Голуб Н. Б., Новосьолова В. І. Українська мова. Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Педагогічна думка, 2018. 196 с.
2. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Новосьолова В. І. Українська мова (рівень стандарту) підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Педагогічна думка, 2019. 232 с.

Онаць О. М.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

завідувачка відділу економіки та управління загальною середньою освітою,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ВЗАЄМОДІЯ ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ З РОДИНАМИ УЧНІВ У ПОСІБНИКУ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

У Концепції «Нова українська школа» визначено вимоги до випускників закладів загальної середньої освіти – громадян ХХІ століття. Це мають бути всебічно розвинені освічені українці, відповідальні громадяни і патріоти, які здатні до інновацій, які зможуть ефективно розвивати економіку, будуть конкурентноспроможні на ринку праці та навчатимуться впродовж усього життя. Здійснювати це ефективно за умови взаємозацікавленої співпраці з батьківською громадськістю та кожною родиною дитини, тобто забезпечення «педагогіки партнерства» [1].

В умовах демократизації суспільства посилюються протиріччя між зростанням громадської активності громадян та збереженням авторитарної позиції закладів освіти у взаємодії з родинами учнів, недооцінкою інтелектуального, професійного, соціального і трудового ресурсу сучасних родин, який можна ефективно використовувати в освітньому та управлінському процесах. В умовах демократизації суспільства, реформування освіти в Україні, розвитку інформаційного суспільства потребують переосмислення і пошуку нових традиційні форми і методи співпраці, взаємодії школи, батьків і громади. Особливо це стосується опорних закладів освіти, які мають стати флагманами у наданні якісної освіти та гармонійного всебічного розвитку учнів.

Проведене дослідження показало, що керівники закладів освіти вбачають у батьках партнера, здебільшого у розв'язанні проблем, пов'язаних із фінансуванням школи та вихованням учнів, хоча на словах усвідомлюють важливість і доцільність залучення громадськості до всього освітнього процесу. Незважаючи на те, що родина і заклад освіти – потенційні природні партнери у вихованні дітей, але часто на практиці вони виявляються реальними супротивниками, з тих чи інших причин, конфронтують. У центрі ж дитина, яка змушена пристосовуватися, лицемірити, обманювати, що часто призводить до асоціальної поведінки. Однією з причин недостатнього активного залучення батьків до освітнього та управлінського процесів є їх невміння і неготовність до партнерських відносин із закладом освіти, оскільки вони не мають відповідних навичок. Ще однією з проблем широкого залучення батьківської громадськості до управління закладом освіти і розбудови партнерських відносин є недосконалість державної системи розвитку партнерських відносин.

У вітчизняній педагогічній практиці досвід співпраці та взаємодії закладу і родини закріпився у свідомості вчителів та традиціях педагогічних колективів як просвітницько-інформаційна модель, в якій батьки є об'єктом впливу педагогічного колективу. Педагоги та

керівники навчають, організовують, координують, консультують, вирішують. Така модель має авторитарний і часто формальний характер. Час потребує її кардинальної зміни.

Значно ефективнішою формою роботи з батьками учнів є модель співробітництва родини та закладу освіти на принципах взаємодії, взаємної довіри, співробітництва, співтворчості тощо. Цінним у цій моделі, крім інформаційно-педагогічного просвітництва, корекції родинного виховання, є використання різноманітних інтерактивних форм роботи, запровадження нових технологій, способів і форм співпраці, урізноманітнення методів проведення спільних акцій та заходів тощо. Але і тут переважає авторитарна позиція закладу освіти, а батьки, як правило, залучаються до роботи піклувальної ради школи, органів батьківського самоврядування, оргкомітетів та робочих груп з підготовки до різних заходів. Як правило, до «життя» закладу залучається не більше 5-7% батьків, так званий «актив школи» (батьківський актив, піклувальна рада, батьківські громадські об'єднання класів тощо), що недостатньо в умовах децентралізації та розвитку місцевого самоврядування, створення об'єднаних територіальних громад (ОТГ), функціонування і розвитку опорних закладів освіти.

Дослідження відділу показало, що потребує впровадження в опорному закладі освіти нова модель не просто співробітництва, а партнерської взаємозацікавленої рівноправної взаємодії. Така модель має базуватися на принципах взаємоповаги, довіри, співдружності, взаєморозуміння, гуманізму, інтеграції, толерантності, визнанні рівних прав закладу і родини щодо питань, які стосуються якості освіти та напрямів розвитку дитини, взаємної зацікавленості, залучення значної кількості родин до організації освітнього процесу та управління життєдіяльністю закладу освіти, визначення ціннісних орієнтирів спільної діяльності тощо. Ідеальна модель – це така, коли всі: і педагогічний колектив, і учні, і вся батьківська громада, яка є членом місцевої спільноти говоритимуть «наша школа» та вважатимуть себе співучасниками та співорганізаторами усіх процесів і подій.

Технологія розробки моделі співробітництва та партнерської взаємодії закладу освіти та родини може складатися з кількох етапів, але всі вони здійснюються спільно: визначення мети та стратегії спільних узгоджених дій; розробка планів та програм, траскторії індивідуального розвитку дитини; визначення напрямів та аспектів розвитку дитини із врахуванням її думки, нахилів і здібностей; організація ефективної взаємозацікавленої та взаємовигідної діяльності; моніторинг, корекція, оцінювання та самооцінювання тощо.

Отже, проблема формування ефективної співпраці та партнерських стосунків, взаємодії родини і закладів освіти як засобу розвитку креативної, патріотичної, активної особистості учня стала актуальною для кожного сучасного закладу освіти і в її вирішенні повинні брати участь усі, без винятку, і батьки та інші члени родини, і педагоги, і члени місцевої спільноти, адже батьки є її представниками. У межах освітнього округу, який обслуговується опорним закладом освіти, з філіями, які розташовані в різних населених пунктах, робити це значно важче, але необхідно.

Ключові слова: заклад освіти, модель співробітництва, партнерська взаємодія, родина, залучення батьків.

Список літератури

1. Концепція «Нова українська школа». Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>.
2. Калініна Л. М., Лісова Н. І. Соціально-педагогічне партнерство як демократична модель державно-громадської взаємодії та компонента підручника для керівника освіти. *Проблеми сучасного підручника*. К : 2019. № 22. С. 105–120/ – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/716850/>.
3. Онаць О. М., Островерхова Н. М., Попович Л. М., Шевцов М. Г. Громадсько-активні школи: управління та механізми розвитку: практичний посібник. Київ: КОНВІ ПРИНТ, 2019. 96 с. URL : https://lib.iitta.gov.ua/718247/1/19_04.pdf/.

4. Партнерська взаємодія школи та сім'ї як фактор оновлення сучасної освіти: науково-методичний збірник / Ред. колегія: Н.А. Побірченко, Т.Є. Гура, В.Я. Ястребова [та ін.]. – Запоріжжя: СТАТУС, 2018. – 232с. – (Інноватика) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/710553/>.

Онаць О. М.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

завідувачка відділу економіки та управління загальною середньою освітою,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Топузов М. О.,

кандидат економічних наук,

провідний науковий співробітник відділу економіки

та управління загальною середньою освітою,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ В ОПОРНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Законом України «Про освіту (2017) державно-громадське управління у сфері освіти трактується як «взаємодія органів державної влади, органів місцевого самоврядування з громадськими об'єднаннями, іншими інститутами громадянського суспільства з метою прийняття ефективних управлінських рішень та задоволення суспільних інтересів у сфері освіти». У законі визначено правомочність утворення репрезентативних громадських об'єднань та інших інститутів громадянського суспільства та сутність громадського самоврядування. У закладі освіти органи громадського самоврядування створюються – за ініціативою учасників освітнього процесу. Отже, громадсько-громадське управління за своїм змістом має бути демократичним і перетворює опорний заклад освіти в демократичний суспільний інститут [1, статті 28, 39, 70].

«Опорний заклад освіти - це заклад загальної середньої освіти, що має зручне розташування для підвезення дітей з інших населених пунктів, забезпечений кваліфікованими педагогічними кадрами, має сучасну матеріально-технічну і навчально-методичну базу та спроможний забезпечувати на належному рівні здобуття профільної освіти». Освітні округи: сукупність закладів освіти (їхніх філій), у тому числі закладів позашкільної освіти, закладів культури, фізичної культури і спорту - забезпечують доступність освіти для осіб, які проживають на відповідній території [2].

Вивчення та критичний аналіз практики реалізації державно-громадського управління в опорних закладах освіти в умовах децентралізації управління освітою та об'єднаних територіальних громад здійснювався в експериментальних закладах та установах відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України та під час засідань Всеукраїнського клубу «Директор школи», конференцій, семінарів, нарад-консультацій з керівниками експериментальних закладів відділу із застосуванням розробленої доктором педагогічних наук, професором, Л. Калініною методики та відомих методів опитування респондентів (наповнених авторським змістом). Найбільш результативними були інтерв'ю і письмове особистісне анкетування, а також застосування таких методів, як:

спостереження в реальних умовах за управлінською діяльністю керівництва закладів освіти, вивчення документації, експериментування, дискурс-аналіз та контент-аналіз, метод інтерпретацій, інтерв'ю, анкетування, бліц-опитування, моделювання тощо. Це дозволило отримати широкий спектр інформаційно значимого смислового матеріалу, вивчити думки, критичні висловлювання, міркування, власні позиції респондентів, характеристику інтеграцій управлінського процесу та його особливостей в умовах децентралізації та забезпечення державно-громадського управління. А також серйозні проблеми у цьому процесі.

Окреслимо найвагоміші: із запровадженням організаційної децентралізації управління освітою для ефективного забезпечення життєздатності опорного закладу освіти та активної участі органів громадського самоврядування не розроблено нормативних документів щодо функцій та обов'язків цих ланок управління закладом; покладання на опорні заклади освіти та керівників ОЗО значних додаткових функцій внаслідок децентралізації управління, загострило проблему розподілу та узгодження зв'язків між органами місцевого самоврядування, органами самоуправління, що представлені громадськими структурами та державною ланкою управління опорним закладом освіти; розвиток автономії опорного закладу, зростання рівня академічної та фінансової свободи загострює проблему готовності керівників до втілення фінансових механізмів, що потребує їхньої спеціальної підготовки, оволодіння компетентностями сучасних менеджерів і лідерів.

Вибірка для здійснення дослідження становила 185 респондентів, що брали участь в опитуванні, яке презентоване учасниками освітнього процесу (керівниками, вчителями, учнями, батьками): 35 директорів закладів освіти як опорних, так і тих, що не мають такого статусу, але планують його отримати після завершення адміністративно-територіальної реформи; а також 55 педагогів, 48 учнів, 47 - батьків, що взяли участь в опитуванні.

На запитання: «Школа в демократичному суспільстві – це школа, де учні де вчителі, де керівники», респонденти надали досить повні відповіді, серед яких провідною була думка, що учні – активні учасники освітнього та управлінського процесів; вчителі – партнери учнів та батьків; керівники – поважають права учнів, колег, батьків, колегіально ухвалюють рішення; члени місцевої громади та різних установ, беруть участь у плануванні та управлінні школою на партнерських засадах тощо.

Але, як свідчать відповіді респондентів, створення переважної більшості опорних закладів освіти було ініційовано радою районної державної адміністрації (68,2%), директорами шкіл (10,5%), радою об'єднаної територіальної громади (5,2%), педагогічною радою школи (5,3%). Тобто, монополює держава, думка громадськості враховується мало. Крім того, 59,9% керівників визначають управління у сфері освіти як адміністративно-командне з жорсткою управлінською вертикаллю.

Підтверджує небажання чиновників передавати владу і такий показник. Станом на перше квітня 2020 року із 887 опорних закладів освіти в ОТГ передано тільки 443. 7844 закладів загальної середньої освіти (543,2%) знаходяться у підпорядкуванні РДА, 6634 (45,8%) - у підпорядкуванні ОТГ. У комунальну власність органів місцевого самоврядування прийнято тільки 737 із 4290 закладів освіти.

Разом із тим нами виявлено такі тенденції: децентралізація управління у сфері освіти, розвиток місцевого самоврядування спонукають до якісних змін в організації управління опорним закладом освіти, тобто забезпечення повноцінного державно-громадського управління, делегування повноважень. До цього спонукає посилення уваги батьків до результатів діяльності закладу освіти – 56, 5%; зростання потреб в автономії освітнього закладу

– 48,8 %; підвищення конкурентоздатності випускника – 67,4 %; підвищення уваги громади до якості освіти – 35,2 %; зростання функцій опорного закладу освіти – 23,5 %; розширення партнерства та взаємодії закладу – 32,5 %; зростання відповідальності всіх учасників освітнього процесу за результати освіти – 43,20 %; посилення зв'язків з органами місцевого самоврядування, іншими інституціями – 56,8 %; зростання впливу регіонального чинника на діяльність закладу освіти – 48,2 %; зміни в нормативно-правових документах про освіту – 58,9%.

Отже, можемо зробити такі висновки: організаційна структура державно-громадського управління опорного закладу освіти як активної відкритої соціально-педагогічної системи може бути варіативною за структурними компонентами залежно від складу від регіональних та місцевих особливостей, але має інтегровану структуру з децентралізацією процесу управління і прийняття управлінських рішень, максимально чітко визначеними і розмежованими функціями та допустимою передачею управлінських повноважень громадським структурам, відповідальністю у межах повноважень; організаційно-педагогічні засади та зміст державно-громадського управління опорним закладом освіти полягає у конструктивній партнерській взаємодії державних органів, громадських об'єднань та організацій, які сприяють гармонізації, гуманізації та громадсько-правовому закріпленню різноманітних організаційно-правових форм взаємодії суб'єктів освітнього та управлінського процесів; широкому залученні до співпраці та партнерської співпраці юридичних та фізичних осіб на взаємовигідних умовах; за сучасних умов державно-громадське управління потребує значно активніших людей та інституцій, які спроможні здійснювати прогресивні зміни і на державному рівні, і на рівні закладу освіти, конкретного громадянина України, і на рівні зовнішнього середовища мікрорайону школи, і місцевої спільноти шляхом розроблення нових моделей закладів освіти та управління ними на демократичних засадах теорії активних систем.

Ключові слова: державно-громадське управління, опорний заклад освіти, громадські структури, дослідження, респонденти.

Список літератури

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР) 2017, № 38-39, ст.380 (статті 28, 39,70).
2. Про затвердження Положення про освітній округ і опорний заклад освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 19 червня 2019 р. № 532. Режим доступу: [Zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua).
3. Калініна Л. М. Державно-громадське управління опорними закладами освіти на довірчо-демократичних засадах. *Новини науки: дослідження, наукові відкриття, високі технології*: збірник наукових праць «АГОС» з матеріалами міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 31 березня, 2019 р.). Харків : ГО «Європейська платформа», 2019. Т. 4. С. 82–84. URL. Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/715635/>.
4. Онаць О. М., Островерхова Н. М., Попович Л. М., Шевцов М. Г. Громадсько-активні школи: управління та механізми розвитку: практичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 96 с. URL. Режим доступу : https://lib.iitta.gov.ua/718247/1/19_04.pdf.
5. Калініна Л. М., Онаць О. М., Топузов М. О. Проблеми створення й розвитку опорних закладів освіти. *Прикладні наукові розробки та теоретичні дослідження XXI століття* : збірник наукових праць «АГОС» з матеріалами міжнародної науково-практичної конференції (15 квітня 2019, м. Вінниця). Вінниця : ГО «Європейська платформа», 2019. Т. 2. С. 58–65. URL. Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/716003/>.

Онопрієнко О. В.,*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувачка відділу початкової освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ЗМІСТОВІ ДОМІНАНТИ ПІДРУЧНИКА МАТЕМАТИКИ ДЛЯ 3 КЛАСУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Державним стандартом початкової освіти [1] визначені загальні та обов'язкові результати, яких мають досягнути молодші школярі на завершення першого та другого циклів навчання. Загальні результати передбачають наявність у здобувачів освіти сукупності знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей, що відповідають загальним цілям освітніх галузей. В описі математичної галузі до числа загальних результатів віднесені такі: досліджує ситуації і визначає проблеми, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів; моделює процеси і ситуації, розробляє стратегії (плани) дій для розв'язування різноманітних задач; критично оцінює дані, процес та результат розв'язання навчальних і практичних задач; застосовує досвід математичної діяльності для пізнання навколишнього світу. Ці результати деталізують загальну мету навчання математики в початковій школі й визначають провідні вектори розвитку математичної діяльності учнів та домінанти у формуванні змісту підручника математики для Нової української школи.

Під час створення сучасного підручника математики для 3 класу [2] був узагальнений досвід апробації інноваційних навчально-методичних матеріалів для пілотних класів Всеукраїнського експерименту з пілотування Державного стандарту початкової освіти [3], які є складником авторської методичної системи навчання математики С. О. Скворцової і О. В. Онопрієнко. Концептуальним ядром підручника стало врахування у змісті та функціоналі його матеріалів перевірених практикою й загально визнаних психологічних теорій навчальної діяльності [4; 5 та ін.], а також новітніх наукових даних про перебіг пізнавальних процесів у дітей так званого цифрового покоління [6; 7; 8 та ін.]. На цій основі була створена навчальна книга, в якій учням пропонуються шляхи дослідження навколишнього світу, інструменти його пізнання. Найважливіша відмінність нашого підручника від решти – це створення оптимальних умов для вироблення в учнів способів діяльності, які за суттю є універсальними й забезпечують досягнення загальних результатів навчання, та формування спільних для всіх компетентностей умінь. Методичним апаратом підручника передбачається залучення дітей до діяльності шляхом виконання системи завдань на актуалізацію опорних знань і способів дії; завдань, на основі яких створюється і розв'язується проблемна навчальна ситуація з подальшим виділенням орієнтувальної основи дії; завдань на первинне закріплення нового способу дії і на формування функціональних умінь; завдань, що забезпечують неперервне повторення; пропедевтичних завдань, які готують дитину до вивчення нового через певний час.

У підручнику враховані психологічні особливості сучасних дітей, що впливають на успішність засвоєння змісту навчання, такі як: зниження об'єму слухової пам'яті, переважання двовимірного сприймання, уповільнення розвитку децентрації, погіршення аналітико-синтетичної діяльності й пам'яті, розосередженість уваги, багатозадачність, схильність до заміни вирішення задачі перебором варіантів, кліповість мислення тощо. Ми виробили й реалізували в підручнику особливу технологію у komponуванні системи завдань.

Так, основна частина матеріалу до уроку пов'язана з однією навчальною проблемою, отже, увага дітей не розподіляється на різноплановий зміст. Водночас, форми подання завдань і передбачені ними види навчальної активності різноманітні, строкаті, вони невимусовно стимулюють і привертають увагу дітей, не змушують їх нудьгувати й відволікатися. У підручнику наявні усілякі допоміжні засоби для засвоєння змісту навчання (гіпертексти, схеми, підказки, зразки міркувань та ін.), що дозволяють засвоювати матеріал у діяльності, сприяють формуванню навчального досвіду, заохочують до творчості, пов'язують навчання із реальним життям. Завдання на передбачення наслідків, встановлення залежностей, доведення, перевірку й оцінювання своєї роботи допомагають організувати навчальну взаємодію учителя і дітей. Все це забезпечує високу результативність процесу навчання.

У змісті підручника реалізований потенціал математики щодо впливу на розвиток у дітей критичного мислення, уміння логічно доводити свою думку, обґрунтовувати свою позицію, що важливо для становлення молодшого школяра як особистості, його самовизначення, досягнення ним ситуації успіху. Окрему увагу приділено розвиткові мовлення учнів, оволодінню математичною термінологією шляхом організації роботи, спрямованої на формування уміння грамотно будувати висловлювання, усно обґрунтовувати правильність розв'язку, створювати логічні конструкції з використанням відповідних словосполучень.

Аналіз сутності результативних складників початкового навчання вказує на їх дослідницький характер, переважна більшість цих результатів пов'язані із застосуванням учнями розумових операцій і дій. З метою забезпечення реалізації цього аспекту освіти нами уведено до змісту підручника серію навчальних дослідницьких проєктів, якими завершується вивчення кожного розділу. Проєктна діяльність як один із ефективних засобів формування ключових компетентностей забезпечить розвиток важливих навчальних та особистісних якостей молодших школярів, дозволить природним чином пов'язати зміст навчання із своїм буттям, увести його надбання у свій досвід.

Ключові слова: початкова школа, зміст навчання, загальні результати, спільні для всіх компетентностей уміння.

Список літератури

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Наказ Кабінету Міністрів України від 01.02.2018 р. № 87 (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 688 від 24.07.2019). Дата оновлення: 16.08.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 07.02.2020).
2. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика: підруч. для 3 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.). Харків, 2020. 128 с.
3. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Математика. 3 клас. Навчальний зошит: у 4-х ч. Харків, 2019. 72 с. : іл. + Додаток «Працюю самостійно» (32 с.).
4. Гальперин П. Я. К учению об интериоризации. Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 25–32.
5. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. Москва, 2005. 240 с.
6. Безруких М. М. Дошкольник. Мифы и реалии развития. Вестник практической психологии образования. 2011. №4 (29). С. 16 – 20.
7. Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неспішності: монографія. Чернігів, 2017. 488 с.
8. Черниговская Т. В. Как научить мозг учиться. Видеолекция [Электронный ресурс] URL: <https://deti.mail.ru/teenager/7-mudryh-sovetov-kotorye-pomogut-vam-nauchit-reben/>

Пасічник О. С.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ ОПОР У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ СИТУАТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ

Формування в учнів умінь і навичок вербальної взаємодії залишається одним із пріоритетів шкільної іншомовної освіти. З року в рік зростають вимоги до кількісних та якісних показників мовленнєвих висловлювань, які мають продукувати учні в усній та письмовій формі. Одним із важливих періодів у житті школяра є перехід з початкової до основної школи. Його важливість зумовлена не лише підвищенням вимог, але й необхідністю адаптуватися до нових стилів навчання. Так, передбачається, що в діалогічному мовленні учні 5-6 класів мають продукувати до 6 реплік; в монологічному мовленні – від 6 до 9 речень; а обсяг письмових висловлювань зростає до 80-100 слів [1]. При цьому очікується, що висловлювання будуть більш аргументованими, висвітлюватимуть власну позицію учня щодо обговорюваної проблеми. Окрім того, якщо в початковій школі для усномовленнєвих повідомлень учням дозволялося орієнтуватися на типові та еталонні зразки з підручника, то в основній школі акцент зміщується на створення власного мовленнєвого продукту. Проте, не всі учні можуть обійтися без візуальних опор. Володіння певним обсягом мовного матеріалу, який теоретично є достатнім для задоволення комунікативних потреб, не є запорукою того, що учень може на його основі будувати змістовні, логічно структуровані та переконливі висловлювання. Це актуально як для усних, так і письмових висловлювань. Відтак, питання використання зорових опор залишається актуальним. При цьому важливо, щоб ці опори не містили готового тексту.

У цьому контексті доцільно звернутися **мнемотехніки** (також вживається синонімічний термін «мнемоніка»), яка уявляє сукупність прийомів, що полегшують запам'ятовування потрібної інформації шляхом утворення асоціацій [2, с. 25]. Її основний принцип полягає у заміні ідей на візуальні (інколи аудіальні) образи для більш легкого запам'ятовування. Цей метод базується на особливостях функціонування нервової системи людини та її пам'яті. Так, численні дослідження засвідчили, що запам'ятовування, яке відбувається з опорою на допоміжні засоби відбувається інакше та ефективніше, ніж безпосереднє запам'ятовування матеріалу (Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, Л.С. Сахаров, Ж. Піаже, П.І. Зінченко, С.Л. Рубінштейн, А.Р. Лурія). При цьому було встановлено та експериментально підтверджено, що найвища ефективність досягається у випадку, якщо людина самостійно створює або вигадує певний образ для запам'ятовування. В психології це явище отримало назву **ефекту генерації**. Ефективність досягається завдяки тому, що власні ідеї зберігаються у свідомості без зусиль та невимушено – використовуючи знаки та графічні образи, від дитини потребується не стільки пам'ять, скільки уміння створювати нові зв'язки, нові структури, більша уява та розвинене мислення.

Аналіз змісту підручників зарубіжних видавництв, психолого-педагогічної літератури, а також педагогічний досвід вказує, що до ефективних засобів можна віднести використання учнями **інтелектуальних карт** (mind maps), які уявляють собою блок-схемне представлення інформації (з основним поняттям у центрі та від якого відходять гілки асоціацій з відповідними підписами та деталізацією). Вони є особливим способом фіксації інформації за допомогою асоціативних зв'язків, ілюстрацій та коротких записів. Нагадуючи діаграму або

павутину в центрі якої знаходиться головна ідея, деталі якої конкретизовані за допомогою відгалужень, інтелектуальні карти ілюструють, як у свідомості людини виникають ідеї, доповнюються новими поняттями та взаємозв'язками. Спостереження засвідчили, що вони слугують ефективною опорою для побудови власного висловлювання учня як в усній, так і письмовій формі.

Поряд з інтелектуальними картами існує дещо простіший спосіб візуалізації інформації. Так, деякі методисти рекомендують заохочувати учнів створювати власні візуальні опори довільного характеру за допомогою графічних ссюжетних образів (так звані “шпаргалки”). Чіткі правила щодо їх створення відсутні, оскільки вони є результатом індивідуальних особливостей учнів. Байдуже, наскільки естетично гарно виглядатиме цей продукт: він не є предметом оцінювання; його основна мета – сприяти впевненості учня під час усного висловлювання. Наявність такої опори створює ефект розваги, що знімає напруження учнів, дає їм змогу почуватися більш впевнено та підвищує мотивацію до навчання. Педагогічній практиці засвідчують, що за умови використання таких опор мовлення учнів є значно кращим за якісними показниками, і навіть маючи труднощі з добором правильного мовного матеріалу для побудови власного висловлювання, такі “шпаргалки” дають учням змогу дотримуватися визначеної логіки та послідовності висловлювання.

Іншим важливим умінням є групування інформацію в таблиці. Поряд із ментальними картами вони є одним із найбільш ефективних способів систематизації вербальної інформації та представлення її у зрозумілій структурно-логічній формі. Така властивість зумовлює їх широке використання у повсякденному житті. Щоправда, в процесі навчання іноземних мов цей вид використовується відносно рідко, хоча й може виявитися ефективним для організації та моделювання ситуацій діалогічного мовлення за темами «Шкільне життя», «Планування робочого дня» тощо.

Попри підвищення впевненості учнів завдяки візуальним опорам під час ситуативного мовлення, практика засвідчує, що логічність та послідовність викладу власних думок не є достатньою. Так, учні часто зосереджуються на неважливих деталях, не вміють виокремлювати основну інформацію тощо.

Задля вирішення проблеми логічного структурування власних висловлювань доцільно спиратися на так зване **правило 5 Ws** (*When? Where? What? Who? Why?*). Порядок запитань може змінюватися у залежності від того, що є більш пріоритетним для висловлювання учня, проте їх кількість не змінюється. Давши відповідь на кожне з цих запитань, учень може будувати змістовні тексти (як в усному мовленні, так на письмі), які вичерпно описують умови за яких відбулася конкретна подія, її учасники, причинно-наслідкові зв'язки тощо. Запровадження цієї технології дає змогу суттєво покращувати змістовий аспект мовленнєвих продуктів тих учнів, які володіють необхідним обсягом мовних засобів.

Також побудові логічних висловлювань, які передбачають лінійний виклад матеріалу (послідовність подій, історії, біографії тощо), доцільно орієнтувати учнів на створення власної **хронологічної шкали**, яку учень може використовувати, як візуальну опору для кращого усвідомлення послідовності перебігу подій.

Знайомлячи учнів із новими прийомami, розширюючи їхній стратегічний репертуар, учитель **не нав'язує**, а лише дає їм можливість вибору найбільш прийнятних способів діяльності. Проте, для того, щоб ці чи інші стратегії були зрозумілі учням (а також прийняті ними чи відкинуті), їх необхідно неодноразово пред'явити, апробувати в навчальній діяльності, перевіряючи їх ефективність, порівняти з альтернативними прийомami. Виконуючи типові завдання (спочатку під керівництвом учителя, а згодом – самостійно), учні усвідомлюють запропонований їм спосіб діяльності, його послідовність, усвідомляють його

потенціал для вирішення проблеми, зможуть за потреби відтворити його. Дидактичний потенціал та важливість таких візуальних опор є значними, оскільки вони не обмежені рамками одного навчального предмета – натомість, їх можна перенести на інші види діяльності (інформатика, історія, література тощо). Відтак, оволодіння ними підвищує ефективність самостійної роботи учня, створює умови для навчання упродовж життя.

Список літератури

1. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5 – 9 класи, 2017. – 113 с.
2. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего владения иностранным языком. / А. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2015. – №5. – С. 24–29.

Петрук О. М.,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу початкової освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ПІДРУЧНИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ: АНАЛІЗ КОНТЕНТУ

У процесі аналізу електронних версій підручників української мови для 3 класу ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин [1, 2, 3, 4] ми виходили з того, що змістове наповнення навчальних книжок має відповідати меті навчання, сучасним підходам до мовної освіти, психолінгвістичним закономірностям опанування другої мови та психічним особливостям молодших школярів.

Передусім зупинимося на лексиці, яка є основою формування комунікативної компетентності учнів – представників національних меншин. Здійснений нами аналіз контенту дозволяє стверджувати, що процес відбору лексики під час укладання навчальних книжок здебільшого відбувається стихійно й інтуїтивно. Підручники рясніють лексикою на кшталт *туполистий, трипроменевий, кирея, оберемки, бусурмани* [4], *вронить, сторожкі, злинають, голубіє* [2], *комплекс громадських будівель, тас, лежанка, сірка, кожушанка, куриться, веснувати, загвинтить, п'янить* [1] та ін., комунікативна значущість якої викликає великі сумніви. Трапляється значна кількість неадаптованих текстів, перенасичених різними художніми засобами, як-от: *«мова чарує, тішисть і п'янить»*, *«мерехтіло в очах від розмаю»* [4], *«в нашої берізки білая кориця, вичесані кіски»*, *«і лист у лузі гомонів»*, *«на ниві праці і на ратнім полі»* [1], *«заступили неба синів став»*, *«в криниці блакитну глиб»* [2] і под. Для учнів – представників національних меншин сприймання таких текстів супроводжується значними труднощами, спричиненими передусім обмеженістю їхнього словникового запасу. Зазначене актуалізує важливу проблему: створення єдиного лексичного мінімуму з української мови для опанування у початковій школі, який став би орієнтиром для авторів підручників.

Одне із завдань навчання української мови як другої, неспорідненої – це збалансований розвиток умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності. Натомість спостерігаємо, що поза увагою окремих авторів залишаються такі важливі види мовленнєвої діяльності, як аудіювання, говоріння, зокрема діалогічне мовлення. Прикро констатувати, але у 3-х із 4-х аналізованих підручників [1, 2, 4] взагалі відсутні вправи для формування умінь діалогічного мовлення.

Орієнтація / урахування адресата мовлення – важливий фактор спілкування. Учня необхідно допомогти усвідомити комунікативних характер мовлення шляхом виконання певних завдань. Натомість вправи типу *«Підготуйся розповісти однокласникам, що ти*

намалював(-ла)» [3, с. 20], «Прочитай розповідь удома. Читай так, щоб зацікавити тих, хто тебе слухає» [3, с.66] і под., що орієнтують учнів на адресата мовлення, у підручниках [1, 2, 4] відсутні.

У процесі аналізу було виявлено, що більшість авторів надають перевагу вправам, які спонукають здобувачів освіти до репродуктивного відтворення змісту прочитаних текстів, не апелюють до їхнього попереднього досвіду та не заохочують до висловлення власних думок, ставлень. Проте для формування комунікативної компетентності важливо вводити завдання, що стимулюють спонтанне мовлення учнів, наприклад: «Який з наведених фактів ти вважаєш найбільш цікавим?» [3, с. 24], «Чи є в тебе «таємниця», яка допомагає швидко прокинутися зранку? Розкажи, як ти борешся з лінощами?» [3, с. 26], «Розкажи, як ти виходиш з подібних ситуацій» [3, с.63], «Поділися враженнями: чиє продовження історії тобі сподобалося найбільше» [3, с. 7] та ін. Крім того, комунікативне застосування мовлення реальне лише за умови роботи в парах і невеликих групах, яка передбачає, що учасники обговорюють певні проблеми одне з одним, підтримують діалог, як-от: «Поміркуйте, яким чином можна дізнатися значення слова «підлещуватися». З'ясуйте значення цього слова у найбільш зручний спосіб» [3, с. 52], «Порадьтеся і скажіть, що могло придумати зайчєня, щоб провчити вовка? Що воно запропонувало приятелям?» [3, с. 63] «Обговоріть, чи можна тварин вважати членами сім'ї?» [3, с. 68] і под. У подібних формулюваннях завдань чітко простежується спонукання учнів до діалогу, стимулювання інтересу, забезпечення мотивації мовлення.

Трапляється, що в підручнику [1] змістове наповнення рубрик не відповідає їхній назві. Наприклад, під рубрикою «Слухаю» вміщено такі завдання: «Прочитай пари слів уголос. Вимов попарно звуки, позначені виділеними буквами» [1, с. 50]; «Виразно прочитай віри. Спиши його» [1, с. 55]; під рубрикою «Спілкуюся» знаходимо такі завдання: «Прочитай і скажи, які слова з апострофом не можна переносити. Чому?» [1, с. 47]; «Виразно вимов слова. Назви букви, які позначають дзвінки приголосні звуки» [1, с. 51]; «Поясни зміст прислів'їв. Перепиши їх» [1, с. 56] і под. Очевидно, що постають питання і щодо елементарної обізнаності авторів з видами мовленнєвої діяльності, і щодо фаховості експертів, на основі висновків яких підручник отримав гриф МОН України.

Загалом аналіз підручників української мови для 3 класу ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин показав, що контент окремих з них не відповідає основній меті – формуванню комунікативної компетентності здобувачів освіти, а здебільшого орієнтований на опанування знань про мовні одиниці різних рівнів та розвиток мовних умінь.

Ключові слова: комунікативна компетентність, підручник, українська мова як державна, національні меншини.

Список літератури

1. Криган С., Сергійчук Ю. Українська мова та читання : підруч. для 3 кл. з навч. угорською мовою закл. заг. серед. осв. (у 2-х частинах, з аудіосупроводом). Чернівці : «Букрек», 2020. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/fragments-pidruchnykiv-3kl/Ukr-mova-zzso-ugor-3kl/Ukr-mova-zzso-ugor-ch1-3kl.pdf> (дата звернення 03.04.2020).
2. Палій Н. Українська мова та читання : підруч. для 3 кл. з навч. румунською мовою закл. заг. серед. осв. (у 2-х частинах, з аудіосупроводом). Київ : Оріон, 2020. URL: http://www.orioncentr.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/3_kl_Ukr_mova_rumun_%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0_1.pdf (дата звернення 03.04.2020).
3. Петрук О. Українська мова та читання: підруч. для 3 кл. з навч. румунською мовою закл. заг. серед. осв. (у 2-х частинах, з аудіосупроводом). Львів : Світ, 2020. URL:

<https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/fragments-pidruchnykiv-3kl/Ukr-mova-zzso-rum-3kl/Ukr-mova-zzso-rum-Petruk/Ukrayinska-mova-ta-chytannya-3-kl-2-chastyna.pdf> (дата звернення 03.04.2020).

4. Свінтковська С., Верготі Л., Ткаченко С., Шинкаренко Т. Українська мова та читання : підруч. для 3 кл. з навч. молдовською мовою закл. заг. серед. осв. (у 2-х частинах, з аудіосупроводом). Харків : Видавництво «Соняшник», 2020. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/fragments-pidruchnykiv-3kl/Ukr-mova-zzso-mold-3kl/Ukr-mova-mold-ch1-3kl.pdf> (дата звернення 03.04.2020).

Піддячий М. І.,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент Міжнародної Слов'янської Академії освіти
імені Яна-Амоса Коменського,
головний науковий співробітник відділу профільного навчання,
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ: ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Успішна життєдіяльність особистості забезпечується шляхом неперервного розвитку у процесі навчання, виховання, формування ключових компетентностей, соціалізації, гармонізації з природою тощо. Разом з тим, добробут старшокласників зумовлений наявністю здоров'я достатнього для розвитку та продуктивного функціонування. Відповідно до статті 12 Закону України «Про освіту» на рівні профільного навчання, яке характеризується найбільшою здоров'явитратністю учнів старшої школи, маємо напрацювати шляхи системного формування ключової компетентності «Здоровий спосіб життя».

Зміцнення здоров'я молоді має стати ключовим питанням у суспільстві, адже це: 1) показник його цивілізованості; 2) критерій перспективності соціально-економічного поступу, доцільності й ефективності життєдіяльності та перспектив розвитку [2, с. 8-9]. Разом з тим, в Україні спостерігається тенденція погіршення здоров'я випускників шкіл: 1) лише 5 % є практично здоровими; 2) 40 % хронічно хворі; 3) 50 % мають морфо-функціональні відхилення; 4) біля 80 % страждають на різні нервово-психічні розлади; 5) лише 5 % юнаків допризовного віку не мають медичних протипоказань до проходження військової служби. У зв'язку з цим: 1) вивчення механізмів покращення здоров'я та шляхів його відновлення є актуальним; 2) розуміння сутності здоров'я (фізичного, психологічного, соціального й духовного) дозволить виявити філософські, культурологічні, медико-біологічні, психолого-педагогічні, соціально-професійні аспекти його формування [1, с. 3].

До негативних факторів, які впливають на стан здоров'я старшокласників відносяться: 1) погіршення екологічної ситуації; 2) розповсюдження здоров'яруйнівних стереотипів поведінки; 3) зниження доступності до якісних медичних послуг; 4) здоров'явитратність сучасної системи освіти [4, с. 102]. У зв'язку з цим, освітяни і науковці розробляють, впроваджують та коригують трьохрічну систему профільної середньої освіти (третій рівень повної загальної середньої освіти). Сутність завдань, які потрібно вирішувати знаходиться у межах допустимих навантажень та рівнів компенсаторних механізмів, спрямованих на відновлення здоров'я витраченого старшокласниками в умовах як академічно (поглибленого вивчення обраних предметів), так і професійно (поєднання змісту освіти та професійно орієнтованого підходу) спрямованої освіти.

У сучасних швидкозмінних умовах життя у зв'язку із динамікою проблем особистісного та суспільного характеру спостерігається відхід на другий план процесу гармонізації психологічної сфери старшокласників засобом організації їх здорового способу життя. Помилково, часто-густо, її формування віддається на відкуп самоорганізації, а також родині з її різними можливостями ресурсного та розумового характеру. Один із засобів поетапного підвищення рівня сформованості ключових компетентностей, які забезпечують успішність життя та результативність діяльності особистості старшокласника є компетентнісний підхід.

У процесі розроблення стратегії здорового способу життя старшокласників враховуються зміст освіти та вимоги до знань про основи здоров'я і фізичної культури, які відображені у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти. У зв'язку з цим, вирішення завдань покращення здоров'я старшокласників має відбуватися шляхом: 1) поглиблення знань про власне здоров'я та здоровий спосіб життя, фізичний розвиток, безпечну поведінку, фізичну культуру, взаємозв'язок організму з навколишнім природним середовищем; 2) формування знань про здоровий і безпечний спосіб життя; 3) підвищення рівня рухової активності; 4) удосконалення життєво необхідних умінь та навичок, вміння використовувати їх у навчальній та повсякденній діяльності; 5) створення мотивації щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я, занять фізичною культурою, вдосконалення фізичної, соціальної, психічної і духовної складових здоров'я; 6) розширення функціональних можливостей організму шляхом цілеспрямованого розвитку природних здібностей, основних фізичних якостей; 7) підготовки до забезпечення власної безпеки та безпеки інших у надзвичайних ситуаціях. Ці засади доцільно враховувати підручникотворенні на теоретичному, методологічному, методичному та технологічному рівнях.

Вирішення окресленої проблеми знаходиться у межах розуміння сутності старшокласника, наявності природних ресурсів для формування його життєдайної енергії природного характеру та її раціональному використанні. Розвиток старшокласників відбувається на підґрунті здорового способу життя і є вічною проблемою, оскільки в процесі його еволюції відбувається зміна станів природного, особистісного та суспільного характеру [5, с. 270]. На ряду з прогнозованими змінами в природі та людині відбуваються й не прогнозовані, а значить завдання, які потрібно вирішувати, знаходяться у різних вимірах: 1) соціум; 2) впливу людини на природу; 3) способів пізнання світу та себе.

Старшокласники мають навчитися розробляти індивідуальний план розвитку на основі знань про: 1) особливості роботи внутрішніх органів; 2) загальні принципи та рекомендовані схеми харчування, яке складається із лужних та кислотних продуктів; 3) комплекс допустимих психофізіологічних навантажень, які забезпечують динаміку неперервного розвитку; 4) комплекс оздоровчо-профілактичних заходів з метою підтримки основних показників роботи організму у визначених медициною межах тощо.

У цьому контексті перед територіальними освітніми інституціями системи загальної середньої освіти постає завдання створення культури та цивілізації шляхом проектування нової реальності, яка забезпечуватиме поступ в умовах конкурентного швидкозмінного середовища. Зазначимо, що процес проектування та системного коригування поліваріантних концепцій розвитку старшокласників у гармонії з територіальною громадою та природою ускладнюється устроєм їх внутрішнього світу, структуруванням громади з певними характерними для них відносинами й сукупностями зв'язків та форм природи [3, с. 37].

Висновки: 1) організація здорового способу життя старшокласників передбачає гармонізацію їх психологічної сфери та напрацювання ресурсів для функціонування організму;

2) динаміка результативної складової процесу забезпечується підвищенням рівня здоров'язбережувальної компетентності; 3) реалізація стратегії здорового способу життя відбувається шляхом засвоєння змісту освіти, спрямованого на формування у старшокласників компетентності з основ здоров'я та фізичної культури.

Ключові слова: здоров'я; особистість; компетентності; психологічна сфера; соціалізація.

Список літератури

1. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. – Харків: Вид. Рожко С. Г., 2017. – 488 с.
2. Національна стратегія реформування системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2020 років / Електронний ресурс: <https://moz.gov.ua/uploads/0/691-strategiya.pdf>
3. Піддячий В. М. Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Піддячий Володимир Миколайович; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ, 2016. – 279 с.
4. Піддячий М. І. Навчально-виховний процес профільної школи: соціально-професійне спрямування / М. І. Піддячий // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2014. – Вип. 17. – С. 98–105.
5. Піддячий М. І. Сутність формування компетентностей старшокласників / Реалізація компетентісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти: Зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 листопада 2019 р.), м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; / ред. кол.: Топузов О. М., Горошкіна О. М. (гол. ред.), Доротюк В. І., Чудакова В. П. Київ : Пед. думка, 2019. 484 с. – С. 269–272.

Полонська Т. К.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ЗДОРОВ'Я І БЕЗПЕКА» У ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

Компетентнісний підхід, один із шляхів оновлення та модернізації вітчизняної освіти, передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетентностей особистості, сприяє формуванню здатності учня/учениці самостійно розв'язувати життєві проблеми різної складності на основі отриманих знань і власного досвіду, а також критично мислити, уміти адаптуватися до умов сучасного мінливого світу.

Метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору і самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності.

Засобом інтеграції ключових і предметних компетентностей є інтегровані (наскрізні) змістові лінії. У програмах з іноземних мов для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) [1] вирізняють чотири інтегровані змістові лінії (ІЗЛ): 1) «Екологічна безпека та сталий

розвиток», 2) «Громадянська відповідальність», 3) «Здоров'я і безпека», 4) «Підприємливість та фінансова грамотність».

Варто зазначити, що впровадження інтегрованих змістових ліній не передбачає докорінних змін у навчальному плані, а має на меті зміщення акцентів на більш прикладні аспекти теми. Зазначені лінії повинні забезпечувати формування ціннісних і світоглядних орієнтацій учнів, які визначатимуть їхню поведінку в реальних життєвих ситуаціях, а також здатність застосовувати здобуті знання й уміння з іноземної мови на практиці.

Особливо актуальною на сьогоднішній день у період загальнонаціонального карантину є ІЗЛ «Здоров'я і безпека», котра спрямована на виховання учнів як духовно, емоційно, соціально та фізично повноцінних членів суспільства, спроможних дотримуватися здорового способу життя і створювати безпечне життєве середовище.

Засобами іноземної мови ІЗЛ «Здоров'я і безпека» орієнтує учнів на: а) уміння дискутувати довкола питань здоров'я людини; б) усвідомлення впливу шкідливих звичок на здоров'я людини; в) дотримання правил дорожнього руху, правил поведінки на воді та в інших місцях. Чинна навчальна програма з іноземних мов для 5–9 класів ЗЗСО пропонує здійснювати формування лінії в межах вивчення таких тем: 5 клас – «Одяг», «Харчування», «Відпочинок і дозвілля», «Природа», «Подорож», «Шкільне життя»; 6 клас – «Я, моя родина, мої друзі», «Харчування», «Спорт», «Подорож».

Наскільки збігаються вимоги навчальної програми до зазначеної змістової лінії зі способами її відображення у змісті чинних підручників, продемонструємо на прикладі найбільш поширених у вітчизняних ЗЗСО підручників англійської мови для 5 і 6 класів гімназії (автори: О.Д. Карп'юк “English. Pupil's Book”, вид-во «Астон»; А.М. Несвіт “We learn English”, вид-во «Генеза») [2; 3; 4; 5].

Як показав аналіз названих підручників, питання здоров'я і безпеки учнів висвітлюються в тій чи іншій мірі не лише в зазначених вище темах, рекомендованих програмою, а також і в інших, що містяться в основній навчальній книзі для учнів. Йдеться, зокрема, про теми, як-от: 5 клас – «Я, моя родина, мої друзі», «Свята і традиції»; 6 клас – «Покупки», «Країна мови, що вивчається», «Україна», «Шкільне життя».

Так, у межах вивчення тем «Шкільне життя», «Я, моя родина, мої друзі», «Спорт», «Одяг», «Харчування» в учнів формуються вміння впорядковувати власний робочий день із дотриманням здорового способу життя, уміння дискутувати довкола питань здоров'я людини. Цьому сприяють дібрані в підручниках тексти, малюнки, вправи, завдання, вікторини, прислів'я тощо. Наприклад, у розділі “Time for School” [2, с. 63] учні ведуть діалог щодо режиму роботи в школі, своєчасного прибуття на уроки тощо. У розділі “My Family and Friends” [4, с. 16] Ден розповідає про робочий день усіх членів своєї сім'ї, а в розділі “School Life” описується шкільний день Алекса [4, с. 192], а також акцентується увага на необхідності обмеження часу перебування за комп'ютером [2, с. 80] і біля телевізора [4, с. 80].

Доречно зауважити, що найглибше інтегровану змістову лінію «Здоров'я і безпека» автори підручників відобразили в темах «Харчування», «Покупки», «Одяг». Що стосується харчування, то розглядалися питання корисної та шкідливої їжі, вибору й купівлі продуктів для здорового харчування тощо. Серед видів роботи можна зазначити такі: підготовка постерів “Good for health”, “Not very healthy” [2, с. 113]; робота з текстами “Food for health” [3, с. 94], “Eat well – feel well” [2, с. 104], “School meals” [4, с. 59]; читання та пояснення прислів'я “He who likes to eat fruit must climb the tree” [3, с. 53]; підготовка есе про корисну їжу (щоб бути сильним та енергійним, щоб рости, яка містить багато вітамінів тощо) [4, с. 59].

Значне місце в підручниках відведено проблемі вибору одягу залежно від різної погоди, що в свою чергу пов'язано зі здоров'ям людини. Це, зокрема, робота з тематичними текстами,

опис малюнків, відповіді на запитання, складання й розігрування діалогів тощо [2, с. 163–164; 4, с. 30, 35; 4, с. 30–31].

Про необхідність дотримання дітьми правил дорожнього руху, правил поведінки на воді та в інших місцях частково йдеться в темах «Відпочинок і дозвілля», «Подорож». Так, у тексті “In the village” [2, с. 193] учні дізнаються про дорожній рух і роботу світлофорів у сільській місцевості, у розділі “Let’s have a rest!” [4, с. 91] – про правила дорожнього руху в Україні та Великій Британії. Про дотримання правил безпеки під час туристичного походу йдеться під час вивчення теми “Let’s have a rest!” [4, с. 88], про правила поведінки на воді – у тексті “Outdoor activities” [2, с. 168] тощо.

За результатами проведеного аналізу змісту чинних підручників англійської мови для 5 і 6 класів гімназії можна зробити висновок, що автори О.Д. Карп’юк і А.М. Несвіт приділили значну увагу формуванню ІЗЛ «Здоров’я і безпека». Але слід констатувати, що ширше й глибше питання висвітлено в підручниках для 5 класу. На нашу думку, це пояснюється тим, що підручники для 5 класу (2018 року видання) доопрацьовані авторами відповідно до вимог нових програм з іноземних мов з урахуванням необхідності реалізації в їх змісті інтегрованих змістових ліній, чого не можна сказати про підручники для 6 класу (2014 року видання). Але сподіваємося, що цю проблему буде вже розв’язано в цьому році. Окрім того, хотілося б бачити в підручниках більше нестандартних завдань, пов’язаних із використанням інноваційних технологій навчання, у тому числі здоров’язбережувальних, і спрямованих на розвиток творчих можливостей учнів та їхнього креативного мислення.

Ключові слова: здоров’я і безпека, інтегровані змістові лінії, підручники англійської мови, гімназія.

Список літератури

1. Іноземні мови. 5–9 класи : навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2017/2018 році / уклад. М. Н. Шопулко. Харків : Ранок, 2017. 144 с.
2. Карп’юк О. Д. Англійська мова: 5-ий рік навч. (English: year 5). 5 кл.: підруч. для закл. заг. серед. освіти. 2-ге вид., виправ. і доопрац. Тернопіль : «Видавництво Астон», 2018. 240 с. : іл.
3. Карп’юк О. Д. Англійська мова: підруч. для 6-го класу загальноосвіт. навч. закл. (6-й рік навч.). Тернопіль : «Видавництво Астон», 2014. 224 с. : іл.
4. Несвіт А. М. Англійська мова (5-ий рік навч.) = English (Year 5) : підруч. для закл. заг. серед. освіти : 5-й кл. 2-ге вид., доопрац. Київ : Генеза, 2018. 208 с.
5. Несвіт А. М. Англійська мова (6-й рік навч.) : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2014. 224 с.

Пометун О. І.,

доктор педагогічних наук,

член-кореспондент НАПН України,

головний науковий співробітник відділу початкової освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ У КОНТЕКСТІ ЗМІН ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Протягом кількох останніх років можемо констатувати прояв кількох серйозних чинників, які змінюють “обличчя” сучасної навчальної книги з історії.

Серед них:

- зміна освітньої парадигми на компетентнісно орієнтоване навчання, що обумовлює нові підходи як до відбору і структурування змісту, так і наявності у підручнику спеціальних позатекстових компонентів, які б дозволили вчителю досягати результатів у формуванні компетентностей учнів, як предметних, так і ключових;

- зростання вимог до розвитку у дитини наскрізних умінь, зокрема мислення, осмисленого читання, уміння висловлювати власну думку усно й письмово, здатність логічно обґрунтовувати позицію та розв'язувати проблеми;

- посилення уваги до активного залучення учнів у процес навчання, їхньої суб'єктної позиції і відповідальності за власні результати, а отже необхідність проєктування підручника, виходячи з вимог діяльнісного підходу;

- певна технологізація процесу навчання, яка вимагає чіткого структурування і логіки побудови концептуальної моделі підручника, надаючи параграфу стрункість, ясність і привабливість веб-сторінки Інтернет сайту;

- збільшення кількості доступної учням історичної інформації з різних джерел, не завжди достовірної, однак зазвичай привабливо та яскраво поданої, часто у картинках, коміксах, відео, у вигляді придуманого сюжету, подорожі та ін.;

- зміни у пізнавальних можливостях дітей, особливо щодо сприйняття і опрацювання навчальної інформації, наприклад, висока, але безсистемна поінформованість, перевага зорового сприйняття і пам'яті, відсутність концентрації та ін.

До особливостей розвитку самої шкільної історичної освіти, що впливають на модель підручника зауважимо на збереженні значного перевантаженні фактологічним змістом навчальних програм при значному скороченні обсягу підручника (наприклад, підручники для 7-го класу попереднього випуску п'ять років тому мали до 280 сторінок, у 2020 році – до 160-180). До нововведень останніх 5-ти років можна також віднести вимоги щодо розміщення у підручнику з історії матеріалів для практичних занять/практичних робіт (за програмою 2019 р.), навчальних проєктів, перевірочних тестів тощо.

Кожен з цих чинників має бути врахований у змісті й методичному апараті сучасного ефективного підручника, оскільки діяльність вчителя не може і не повинна компенсувати недоліки засобу навчання. Для розв'язання цього завдання необхідне серйозне теоретичне осмислення питань підручникотворення, виходячи з вищенаведених положень. Так у контексті компетентнісної парадигми освіти підручник має бути насамперед не джерелом інформації, але путівником для самостійного навчання і практики учнів і засобом організації навчального процесу для вчителя, щоб різноманітний набір освітніх методик і інструментів компетентнісно орієнтованого підручника дозволяє вчителю досягати актуальних цілей освіти. Якщо ж ми говоримо про розвиток особистості дитини, про так особистісно орієнтоване або особистісно центроване навчання, у підручнику обов'язково мають бути присутні елементи, що впливають на емоційну сферу дитини, її цінності, мислення, культуру тощо.

І це ще неповний перелік того, що треба брати до уваги, приступаючи до конструювання підручника. Адже підручник повинен сприяти розвитку психічних можливостей учнів: їх інтелектуальних здібностей, мотиваційної сфери, особистісних якостей, системи ціннісних орієнтацій, тобто забезпечувати умови для формування всієї сукупності психічних властивостей і компетентностей особистості, які складають основу її активної, продуктивної і самостійної життєдіяльності в умовах соціальної дійсності, що все більше ускладнюється.

Водночас вибірковий аналіз, наприклад, підручників, виданих 2019 року підтверджує актуальність дослідження цієї теми і свідчить про ігнорування багатьма авторами зазначених реалій і відтворення абсолютно традиційних підходів у розробці навчальних книг. Іноді автори перетворюють підручник на інші навчальні видання, як-от задачник, довідник, хрестоматію, словник, збірку тестів тощо. Часто порушуються елементарні правила розміщення у підручнику документів або ілюстрацій, вони не мають опису як сторінні

джерела і не супроводжуються завданнями та ін. Підручники, особливо для старших класів, переважно є структурованою в логіці науки інформацією, яка майже не враховує освітні потреби і особистісні смисли учнів тощо.

Очевидно, що причин цього декілька, однак важливе місце посідає брак подібних досліджень у методиці навчання та загальній дидактиці. Це створює й перешкоди для якісної підготовки експертів для ефективного відбору підручників під час державних конкурсів, що дозволяє неякісним книжкам потрапити в освітній простір. А це негативно відображається на загальних результатах навчання предмета.

Ключові слова: навчання історії, трансформація моделі підручника, чинники впливу.

Попович Л. М.,

науковий співробітник

відділу економіки та управління загальною середньою освітою,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ОПОРНИМ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ У ПРАКТИЧНОМУ ПОСІБНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА

Проблема управління опорними закладами освіти (надалі-ОЗО) та філіями в Україні є надзвичайно актуальною, тому що в результаті реформаційних змін в освіті в умовах децентралізації були об'єднані декілька колективів, які працювали у різних матеріально-технічних умовах, з різним ресурсним забезпеченням, які знаходяться на значній віддалі. Керівникам таких закладів сьогодні є потреба прийняття нестандартних управлінських рішень, їм необхідно вирішувати багато проблемних питань, враховуючи специфічні особливості управління опорними закладами освіти: управління організацією навчально-виховного процесу, управління організацією науково-методичної роботи, з використання інноваційних форм науково-методичної роботи, в тому числі дистанційної в умовах віддаленої роботи, управління організацією виховної роботи тощо.

У ході дослідно-експериментальної діяльності нами було створено прогностична модель управління розвитком опорного закладу освіти в умовах децентралізації та об'єднаних територіальних громад (ОТГ). Її основою стала концептуальна прогностична модель управління розвитком громадсько-активної школи (ГАНШ), яка була обґрунтована під час попереднього дослідження. Результати дослідження науковців відділу дозволили зробити висновок, що саме така модель може стати оптимальною моделлю НУШ, а, значить, і опорного закладу освіти. Це підтверджує апробація розробленої нами моделі у експериментальних закладах освіти відділу. На її основі заклади можуть створювати власні моделі конкретних опорних закладів із врахуванням їх особливостей і специфіки.

У прогностичній моделі управління розвитком опорного закладу освіти визначено компоненти: інформаційно-консультаційний, діагностичний, концептуально - цільовий, організаційно - когнітивний, операційно - діяльнісний, оцінно-результативний, які враховують теоретичний та практичний аспекти.

Інформаційно-консультативний компонент є надзвичайно важливим для новоствореного опорного закладу освіти. Цей компонент передбачає весь спектр роботи щодо: численних групових та індивідуальних консультацій; ознайомлення з самим опорним закладом; вивчення науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення; створення нового освітнього простору та безпечного середовища; встановлення контактів з працівниками закладу, філій, установ та організацій, які знаходяться в освітньому окрузі ОЗО;

встановлення контактів і визначення можливих точок дотику та співпраці з меценатами, роботодавцями; створення інформаційно-комунікаційної мережевої взаємодії тощо.

Діагностичний компонент передбачає всеохоплююче комплексне діагностування всіх учасників управлінського та освітнього процесів: і опорного закладу, і філій, і представників громадського сектора; аналіз викликів і ризиків; можливих шляхів розвитку опорного закладу освіти як організації, яка навчається.

Концептуально-цільовий компонент окреслює місію опорного закладу освіти із врахуванням його особливостей, стратегію і шляхи розвитку, мету, завдання, повноваження та розподіл сфер відповідальності суб'єктів освітнього та управлінського процесів; об'єкти управління та суб'єктно-об'єктні зв'язки, наукові підходи, принципи, закономірності, умови і чинники впливу, напрями діяльності структурних підрозділів та творчих груп працівників тощо.

Організаційно-когнітивний компонент є одним із найголовніших, оскільки передбачає організацію всієї діяльності та її змістове наповнення: створення освітнього, культурного, інформаційного простору опорного закладу освіти та об'єднаної територіальної громади (ОТГ); засвоєння компетентностей, організацію управління освітнім процесом, забезпечення внутрішньої системи якості освіти, ресурсне забезпечення опорного закладу освіти та філій, управління інноваційним розвитком опорного закладу освіти, створення, оприлюднення та вироблення заходів щодо розвитку стратегії опорного закладу освіти та філій, створення та організацію роботи управлінської команди, механізми розвитку; формування професійної компетентності керівника і його команди: управлінські, загальнофахові, науково - методичні знання, уміння, навички, цінності, досвід, практична діяльність.

Операційно - діяльнісний компонент - це технології, засоби, методи, форми, способи взаємодії, мотивації, формування та прояву позиції і стиль керівництва, вироблення стійкої мотивації до розвитку опорного закладу освіти, впровадження інноваційних освітніх та управлінських технологій, формування управлінської культури та професійної компетентності учасників управління та ресурсного забезпечення.

Оцінно-результативний компонент передбачає проведення постійного моніторингу, самооцінювання та оцінювання, корекцію, рефлексію та саморефлексію, визначення критеріїв та показників розвитку закладу освіти в цілому та його структурних складових..

Отже, впровадження розробленої нами прогностичної моделі управління розвитком опорного закладу освіти та філій залежать від продуманої розробленої стратегії розвитку закладу освіти, яка буде прийнята та підтримана шкільним колективом, батьківською спільнотою, громадськістю; реалізації державно-громадського управління на всіх етапах; надання широкої автономії закладам та керівникам, дотримання наукових підходів та принципів діяльності; постійного професійного та особистісного саморозвитку керівника та його команди. Визначені основні компоненти прогностичної моделі спрямовуються на допомогу керівнику та всій управлінській команді бачити головне, правильно виставляти пріоритети, доцільно розподіляти повноваження та сфери відповідальності з метою забезпечення ефективного інноваційного розвитку ОЗО.

Ключові слова: децентралізація, об'єднана територіальна громада (ОТГ), опорний заклад освіти, філія, модель управління розвитком опорного закладу.

Список літератури

1. Освітологія : хрестоматія: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Укладачі : Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. – Київ : ВП «Едельвейс», 2013. – 744 с.
2. Онаць О.М. Керівник закладу освіти в системі розвитку людського капіталу. – Режим доступу:

<http://lib.iitta.gov.ua/715973/1/%D0%9E%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%8C%20%D0%9E.%D0%9C.pdf>

3. Громадсько-активні школи: управління та механізми розвитку: практичний посібник / О. М. Онаць, Н. М. Островецька, Л. М. Попович, М. Г. Шевцов – К. : КОНВІ ПРІНТ, 2019. – с. 96.

Прохоренко О. О.,

*кандидат психологічних наук,
науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,*

Люлькова Ю.М.

*науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Дистанційна форма навчання має ряд переваг: забезпечує неперевершену швидкість відновлення знань, що отримуються зі світових інформаційних ресурсів; дає змогу без обмежень розширити аудиторію викладача, ігноруючи при цьому географічні кордони; дає можливість навчати молодь сільської місцевості й інших регіонів без відриву від виробництва або з відривом на незначний період; наближена до специфічних потреб інвалідів при одержанні ними освіти; особливої актуальності набуває в умовах довготривалого карантину, який спричинюється епідеміями та пандеміями.

Найбільш ефективною формою дистанційного навчання є забезпечення принципу взаємодії викладача і того, кого навчають, у рамках інтерактивних (он-лайн) курсів, що сьогодні широко розробляються освітянами. Практика дистанційного навчання свідчить про те, що частіше за все для нього в якості носія навчальної інформації застосовуються окремі електронні курси, модулі, лекції, практичні заняття, контрольні матеріали. Включення в цю систему підручника дозволяє побачити весь процес навчання в цілому [1; 2].

Друковані матеріали: підручники, посібники, робочі зошити, – один з найбільш розповсюджених засобів розміщення навчальної інформації, який однаково добре застосовується в різних формах організації навчального процесу і до сьогоднішнього дня є основним джерелом отримання знань. До переваг друкованих матеріалів слід віднести: максимальну транспортабельність; зручність; незначну вартість; доступність – багато дистанційних курсів можуть використовувати вже існуючі друковані матеріали, що економить час і витрати для розробки власних матеріалів. До недоліків друкованих матеріалів можна віднести: незначну інтеракцію, через односпрямований потік інформації, тому в дистанційному навчанні необхідно передбачувати додаткові технології; відсутність відео-елементів – друковані матеріали мають статичний характер, що перешкоджає засвоєнню специфічних мовних зворотів, фонетики, професійної термінології, візуальних концепцій; вимагають вправності читання – друковані матеріали не можуть передати вичерпну інформацію особам з проблемами зору або іноземцям, які недосконало володіють писемною мовою; затримки в обміні інформацією – втрачається багато часу від моменту відправки друкованих матеріалів до отримання результатів їх використання [3].

Шляхи подолання можливих ризиків використання друкованих матеріалів: забезпечення завчасного надання друкованих матеріалів, що допоможе своєчасному

опрацюванню навчального матеріалу і представленню результатів навчання; включення до пакету друкованих матеріалів докладних методичних рекомендацій щодо їх використання, що сприятиме оптимальній організації опрацювання матеріалів та їх засвоєння; забезпечення інтеграції друкованим матеріалам шляхом використання опорних конспектів, розробки графіка для повідомлень електронною поштою, телефоном, ICQ чи SMS; – розробка графіка навчання з визначенням навчальних блоків і часу їх здавання, що допоможе учням у самоорганізації навчання.

Розширенню можливостей застосування друкованих матеріалів під час дистанційної освіти сприяє застосування електронних платформ в Інтернеті. Так, нові можливості для дистанційного навчання створює платформа Google Клас. Ця платформа допомагає викладачам економити час, легко і швидко організовувати заняття і ефективно спілкуватися з учнями. Клас - це новий сервіс Google Apps для освіти, який дозволяє викладачам швидко створювати та впорядковувати завдання, виставляти оцінки, залишати коментарі та спілкуватися з учнями. У свою чергу, учні можуть зберігати завдання на Google Диску, а також здавати виконані роботи в Класі і безпосередньо спілкуватися один з одним і з викладачами. Створення і здача завдань. У Класі можна працювати з Google Документами, Google Диском і Gmail. Завдяки цьому викладачі можуть надавати завдання і збирати готові роботи, забувши про стопки зошитів. Також вони зможуть відразу побачити, хто здав або затримує завдання, і коментувати роботи окремо в режимі реального часу.

Технології дистанційної освіти – це відкрита розгалужена система дидактичних та інформаційно-комунікаційних технологій, яка створена за рахунок поєднання потрібних форм, методів і засобів навчання з метою отримання найвищої якості результатів навчання та використовується для організації освітнього процесу та керування ним.

Ключові слова: шкільний підручник; дистанційна освіта.

Список літератури

1. Боремчук Л. І. Дистанційне навчання як педагогічна технологія. URL: <http://intkonf.org/boremchuk-li-distantiayne-navchannya-yak-pedagogina-tehnologiya/>
2. Варзар Т. М. Дистанційна освіта в сучасній освітній діяльності. URL: <http://rius.kiev.ua/institute.html>
3. Муковіз О. П. Основи організації дистанційного навчання у системі неперервної освіти : методичні рекомендації. Умань : ФОП Жовтий О. О. 2016. 66 с. URL: <http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/5842/1/%D0%9C%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B7%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>

Пузіков Д. О.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант відділу історії та філософії освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ПРАКТИЧНИЙ ПОСІБНИК ІЗ ПРОГНОЗУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ: ЗМІСТ І СТРУКТУРА

Успішність прогнозування розвитку загальної середньої освіти залежатиме від розроблення надійних прогнозів її змісту. Результативність прогнозування змісту загальної середньої освіти визначатиметься створенням необхідного теоретико-методичного й навчально-методичного забезпечення цієї діяльності [4], підготовленістю до неї суб'єктів

прогнозування, котрі належать до його різних організаційних рівнів [3]. Одним із важливих кроків на шляху до створення необхідного теоретико-методичного й навчально-методичного забезпечення прогнозування змісту загальної середньої освіти є конструювання практичного посібника для вчителя з означеної вище діяльності.

На нашу думку, створення й апробація такого посібника мають передувати конструюванню відповідного підручника, навчально-методичного комплексу. Дотримання такої послідовності конструювання навчально-методичного забезпечення (посібник – підручник – навчально-методичний комплект) дасть змогу якнайповніше врахувати в цих розробках специфіку підготовки педагогічних працівників до прогнозування змісту загальної середньої освіти, їхні практичні запити.

У змісті посібника необхідно врахувати чотири важливі аспекти підготовки педагогічних працівників до прогнозування змісту загальної середньої освіти: професійно-діяльнісний, компетентнісний, науково-методичний, інформаційно-технологічний.

Урахування в змісті посібника *професійно-діялісного аспекту* дасть змогу якнайповніше реалізувати в ньому замовлення вчителів [1]. Інакше кажучи, відібрати теми, пов'язані із тими об'єктами змісту загальної середньої освіти, вироблення прогнозів розвитку (оптимального стану) яких матиме найбільше значення для успішного виконання професійних обов'язків вчителя (керівника методичного об'єднання, заступника директора). У змісті посібника важливо передбачити навчальні матеріали, засвоєння яких готуватиме вчителя до розроблення прогнозу змісту освітньої програми закладу (зокрема прогнозу оптимального профілю освітньої програми ліцею), актуальних інтегрованих і елективних курсів, дидактичних одиниць і тем в межах навчальних курсів, а також календарно-тематичних планів предметів (курсів), планів-конспектів уроків тощо.

Урахування *інформаційно-технологічного аспекту* допомагатиме розробникам посібника узгодити його зміст з можливостями сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Мова йде про наявність у тексті посібника QR-кодів і посилань на Інтернет-ресурси, використання завдань, які розв'язуватимуться за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, передбачатимуть пошук інформації в Інтернеті.

Компетентнісний аспект. Процес підготовки педагогічних працівників до прогнозування змісту загальної середньої освіти є складником процесу розвитку прогностичної компетентності вчителя. Ця компетентність визначається автором як «складна й динамічна професійна здатність, що включає взаємопов'язані цінності, мотиви, знання, прогностичні вміння й навички, практичний досвід, які визначають спроможність учителя успішно здійснювати прогностичну діяльність, прогнозувати розвиток об'єктів, які належать до системи загальної середньої освіти» [2, с. 70–71]. Здатність учителя прогнозувати зміст загальної середньої освіти є одним зі складників означеної компетентності. Тому в посібнику необхідно передбачити навчальний матеріал і елементи апарату засвоєння, котрі будуть суголосні процесу формування означених вище компонентів прогностичної компетентності.

Методичний (науково-методичний) аспект змістового наповнення означеного посібника тісно пов'язано з компетентнісним. Оптимальним середовищем підготовки педагогічного працівника до прогнозування змісту загальної середньої освіти є система методичної (науково-методичної) роботи школи. Таким чином, постає необхідність узгодження завдань посібника з напрацьованими формами й методами методичної роботи в школі. Особливе значення цей аспект набуватиме для вчителів тих шкіл, на базі яких здійснюються експерименти всеукраїнського й регіонального рівнів.

Структура посібника складатиметься з текстового й позатекстового компонентів [1]. У текстовому компоненті буде подано основний, додатковий (витяги з нормативно-правових документів, зразки прогнозів змісту освіти, цитати з наукових текстів) і пояснювальний тексти посібника. Позатекстовий компонент посібника міститиме апарат орієнтування (загальний зміст, рубрикацію, глосарій і бібліографію), ілюстрації (насамперед, схеми, діаграми й графіки, котрі відображатимуть прогнозну інформацію), апарат засвоєння (контрольні запитання, тести, практичні й творчі завдання, пам'ятки тощо).

Список літератури

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Пузіков Д.О. Прогнозування розвитку загальної середньої освіти: рівень учителя / Д.О. Пузіков // Український педагогічний журнал. – 2018. – № 3. – С. 67–74.
3. Пузіков Д.О. Теоретична модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д.О. Пузіков. // Український педагогічний журнал. – 2017. – № 4. – С. 128–137.
4. 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.

Редько В. Г.,

*доктор педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

Досвід, якого набувають учні гімназії у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов, має спрямовуватися на забезпечення їх прагматичною інформацією з таких питань:

як організовувати/підтримувати іншомовне спілкування у різних соціально-комунікативних умовах;

які мають бути норми комунікативної поведінки за різних обставин спілкування;

якими типовими мовленнєвими одиницями доцільно керуватися під час продукування висловлень у різних часових і локальних ситуаціях з різних тем (перезапитати, уточнити, висловити згоду/незгоду, радість/смуток тощо);

які іншомовні мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема з представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах / зібраннях різного спрямування;

як проявляти гнучкість своєї іншомовної комунікативної поведінки і які невербальні стратегії застосовувати за умов дефіциту певного мовленнєвого досвіду;

з яких джерел і якими способами самостійно здобувати інформацію для задоволення власних іншомовних комунікативних потреб;

якими методами і в який спосіб удосконалювати власний іншомовний комунікативний досвід.

Отже, зазначене вище дозволяє розглядати феномен іншомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти як інтегративне утворення, на формування якого різнобічно впливають *цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-оцінний, рефлексивний* аспекти, які узгоджуються з віковими особливостями та потенційними можливостями учнів 5–6 класів та які доцільно брати до уваги вчителів під час компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов. Кожний із них виконує свої функції, і в комплексі вони сприяють набуттю учнями певного іншомовного комунікативного досвіду. Зобразимо цю залежність на рисунку 1. Цільовий аспект спрямовує навчальну діяльність учнів, окреслює рівні їхніх досягнень на певному етапі навчання, зокрема вказує результати оволодіння мовними одиницями, видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом) як у межах певної теми, так і після завершення навчального курсу у кожному класі.

Мотиваційний аспект стимулює навчальну діяльність учнів. Особлива роль йому відводиться у кожному класі, коли потрібно викликати зацікавленість у школярів до іноземної мови, сформувати ставлення до неї як до важливого засобу міжкультурного спілкування, доводити соціальну потребу обов'язкового володіння нею у сучасному світі.

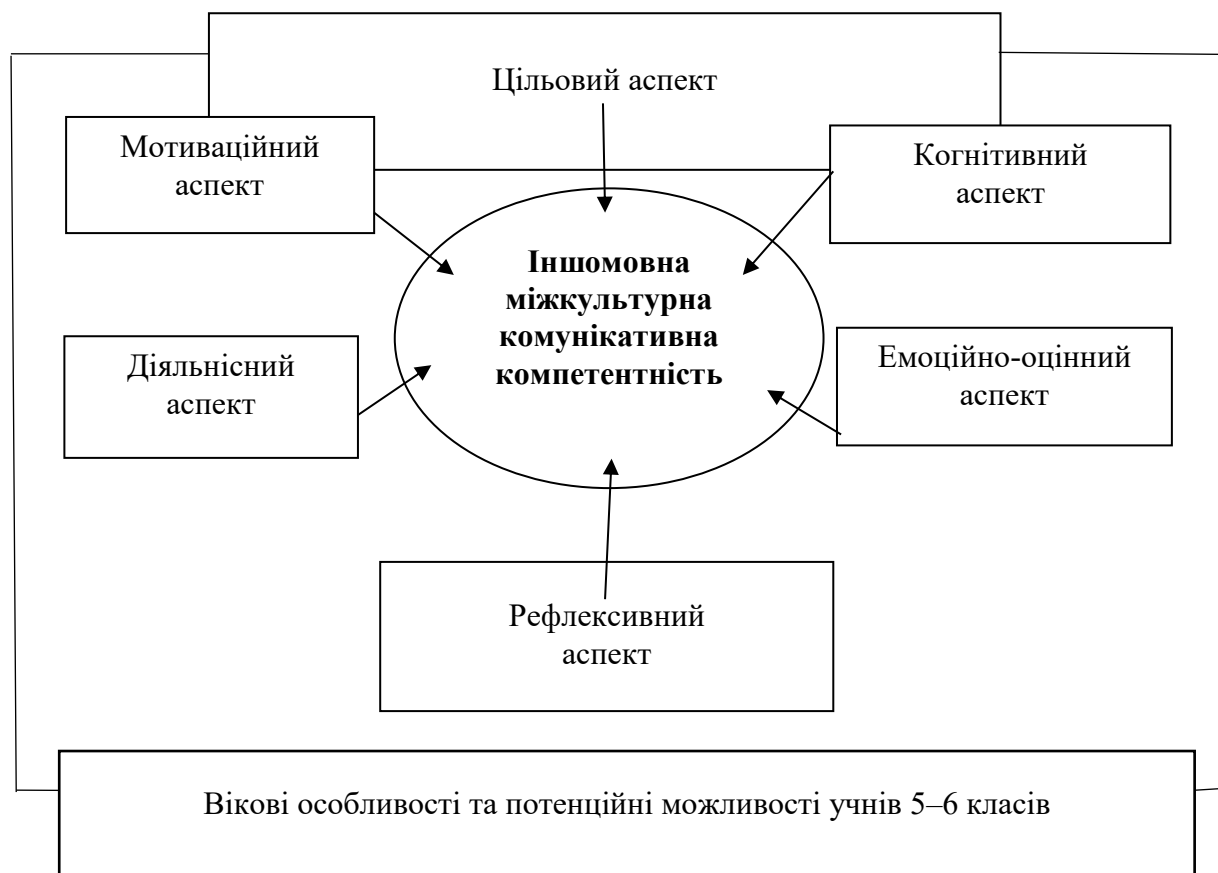


Рис. 1. Чинники впливу на формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназії

Когнітивний аспект забезпечує учнів лінгвістичними, соціокультурними та загальнонавчальними знаннями про значення, форми та функції мовних одиниць, які використовуються у спілкуванні, про різні (у межах навчальної програми) історичні, культурні, побутові тощо об'єкти життєдіяльності країни/країн, мова якої/яких вивчається, про способи самостійно удосконалювати власний навчальний досвід з метою оволодіння умінням учитися.

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, напружують 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 Н. відбудуватиме 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 компетентнісно 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. Трубачева, 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-

економічного, інформаційно-комунікативного простору [2, с. 195].

З огляду на зазначене доходимо висновку, що компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи загальної культури особистості, досвіду діяльності та творчості, що конкретизуються у певній системі знань, умінь, готовності до вирішення поставлених завдань та проблем. Тож застосування компетентнісного підходу до навчання ставить на перше місце не сформованість в учнів системи знань, а їх вміння застосовувати знання на практиці, в житті, розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній діяльності, сфері особистих взаємовідносин.

Результатом застосування компетентнісного підходу в навчанні є компетентнісно зорієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння учнями знань, умінь і навичок практичної діяльності, завдяки яким вони здатні успішно реалізувати себе в життєдіяльності.

Цей підхід передбачає: врахування особливостей навчальної діяльності учнів на різних рівнях змісту загальної середньої освіти; посилення практично-діяльнісної і творчої складових у змісті освіти; пріоритет розвивальної функції навчання; оптимальне поєднання неперервного навчання; науковість і практичну спрямованість [1, с. 78].

При розробленні структури та змісту підручників з біології на засадах компетентнісного підходу слід акцент робити на кінцевий результат навчання, а саме: формування в учнів навчально-пізнавальної діяльності, яка конкретизується в діяльнісному, знаннєвому та ціннісному компонентах.

Також потрібно дотримуватися відповідного «алгоритму» підручникотворення. Так, текстовий матеріал кожного параграфа має включати піктограми, рубрики, які не лише підвищують теоретичний рівень навченості школярів, а й допомагає їм правильно формулювати і розуміти нові поняття, робити узагальнені висновки на основі застосування знань, сприяти практичному використанню здобутих умінь і навичок. Кожний параграф має закінчуватися висновком і системою завдань для перевірки сформованої предметної компетентності з біології. Тоді як кожна тема – завданнями на узагальнення результатів навчання, серед яких варто виокремлювати запитання репродуктивного, реконструктивного та творчого рівнів складності. З метою розвитку в учнів діяльнісних умінь варто включати структурно-логічні схеми, які представляють собою цілісність знань про живу природу з певної теми. Навчальний матеріал про Червонокнижних видів подано під рубрикою «Знай, люби, бережи!».

Обов'язковими компонентами змісту кожного параграфа підручника є: основний матеріал з висновками вкінці; узагальнення знань у вигляді тестових завдань та структурно-логічних схем; різнорівневі завдання в кінці параграфа для перевірки знань під рубриками «перевір себе», «поміркуй»; додатковий навчальний матеріал під рубрикою «для допитливих».

Ми поділяємо позицію Ю.К. Бабанського та В.В. Краєвського щодо вибору принципів структурування змісту підручника, які описані у монографії С.В. Суматохіна [4, с. 167-168]. При відборі навчального матеріалу до підручника з біології керувалися саме їхніми принципами, в які заклали ще й ідеї компетентнісного підходу:

- принцип відповідності змісту освіти сучасній парадигмі суспільного розвитку. Сучасний зміст природничо-наукової освіти має реалізовувати мету формування предметної компетентності з біології, яка є актуальною в умовах сучасних екологічних проблем;
- принцип структурної єдності знань на міжпредметному рівні. Структурна єдність забезпечується наявністю змістових закономірних зв'язків між елементами знань на основі

принципів наскрізної інтеграції як ідейної основи компетентнісного підходу;

- принцип єдності змістової та процесуально-діяльнісної сторін навчання. Він передбачає формування предметної компетентності з біології не лише на рівні змісту навчання, а й методів і форм;

- принцип доступності й природовідповідності навчання;

- принцип відображення цілісності змісту шкільної біологічної освіти, засобами реалізації якого є логіко-змістовні та дидактично-методичні засоби. Логіко-змістовні засоби визначають відбір наукових знань, конструювання системи взаємопов'язаних понять на основі принципів наступності, науковості, інтеграції та систематичності. Дидактично-методичні засоби відповідають закономірностям процесу навчання, віковим можливостям учнів і реалізуються при моделюванні цілісності змісту навчання на основі виділення концептуальних ідей курсу.

Отже, настановою під час розроблення структури та написання змісту підручників з біології є орієнтація на формування предметної компетентності з біології. Адже, реалії сьогодення засвідчують те, що система освіти має забезпечити якісні результати навчання учнів, які вимірюються не кількістю вузькопредметних знань, а компетентністю молоді у вирішенні різних життєвих проблем.

Ключові слова: компетентнісний підхід, біологія, підручник з біології, підручникотворення, предметна компетентність з біології.

Список літератури

1. Бурда М.І. Компетентісна орієнтація змісту шкільних підручників з математики / М.І. Бурда // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. – О.М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 78-85.
2. Рибалко Л. М. Авторська концепція підручників з біології на засадах компетентнісного підходу до навчання / Л. М. Рибалко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2017. – Вип. 18. – С. 192-199.
3. 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.

Семко Л. П.,

науковий співробітник

відділу математичної та інформатичної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ

На сучасному етапі розвитку суспільства, що характеризується змінами в усіх його сферах і соціальних інститутах, особливо гострими постають питання якісного навчання підростаючого покоління. Якість освіти зводиться до якості навчання.

З усіх аспектів тих завдань, які сприяють поліпшенню якості навчання учнів, вдосконаленню педагогічної майстерності необхідно виділити роль навчально-методичних посібників, призначених для допомоги вчителю інформатики, проблемі її поновлення з урахуванням сучасних технологій навчання.

Для складання типологічної моделі даних посібників нами розглянуті основні види навчально-методичної літератури з інформатики:

- ✓ навчально-методичний посібник – методичне видання, призначене на допомогу діяльності вчителя інформатики, що містить практичні розробки за певною методикою викладання дисципліни;
- ✓ методичні рекомендації – методичне видання, що містить комплекс коротких і чітко сформульованих пропозицій щодо впровадження в практику ефективних методів навчання і виховання, отриманих в результаті дослідно-експериментальної роботи;
- ✓ методичні розробки (поурочне планування) – методичне видання на допомогу вчителів, що містить зразки планування навчального матеріалу з інформатики на півріччя, рік, а також конспекти окремих уроків, з окремих тем курсу;
- ✓ методичні вказівки – методичне видання, що містить певні теоретичні відомості і конкретні вказівки щодо проведення самостійних (практичних, лабораторних) робіт з інформатики;
- ✓ методичний посібник – методичне видання, яке описує і регламентує роботу методиста, що регулює способи здійснення практичної педагогічної діяльності;
- ✓ методичні описи – методичне видання, в якому шляхом простого викладу розповідається про конкретне отримане рішення або про те, як його можна отримати;
- ✓ методичні коментарі – методичне видання, яке може бути частиною опису, аналізу, рекомендацій, коли, виклавши тезу, описавши своє бачення, тут же отримуєш коментар щодо даного рішення.

Виходячи з вищесказаного, можна стверджувати, що навчально-методичний посібник для вчителя є більш широким і повним за своїми функціями, структурою і обсягом з усіх видів навчально-методичної літератури, призначеної для підготовки до проведення уроків з інформатики [3].

Для визначення структури методичного посібника визначимо вимоги до нього. Даний посібник має допомагати вчителю не тільки усвідомлювати цілі навчання, а й показувати, як їх пов'язати з конкретним матеріалом.

Навчально-методичний посібник повинен забезпечувати створення у вчителя потрібної установки, орієнтувати його в тому, як при заданих цілях може бути організований урок, в якій послідовності і як виконувати завдання, як представляти і пояснювати матеріал, перевіряти його засвоєння, які варіанти виконання завдань в тому або іншому конкретному випадку.

Методичний посібник для вчителя інформатики має бути розроблений з урахуванням вимог щодо державних стандартів загальної середньої освіти шкільного курсу "Інформатика", концепції інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл.

Під час розробки методичного посібника потрібно враховувати, що навчальна програма з інформатики має бути основним орієнтиром, а невід'ємною частиною допомоги – виклад наукової концепції курсу інформатики, характеристики перспектив кожного розділу змісту в шкільному курсі.

Методична частина має відповідати логіці чинного підручника з інформатики, визначати обсяг і глибину вивчення кожного питання, задавати перелік основних понять і провідних ідей і, звичайно ж, надавати вчителю допомогу по засвоєнню цих елементів навчального матеріалу. У посібнику повинні міститися рекомендації вчителю. Доцільно, щоб в ньому були також зразки розв'язання найскладніших практичних завдань курсу, система самостійних і контрольних робіт з інформатики.

При розробленні навчально-методичних посібників особливо важливо розкрити шляхи виконання вимоги реформи щодо розширення можливостей вчителів у виборі оптимальних методів, форм і засобів навчання, а також про застосування комп'ютерної технології в навчанні. Необхідно в основу конструювання змісту методичних посібників покласти ідею зв'язку теорії і практики; формування в молодій людини цілісного наукового світогляду, практично значущих знань з конкретної галузі продуктивної життєдіяльності людини, які реалізуються на етапі навчання у формі міжпредметних зв'язків: математики, фізики, української мови та літератури, образотворчого мистецтва, трудового навчання тощо [1, с. 179].

Треба заздалегідь попередити можливе перевантаження учнів і навчити учителів не спеціально повторювати раніше вивчені з інших предметів питання, а вміло спиратися на них, даючи учням домашні завдання по відтворенню в пам'яті раніше пройденого матеріалу.

Модель методичного посібника має відображати в собі спроектовані дидактичні основи навчання, методичні напрями оптимального використання змісту підручника, озброєння вчителя сучасними прийомами і методами проведення уроку, забезпечувати цілісне бачення вчителем методичної системи вивчення інформатики [2, с. 110].

Основними завданнями для розробки методичного посібника з інформатики для вчителя є:

- ✓ надати методичну допомогу вчителям, які викладають курс інформатики в сучасних умовах;
- ✓ ознайомити з методикою технологічного навчання на уроках інформатики;
- ✓ допомогти у постановці методичних цілей формування інформаційно-технологічних умінь під час вивчення окремих тем курсу;
- ✓ допомогти в узагальненні змісту певної теми, тобто виділення інформаційно-технологічних вмінь, знань та навичок, які необхідні для опанування інформатичних технологій;
- ✓ ознайомити з методичними прийомами проведення уроків інформатики;
- ✓ узагальнити шляхи творчої педагогічної діяльності на уроках інформатики;
- ✓ забезпечити зведення значної кількості інформації у систему (для формування знань і умінь);
- ✓ відобразити систематичність, послідовність, логічність викладу матеріалу курсу інформатики.

Таким чином, навчально-методичний посібник з інформатики має показувати, які можливості для диференційованого підходу до навчання учнів є в окремих випадках, як організувати самостійну роботу, як будувати класну і позакласну роботу тощо. В цілому, воно має управляти не тільки процесом усвідомлення вчителем цілей навчання, а й усвідомленням змісту і структури навчального матеріалу.

Ключові слова: інформатика, навчально-методичний посібник, міжпредметні зв'язки, методичні рекомендації.

Список літератури

1. Семко Л.П. Особливості конструювання методичного посібника з інформатики // Анотовані результати науково – дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2019 рік: наукове видання. – К.: Інститут педагогіки, 2019. – С. 179.
2. Семко Л.П. Розроблення методичних посібників з інформатики для ліцеїв на рівні стандарту // Проблеми сучасного підручника: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 14 травня 2019р., К.: Педагогічна думка, 2019. – С. 109 – 110.

3. Лапінський В. В., Семко Л. П. Особливості планування освітнього процесу інформатики в 11 класі. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2019. № 3. С. 52–56.

Снєгірьова В. В.,

кандидат педагогічних наук,

*старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури,*

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

КОМПЕТЕНТІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «РОСІЙСЬКА МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА» ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ

Новий інтегрований курс «Російська мова та література» для 10-11 класів розроблений на засадах компетентісно-орієнтованого навчання, згідно з Концепцією нової української школи [1], з опорою на наукові доробки вітчизняних вчених-методистів О. Беляєва, Н. Пашковської, Г. Іваницької, І. Гудзик, М. Вашуленка, О. Савченко, Л. Сімакової та ін. У роботах цих вчених розглядаються найбільш ефективні шляхи мовно-літературної інтеграції, її методологічні принципи, зокрема принцип текстоцентризму, комплексного аналізу текстів, системності в побудові запитань і завдань до тексту тощо.

Досі мовно-літературна інтеграція існувала лише у початковій школі; в основній же та старшій школі ці предмети традиційно вивчалися окремо. У контексті реформування української школи такий стан проблеми викликає жваві дискусії. Так, перші результати впровадження у навчальний процес курсу «Російська мова та література» у 10-х класах доводять, що «інтегративний підхід до навчання мови і літератури має певні переваги перед диференційованим підходом. Інтеграція дає можливість формувати в учнів іншу якість мислення, ефективно застосовувати знання у нових ситуаціях, підвищити їх дієвість і систематичність» [2].

Головною особливістю нового інтегрованого курсу є його комунікативна практична спрямованість, що передбачає розвиток і вдосконалення усіх видів *мовленнєвої* діяльності старшокласників – аудіювання, читання, говоріння та письма, необхідних для сприйняття, розуміння та інтерпретації текстів і для створення власних висловлювань. Саме мовленнєва лінія є основним складником та інтегруючою ланкою курсу.

У реалізації *мовної* лінії робиться акцент на функціональній значущості тієї чи іншої мовної одиниці, її стилістичних, зображувально-виражальних можливостях, на доцільності її використання в певній мовленнєвій ситуації. У процесі цієї роботи відбувається збагачення лексичного запасу, вдосконалення орфографічної і пунктуаційної грамотності учнів, умінь аналізувати і оцінювати мовні одиниці і явища. Розвиваються вміння здійснювати мовний самоконтроль, аналізувати мовлення з точки зору його ефективності в досягненні поставлених комунікативних завдань відповідно до мовленнєвої ситуації і сфери спілкування.

Основою для організації роботи на уроці є тексти різних стилів і жанрів, ступінь складності яких відповідає певній навчальній задачі, рівню реальної підготовки учнів. Тексти дібрано з урахуванням змісту роботи за всіма лініями програми – мовленнєвою, мовною, літературною, соціокультурною і діяльнісною. Тематика текстів ураховує життєві інтереси старшокласників: стосунки і спілкування, вибір професії, дружба, кохання, родина, культурні цінності, середовище, новітні технології, подорожування тощо. Так різнобічно у мовно-літературному курсі реалізується принцип текстоцентризму. Пріоритетним видом роботи тут є комплексний філологічний аналіз художніх і публіцистичних текстів.

Для реалізації *літературної* лінії курсу «Російська мова та література» плануються окремі години [3], відведені на вивчення творів російської класики (О. Пушкін. «Моцарт і Сальєрі», М. Гоголь. «Портрет», Л. Толстой. «Війна і мир», Ф. Достоевський. «Підліток», оповідання А. Чехова, І. Буніна, І. Бабеля, поезія Срібного століття тощо). На таких уроках учні мають можливість ознайомитися зі світоглядом письменника, поглибити свої знання про певний літературний напрям, рід, жанр, проаналізувати тематику й проблематику, основний пафос і художньо-естетичну своєрідність твору. Однак головним в цій роботі мають бути рефлексія старшокласників на проблеми, що розглядаються у творі, вміння оцінити їх, висловити свою позицію в усній чи писемній формі.

Засвоєння *соціокультурної* інформації також здійснюється на основі культурно значущих текстів, що мають естетичну цінність і емоційно-моральний вплив на учнів. До них відносяться художні тексти класичної літератури, твори усної народної творчості, фразеологізми, прислів'я, приказки, що відображають культуру, характер і життєвий досвід народу.

Діяльнісна (стратегічна) лінія змісту навчання, як і соціокультурна, доповнює роботу над іншими лініями інтегрованого курсу і є обов'язковим його складником. Вона передбачає розвиток метапредметних компетентностей, які виявляються, зокрема, у плануванні власної навчальної діяльності, аналізі та оцінці її ефективності; у володінні стратегіями читання, критичного мислення та ефективного спілкування, у формулюванні висновків і власної позиції тощо.

Таким чином, завдання інтегрованого курсу корелюють із завданнями компетентісно орієнтованого навчання, спрямованими на активне формування навичок самостійної роботи, розвиток критичного мислення і мовлення; освітній простір школяра стає більш інформативно якісним та насиченим, системно організованим.

Ключові слова: мовно-літературна інтеграція, інтегрований курс, текст, навчальна діяльність, компетентність.

Список літератури

1. Концепція нової української школи (<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>)
2. Фідкевич О. Л., Курач Л. І. Реалізація інтегрованого курсу з мови та літератури в школах з навчанням мов національних меншин. Український педагогічний журнал. 2019. №2. С. 67-72.
3. Снегірьова В. В., Фідкевич О. Л., Курач Л. І. Методичні рекомендації до інтегрованого курсу «Російська мова та література» (10–11 класи). Всесвітня література в сучасній школі. 2018. № 7. С. 34–40.

Тарара А. М.,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ДЛЯ СПЕЦКУРСУ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Автором розроблено навчальну програму спецкурсу для профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування «Проектування і конструювання об'єктів

техніки», яка розміщена на сайті МОН України. Автором розроблено також навчальний посібник для спецкурсу, зміст якого повністю відповідає навчальній програмі.

Важливою складовою змісту посібника для спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» є його багатогранний і широко плановий методичний апарат. *Вміло організований вчителем навчальний процес* з оволодіння учнями основами проектування і конструювання об'єктів техніки відповідно до складових методичного апарату посібника забезпечить ґрунтовне оволодіння учнями його змістом, сприятиме ефективному використанню отриманих знань на практиці і, відповідно, формуванню предметної проектно-технологічної компетентності і ключових компетентностей учнів. Методичний апарат посібника включає: запитання на актуалізацію опорних знань учнів, практичні роботи, творчі завдання на закріплення навчального матеріалу теми, контрольні запитання, рубрики «Ключові поняття», «Світ професій», «Видатні вчені в галузі науки та техніки», «Словник нових термінів», рекомендована література до теми. Одним із складових механізму контролю якості знань учнів в посібнику є система тестових завдань з всього курсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки». Розглянемо детальніше зміст і сутність зазначених складових.

Перед кожною новою темою з оволодіння учнями основами проектування й конструювання об'єктів техніки на профільному рівні учням пропонуються запитання *на актуалізацію знань*, засвоєних на попередніх уроках та заняттях в основній школі у процесі виконання творчих технічних проєктів з проектування й конструювання виробів. Логічний аналіз учнями цих запитань, систематизація та узагальнення знань на рівні основної школи, формування на них обґрунтованих відповідей за змістом спецкурсу сприяють якісному засвоєнню учнями нового навчального матеріалу на профільному рівні, його практичному застосуванню і, як наслідок, формуванню проектно-технологічної компетентності учнів. Зазначене вище забезпечує виконання основних принципів дидактики (наступність, послідовність, перспективність) у процесі оволодіння учнями основами проектно-конструкторської діяльності на профільному рівні.

Після засвоєння учнями теоретичних питань, які мають важливе значення для процесу проектування й конструювання виробів, у посібнику передбачено *практичні роботи*. У процесі їх виконання закріплюються вміння та навички учнів застосовувати на практиці засвоєні методи, методики, прийоми, правила, принципи і т. ін., що також сприяє формуванню в учнів проектно-технологічної компетентності. З метою формування в учнів вмінь та навичок самостійного пошуку знань, самоконтролю за рівнем навчальних досягнень у структурі посібника передбачено виконання учнями *творчих завдань* за тематикою навчального матеріалу кожної теми. Слід зазначити, що виконання учнями творчих завдань передбачає ще одну мету – цілеспрямовану підготовку учнів до проектування обраних технічних об'єктів у процесі виконання творчих технічних проєктів за змістом спецкурсу. Особливо це стосується логічного ланцюжка тем, присвячених розгляду етапів виробничо-професійного проектування нового технічного об'єкта: «Розуміння технічного завдання», «Конструкторський задум», «Ескізна перевірка конструкторського задуму. Ескізний проєкт», «Технічне та робоче проектування», «Експериментально-дослідний зразок».

З метою актуалізації навчальної діяльності, акцентування уваги учнів на ключових поняттях та основних питаннях, якими мають оволодіти учні, у посібнику передбачено *рубрику «Ключові поняття»*.

Рубрикою «Словник нових термінів» забезпечуються визначення нових термінів, які використані у змісті навчального матеріалу. Знання їх сутності сприятиме розумінню та осмисленню засвоєного навчального матеріалу посібника. Рубрики «Світ професій» та «Видатні вчені і конструктори в галузі науки та техніки» призначені для ознайомлення учнів: із

світом професій, пов'язаних з проєктуванням й конструюванням об'єктів техніки; видатними вченими та конструкторами; інформацією щодо їх завдань та обов'язків, кваліфікаційних вимог тощо. Завершальним структурним компонентом кожної теми навчального посібника є рубрика «Контрольні запитання».

У посібнику вміщено також «Тестові завдання» для самоперевірки засвоєних знань учнями практично із всіх тем посібника. Вони варіативні і диференційовані за рівнем складності, репродуктивного та творчого змісту. В залежності від поставленої вчителем мети такі завдання дають можливість здійснювати оперативний контроль, самоконтроль та взаємоконтроль рівня навчальних досягнень учнів на всіх етапах навчання. Кожне запитання тестових завдань має п'ять відповідей. Серед них є такі, що дають наближену, неповну або неправильну відповідь, і лише одне із них дає найбільш повну відповідь на поставлене запитання. Сукупність: запитань на актуалізацію опорних знань учнів, творчих завдань на закріплення навчального матеріалу теми, контрольних запитань, тестових завдань, творчих завдань для перевірки і самоперевірки отриманих знань та вмінь учнями, критеріїв оцінювання знань, вмінь, сформованих компетентностей, визначено авторами як механізм контролю якості знань учнів ліцею. Тестові завдання варіативні і диференційовані за рівнем складності, репродуктивного та творчого змісту. В залежності від поставленої вчителем мети такі завдання дають можливість здійснювати оперативний контроль, самоконтроль та взаємоконтроль рівня навчальних досягнень учнів на всіх етапах навчання.

Таким чином, багатогранний і широко плановий методичний апарат навчального посібника є досить важливою складовою компетентнісно орієнтованої методики навчання технологій у старшій за змістом спецкурсу інженерно-технічного спрямування «Проектування і конструювання об'єктів техніки». Він є також важливою педагогічною умовою ґрунтовного оволодіння учнями його змістом, а отже і ефективної реалізації змісту спецкурсу у навчальному процесі старшої школи.

Ключові слова: профільне навчання, спецкурс, інженерно-технічне спрямування, методичний апарат, методика навчання.

Тарара А. М.,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,

старший науковий співробітник,

завідувач відділу технологічної освіти, Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна,

Бондаренко В. В.,

вчитель-методист,

вчитель вищої категорії, Броварська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №2,

м. Бровари, Україна

МЕТОДИ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ: ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ, ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Метод навчання являє собою систему цілеспрямованих дій вчителя, який організовує пізнавальну та практичну діяльність учня, що забезпечує засвоєння ним змісту освіти, формування відповідних компетентностей, досягнення мети навчання. Методи навчальної діяльності є одними з найважливіших структурних компонентів навчального процесу.

Важливість та особливості науково-технічної творчої діяльності старшокласників, її багатогранність і різноплановість, специфіка формування понять, необхідність здійснення

професійної орієнтації старшокласників у процесі профільного навчання вимагає застосування широкого спектру методів навчання, що висвітлені в науково-педагогічній і методичній літературі. Їх кількість досить велика, що створює значні труднощі для вчителів й організаторів технічної творчості у виборі методів для конкретних ситуацій, виду творчої діяльності старшокласників, розвитку їх певних інтелектуальних здібностей тощо. У зв'язку з цим необхідним є розгляд специфіки методів навчання, їх класифікації, формування висновків щодо доцільності використання тих чи інших методів у конкретних ситуаціях науково-технічної творчості. Це допоможе вчителю зорієнтуватись у їх виборі.

Питання класифікації методів творчої діяльності, їхня ефективність у певному виді навчальної діяльності учнів була і є предметом дискусій у педагогіці. Розглянемо позицію науковців з цього питання у контексті науково-технічної творчості учнів. Є.Я. Галант поклав в основу класифікації джерело пізнавальної інформації – слово, наочний образ, практичну діяльність; М.М. Скаткін – характер пізнавальної діяльності учнів (репродуктивні та проблемні методи навчання); Ю.К. Бабанський методи навчання поділяє на три групи: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, методи стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності, методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

Досвід показує, що *ефективність застосування* зазначених методів висока на етапі виготовлення об'єкта проектування, проте вони мало сприяють розвитку творчих технічних здібностей учнів.

Р.П. Скульський виділяє такі методи:

- ілюстративно-пояснювальні – пояснення без постановки проблемних запитань;
- ілюстративно-творчі – постановка проблемних запитань на кожному етапі навчання, які конкретизують сформульовану проблему на початку і з допомогою пояснень та ілюстрацій дають змогу розв'язувати її;
- пошуково-творчі – включення учнів у пошук з вивчення технічного об'єкта або його створення.

В основу цієї класифікації покладено пізнавальну активність учнів. Така система методів *ефективна* під час розв'язування учнями технічних завдань на етапі проектування конструкції, засвоєння змісту завдання й пошуку розв'язку проблеми. Зазначені методи (зокрема, останні два) є досить ефективним для розвитку творчих здібностей учнів. Проте автор не наголошує, які методи краще застосовувати на етапі складання технічної документації, виготовлення об'єкту та його експериментального випробовування, як забезпечити мотиваційну сторону навчально-виховного процесу тощо.

В.І. Качнев виділяє такі методи технічної творчої діяльності учнів:

- пояснення (будова знаряддя праці, технологічного процесу або його частини);
- демонстрація в процесі навчання (об'єкта техніки, технологічної операції, трудової дії);
- інструктаж;
- вправи на виконання творчих дій та використання відповідних засобів діяльності;
- самостійні лабораторні та практичні роботи та ін.
- розв'язування задач, у тому числі й проблемних.

В основу цієї класифікації покладено вид діяльності учня. Ця сукупність методів забезпечує *ефективну* діяльність школярів, але не конкретизує способи реалізації багатьох методів, наприклад, якими способами досягти ефективної діяльності учнів на практичних заняттях, які методи використати при розв'язуванні технічних проблемних задач тощо.

П.М. Андріанов, В.В. Колотілов пропонує такі методи навчання учнів проектуванню та конструюванню:

- застосування технічної документації зі скороченими даними;
- метод маніпулятивного конструювання;
- розв’язування творчих завдань;
- творчі завдання локального характеру;
- мислений експеримент;
- пошук та виявлення (відшукування) несправностей;
- лекції та бесіди, читання наукових статей, написання звітів про результати самостійних досліджень;
- залучення учнів до обговорення наукових проблем, обмін інформацією та ін.;
- вправи на розв’язування творчих технічних задач і завдань;
- колективне обговорення варіантів конструкції;
- маніпулятивний метод;
- самостійна робота учнів;
- підведення підсумків.

Зазначена сукупність методів *забезпечує* формування техніко-конструкторських знань і вмінь, розвиток творчих здібностей учнів. Проте, як показують дослідження, їх застосування у процесі формування технічних понять не є достатньо ефективним. Завдання навчально-виховного процесу з оволодіння старшокласниками змістом спеціалізації «Науково-технічна творчість» полягає не лише у формуванні знань, вмінь, проектно-технологічній компетентності, компетентності з науково-технічної творчості, а й у оволодінні ними способами діяльності. Зокрема, учні мають навчитися користуватися важливими специфічними методами розв’язування раціоналізаторських та винахідницьких завдань, проектування нових виробів і т. ін., що має велике значення для розвитку творчих здібностей, формування творчої особистості учня, а для випускників – свідомого вибору ними своєї майбутньої професії.

Такими методами є: «мозковий штурм», «синектика», методика (прийоми) усунення технічних суперечностей, «метод аналогій», контрольні запитання за методикою семикратного пошуку Буша «Гірлянда асоціацій», методи тренінгової системи КАРУС і т.ін., що розроблені А. Осборном, Д. Гордоном, Г.С. Альтшуллером, Г.Я. Бушем, В.О. Моляко відповідно; наведені вище методи навчання учнів проектуванню й конструюванню; методи подолання інертності мислення тощо (більшість із зазначеного розглядається нижче). Велике значення має й стимулювання творчої діяльності старшокласників.

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити наступний висновок. Науково-технічну творчу діяльність учнів необхідно розглядати як педагогічно організований процес, під час якого слід використовувати загальнодидактичні, спеціальні, специфічні та стимулюючі методи навчання.

Ключові слова: методи навчання; навчальний процес; науково-технічна творчість; класифікація методів; методика навчання.

Тишковець М. Д.,

*молодший науковий співробітник відділу профільного навчання,
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна*

ПІДРУЧНИК ЯК ІНДИКАТОР ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Аналіз підручника, уміння цілеспрямовано використовувати його, доповнювати іншими дидактичними засобами – ці та інші вміння роботи з підручником завжди були

індикаторами професійної діяльності вчителя. Сьогодні ці уміння розширюються новими можливостями – порівнювати й обирати підручник. Така можливість в учителів започаткована умовами конкурсного відбору підручників з 2014 року. На першому етапі конкурсного відбору підручники розглядають експерти, і якщо раніше це був лише висновок – рекомендувати / не рекомендувати, то впродовж останніх трьох років рукописи підручників оцінюються [1]. За результатами оцінювання можна відслідкувати, який підручник набрав найбільшу кількість балів, найменшу. На другому етапі – обирають учителі. І за кількістю замовлень можна визначити, чи збігаються висновки експертів і вибір учителів, якому підручнику дають перевагу вчителі.

Вибір підручника супроводжується вирішенням складної професійної задачі, адже обираючи підручник вчитель прогнозує і вибір методів навчання, засобів, форм і методів педагогічного впливу, способів формування знань, умінь і навичок, учнів, їх цінностей і особистісних якостей. Ґрунтуючись на цій позиції можна припустити наявність безпосереднього зв'язку між процесом вибору підручника й професійним саморозвитком вчителя. Особливо, якщо брати до уваги й можливість зміни підручника. Що змушує учителя, який тривалий час працює за певним підручником, має усталену, відпрацьовану методику роботи з ним, обрати інший підручник?

Це, на нашу думку, внутрішня потреба у саморозвитку – спробувати нове, відмовитись від стереотипів і штампів. Успіх інноваційних змін, у першу чергу залежить від учителя, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здібності до гнучкості, адаптації до нових умов. А для цього підручники такі мають відрізнятися один від одного. Проте це зробити важко в уніфікованих умовах конкурсу, адже відсутній критерій «унікальність підручника» [2]. На нашу думку, в умовах конкурсу варто надати більше можливостей розвивати авторські концепції підручників.

Показувати можливості роботи з підручником, особливості дидактико-методичного складника, закладеного в підручнику, варіанти способів застосування підручника в освітньому процесі, можливість адаптації його в конкретно-заданих умовах. Немало важливим при цьому має демонстрація досягнення результатів засобами підручника, його реальний вплив на якість освіти.

І найвищим рівнем професійного саморозвитку учителя є його бажання самостійно створювати підручники. Аналіз конкурсного відбору засвідчує, що підручники, в складі авторських колективів яких є учителі, високо оцінюються експертами, й переважають у вчительському виборі.

Ключові слова: підручник, професійний саморозвиток вчителя.

Список літератури

1. Наказ МОН від 17.07.2019 № 1002 Про затвердження Порядку конкурсного відбору підручників (крім електронних) для здобувачів повної загальної середньої освіти і педагогічних працівників. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0902-19#n8>
2. Наказ МОН від 31.10.2018 №1183 “Про затвердження Інструктивно-методичних матеріалів для проведення експертами експертиз електронних версій проектів підручників” [Електронний ресурс]. Доступно: <https://drive.google.com/file/d/1nnbIUaTMfBmiEgIf8YHBOjnQiwtdDgyE/view>

Трубачева С. Е.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

завідувачка відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДРУЧНИК В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ГІМНАЗІЇ

Реформування загальної середньої освіти передбачає модернізацію змісту освіти, що має ґрунтуватися на компетентісному та особистісно орієнтованому підходах до навчання, а саме головне – орієнтуватися на здобуття учнями умінь і навичок, необхідних сучасній людині для успішної самореалізації у професійній діяльності, особистому житті, громадській активності.

Особлива роль у побудові компетентісного навчання належить підручникам – механізму реалізації інновацій у змісті освіти. Розроблення підручників, зорієнтованих на формування компетентностей, потребує принципової перебудови їхньої структури і змісту, наповнення їх відповідними засобами організації навчальної діяльності, переорієнтації з виконання інформаційно-репродуктивної функції на діяльну, вмотивовану на ініціативу та самостійність учнів [1; 2].

З огляду на зміни, що відбуваються в сучасній педагогічній науці та освітній практиці слушно виокремити такі функції сучасних підручників: а) інваріантні – інформаційна, трансформаційна, систематизації, контролю, мотиваційна, розвивально-виховна; б) варіативні – самоосвіти, інтегровальна, координаційна, управлінська, розвиток предметних і ключових компетентностей, розвиток самостійної пізнавальної діяльності в інформаційному просторі. Функції шкільного підручника реалізуються через усі структурні компоненти підручника, що забезпечують його стабільність і сучасність. Він може містити систематизовану навчальну інформацію, наведену в різній формі (текстовій, ілюстративній, графічній, статистичній та ін.) на різних носіях (друкованих, електронних).

Структура класичної моделі підручника має охоплювати три основні блоки: 1) вимоги до результатів роботи учня з підручником (що саме учень має запам'ятати або вивчити в готовому вигляді; яку інформацію можна сприйняти як проблеми, що розв'язуються у підручнику з повними даними; які питання учень має вирішити самостійно; які дослідження, проекти, практичні роботи, завдання та вправи потрібно виконувати обов'язково, а які – за власним бажанням); 2) текстовий блок, який поділяється на основний, додатковий та пояснювальний; 3) блок діяльсного спрямування (питання і завдання на репродуктивну, проектну, творчу, емоційно-ціннісну, рефлексивну, контрольну-оцінну діяльність).

До основних параметрів, що характеризують сучасний підручник як компетентісно орієнтований можна віднести такі: підручник має бути:

1) заснований на принципі науковості і зображувати в своїй сфері знань широку наукову картину світу, що відображає ієрархію, супідрядність: законів і закономірностей, наукових теорій, концепцій, гіпотез, понять, термінів;

2) зорієнтований на фундаментальні знання, які служать першоосновою безперервної освіти, формування практичних навичок і вмінь;

3) забезпечує компетентнісну спрямованість змісту освіти (в основу підручника закладено програмний зміст освіти з орієнтацією на формування та розвиток універсальних знань, загальнонавчальних умінь, розвиток предметних та ключових компетентностей);

4) має бути діяльнісно зорієнтованим і спрямовувати учнів на навчально-інформаційну, рефлексивну, творчу, комунікативну, проектну, дослідницьку, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність;

5) підручник має забезпечувати будь який бажаний рівень вивчення навчального предмета, а не бути розрахованим на середнього учня. Відповідно спосіб викладення навчального матеріалу, організація навчальних текстів, системи вправ і тестів, довідникова інформація повинні бути розраховані на можливість вибору учнем шляху засвоєння поданого матеріалу на різних рівнях;

6) система вправ і завдань у підручнику повинна бути спрямована на вдосконалення різних практичних умінь і навичок, формування та розвиток досвіду предметної, міжпредметної та загальнонавчальної діяльності учнів, стимулювати в них уміння користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності для спілкування і пізнання, уміння взаємодіяти з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі в групі й колективі;

7) значну роль у реалізації діяльнісної та компетентнісної спрямованості сучасного підручника відіграє його орієнтаційний апарат, зокрема система рубрик – рубрикація. У підручниках часто застосовуються словесні, графічні та зображувальні рубрики [3].

Окрім того, інформація, подана у підручнику, має відповідати сучасному стану науки, враховувати, що зміст та обсяг освітніх матеріалів визначається навчальною програмою з предмета: забезпечує знаннєвий компонент очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, діяльнісний і оцінний компоненти - методичний апарат, який сприятиме актуалізації навчально-пізнавальних надбань старшокласників.

Авторське структурування змісту підручника має бути обґрунтованим і не призводити до його перевантаження. Дотримання логічної послідовності і систематизованості викладу основних змістових питань дає змогу сформувати зміст підручника. Окрім того, варто мати на увазі, що малоцікавий для учнів текст, невиразна збіднена мова, плутанина у термінології, нав'язливе використання мовних штампів, громіздкі висловлювання, науковоподібність, малозрозумілі визначення, стилістичні огріхи, лексичні неточності гальмують розуміння й засвоєння учнями інформації.

Філософія Нової української школи вимагає від підручника нового покоління в першу чергу гуманістичних акцентів. Навчальний матеріал має слугувати формуванню духовно-емоційного світу учнів, їхнього світогляду, моральних цінностей, громадянських якостей, надихати учнів на розуміння того, що книга - це духовний провідник людського буття.

Список літератури

1. Засєкіна Т. М. Підручник з фізики як засіб формування предметної компетентності учнів. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. Київ: Пед. думка, 2014. Вип. 14. С. 197–206.

2. Методичні рекомендації потенційним авторам щодо підготовки підручників для 10 класу закладів загальної середньої освіти: URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/MUS29290?an=11>

3. Трубочева С. Е. Дидактичні особливості компетентнісно зорієнтованого підручника для 9 класу основної школи. *Експертиза шкільних підручників* : інструктивно-метод. матер.

для експертизи електронних версій підруч. для учнів 9 кл. загальноосв. навч. закл. Київ: Пед. думка, 2016. С. 24–29.

Туташинський В. І.,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна*

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК З ТЕХНОЛОГІЙ СУЧАСНОГО ВИРОБНИЦТВА ЯК СКЛADOVA НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ

Серед нових спецкурсів для профільного навчання технологій у ліцеї особливе місце займає спецкурс «Технології сучасного виробництва», що має сприяти подоланню розриву між досягненнями науково-технічного прогресу і тими технологіями, що нині вивчаються учнями.

З метою навчально-методичного забезпечення спецкурсу підготовлено і експериментально апробовано навчальний посібник «Технології сучасного виробництва» для учнів 10 (11) класів загальноосвітніх закладів України.

Зміст навчального посібника «Технології сучасного виробництва» розкриває систему технологій і формує уявлення про пріоритетні для інноваційного розвитку України галузі виробництва, а також ознайомлює з найсучаснішими технологіями (інтернет речей, штучний інтелект, застосування кіберфізичних систем та робототехніки у виробництві, 3-D друк, нанотехнології та ін.), формує проектно-технологічну компетентність учнів.

Структура зазначеного посібника надає можливість реалізувати як інваріантну, так і варіативну частину навчальної програми спецкурсу, використовувати його для вивчення предмета за вибором чи факультативу, обирати навчальні проекти, що забезпечують індивідуальну траєкторію розвитку особистості.

Навчальний посібник містить такі вже випробувані компоненти сучасного підручника як: цілепокладання, запитання для актуалізації опорних знань, проблемний виклад навчального матеріалу, лабораторні та практичні роботи, рекомендовані навчальні проекти на вибір учнів, рубрики для найдопитливіших, завдання для пошуку інформації, самоконтролю та перевірки рівня навчальних досягнень.

Навчально-методичний апарат посібника за допомогою проблемних запитань і завдань стимулює пізнавальну діяльність й розвиває інтереси, професійні нахили і творчі здібності учнів, сприяє їх підготовці до підприємництва та інноваційної діяльності. Окрім інформативної, навчальний посібник виконує мотиваційну, розвивальну, виховну, організаційну, комунікативну, творчу, систематизуючу, формувально-оцінювальну та інші функції навчальної книги. Навчальний посібник спецкурсу «Технології сучасного виробництва» призначений насамперед для учнів ліцеїв, але може також використовуватися у інших типах закладів системи загальної середньої освіти (школах технологічного профілю, міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, міжшкільних ресурсних центрах тощо).

У навчальному посібнику «Технології сучасного виробництва» реалізовано авторську концепцію навчальної книги і результати педагогічних досліджень вчених Інституту педагогіки НАПН України, інноваційні підходи в проектуванні змісту технологічної освіти, застосовано апробований навчально-методичний апарат, містяться дослідницькі та компетентнісні завдання, надаються рекомендації щодо розроблення і виконання особистісно

значимих для учнів проєктів.

Як показують результати проведеного в 10-х класах формувального експерименту, навчальний посібник «Технології сучасного виробництва» сприяє формуванню предметних і ключових компетентностей учнів, підвищує рівень їх підготовки до застосування сучасних технологій.

Фідкевич О. Л.,

кандидат філологічних наук,

провідний співробітник відділу навчання мов національних меншин

та зарубіжної літератури,

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКА «РОСІЙСЬКА МОВА І ЛІТЕРАТУРА. ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС. 10 – 11 КЛАСИ»

Створення підручників нового покоління є першочерговим завданням модернізації української освіти. Одним із напрямів реалізації цього завдання є розробка підручників інтегрованих курсів.

Підручник інтегрованого курсу російської мови і літератури був створений на основі програми «Російська мова і література. Інтегрований курс. Рівень стандарту (10-11 класи)» (Автори: Л. Курач, В. Снегірьова, О. Фідкевич) [1].

Теоретичним підґрунтям розробки змісту підручника слугували наукові праці Р. Альбеткової, Н. Баландіної, О. Беляєва, Н. Богданець-Білокаленко, М. Баранова, М. Вашуленка, І. Гудзик, О. Горшкова, Л. Давидюк, Ж. Клименко, Н. Пашковської, О. Савченко, М. Скаткіна, О. Хорошковської й ін. У роботах цих науковців розглядається сутність мовно-літературної інтеграції, обґрунтовані її науково-методичні засади.

Добір навчального матеріалу до змісту підручника, його структурування здійснювалися на основі *компетентісно-орієнтованого підходу* до навчання мови і літератури, при якому учні позиціонуються як активні учасники процесу пізнання, а результатом навчання є опанування учнем комплексом важливих, особисто значущих способів діяльності, які є соціально затребуваними і дозволяють учням ефективно діяти у життєвих типових ситуаціях.

У контексті цього підходу визначено основну мету інтегрованого курсу російської мови і літератури формування творчої особистості з гуманістичним цілісним світоглядом, здатної до толерантного міжкультурного спілкування, самоорганізації та самовдосконалення, яка вільно орієнтується в інформаційному просторі. Ця мета визначає завдання розвитку комунікативної, читачкої і літературної компетентності учнів на основі *комунікативно-когнітивного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, культурологічного, і текстоцентричного принципів* навчання мови і літератури.

Реалізації цієї мети і завдань підпорядковано зміст підручника, методи представлення його навчального матеріалу. У підручнику реалізовано інтеграцію навчальних курсів російської мови і літератури, яка здійснюється на тематичному, понятійно-термінологічному і діяльнісному рівнях. Одночасно зберігаються індивідуальні ознаки мови і літератури як навчальних предметів.

Головною характеристикою нового інтегрованого підручника є його спрямованість на практичне оволодіння мовою як засобом спілкування і пізнання з урахуванням розвитку 4 видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма), що передбачає активізацію суб'єкт-суб'єктної діяльності учнів і вчителя на основі ситуацій спілкування, які актуалізуються засобами актуальних і цікавих для учнів текстів; фрагментів творів художньої літератури.

Підручник складається із вступної частини, в якій автори підручника звертаються до учнів, акцентуючи їх увагу на особливостях інтегрованого курсу, на важливості активної участі в процесі навчання; переліку рубрик; основної частини; довідкових матеріалів. Особливістю організації довідкових матеріалів є те, що вони представлені не окремо, а надаються в основній частині під спеціальними рубриками.

Розділи підручника організовано на основі тематичних блоків, що дає вчителю можливість самостійно розподіляти і планувати навчальний матеріал на кожний урок теми.

Представлені в основній частині підручника тексти є основою для організації значної частини роботи на уроці, для здійснення комплексного філологічного аналізу – інтегративного методу розвитку мовленнєвих умінь учнів. Особливість навчальних текстів полягає в тому, що вони є авторськими. Це дає можливість узагальнення матеріалу на новому рівні, з урахуванням індивідуальної позиції автора тексту і відповідно сприяє формуванню самостійного, критичного мислення учнів, розвиває уміння співвідносити отриману інформацію із наявними знаннями.

Завдання до тексту спрямовані не тільки на формування здатності сприймати й розуміти текст, а й оперувати його інформацією (аналізувати, порівнювати, доводити власну думку, оцінювати, застосовувати в нових ситуаціях, створювати нове); на розвиток умінь розгортати текст, додаючи приклади, виразально-зображальні засоби тощо; створювати вторинний текст на основі автентичного, в тому числі з урахуванням зміни стилю, структури, форми; ділитися особистими враженнями від літературних творів, включаючи його критичний аналіз, який осмислюється як опосередкована комунікація з автором твору.

Система вправ підручника підпорядковується завданню формування комунікативної компетентності, яка передбачає готовність до ефективної комунікативної взаємодії в різних сферах і ситуаціях, що відповідають досвіду, інтересам, віковим і психологічним особливостям учнів ліцею; здатність до доцільного вибору комунікативних стратегій з урахуванням мети і умов спілкування, до оцінювання результату спілкування і його свідомої корекції.

У розділах, які реалізують літературну лінію підручника, ключові фрагменти художніх творів представлені з урахуванням хронологічного принципу з метою репрезентації літературного процесу в історично-культурному дискурсі; тексти, які уміщують основні факти біографії і творчості письменників; літературознавчі і культурологічні коментарі, важливі для осмислення творів художньої літератури.

Тексти художніх творів супроводжуються питаннями і завданнями, що організовують читачку діяльність учнів від активного спостереження над мовними засобами – до розкриття головної інтриги і характеристики героїв; від колективної роботи над текстом – до індивідуальної; від формування особистісного ставлення й оцінки прочитаного – до планування подальшої роботи і створення власних текстів.

Експериментальний інтегрований підручник «Російська мова і література» був апробований в закладах загальної середньої освіти України. На основі спостережень під час уроків, аналізу письмових робіт учнів, анкет учнів і вчителів було зроблено висновок, що у процесі роботи з підручником покращується мотивація учнів до навчання мови, підвищується інтерес до самостійного читання творів художньої літератури, активізується мовленнєва діяльність учнів, розвивається критичне мислення, що сприяє творчому самовираженню учнів у процесі дискусій, обговорення проблемних ситуацій, підготовки і представлення доповідей, промов, написання есе.

Ключові слова: предметна інтеграція, російська мова і література, рівень стандарту, мовно-літературний курс.

Список літератури

1. Курач Л., Фідкевич О., Снегірьова, В. Програма інтегрованого курсу «Російська мова та література» для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою (рівень стандарту). *Всесвітня література в сучасній школі*. 2018. № 7. С. 24-33.

Хорошковська-Носач Т. П.,

*науковий співробітник, відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Пріоритетом, визначеним у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, є формування мовної особистості, комунікативно компетентної, здатної взаємодіяти з іншими людьми. Формування й розвиток комунікативної компетентності, тобто уміння спілкуватися українською мовою усно й письмово, – основна мета навчання української мови й одна з ключових компетентностей, визначених нормативними документами в галузі освіти.

На сьогодні існує низка досліджень, присвячених формуванню й розвитку комунікативної компетентності учнів, однак немає єдиного погляду на визначення цього поняття. Так, комунікативну компетентність трактують як «здатність швидко орієнтуватись у складному інформаційному просторі і водночас реалізувати особистісні світоглядні стратегії» [5, с. 3], «як механізм, що забезпечує спілкування» [3, с. 66], як «знання, уміння й навички, необхідні для розуміння чужих і побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування» [4, с. 7], як «здатність успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації, впливу» [1, с. 11].

На нашу думку, найповніше розкривають сутність означеного поняття останні два визначення, оскільки враховують здатність застосовувати знання, уміння й навички в усіх видах мовленнєвої діяльності для пізнання, тобто сприймання чужих висловлювань (аудіювання, читання), і комунікації та впливу, тобто побудови власних (говоріння, письмо).

Ураховуючи вищезазначене, визначаємо комунікативну компетентність як знання, уміння й навички, необхідні як для розуміння усних і письмових висловлювань, так і для створення власних з метою міжособистісної взаємодії та взаєморозуміння.

Відповідно до цього серед умінь, які є складовими комунікативної компетентності і мають бути сформовані в учнів на уроках української мови, виокремлюємо: уміння адекватно оцінити ситуацію й обрати стратегію спілкування; вислухати, зрозуміти співрозмовника; звернутися до нього, уживаючи формули мовленнєвого етикету; першому почати діалог чи дискусію і продовжити їх українською мовою; завершити розмову; проаналізувати аргументи співрозмовника і прийняти ті з них, що достатньо обґрунтовані; переконливо сформулювати власну думку; відстояти свою позицію; запитати, відповісти, перезапитати з метою уточнення отриманої інформації; надати запитувану інформацію; подякувати, вибачитись, пообіцяти щось зробити; заперечити чи погодитись; висловити власні почуття з приводу почутого чи

прочитаного (радість, занепокоєння, жаль); про щось домовитись; відтворити сприйняте на слух, переказати, розповісти напам'ять; створити власні висловлювання (монологічні тексти), зрозуміти, критично оцінити прочитаний або прослуханий текст, висловити, у тому числі письмово, свою думку про нього.

Зазначені вміння актуальні в освітньому процесі в будь-якій ситуації спілкування і є, за висловленням В. Редька, «найтипівішими універсальними комунікативними вміннями» [2, с. 8].

Ключові слова: комунікативна компетентність, уміння і навички, формування, українська мова.

Список літератури

1. Гудзик І. П. Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 40 с.
2. Концепція компетентнісно 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. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 36 с.
3. Кохно Т. Н. Комунікативно-мовленнєві завдання як компонент змісту підручника української мови для ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин. *Проблеми сучасного підручника* : збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 14 травня 2019 р., Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 65–67. URL: http://undip.org.ua/upload/iblock/634/zbirnyk-tezy_12_tezy.pdf.
4. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 20 с.
5. Фідкевич О. Л. Методологічні аспекти формування комунікативної компетентності у контексті навчально-методичної системи особистісно-орієнтованої освіти [Електронний ресурс]. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704559/1/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8.pdf>.

Чернухін Є. К.,

кандидат філологічних наук,

провідний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин

та зарубіжної літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРАКТИЧНОГО ПОСІБНИКА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ З ВИВЧЕННЯ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ В ЛІЦЕЇ (В 10-11 КЛАСАХ)

З метою забезпечення розвитку і підтримки системи навчання мов національних меншин в закладах загальної середньої освіти України в попередні роки згідно концепції нової української школи (Нова українська школа, 2016), було здійснено видання низки підручників з новогрецької мови (О. Добра, Н. Воєвутко, О. Сніговська, А. Малахиті 2018;

2019). Проте як за обсягами викладеного в них матеріалу, так і за кількістю примірників їх використання є обмеженим й недостатнім для задоволення потреб більше ніж 50 закладів загальної середньої освіти в різних регіонах України, в яких вивчається новогрецька мова як іноземна.

На 2020 рік нами заплановано видання практичного посібника з вивчення новогрецької мови в ліцеї (в 10–11 класах), який містить методичні рекомендації для вчителів і тексти культурологічного спрямування, що значно розширить можливості викладачів у відборі навчальних матеріалів для проведення уроків.

Розроблений посібник має на меті насамперед забезпечення вчителів додатковими матеріалами для формування комунікативної компетентності учнів в її культурному аспекті.

Під час роботи над посібником були враховані досвід створення підручників для українських шкіл та досвід роботи з культурологічними текстами в українській та зарубіжній педагогіці на матеріалі різних мов.

Пропонований посібник містить передмову і 30 розділів (тематичних одиниць), які віддзеркалюють 30 культурних концептів, які орієнтовані на ознайомлення учнів з особливостями грецької культури в цілому й сучасного новогрецького світогляду зокрема.

У передмові до посібника обґрунтована необхідність такого роду матеріалів для українських шкіл, викладено концепцію відбору та структуризації текстів, запропоновано методику роботи з ними відповідно до різних форм і конкретної мети уроків.

У доборі новогрецьких текстів для розділів було зроблено акцент на актуалізацію найхарактерніших для грецької культури концептів, які були б одночасно найменш відомими для пересічного носія української культури.

Це, наприклад, такі теми, як: «Революція 1821 року», «Малоазійська катастрофа», «Громадянська війна», «Міфи й легенди» тощо. Тим не менше, в переліку тем є також є і загальнозначущі для людства теми: «Природа», «Море», «Мистецтво», «Інформатика», «Еміграція» тощо, до яких у новогрецькій культурі сформувалося особливе «національне» ставлення і сприйняття крізь призму рідної мови й культури в їхньому розвитку впродовж багатьох тисячоліть.

Оскільки посібник призначений для викладачів, усі тематичні розділи містять на початку передмову-вступ до теми. У передмові стисло змальовується тема, тобто конкретний соціальний або історичний феномен з огляду на його культурологічний характер, місце й значення в сучасній новогрецькій культурі, відзначаються ті риси феномену, які мають особливий вплив на носіїв новогрецької культури, а відтак виокремлюють їх серед інших національних культур. Ці супровідні тексти не претендують на повне висвітлення дотичної тематики, але мають дорадчий характер і покликані допомогти вчителям зорієнтуватися в репрезентації цього культурологічного матеріалу.

Після вступних порад представлено основні тексти обсягом у 2–5 сторінок, в яких висвітлюються ті чи інші аспекти тем, що розглядаються. Після текстів пропонуються низки завдань. Їхня кількість коливається в межах 7–10 питань (завдань), оскільки мета посібника надати лише орієнтовні типові питання до тексту, а також передтекстові і післятекстові завдання. Зрозуміло, що під час реального уроку їхня кількість і характер залежать від поставленої мети конкретного уроку, особливостей сприйняття учнями навчального матеріалу, їх когнітивних здібностей і рівня володіння мовою, професійних навичок і пріоритетів учителя.

Окрім основного тексту до кожного з розділів увійшли по два додаткових тексти меншого формату (до півсторінки) для більш глибоко розкриття теми. Відбір урахував передусім

емоційну складову і передбачав залучення автентичних прецедентних текстів: пісень, віршів, приказок і т. ін. До цих допоміжних текстів також запропоновані орієнтовні завдання або питання кількістю до 5 одиниць.

Усі новогрецькі тексти посібника відібрані з відкритих джерел: художніх творів, підручників сучасної грецької школи, періодичних видань, народної творчості тощо. Природно, що окремі тексти посібника для їх розуміння вимагають дещо глибшого знання мови й грецької культури в цілому, оскільки містять рідкісні, маловживані, застарілі або народні лексеми, вирази, ідіоматичні або синтаксичні конструкції тощо. Такі тексти забезпечені необхідними роз'ясненнями лексичного, етнографічного або історичного характеру.

Це значно полегшує реалізацію навчальної мети для вчителя, звільняє його від необхідності додатково шукати в довідковій літературі значення окремих слів, виразів, історичних реалій. Вважаємо, що використання таких оригінальних і складних текстів цілком виправдане на вищому етапі навчання мови й привчає до автентичних мовленнєвих контекстів.

Ключові слова: новогрецька мова, культурологічний аспект, комунікативна компетентність, практичний посібник.

Список літератури

1. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. [електронний ресурс]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Добра О., Воевутко Н., Сніговська О., Малахиті А. Новогрецька мова (рівень стандарту). Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням українською мовою. Чернівці: «Букрек», 2018. 144 с.
3. Добра О., Воевутко Н., Сніговська О., Малахиті А. Новогрецька мова (рівень стандарту). Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Чернівці: «Букрек», 2019. 128 с.

Чижевський Б. Г.,

*кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник відділу економіки
та управління загальною середньою освітою,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ПРОБЛЕМИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ В ПОСІБНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА

Основними принципами державної інноваційної політики визначено такі: орієнтація на інноваційний шлях розвитку економіки України; визначення державних пріоритетів інноваційного розвитку; формування нормативно-правової бази у сфері інноваційної діяльності; створення умов для збереження, розвитку і використання вітчизняного науково-технічного та інноваційного потенціалу; забезпечення взаємодії науки, освіти, виробництва, фінансово-кредитної сфери у розвитку інноваційної діяльності; ефективне використання ринкових механізмів для сприяння інноваційній діяльності; підтримка підприємництва у науково-виробничій сфері; вжиття заходів щодо підтримки міжнародної науково-технологічної кооперації, трансферу технологій, захисту вітчизняної продукції на внутрішньому ринку та її

просування на зовнішній ринок; фінансова підтримка, здійснення сприятливої кредитної, податкової і митної політики у сфері інноваційної діяльності; сприяння розвитку інноваційної інфраструктури; інформаційне забезпечення суб'єктів інноваційної діяльності; підготовка кадрів у сфері інноваційної діяльності.

Пріоритетні напрями інноваційної діяльності поділяються на стратегічні та середньострокові. Стратегічні пріоритетні напрями затверджуються Верховною Радою України на період до 10 років. Середньострокові пріоритетні напрями визначаються на період до 5 років і спрямовані на виконання стратегічних пріоритетних напрямів.

На даний час юридично закріплено такі стратегічні пріоритетні напрями на 2011-2021 роки: освоєння нових технологій транспортування енергії, впровадження енергоефективних, ресурсозберігаючих технологій, освоєння альтернативних джерел енергії; запровадження нових технологій високотехнологічного розвитку транспортної системи, ракетно-космічної галузі, авіа - і суднобудування, озброєння та військової техніки; освоєння нових технологій виробництва матеріалів, їх обробки і з'єднання, створення індустрії наноматеріалів та нанотехнологій; технологічне оновлення та розвиток агропромислового комплексу; впровадження нових технологій і обладнання для якісного медичного обслуговування, лікування, фармацевтики; широке застосування технологій більш чистого виробництва та охорони навколишнього природного середовища; розвиток сучасних інформаційних, комунікаційних технологій, робототехніки.

Сучасний стан управління і регулювання інноваційною діяльністю базується на охороні прав на об'єкти інтелектуальної власності, що визначають пріоритети інноваційного розвитку Європейського співтовариства. Світовий досвід переконливо засвідчує, що перехід до інноваційної економіки можливий лише за умов ефективного використання інтелектуального потенціалу, всебічного сприяння розкриттю та збалансованому розвитку людського капіталу та інституту інтелектуальної власності, широкомасштабному впровадженню у всіх сферах науки, освіти та виробництва результатів творчої праці.

Однак, реалії сьогодення свідчать, що, попри поширеність і навіть “моду” на використання термінів: “інновація”, “інноваційна діяльність”, “інноваційна культура”, “інноваційна політика”, “інноваційне мислення”, “інноваційний підхід”, “НОУ-ХАУ” тощо - в науково-творчій, освітній, економічній, суспільній практиці України ще не розроблено і не затверджено достатньою мірою їх обґрунтованої та загальновизнаної концепції.

Інноваційними складовими, підходами та управлінськими рішеннями в галузі освіти, зокрема, має бути пронизана вся політична, економічна, соціальна, наукова, культурна та освітня сфери на основі системного забезпечення реалізації людського потенціалу та розвитку людського капіталу. Реалістичного усвідомлення політиками та законодавцями потребують тенденції щодо критичних позицій стану розвитку науки, освіти та економіки України. У 1990 році в період проголошення державного суверенітету Україна за станом свого економічного розвитку та науково-освітнього потенціалу займала 5-те місце в Європі та 6-те місце у світі. А у 2019 році за індексом людського капіталу та за критерієм доступності до знань, Україна посіла 88 місце серед 189 країн. Звіт про людський капітал Всесвітнього економічного форуму, в якому розраховується глобальний рейтинг людського капіталу, ставить Україну на 24-те місце серед 130 країн. Аналіз окремих субіндексів цього показника свідчить про високі рейтингові місця за загальним рівнем освіченості населення. Так, Україна займає 5-те місце за охопленням дітей різними рівнями освіти. Якісні показники, однак, є нижчими: якість початкової освіти – 47 місце, якість системи освіти в цілому – 51-е місце.

Але непослідовність, хаотичність і суперечності у проведенні науково-технологічної, освітньої та інноваційної політики, їх низька ефективність, відсутність державного замовлення та фінансування закріплюють тенденції до технологічного відставання від розвинених країн світу. Наслідком цього стає зниження конкурентоспроможності національної науки, освіти і економіки, втрата наукових та професійних шкіл, гальмування розвитку високотехнологічних галузей промисловості, падіння якості робочої сили, банкрутства провідних наукоємних підприємств. Закріплення таких тенденцій на законодавчому і політичному рівнях призводить до зростання загроз національній безпеці, стрімкого відставання України від економічно розвинених країн світу та перетворення її на ресурсний придаток і широкомасштабне “очищення” території корінного народу.

Науково-практичного вираженого вирішення потребує проблема, окреслена результатами міжнародного дослідження PISA, які констатували, що кожний третій наш підліток не засвоїв математику навіть на базовому рівні (36%), а кожний четвертий (26%) не компетентний в читанні і природничо-науковій грамотності. Не зовсім зрозуміле самозаспокоєння деяких українських представників, які вважають добрим показником, що 74,1% 15-річних підлітків України досягли базового рівня сформованості читацької грамотності; 64% - математичної грамотності; 73,6% - природничо-математичної грамотності. На їх думку, 46,4% 15-річних учнів України продемонстрували високий рівень читацької грамотності, 37,9 – грамотності з математики і 43,6% - грамотності з природничо-математичних дисциплін. Чи є причини для радості чи самозаспокоєння? Думаємо, що немає. Нам видається, що це тривожний діагноз “результативності” і “якості” наукових та освітніх українських реформ в площині “освітніх чудес світу”, боротьби з “муштрою”, “перевантаженнями”, “рудиментами” тощо.

Оптимізму додає те, що не зважаючи на недофінансування, негаразди й труднощі останнього часу, Національній академії наук України, Національній академії педагогічних наук, іншим галузевим академіям наук України, закладам освіти та провідним підприємствам вдалося зберегти створений зусиллями багатьох поколінь науковий і кадровий потенціал, який спроможний здійснювати продуктивну інноваційну діяльність, яка має бути спрямована на реалізацію пріоритетних напрямів розвитку, науки, техніки та технологій, збереження кращих надбань вітчизняної науки і освіти та створення нової якісної продукції – забезпечення якісної освіти усім дітям шкільного віку та створення умов для їх гармонійного всебічного розвитку, реалізації їхніх задумів і життєвих планів.

Наукові дослідження та кращі зразки педагогічної практики засвідчують, що це можливо, адже інноваційна продукція створюється у конкретній науковій школі, авторському закладі, на інноваційному підприємстві (інноваційний центр, технопарк, технополіс, інноваційний бізнес-інкубатор тощо) - підприємство (об'єднання підприємств). Але продукування інноваційної продукції неможливе без наявності інноваційного простору та формування інноваційної культури закладу, освітньої чи наукової установи, реальної автономії та всебічної підтримки держави і суспільства.

Отже, реалізація завдань державної інноваційної політики в галузі освіти, і загальної середньої, зокрема, має забезпечуватися новітнім законодавством, гарантованими фінансово-економічними ресурсами та створенням розгалуженої мережі суб'єктів та об'єктів інноваційної діяльності, що включають в себе такі можливі компоненти: інноваційні програми і проєкти; авторські колективи; нові знання та інтелектуальні продукти; виробниче обладнання і процеси; інфраструктуру та дизайн виробництва і підприємництва; організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного, управлінського або іншого характеру;

механізми формування споживчого ринку і збуту продукції, зокрема освітніх та наукових продуктів. Інноваційний поступ стабільного і поетапного розвитку України в цілому, і в галузі загальної середньої освіти також, можливий за умови об'єднання програм і скоординованих підходів до цього законодавчої та виконавчої гілок влади, представників фінансово-економічного і соціально-культурного секторів за умови пріоритетності, розвитку людського капіталу, якісного вітчизняного наукового і освітнього супроводження.

Ключові слова: інноваційна політика, інноваційна діяльність, інноваційна продукція, наука, освіта, пріоритетні напрями, управлінські рішення.

Список літератури

1. Збалансований розвиток людського капіталу в Україні: завдання освіти і науки / Матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України 10 квітня 2019 року / Редакційна колегія Співаковський О.В. (голова), Скрипник О.О., Кириленко І.Г., Костанкевич І.М., Кремінь Т.Д., Литвин В.М., Поплавський М.М., Чижевський Б.Г., Козієвська О.І., Семенюк С.В., Левчук О.М., Нестеренко Л.С., Луцька А.В., Красняков Є.В., Тіран С.В., Гарбуза С.А., Малигіна І.В., Шевченко М.М. К.: Парламентське видавництво, 2019. 389 с.
2. Інтелектуальна власність у формуванні інноваційної економіки України: проблеми законодавчого забезпечення та державного регулювання / За заг. ред. проф. В.І. Полохала. Автор-упорядник: Г.О. Андрощук. К.: Парламентське вид-во, 2010. 384 с.
3. Про стан та проблеми фінансування освіти і науки в Україні: матеріали парлам. слухань у Верховній Раді України 16 листопада 2016 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки та освіти: упоряд. Левчук О.М., Семенюк С.В., Чижевський Б.Г., Шевченко М.М., Андрощук Г.О. К.: Парламентське видавництво, 2017. 472 с.
4. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів / Авт. упоряд.: Г.О. Андрощук, І.Б. Жилиєв, Б.Г. Чижевський, М.М. Шевченко. К.: Парламентське видавництво, 2009. 632 с.
5. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г. Кременя. К.: Педагогічна думка. 2008. 472 с.

Чорноус О. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СКЛАДНИКА У НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКТАХ

Сучасний інформаційно-комунікаційний складник освітнього середовища включає комплекс інформаційних освітніх ресурсів, у тому числі цифрові освітні ресурси, сукупність технологічних засобів інформаційних і комунікаційних технологій, а саме: комп'ютери, мультимедіа та інше ІКТ обладнання, комунікаційні канали, систему сучасних педагогічних технологій, що забезпечують навчання в сучасному інформаційно-освітньому середовищі. Проте не втрачає своєї актуальності використання навчально-методичних комплектів, які створюються з урахуванням досягнень сучасної методичної науки, мають потенціал та педагогічні умови для створення та проектування інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища, для забезпечення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу.

До їх складу можуть входити компоненти, що традиційно видаються на паперовому носії (підручник, книга для вчителя, робочі зошити), так і мультимедійні програми, навчальні комп'ютерні програми, електронні підручники.

Очевидно, що з появою нових мультимедійних технологій та можливостей їх використання, спектр електронних компонентів, що дозволяють розширювати інформаційно-комунікаційний складник освітнього середовища і формувати навички інформаційної культури в учнів, буде збільшуватися. Заклади освіти починають реформувати освітній простір, щоб учні могли працювати з електронними пристроями і взаємодіяти один з одним. Аналіз змісту інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища та використання в комплексі різних форм викладу й пояснення навчального матеріалу дають змогу стверджувати, що його провідною функцією на уроках є організація пізнавально-інформаційної діяльності учнів та керування нею [1, 2, 3].

Можливі такі варіанти реалізації інформаційно-комунікаційного складника :

1) Візуальне або звукове подання навчальної інформації з метою пояснення навчального матеріалу для ліквідації прогалин у знаннях учнів, поглиблення та розширення відомостей про вивчений матеріал, підвищення рівня розуміння суті явищ та процесів, засвоєння їх на тривалий час, тощо.

2) Комплексне подання навчальної інформації про явища та процеси, що вивчались, а також постановка пізнавальних (дидактичних) завдань з демонстрування змісту запитань, вправ, загальних таблиць, графіків тощо, які допомагають узагальнити та систематизувати знання під час самостійної роботи.

3) Подання навчальної інформації перших двох варіантів, а також пояснення та виконання усіх дидактичних завдань уроку узагальнення та систематизації знань, в узагальненій формі подається весь навчальний матеріал, що вивчався протягом кількох уроків. При цьому демонструються динамічні таблиці, графіки з визначенням та поясненням принципів узагальнення, систематизації, класифікації явищ і процесів тощо.

Для керівництва пізнавально-інформаційною діяльністю учнів використовується спеціальна за змістом і формою викладу навчальна інформація. З огляду на це методика дидактичного препарування й використання інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища на уроках повинна обов'язково узгоджуватись із закладеними у їх змісті прийомами, способам и, напрямками керівництва.

Універсальні можливості інформаційно-комунікаційного складника освітнього середовища гімназії як засобу узагальнення та систематизації знань в основному визначаються зображувальністю (безпосереднім відтворенням засобами мистецтва предметів, явищ і процесів у їх неповторно-індивідуальній своєрідності); виразністю (створенням засобами мистецтва образів, що не мають аналогів серед реальних предметів); інформаційною місткістю й оперативністю викладу великих обсягів навчальної інформації.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційний складник, освітнє середовище, навчально-методичні комплекти.

Список літератури

1. Заболотний В. Ф. Впровадження мультимедіа під час вивчення методики навчання фізики: збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. Вип. 43. С.392-399.

2. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / [наук. ред., передм. О. І. Пометун]. – К. : Вид-во «Плеяди», 2006. – 220с.

З. Трубачева С. Е., Чорноус О.В. Метапредметна діяльність старшокласників в умовах профільного навчання. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Випуск 1 (38). С. 298-302.

Шевчук Л. М.,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

**ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 2 КЛАСУ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ
МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ
СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ НА ЗАСАДАХ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

У контексті оновлення сучасної освіти на засадах компетентнісного підходу для ефективного збагачення словникового запасу з української мови учнів 2 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин важливою є робота з підручником.

Розглянемо більш детально зазначене питання на прикладі словникової роботи із використанням таких чинних підручників: «Українська мова» для закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою (у 2-х частинах, з аудіосупроводом) (авт. Криган С. Г., Сергійчук Ю. П.) та «Українська мова» для ЗЗСО з навчанням російською мовою (у 2-х частинах, з аудіосупроводом) (авт. Коваленко О. М.).

У перелічених підручниках автори по-різному запланували ознайомлення школярів із лексичним матеріалом, його засвоєння. Так, у підручнику «Українська мова» Серафими Криган і Юліанни Сергійчук у поясненні до сторінок стрілкою вказано на завдання для словникової роботи. Водночас, вміщено такі завдання як «Послухай слова, словосполучення, речення.», «Повтори слова, словосполучення, речення.» Запропоновано запитання, відповіді на які передбачають використання слів тем, які вивчаються. Для опрацювання під час добукварного періоду у першій частині підручника авторами визначено такі теми: «Я у світі», «Знайомство», «Привітання», «Слова ввічливості», «Моя країна – Україна», «Моя сім'я», «Народні свята». До кожної теми дібрано ілюстративний матеріал (яскраві сюжетні малюнки). Для букварного періоду слова дібрано таким чином, що тематичний принцип добору, на жаль, нівелюється. Автори пропонують учням слова для читання, не розмежовуючи їх для учнів, які навчаються читати, і тих, які вже вміють (випереджуючи вимоги програми). На нашу думку, такий підхід ускладнить засвоєння навчального матеріалу школярами. Водночас Серафима Криган та Юліанна Сергійчук радять учням попрацювати над словами, які різняться одним звуком, словами з протилежним значенням тощо. Разом з тим, позитивним аспектом підручника є вміщений для букварного етапу переклад слів румунською мовою, для післябукварного – те, що після тексту є словничок.

Використання в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти з навчанням російською мовою першої частини підручника «Українська мова» для 2 класу (автор О. Коваленко) передбачає систематичну словникову роботу. Лексичний матеріал дібрано за

такими темами: «Школа, шкільне приладдя», «Родина», «Професії», «Інструменти», «Пори року, місяці», «Дні тижня», «Фрукти й городина», «У полі. Рослини», «У лісі. Гриби» та ін.

Для завдань властива різноманітність. Це розгляд предметних малюнків і запам'ятовування запропонованих слів; читання слів і знаходження відповідних зображень предметів на сюжетних малюнках; порівняння слів українською і російською мовою, запам'ятовування їх; виписування з тексту заданих слів; добір пар слів та ін. Ольга Коваленко пропонує учням звернути увагу, як змінюється слово, після тексту (за необхідності) попрацювати із вміщеним словничком, доповнити речення тощо. Без сумніву, для збагачення словникового запасу учнів 2 класу у ЗЗСО з навчанням російською мовою на засадах компетентнісного підходу підручник «Українська мова» (автор О. Коваленко) є ефективним засобом.

Разом з тим, звичайно, можливим і корисним є доповнення вчителем системи завдань для словникової роботи залежно від специфіки класу, особливостей словникового запасу кожного учня або учениці, використання інших засобів. Доцільною є організація педагогом збагачення словникового запасу школярів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин із врахуванням порад, викладених у відповідному методичному посібнику, робота над яким на даний час триває.

Ключові слова: підручник з української мови, навчання української мови у 2 класі, вивчення української мови у ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин, збагачення словникового запасу, словникова робота.

Список літератури

1. Криган С.Г., Сергійчук Ю.П. Українська мова : підручник для 2 класу з навчанням угорською мовою закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах з аудіосупроводом). Частина 1. Чернівці : Букрек, 2019. 72 с.
2. Криган С.Г., Сергійчук Ю.П. Українська мова : підручник для 2 класу з навчанням угорською мовою закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах з аудіосупроводом). Частина 2. Чернівці : Букрек, 2019. 72 с.
3. Коваленко О. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. з навчанням російською мовою закл. загал. серед. освіти (у 2-х частинах, з аудіосупроводом). Частина 1. Харків : Ранок, 2019. 112 с.
4. Коваленко О. Українська мова та читання : підруч. для 2 кл. з навчанням російською мовою закл. загал. серед. освіти (у 2-х частинах, з аудіосупроводом). Частина 2. Харків : Ранок, 2019. 112 с.

Шелестова Л. В.,

доктор педагогічних наук,

стариший науковий співробітник,

провідний науковий співробітник відділу дидактики,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Зміст навчання, який відображено у підручниках, є одним із основних засобів впливу на учнів. Він завжди добирається з певною освітньою метою, зокрема і з метою розвитку творчих

здібностей. Він ефективний, якщо відповідає певним загальнодидактичним критеріям: наукова і практична значущість змісту, що включається до основи наук; значущість для гармонійного розвитку особистості й формування її базової культури (самовизначення, здібностей, навичок різних видів діяльності, соціальної активності тощо); відповідність навчального змісту стану сучасних наукових знань; достатність (вилучення занадто складного чи другорядного матеріалу); створення цілісного уявлення про об'єкти пізнання; інформативна вагомість (суспільна та особистісна значущість, надання переваги загальним, а потім уже частковим знанням); відповідність віковим особливостям учнів [1, 2].

Окрім загальнодидактичних критеріїв вагому роль посідають методичні критерії, специфічні для кожного навчального предмету. Наприклад, критерії добору навчального змісту з літератури такі: художньо-естетична цінність твору; гуманістичний зміст, актуальність для морального виховання учнів; відображення у творі загальнолюдських цінностей; національна своєрідність; місце в творі в історико-літературному процесі, відповідність типовим особливостям творчості автора; достоїнства мови (багатство словника, гнучкість і виразність структури мови письменника), відповідність віковим особливостям учнів [2]. Аналогічно науковцями розроблено критерії добору змісту навчання з історії: типовість явищ та подій; можливість розкриття закономірностей та головних тенденцій розвитку суспільства в цілому та окремих його сторін (економіки, культури тощо) в їх конкретних виявах, характерних для кожного етапу суспільно-економічної формації; дотримання співвідношення кількості відібраних деталей та епізодів загальній кількості відібраних фактів; важливість для формування світогляду учнів; важливість для морального розвитку учнів; цікавість для учнів певного віку [2].

З метою розвитку творчих здібностей учнів окрім загальнодидактичних та методичних критеріїв існує необхідність у використанні специфічного критерію, а саме: забезпечення одиницями знань з гуманітарних предметів можливості для розвитку творчих здібностей учнів [4].

Аналіз змісту підручників для старшокласників з гуманітарних предметів (літератури та історії) засвідчив необхідність його удосконалення з метою розвитку творчих здібностей.

1. Урізноманітнення джерел інформації.

Одним із провідних структурних елементів підручника є навчальний текст, оскільки він є носієм інформації, визначає сутність та обсяг змісту освіти, забезпечує його послідовний та максимально повний виклад. Навчальний текст організовує взаємодію учня з предметним змістом навчального курсу. Не будь-які навчальні тексти здатні виконувати розвивальну функцію, а лише спеціально сконструйовані навчальні тексти, які можуть виступати в якості засобу управління творчим розвитком учнів [3].

Аналіз змісту навчання та підручників для старшої школи з гуманітарних предметів (література та історія) засвідчив, що в них переважає пояснювально-ілюстративний спосіб викладення навчального матеріалу, що не відповідає вимогам до навчального тексту розвивати здатність учня міркувати, обґрунтовувати, доводити.

Розширити можливості змісту навчання з гуманітарних предметів (література, історія) для розвитку творчих здібностей учнів старшої школи можна за рахунок збагачення його новими одиницями знань, новими джерелами інформації, а саме:

- фрагментами художніх, публіцистичних та наукових творів;
- фрагментами історичних документів в оригіналі.

Ознайомлення з різними джерелами інформації сприяє більш цілісному баченню певної ситуації, допомагає глибше зрозуміти певне явище навколишньої дійсності, побачити взаємозв'язки між явищами та об'єктами, що вивчаються.

Окрім того, доповнений у такий спосіб зміст навчання дає змогу залучити учнів до частково-пошукової та творчої діяльності, що сприяє розвитку здібності бачити проблеми та суперечності, здібності висувати гіпотези, переносити знання й уміння в нову ситуацію – тобто в цілому сприятиме розвитку творчих здібностей старшокласників.

2. Використання комплексу допоміжних знань

З огляду на необхідність розвитку творчих здібностей учнів на всіх ланках освіти недостатнім є лише засвоєння учнями основних знань у процесі вивчення гуманітарних предметів. Необхідне також використання комплексу допоміжних знань (логічних, методологічних, філософських, історико-наукових, міжпредметних, оцінних тощо) [2]. У науці також встановлено, що спосіб передачі навчального змісту має неоднаковий емоційний вплив на учнів [4]. Тому врахування цього факту у доборі змісту досить важливе.

Аналіз змісту навчання з окремих гуманітарних предметів (література та історія) та підручників для старшої школи засвідчив, що асортимент одиниць змісту в цілому задовольняє з точки зору вимог розвитку творчих здібностей учнів. Проте їх співвідношення потребує корекції. Автори підручників намагаються створити умови для внутрішньої мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів, використовуючи додаткові засоби передачі інформації, зокрема репродукції картин, інформаційні вставки в основному тексті, витяги з першоджерел. Однак часто цей додатковий матеріал не використовується для розвитку творчих здібностей учнів, а лише ілюструє текст авторів підручника.

Саме тому зміст навчання та зміст підручників доречно збільшити кількість допоміжних знань, доповнити додатковою візуальною та текстовою інформацією, яка би: активізувала мисленнєву діяльність, чуттєву та мотиваційну сфери особистості учня; допомогла б чіткіше та повніше уявити явища та об'єкти, що вивчаються; спонукала до творчості та фантазування.

Доповнений у такий спосіб зміст сприятиме розвитку асоціативного мислення учнів, виступатиме об'єктом для самостійного аналізу та оцінки учнями, у процесі яких буде розвиватися здібність давати оцінні судження, критичність та незалежність мислення.

Таким чином, спираючись на загальнодидактичні, методичні та специфічний критерій, нами обґрунтовано вимоги до удосконалення змісту гуманітарних предметів (літератури та історії) з метою розвитку творчих здібностей старшокласників: урізноманітнення джерел інформації; використання комплексу допоміжних знань.

Загальновідомим положенням у педагогіці є відповідність форм, методів та засобів його змісту. При недостатній відповідності цих компонентів освітнього процесу один одному неможливо забезпечити його ефективність. Зазначене положення стосується і процесу розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільної освіти. Тому важливим завданням є розробка процесуального компоненту підручників.

Ключові слова: зміст навчання, підручники, старшокласники, творчі здібності, розвиток.

Список літератури

1. Ракова Н. А.. Педагогіка сучасної школи: Навчально-методичний посібник. Вітебськ, Видавництво УО «ВДУ ім. П. М. Машерова ». 2009. 215 с.

2. Теоретические основы содержания общего среднего образования. Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1983. 352 с.
3. Холодная М. А., Гельфман Э. Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М., 2016. 200 с.
4. Шелестова Л. В. Розвиток творчих здібностей учнів молодшого підліткового віку в процесі вивчення гуманітарних предметів (інтелектуально-евристичний компонент): дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. К., 1998. 222 с.

Шпак Н. В.,

науковий співробітник відділу навчання іноземних мов,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

Однієї з ключових компетентностей, яка формується у процесі навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназії, є іншомовна комунікативна компетентність, що забезпечує безпосереднє й опосередковане міжкультурне спілкування та подальший розвиток інших ключових компетентностей здобувачів середньої освіти.

Важливим етапом навчання іншомовного спілкування є діяльність, що передбачає виконання мовленнєвих (творчих) дій в умовах, максимально наближених до реального спілкування [2]. Цю функцію виконують мовленнєві ситуації, яким передують мовленнєві вправи та комунікативні завдання.

На думку В.Л. Скалкіна, мовленнєві ситуації – це сукупність умов, обставин, які спонукають до спілкування та певним чином висловлення думки, почуття, бажання і потреби [4, с. 52–53]. На нашу думку, ширше й чіткіше трактування мовленнєвих ситуацій відображено в Новому словнику методичних термінів і понять Е.Г. Азімова і А.М. Щукіна, де вони трактуються як «сукупність обставин, у яких реалізується спілкування, система мовленнєвих і немовленнєвих умов спілкування, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої дії» [1, с. 252]. Мовленнєві ситуації в наукових дослідженнях розглядаються також як фон для відповідних дій, сукупність екстралінгвістичних факторів, котрі залучають людину до комунікації та визначають її поведінку [3, с. 206]. Отже, мовленнєві ситуації можна вважати певною моделлю життєвих ситуацій.

Дослідники розрізняють реальні й навчальні мовленнєві ситуації, ситуації стосунків і предметні ситуації. На заняттях з мови основна роль належить мовленнєвим ситуаціям стосунків, оскільки вони істотно впливають на вибір мовленнєвих зразків та організацію висловлювання відповідно до норм тієї чи іншої мови. Мовленнєві ситуації також відіграють важливу роль у процесі усного спілкування, оскільки вони визначають не тільки зміст комунікації, але й її структуру, вибір мовних засобів, темп мовлення тощо. Лексичне і граматичне наповнення мовленнєвих ситуацій має здійснюватися згідно з темами та сферами спілкування, визначеними чинними навчальними програмами.

Ситуативне спілкування на уроці іноземної мови має не тільки бути максимально наближеним до реального спілкування, зрозумілим учням, а й виховувати в них уважне ставлення до однокласників, формувати почуття колективізму та ініціативності, стимулювати

мотивацію до навчання. Тому вчитель, пропонуючи ситуації, повинен урахувати рівень мовної підготовки учнів, ситуативний характер мовлення (хто говорить/пише, про що, з якою метою, кому та за яких обставин), наявність вербального стимулу для визначення ролей комунікантів і виникнення стосунків між ними, а також передбачити очікуваний результат спілкування.

Відповідно до вікових особливостей, певного навчального досвіду та потенційних можливостей учнів 5–6 класів гімназії використання мовленнєвих ситуацій на уроках іноземних мов сприятиме формуванню в учнів знань і вмінь усвідомлено виконувати певні види іншомовної діяльності, наприклад: як організовувати/підтримувати іншомовне спілкування в різних соціально-комунікативних умовах відповідно до тематики, окресленої навчальною програмою; які мають бути норми комунікативної поведінки за різних обставин спілкування; якими мовними одиницями доцільно керуватися під час продукування усних і писемних висловлювань у різних часових і локальних ситуаціях; які мовленнєві зразки необхідно використовувати в різних умовах спілкування, зокрема із представниками різних соціальних статусів і груп, на зустрічах/зібраннях різного соціального спрямування; як проявляти гнучкість своєї комунікативної поведінки та які невербальні стратегії використовувати за умов дефіциту певного мовленнєвого досвіду.

Отже, зазначена інформація, на наш погляд, дає змогу зробити висновок, що мовленнєві ситуації мають обов'язково використовуватися в підручниках з іноземних мов для учнів 5–6 класів гімназії, адже вони сприяють реалізації комунікативної компетентності, яка забезпечує практичний рівень володіння мовою та можливість її застосовування в різноманітних видах комунікативної діяльності.

Ключові слова: комунікативна компетентність, мовленнєві ситуації, учні гімназії

Список літератури

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. 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.
3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М. : Рус. яз., 1977. — 216 с.
4. Скалкин В. Л. Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте (организация материала для устной речи). *Русский язык за рубежом*. 1983. № 3. С. 52–57.

Яценко В. С.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу навчання географії та економіки,

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ Україна

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ ІНТЕГРОВАНІХ КУРСІВ

На основі аналізу доробків науковців відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України виділено ключові навчальні і методичні посібники, які служать еталоном науково-методичного забезпечення інтегрованих курсів природознавства. Це навчальний підручник «Економічна і соціальна географія світу», 10 кл, методичні посібники «Географія 6-11 класи : методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного

процесу в 2015 / 2016 навчальному році з коментарем провідних фахівців» та «Методика навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах».

Сучасні реалії та перспективи розвитку науково-методичних розробок подано на прикладі всеукраїнського масштабного дослідження «Стан розвитку економічної освіти в закладах загальної середньої освіти України».

У жовтні 2019 року відділ навчання географії та економіки Інституту педагогіки відзначав своє 85 річчя, яке активізувало обговорення актуальних питань у аспекті розвитку Нової української школи (НУШ). Головними обговорюваними питаннями стали концепції географічної та економічної освіти, які розміщено на сайті Інституту педагогіки НАПН України www.undip.org.ua – Концепція економічної освіти в гімназії та ліцеї України [1] та Концепція навчання географії України в основній та старшій школі [2]. Після очікуваного затвердження у 2020 році оновленого державного стандарту МОН України вони стануть дороговказівками у розробленні нових навчальних програм для закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО).

На початку 2010-тих років розроблено навчальний підручник з економічної і соціальної географії світу для 10 класу ЗЗСО (профільний рівень) (автори О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко, Л. В. Тименко) [3]. Курс економічної і соціальної географії світу сприяє формуванню в учнів знань про географічну картину світу, які спираються на положення теорії взаємодії суспільства і природи, пояснює процеси відтворення і розміщення населення, дає характеристику світового господарства, географічного поділу праці, а також розкриває глобальні та регіональні явища і процеси.

У 2015 р. були підготовлені методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2015 / 2016 навчальному році з коментарем провідних фахівців «Географія. 6-11 класи» [4]. Посібник підготовлено для надання допомоги учителям щодо врахування змін у програмах під час календарного планування, а також рекомендацій з оновлення методик навчання в основній школі на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів. Він містить методичні рекомендації щодо вивчення предметів у ЗЗСО у 2015 / 2016 навчальному році, оновлені навчальні програми та методичний коментар фахівців щодо організації освітнього процесу.

У 2016 р. доктор пед. наук Т. Г. Назаренко підготувала методичний посібник «Методика навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах» [6]. В даному посібнику розкриваються основні аспекти методики навчання географії України, розроблені у відповідності до внесених змін у навчальні програми на основі їх розвантаження. Посібник містить корисну інформацію для вчителів географії ЗЗСО.

У травні 2019 року співробітники відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України спільно з ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» провели масштабне дослідження на тему «Стан розвитку економічної освіти в закладах загальної середньої освіти України» [6], яке засвідчило важливість розвитку економічної освіти в ЗЗСО шляхом вивчення економічних курсів, як базових, так і за вибором, які сприятимуть формуванню у молодого покоління громадян економічного мислення.

Згадані науково-методичні розробки звичайно не розкривають всю повноту науково-дослідної роботи наукових співробітників відділу навчання географії Інституту педагогіки НАПН України, але в них розкрито концептуальні засади компетентнісного навчання географії та економіки, а також виділено, як зразки, окремі аспекти формування предметних і

ключових компетентностей учнів в процесі навчання.

Ключові слова: Концепції географічної і економічної освіти, ЗЗСО, навчальні і методичні посібники, НДР.

Список літератури

1. Концепція економічної освіти в гімназії та ліцеї України. – К. : «КОНВІ ПРИНТ», 2018. – 56 с.
2. Концепція навчання географії України в основній та старшій школі / за заг. ред. д-ра пед. наук О. М. Топузова та канд. пед. наук О. Ф. Надтоки. – К. : «КОНВІ ПРИНТ», 2018. – 56 с.
3. Економічна і соціальна географія світу : підручник для 10 кл. загальноосвітніх навчальних закладів (профільний рівень) / авт. кол.: О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко, Л. В. Тименко. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 304 с., іл., табл.
4. Географія 6-11 класи : методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2015 / 2016 навчальному році з коментарем провідних фахівців / автори-укладачі : О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна – Харків: Ранок, 2015. – 96 с.
5. Назаренко Т. Г. Методика навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах. Особливості викладання курсу : 8 клас : методичний посібник [Текст] / Т. Г. Назаренко. – Х. : ВГ «Основа», 2016. – 149 с.
6. Назаренко Т. Г., Яценко В. С., Гончарова Н. О., Надтока В. О. Проблеми та перспективи розвитку економіки в закладах загальної середньої освіти України : результати дослідження // Український педагогічний журнал. – 2019. – № 4. – С. 52-63.

Яценко Т. О.,

доктор педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ СТАРШИХ КЛАСІВ

В умовах інформаційного суспільства назрілим постає питання відповідності шкільного підручника викликам часу, новітнім освітнім завданням, пізнавальним інтересам і потребами сучасних учнів. Відтак дидактичні функції сучасного шкільного підручника, зокрема й української літератури для старших класів, повинні бути осмислені у контексті актуальних цілей освітнього процесу. У навчальній книзі окрім традиційної інформаційної, перш за все, повинна бути реалізована самоосвітня функція, що стимулює розвиток позитивної мотивації учнів до самостійного навчання, забезпечує формування вміння здобувати предметну інформацію, оцінювати її достовірність, переводити в статус знань. Тобто учень-читач має навчитися опрацьовувати змістовий контент шкільної літературної освіти (художній текст, біографічні матеріали про автора, фрагменти літературно-критичних досліджень про твір, різні його інтерпретації тощо), занурення в який через створення проблемних ситуацій на уроці української літератури сприятиме цілісному розумінню й осмисленню художнього твору. Сучасний підручник літератури для старших класів повинен бути не лише

інформативним, а й технологічним, тобто засобом організації самостійної індивідуальної чи групової навчальної діяльності учнів-читачів із чіткими рекомендаціями щодо ефективного опрацювання предметного змісту, формування умінь вчитися. Для учнів він має стати навчальною робочою книгою, підготовленою за принципом «самовчителя», активатором розвитку стійкого пізнавального інтересу до художніх творів української літератури, а для вчителя – орієнтиром досягнення дидактико-методичних цілей уроку.

Попри багатоаспектність дидактичних функцій та поліфункціональність засобів їх реалізації, у сучасному підручнику української літератури повинен бути презентований якісний навчальний матеріал, що забезпечуватиме доступний учням-читачам виклад огляду національного літературного процесу та його характерних ознак; засвоєння найважливіших фактів із життєпису українських письменників, твори яких вивчаються текстуально; продуктивну аналітико-синтетичну роботу над текстом; формування вмінь аналізу та інтерпретації твору; засвоєння теоретико-літературних знань та застосування їх у процесі розгляду художнього твору; розвиток художнього та логічного мислення; збагачення усного мовлення; розуміння літературних творів як явища мистецтва, усвідомлення української літератури як невід’ємного складника світової художньої культури.

Продуктивно реалізовано дидактичну самоосвітню функцію у чинних підручниках української літератури для 10 і 11 класів (рівень стандарту), авторський колектив яких (наукові співробітники Інституту педагогіки НАПН України) став лауреатом у номінації «Інтеграція ресурсів Державного стандарту та інноваційних практик у процесі реалізації наскрізних змістових ліній в освітньому середовищі» X Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2019») та у номінації «Підручник або навчальний комплект для учнів, студентів» у конкурсі «Національне визнання наукових досягнень» XI Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті», 2019 [2; 3].

Зasadничим для авторського колективу є розуміння сучасного підручника української літератури як засобу самонавчання учня, інструменту його читацького й особистісного розвитку. Самостійність учня-читача реалізується на рівнях самостійного прочитання художнього твору; створення індивідуального чи групового навчального проекту; навчання за самостійно створеною індивідуальною освітньою програмою; управління читацькою діяльністю, читацьким і особистісним розвитком. Згідно з концепцією означених підручників, їх самоосвітня функція забезпечує організацію такої навчальної діяльності учнів, що буде спрямована на самостійне здобуття й застосовування предметних знань, розвиток предметної читацької (здатність відчувати естетичну насолоду від читання художніх творів, розуміти художній твір як мистецьке явище; формувати емоційно-ціннісний образ письменників, творчість яких вивчається текстуально; уміти висловлювати особистісне ставлення до розглянутих у творах морально-етичних проблем; володіти інструментарієм діалогічного прочитання художніх творів, що належать до різних художніх напрямів і стилєвих течій; розуміти розвиток української літератури як процес пошуку митцями адекватних часові форм і засобів відображення дійсності тощо) та ключових компетентностей (розвивати критичне мислення; керувати особистим читацьким розвитком; вибудовувати індивідуальний маршрут саморозвитку; бути готовим постійно навчатися і змінюватися; розвивати вміння самопізнання, самоорганізації).

Реалізацію самоосвітньої функції забезпечує чітка структура підручників, логічна послідовність викладу навчального матеріалу. Так, у рубриці «Читацький путівник» конкретно визначено обсяг знань та вмінь, які учні повинні здобути під час вивчення

програмової теми, що є основою для розвитку їхніх предметної та ключових компетентностей. Алгоритмічне первинне подання навчального матеріалу про письменника (цитата-самохарактеристика; цитата відомого літературного критика тощо про творчий спадок автора; коротка характеристика-презентація особистості письменника) сприяє системному формуванню предметних знань старшокласників, розвитку їхніх пізнавальних інтересів. Рубрика «Знайомство здалеку і зблизька», навчальний текст якої конкретизується у підрубриках «Портрет», «Вдача», «Захоплення», «Сторінки життєпису» тощо допомагає формуванню в уяві учнів образу письменника як цікавої, багатогранної й талановитої особистості, мотивує до прочитання його творів. Матеріал рубрики «Художній світ письменника» сприяє загальному розумінню творчого доробку письменника (історична доба; тематика, проблематика, загальна характеристика творчості) і поглиблює осмислення художнього твору, що вивчається текстуально. Рубрика «Читацькі діалоги» презентує теоретичний матеріал та подає поради учням-читачам для налагодження діалогу з текстом художнього твору. У рубриці «Культурно-мистецький контекст» на прикладі життя і творчості письменників досліджуються взаємовпливи художньої літератури, музики, театру та інших видів мистецтва. Рубрика «Довідник читача» подає чітке і доступне тлумачення теоретико-літературних понять у процесі вивчення кожного тематичного розділу підручника. Рубрика «Запитання і завдання» вміщує збалансоване представлення компетентісно орієнтованих запитань і завдань репродуктивного, частково-пошукового та проблемного характеру з метою перевірки рівня навчальних досягнень учнів. Рубрика «Ваші читацькі проекти» рекомендує учням варіанти навчальних проектів та поради щодо їх індивідуальної чи групової підготовки. У рубриці «Читацьке дозвілля» запропоновано перегляд екранізацій художніх творів, прослуховування музичних композицій тощо, що також сприяє глибокому усвідомленню вивченого програмового матеріалу. Завдання, вміщені в рубриці «Читацький самоконтроль», спонукають учнів перевірити результативність самостійного навчання за підручником. Для усвідомлення змін у власному читацькому й особистісному розвитку школярів пропонується написати есеї «Мій шлях до читацької компетентності».

Отже, дидактичні функції означених підручників української літератури орієнтовані на реалізацію педагогічних умов для організації ефективної читацької діяльності учнів старших класів, розвиток їхньої читацької самостійності, розширення читацьких орієнтацій.

Ключові слова: шкільна літературна освіта, українська література, підручник, дидактичні функції.

Список літератури

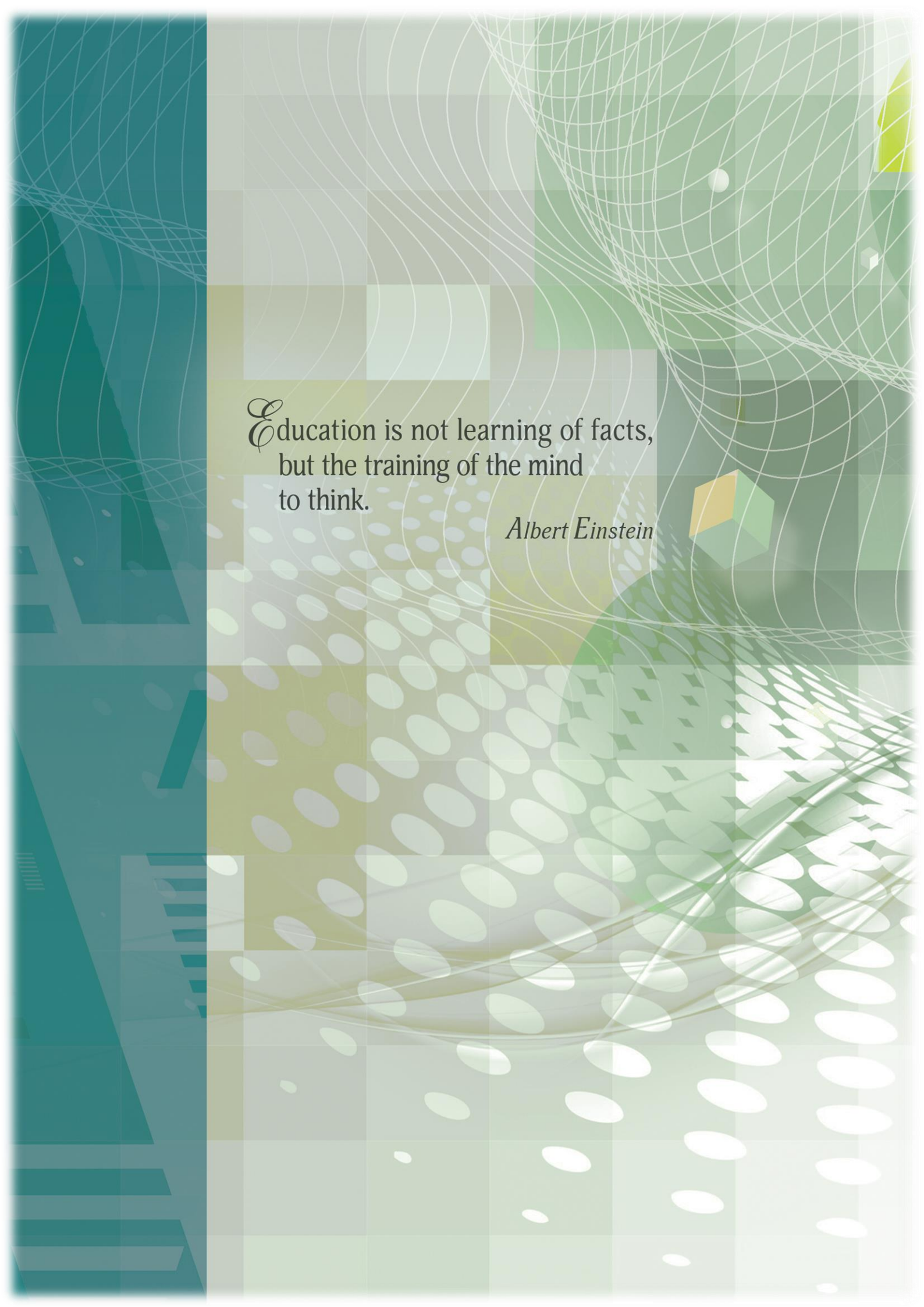
1. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. для студентів вищих закладів; за редакцією Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. С. 288-308.
2. Українська література. Рівень стандарту : підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко та ін. Київ: Пед. думка. 192 с.
3. Українська література. Рівень стандарту : підруч. для 11 кл. закл. заг. серед. освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко та ін. Київ: Оріон, 2019. 240 с.

ЕЛЕКТОННЕ НАУКОВЕ ВИДАННЯ
ЗБІРНИК ТЕЗ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ
«ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА»

Підписано до друку 13.05.2020 р. Формат 60х90 1/16
Ум. друк. 8,5 арк.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-82
e-mail: 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



Education is not learning of facts,
but the training of the mind
to think.

Albert Einstein