

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

# ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

**Випуск 23**

Київ  
Педагогічна думка  
2019

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

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

**Збірник є науковим фаховим виданням у галузі педагогічних наук**

**Наказ МОН України №41 від 17.01.2014р.**

**(зі змінами від 29.09.2014р., наказ №1081)**

*Затверджено до друку вченою радою Інституту педагогіки  
Національної академії педагогічних наук України  
(протокол № 13 від 28 листопада 2019 року)*

**Редакційна колегія ПСП:**

**Топузов О. М.**, член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор (головний редактор); **Головко М. В.**, канд. пед. наук, с. н. с., доцент (заступник головного редактора); **Засєкіна Т. М.**, канд. пед. наук, с. н. с. (заступник головного редактора); **Акірі І. К.**, доктор фіз.-мат. наук, конференцяр (Молдова); **Бібік Н. М.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Бурда М. І.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Богданець-Білоskalенко Н. І.**, доктор пед. наук, доцент, **Васьківська Г. О.**, доктор пед. наук, професор; **Величко Л. П.**, доктор пед. наук, професор; **Голуб Н. Б.**, доктор пед. наук, професор; **Гораш К. В.**, канд. пед. наук, с. н. с. (відповідальний редактор); **Доброскок І. І.**, доктор пед. наук, професор; **Жук Ю. О.**, доктор. пед. наук, доцент; **Ільчук І. Ю.**, перекладач; **Імашев Г. І.**, доктор пед. наук, професор (Казахстан); **Калініна Л. М.**, доктор пед. наук, професор; **Кизенко В. І.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Курач Л. І.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Кришмарел В.Ю.**, канд. філос. наук, с. н. с., відповідальний секретар; **Лапінський В. В.**, канд. фіз.-мат. наук, доцент; **Лоза Л. М.**, відповідальний за технологічну підготовку випуску; **Локшина О. І.**, доктор пед. наук, професор; **Мальований Ю. І.**, член-кореспондент НАПН України, канд. пед. наук, с. н. с.; **Назаренко Т. Г.**, доктор пед. наук, с.н.с.; **Пометун О. І.**, член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Редько В. Г.**, доктор пед. наук, доцент; **Савченко О. Я.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Смирнова-Трибульська Є.**, Dr. Hab., професор (Польща); **Тарасенко Г. С.**, доктор пед. наук, професор.

**Проблеми сучасного підручника** : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — П 78 О.М.Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2019. — Вип. 23. — 326 с.

ISBN 978-966-644-526-4

У збірнику публікуються наукові рецензовані статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем підручникотворення з метою апробації вітчизняного і зарубіжного досвіду проектування та створення сучасної навчальної та науково-методичної літератури для дошкільної, загальної середньої, спеціальної та вищої освіти.

Збірник призначено вченим, дослідникам проблем підручникотворення та авторам підручників, викладачам навчальних дисциплін, вчителям і всім зацікавленим у створенні якісної навчальної книги.

## ЗМІСТ

збірника наукових праць  
«Проблеми сучасного підручника» вип. 23, 2019

<b>1. Бібік Н. М.</b> НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКТ З КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ВИМІРАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ .....	6
<b>2. Васильєва Д. В.</b> ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК З МАТЕМАТИКИ .....	23
<b>3. Вашуленко О. В.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ У ПІДРУЧНИКУ З ЧИТАННЯ.....	35
<b>4. Вашуленко О. П., Сердюк Е. Г.</b> ПРИНЦИПИ ДОБОРУ СИСТЕМИ ВПРАВ ДО ПІДРУЧНИКА З ГЕОМЕТРІЇ ДЛЯ ЛІЦЕЮ.....	47
<b>5. Головка М. В.</b> НАВЧАЛЬНІ ПРОЄКТИ В КУРСІ ФІЗИКИ ГІМНАЗІЇ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ЯК СКЛАДНИК МЕТОДИКИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	56
<b>6. Гупан Н. М., Пометун О. І.</b> ДИНАМІКА ЗМІН МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ЗА ЧАСІВ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ПРАВОЗНАВСТВА).....	68
<b>7. Жук Ю. О., Ващенко Л. С.</b> ОЦІНЮВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ РОЛІ СТРУКТУРНИХ СКЛАДНИКІВ ПІДРУЧНИКІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ВЛАСНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	81
<b>8. Засєкін Д. О.</b> НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ (ГІМНАЗІЇ).....	98
<b>9. Калініна Л. М. Козлов Д. О.</b> УПРАВЛІННЯ КУЛЬТУРНИМ РОЗВИТКОМ ОСОБИСТОСТІ В ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКІВ СФЕРИ ОСВІТИ .....	109

<b>10. Кришмарел В. Ю.</b> МЕТОДИ НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІСТОРИЧНОЇ І ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ.....	123
<b>11. Крячко І. П.</b> ПРОПЕДЕВТИКА АСТРОНОМІЧНИХ ЗНАТЬ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ .....	132
<b>12. Листопад Н. П.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОГО БЛОКУ «ВЕЛИЧИНИ» У НМК З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ПЕРШОГО ЦИКЛУ НУШ.....	139
<b>13. Малієнко Ю. Б.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ .....	149
<b>14. Матяш Н. Ю.</b> ВІДОБРАЖЕННЯ ПИТАННЯ ЗДОРОВ'Я І БЕЗПЕКИ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З БІОЛОГІЇ.....	162
<b>15. Мачача Т. С.</b> МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ПРОФІЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	171
<b>16. Назаренко Т. Г.</b> ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ПІДРУЧНИКА ЕКОНОМІКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛІЦЕЮ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....	184
<b>17. Науменко С. О.</b> ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ.....	192
<b>18. Петрук О. М, Кохно Т. Н.</b> ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН.....	208

<b>19. Пономарьова К. І.</b> ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ .....	218
<b>20. Редько В. Г., Полонська Т. К.</b> ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ АНКЕТУВАННЯ .....	228
<b>21. Ремех Т. О.</b> РОЗВИТОК ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЕСЯТИКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ УКРАЇНИ .....	244
<b>22. Тарара А. М., Сушко І. А.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ Й МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ СПЕЦКУРСУ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ .....	259
<b>23. Трубачева С. Е.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТОВОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ .....	277
<b>24. Хорошковська Т. П.</b> ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ – ПРЕДСТАВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ .....	286
<b>25. Шевчук Л. М.</b> ВПРАВИ І ЗАВДАННЯ ДЛЯ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ УЧНІВ 1 КЛАСУ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ .....	292
<b>26. Шелестова Л. В.</b> СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ).....	306
<b>27. Яценко Т. О.</b> КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ УЧНІВ 11 КЛАСУ .....	317

## НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКТ З КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ВИМІРАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

**Надія Бібік,**

доктор педагогічних наук, професор,  
головний науковий співробітник  
відділу початкової освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: poth\_osvit@ukr.net,  
ORCID ID: 0000-0001-7511-270X

У статті розкрито роль підручника як універсального засобу навчання. Досліджено, як розвивається й удосконалюється цілий комплекс засобів навчання, що змінює функцію підручника та вже розглядається як елемент цілісної системи засобів навчання. Наявність навчально-методичного комплекта визначає роль підручника як системоутворювального ядра, своєрідної метасистеми, надає йому нового призначення — стати сполучною ланкою між усіма компонентами комплексу, забезпечити їхню цілісність та функціональність єдиних підходів до реалізації засад компетентнісного підходу. Визначено критерії добору навчального матеріалу за певними критеріями — науковості, систематичності та частотності розгляду; ступеня необхідності, актуальності та доступності у певному віковому періоді; узгодження змісту, структури, обсягу з цілями предмета; часом, що відводиться на його вивчення.

**Ключові слова:** навчально-методичний комплект; компетентнісно орієнтоване навчання.

**Постановка проблеми.** Нова реальність породжує запит на спеціальний науково-методичний супровід навчального процесу, несуперечливого за змістом, який охоплює відповідність форм, технологічних процедур, заходів, спрямованих на вияв та формування ключових і предметних компетентностей учнів.

Помічено, що поява комплектів, додаткових матеріалів для диференціації навчального процесу, тестового та інших видів контролю, поурочних розробок уроків спонукають учителів до пасивного очікування готових рекомендацій, методичних настанов.

У цьому контексті **інноваційним** вважаємо науково-методичний **супровід**, який на відміну від готових для використання рішень передбачає спеціальний вид допомоги суб'єкту, спрямований на запобігання та подолання проблем професійної діяльності.

Суттєвою ознакою такої допомоги є партнерська суб'єкт-суб'єктна взаємодія, надання можливостей для співтворчості учасників навчального процесу.

**Аналіз досліджень з проблеми.** Ефективність такого виду супроводження комплексів науково-методичного забезпечення обґрунтовано в працях Кодлюк Я.П., Савченко О.Я.; апробовано в процесі моніторингу впровадження напрацювань авторами підручників, навчально-методичних посібників (Бурда М.І., Буринська Н.М., Величко Л.П., Головка М.В., Гупан Н.М., Засекіна Т.М., Мартиненко В.О., Пономарьова К. І., Онопрієнко О.В., Пометун О.І, Савченко О.Я., Топузов О.М), а також ученими й методистами системи ІППО (Сорочан М.М., Тимошко Г.М., Палько Т.В.), що дало змогу обґрунтувати структуру цього процесу, визначити його етапність, форми презентації, визначення ефективності.

Як відомо, інновації завжди визрівають у надрах наявних суперечностей. У межах досліджуваного процесу встановлено такі **суперечності**:

- розрив у часі між темпами теоретико-методологічних напрацювань у сфері компетентнісно орієнтованої освіти та розробленням відповідного навчально-методичного супроводу;
- неузгодженість між цілями забезпечення компетентнісного підходу та їх реалізацією на рівні навчального предмета, навчального матеріалу, процесу навчання;
- невідповідність теоретичного обґрунтування компетентнісного підходу в навчанні та якості ресурсного забезпечення цього процесу;
- випереджувальний характер упроваджень навчально-методичного ресурсу в практику роботи та підготовка вчителя у ВНЗ, яка нерідко перебуває у фарватері шкільних перетворень.

**Мета статті:** розкрити теоретичні та методичні засади ресурсного забезпечення компетентнісно орієнтованого уроку з предмета «Я досліджую світ», підходи до усунення перевантаження учнів; продемонструвати результати моніторингу реалізації підготовленого супроводу на основі аналізу методичних утруднень вчителів, пізнавальних реакцій учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Найефективнішими засобами для досягнення цілей дослідження на цьому етапі стали **спостереження уроків**, їх **обговорення** вчителями, **виявлення** вразливих точок зіткнення поглядів на його адекватне ресурсне забезпечення.

Адже саме в **уроці** сфокусовано розв'язання всіх названих вище суперечностей: це і якість навчально-методичного забезпечення, і підготовленість учителя,

повнота набору й адаптивність супроводжувального ресурсу в аспекті відповідності теоретичним засадам предмета, потребам і можливостям учнів.

Модернізація організаційних форм уроку на засадах компетентнісного підходу націлює вчителя на **результати** освітньої діяльності, тобто, інструментальні (процесуальні) рішення мають бути спрямовані на досягнення прогнозованих результатів.

Пошуки ознак цікавого та результативного компетентнісно орієнтованого уроку, як показує дослідження, нерідко мають протилежні тенденції.

Сучасні дослідження вказують на особливості ритму й коливань усіх психічних процесів, які позначаються на працездатності учнів, потребують переключень інтенсивної розумової діяльності на розумово-м'язові процеси, на розрядку інтелектуального напруження, надання переваги емоційно-комунікативним діям. Крім того, досвідчений учитель зважатиме на пізнавальне реагування учнів, добиратиме засоби підтримки пізнавальних інтересів.

Тривалі спостереження уроків, їх поелементний аналіз, зіставлення засобів впливу на пізнавальні орієнтації та реакції учнів дозволили з'ясувати, що **найбільша пізнавальна активність учнів** спостерігається в ситуаціях безпосереднього їх спілкування з об'єктами навколишнього світу, під час практичних дій з предметами, використання життєвого досвіду дітей у разі варіативності та незвичайності методів діяльності.

Пізнавальна активність молодших школярів **знижується** одноманітністю процесуальних характеристик навчання (особливо, якщо тривало використовуються методи слухового сприймання – бесіда, розповідь, опитування); перенасичення процесу емоційними, розважальними прийомами; невідповідністю рівня трудності пізнавального завдання можливостям учнів тощо.

Помічено, що **стимулами** дитячої активності на уроці є: успіх, заохочення, можливість продемонструвати знання, життєвий досвід; мати престижну роль у грі, у спілкуванні; ситуації проведення дослідів, можливість маніпулювати предметами, діяти з ними.

Натомість **гальмує** дитячу активність роль пасивного слухача; повторюваність змісту; одноманітність методичних прийомів: коли не заохочують і не питають; використання недоступної інформації; задачі неадекватної трудності.

Формування особистісно значущої картини світу здійснюється за рахунок максимальної опори на життєвий досвід, який розвивається у процесі взаємодії учня з навколишнім світом. Це стає можливим лише за умови створення такого соціокультурного середовища, у якому учні мають змогу пропустити через себе норми, приписи, правила, які прийняті в суспільному житті.

Переорієнтація на компетентнісний підхід змінює всі складники освітнього процесу, які мають бути адекватно відображені в підручнику і супровідних ма-



теріалах комплексів. Адже кардинально змінюються всі складові – мета, зміст, система оцінювання, тип педагогічної взаємодії.

З погляду компетентнісного підходу, **цілі навчання** стають реалістичнішими, осмислюються учнями і стають їхніми власними цілями заради досягнення зрозумілого, привабливого і посильного результату.

**Зміцнюється і розширюється** пізнавальна мотивація учнів шляхом розвитку інтелектуальних переживань учня, підтримки успіху; через особистісно орієнтований зміст навчання, задоволення потреби в пошуку нової інформації; створення ситуацій пізнавальних утруднень, диференційованого використання мотиваційних спонук залежно від характеристик уміння вчитися.

**Зміст освіти** стає функціональнішим, розглядається на міжпредметному рівні. Він включається у соціальний контекст, спрямовується на набуття пізнавального і життєвого досвіду.

**Змінюються форми** і методи організації навчання — вони набувають діяльнісного характеру, передбачають вироблення самостійності у застосуванні програмового змісту. Широко використовуються групові форми навчальної роботи з метою вироблення навичок партнерської взаємодії та співробітництва.

**Оцінювання** навчальних досягнень передбачає наявність доказів компетентності учня в певній сфері. Це не лише обсяг інформації про об'єкт пізнання, її якість (знання конкретних фактів, правил чи зв'язків і залежностей), але й рівень рефлексивності в самооцінці результатів, активність у їх набутті, вияв інтересу до пізнання; надання переваги знанням, які можна здобути самостійно; прагнення успіху.

Скажімо, компетентнісна освіта на чільне місце висуває життєві ситуації, контекст, у якому учень, студент виявить свою обізнаність. Навчальні завдання ставляться так, як функціонують проблеми у житті, та передбачають відповідне застосування на практиці.

Зокрема, у навчальних матеріалах, методичних розробках рекомендується практикувати розгляд світу і його подій з різних точок зору, з різних рольових позицій: свідка подій; учасника; того, хто сумнівається; того, хто не сумнівається; історика; учня; учителя; директора та ін. Постійна зміна ролей зумовлює широту поглядів на світ людей, вчинків, поведінки, дозволяє їх розглядати як взаємозумовлені, залежні одне від одного, створює умови для координації різних позицій.

**Підготовці навчально-методичного супроводу до предмета «Я у світі»** передувало теоретичне оформлення специфіки врахування компетентнісного підходу на рівні підручника й інших складових комплексу, враховувались вимоги до підручникотворення для молодшого школяра [2; 3].

Зазначимо, що у новому поколінні навчально-методичного забезпечення вперше опрацьовувались і враховувались зазначені особливості, хоча протягом усіх

років модернізації шкільної освіти проблеми формування змісту та відповідного його відображення у підручниках, посібниках визначалися найпріоритетнішими.

Попри всі складнощі підручникотворчого процесу визначимо як позитив те, що теоретичні засади підручників знайшли відображення у відповідних концепціях, розроблених принципах і критеріях відбору змісту, в структурі та логіці організації навчального матеріалу.

Психологічний аналіз підручників для початкової школи, здійснений знаним фахівцем у галузі герменевтики Н.В.Чепелевою, засвідчив якісні відмінності, характерні для українських підручників нового покоління, а саме: вищий рівень діалогічності; адресованість до читача (учня); персоніфікованість, що сприяє підвищенню інтересу до змісту та особистісному зануренню учня в текст, усвідомленню ним навчального матеріалу.

Аналіз методичного апарату підручників з точки зору їх впливу на формування культури читання учнів показав, що більшість завдань спрямовані на розвиток операцій структурування й узагальнення змісту, формування вмінь оцінювати текстову інформацію, пов'язувати її з власним життєвим досвідом.

Водночас, на думку психологів, необхідно збільшити кількість завдань на реструктурування текстової інформації, побудову логічної та смислової структури повідомлення, оскільки їх виконання, як свідчить практика, викликає труднощі не лише в учнів, а й у студентів вищих навчальних закладів. Доцільно вводити до методичного апарату підручників завдання на самостійне формулювання запитань до тексту, що поліпшило б вироблення в учнів уміння вести діалог з твором.

В умовах конкурсного відбору підручників ситуація диктує вибір «на марші», тому в експериментальному процесі аналізувались можливості підручника для реалізації програми, доступність і емоційна привабливість текстів, їхня інструментальна цінність; обсяг і кількість практичних завдань та вправ; відповідність пізнавальним можливостям учнів; посиленість і необхідна частотність відпрацювання базових вимог.

У підготовленій нами концепції [4] зверталась увага на ступінь реалізованості в підручнику сучасних підходів до презентації змісту, процесу і результатів навчання. Зокрема, українська освіта на нормативно-правовому рівні узгоджується з європейськими напрямками щодо компетентнісного підходу. Що це означає?

Навіть побіжний перегляд рукописів навчально-методичних комплексів зорієнтує вчителя на такі ознаки:

- чи задіяний учень у конструюванні знання, чи він лише пасивний учасник навчання;
- чи передбачено діалог, взаємодію між учасниками навчального процесу;
- які мотиваційні спонуки використано (новизна змісту, опора на життєвий досвід, можливість висловити власне судження, продемонструвати свої досягнення);

- яким завданням надається перевага: тим, що можна виконати самостійно, чи на рівні відтворення;
- чи передбачені інструменти супровідного оцінювання як докази компетентності учня в певній сфері, тобто вміння зв'язати відоме й невідоме, встановити причинно-наслідкові зв'язки, застосувати набутий досвід у змінених умовах?

Відповіді на ці питання, разом з оцінкою поліграфічних рішень, дозволять учителю адекватно оцінити підготовлений продукт.

Як вважав Д. Д. Зуєв, «оновлений зміст освіти, структуру його реалізації дає підручник, а конкретизацію, диференціацію і навіть індивідуалізацію змісту освіти і способів оволодіння ним дають інші засоби навчання, які складають за цією ознакою разом з підручником цілісність – навчальний комплект<sup>1</sup>.

У навчально-методичному комплекті до підручника «Я у світі»<sup>2</sup> передбачено: **робочий зошит**, створений нами спільно з учителем-методистом. Він дозволяє диференціювати навчальний процес, організовувати самостійну роботу учнів. Асортимент практичного матеріалу розвантажить учителя від необхідності добирати варіанти практичних завдань для учнів з різними навчальними можливостями і потребами, передбачати життєвий контекст, у якому вони можуть застосувати одержані уявлення, знання, уміння [5 – 11].

Посібник із промовистою назвою «**Експрес-контроль**», що являє собою систему тестових завдань, дозволить оперативно з'ясувати стан засвоєння кожним учнем програми, вчасно відкоригувати випадки неуспішності.

**Орієнтовний конспект** з розгорнутим методичним сценарієм уроку спрямує творчість учителя на результативну працю. Тут передбачено мету кожного уроку в системі розвитку смислів, можливу мотивацію навчальних зусиль учнів, її підкріплення протягом уроку, способи педагогічної взаємодії, варіанти завдань у нарощенні складності.

У сценарії уроків передбачено також ігрове поле, ситуації емоційного розвантаження, задіяння засобів зворотного зв'язку, додатковий матеріал для варіативного використання.

Підручники «Я досліджую світ» проходили попередню апробацію шляхом експертизи за умовами конкурсу, доповнювались консультаціями з учителями, які тривалий час працювали за нашими програмами і попередніми варіантами підручників [8; 9; 11; 12].

1) Д.Д. Зуєв Школьний учебник, М., Педагогика. – 1983, С.220

2) Н.М. Бібік, Г.П. Бондарчук «Я у світі» 3 клас: робочий зошит. – Х: Вид. група «Основа», 2014. – 64с. Н.М. Бібік, Г.П. Бондарчук «Я у світі» 4 клас: робочий зошит. – Х: Вид. група «Основа», 2015. – 64с.

**Аналіз навчально-методичного комплекту для 3 класу  
за анкетами, рецензіями, експертними висновками вчителів**

Таблиця 1

Назва видання	Позитивні сторони	Зауваження	Потребує змін	Необхідно вилучити
1	2	3	4	5
Підручник. 3 клас	Відповідність програмі, використання міжпредметних зв'язків, опора на життєвий досвід учня, наявність узагальнюючих завдань, ситуацій, які передбачають навчальну взаємодію	Питома вага теми «Людина і світ» менша ніж інших і потребує доповнення; одноманітний методичний апарат деяких тем	Робота з незнайомими словами; у методичному апараті передбачити більше компетентнісних завдань	Тексти, які є в літературній читанці
Посібник із експрес – контролю. 3 клас	Наявність диференційованих завдань; легкість використання сторінок посібника (відривні)	Обмаль завдань з теми «Людина і світ»	Щоб у кожній парі завдань були легші та складніші	Деякі прислів'я, які є в інших підручниках і посібниках
Методичний посібник. 3 клас	Наявність детальних розробок уроків і цікавого матеріалу для варіативної організації уроку	Дати зразки зарубіжного досвіду організації подібних уроків; не до всіх уроків є фізкультхвилинки; розробити варіативний матеріал до теми «Людина і світ»	Роз'яснення до роботи зі «Скринькою нових слів»; урізноманітнення форми оцінювання навчальних досягнень. Більше ситуацій, де можна застосувати одержані знання.	Нормативи контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів

Отже, за даними дослідження основний матеріал підручників і посібників дістав схвалення. Відзначено як позитив наявність завдань аперцепції, або опори на життєвий досвід, різноманітних ситуацій зацікавлення, міжпредметних завдань.

Водночас, вчителі пропонували відкоригувати питому вагу тем, які відображені, на їхній погляд, недостатньо; подати зразки занять або уроків, які практикуються у зарубіжному досвіді; вилучити матеріал, який дублюється в інших підручниках або є в збірниках МОН України.

З урахуванням запитів учителів в **орієнтовних розробках уроків** пропонувалися можливі варіативні методичні рішення на всіх етапах їх проведення.

**Послідовне мотивування** кожного етапу уроку – необхідний засіб активізації дітей, збудження інтересу до навчальної діяльності. Адже чим молодший школяр, тим частіше виникає потреба в підкріпленні мети діяльності, активізації внутрішніх сил дитини в переборенні пізнавальних труднощів.

Для вчителя ця вимога означала пошук опорних мотивів для конкретних учнів, питань і проблем, завдяки яким може формуватися у кожному випадку власний смисл виучуваного.

Значні труднощі у цілепокладанні для вчителів становив процес об'єктування мети – переведення її на доступний для учнів рівень.

Наведемо приклади орієнтирів, які були передбачені в експериментальних матеріалах.

Тема уроку, мета уроку	Орієнтири для повідомлення мети учням
<p><b>Тема:</b> Винаходи людства</p> <p><b>Мета і завдання:</b> розширювати уявлення учнів про історію винаходів речей і приладів, якими ми користуємось у повсякденному житті; розвивати пізнавальний інтерес, допитливість; виховувати прагнення до знань.</p>	<p><b>Учитель.</b> Усі ми звикаємо до речей, якими ми користуємось, і не замислюємося, звідки вони, хто їх придумав. Сьогодні на уроці ми відкриємо таємниці деяких речей. Звідки взялась кулькова ручка, як з'явився фломастер, хто придумав класну дошку, коли з'явилася голка. Цікаво, що винахідники — не лише дорослі люди, а й ваші ровесники.</p>
<p><b>Тема:</b> У кожному куточку світу свої традиції та звичаї</p> <p><b>Мета і завдання:</b> розширювати уявлення учнів про різноманітність культур, звичаїв народів; на прикладах спільного і відмінного у звичаях формувати інтерес і толерантне ставлення до інших культур; навчати взаємодіяти в групових формах роботи.</p>	<p><b>Учитель.</b> Кожна нація, кожен народ протягом багатьох століть виробляли свої традиції та звичаї. Це ті неписані закони, якими керуються люди не тільки в побуті, але й на рівні держави. Пізнати якусь іншу країну, народ і окрему людину неможливо без знання тієї культури, до якої вони належать. Ми сьогодні почнемо захоплюючу мандрівку в світ традицій і звичаїв інших народів, звертаючи особливу увагу на участь дітей у святах, обрядах, усталені норми поведінки.</p>

<p><b>Тема:</b> Охорона довкілля—спільна справа всіх землян</p> <p><b>Мета і завдання:</b> розширити уявлення учнів про Землю як спільний дім усіх людей, необхідність співробітництва народів у питаннях збереження природи і безпечного життя, запобігання стихіям; залучати учнів до посиленої природоохоронної роботи; переконати в тому, що збереження природи Землі залежить від кожної людини.</p>	<p><b>Учитель.</b> Тема сьогоднішнього уроку — «Охорона довкілля – спільна справа всіх землян». Дуже влучно сказав про охорону природи письменник Михайло Пришвін: «Охороняти природу – означає охороняти Батьківщину». На уроці обміркуємо, хто повинен охороняти довкілля: сім'я кожного з вас, друзі, країни Європи, США чи всі люди Землі. Кожен із нас може і повинен охороняти навколишній світ.</p>
---	--

**Гнучкість педагогічної позиції** є однією з істотних умов проведення уроків предмета «Я досліджую світ», оскільки спілкування з молодшими школярами потребує від учителя великого динамізму, вміння перевтілюватися, одночасно сприймати реакції всіх і кожного. Необхідно вчасно підтримувати успіхи дітей, сприяти результативному навчанню.

Як з'ясувалось у процесі спостережень, типовим недоліком у проведенні уроків є **зловживання словесними методами**, коли ефект засвоєння змісту пов'язується із добрим розтлумаченням норми. За такого розуміння пріоритетним стає слово. А має бути «менше вчителя» та «більше учня!» Діалог - це звертання до іншого, жива взаємодія, яка породжує партнерські стосунки. Для вчителя важливим стає вміння розподіляти активність, свою власну та учнів, шляхом розгортання різних видів діалогічних форм.

Домінуюча позиція вчителя знижує навчально-виховний ефект, не залишає часу на обдумування, нав'язує учням свою точку зору, ігнорує активність учня.

Як свідчить практика, часто перешкодою на шляху до результативного, компетентнісно орієнтовного навчання є відмінності в інформованості учнів у різних галузях знань, життєвих обставинах тощо. Тому дослідники-вчителі вказують на важливість **ситуацій аперцепції** або звернення до життєвого досвіду учнів. Правильне відображення взаємозв'язку між двома або більше об'єктами як єдиного цілого дає можливість послідовно підводити учнів до розуміння досить складних зв'язків і взаємин між собою та навколишнім світом (наприклад, *скласти павутинку залежностей між собою та іншими: я піклуюсь...; про мене піклуються...; я допомагаю...; мені допомагають...; встановити зв'язок між професією і її значенням для інших людей*).

Спрямовуючи думку учнів на ще непізнане, звертаючи увагу на ті сторони явищ, які залишилися непомітними, учитель сприяє тому, що новизна результатів пізнавальної діяльності викликає емоційні переживання.

У третьому і четвертому класах зміст залежностей у кожній із названих систем ускладнюється; збагачується частка самостійності учнів у засвоєнні програмового змісту. У моделі розвитку особистості Л.С. Виготський подає ідеальну картину будь-якого пізнання: дитина рухається від залежності до самостійності. Саме такий напрям методично розгорнуто в навчально-методичному комплексі. Це опрацювання тем за етапами:

1. Діагностичний (Хто я і який я? Яким є інший? Чим відрізняється від мене? Що таке добро – зло? тощо). На цьому етапі робиться своєрідний зріз наявного капіталу знань учня про себе, інших, навколишній світ. Пізнати себе – цю роботу не можна передоручити іншому. Тому чим більше вправ на осмислення себе, своїх перспектив, тим гнучкішою й еластичнішою стає психіка дитини, тим успішніше вона входить у соціальні зв'язки.
2. Функціональний або операційний, коли висувуються гіпотези про об'єкт пізнання, розв'язуються прогностичні задачі; учні вступають у діалог щодо засадничих істин у системі: я – інший, я – навколишній світ: правда – неправда, добро – зло. Саме діяльність учня поєднує в єдине ціле множину процесів, які зумовлюють появу й функціонування нового знання, дозволяють розкрити неоднозначність впливу різноманітних умов. Тому вчитель має накопичувати якомога більше прикладів таких діяльностей, які формують досвід: описати гарне в іншій людині дати характеристику партнеру, визначити функцію об'єкта розгорнути критичну характеристику явища; спробувати на щось подивитись з іншого боку, з іншої точки зору передбачити різні варіанти розвитку подій тощо.
3. Етап практичної, а за певних умов і творчої самореалізації учня, оформлення компетентності у певній сфері життя. Цьому сприяють прийоми типу: навчи мене. Це презентації соціальних проєктів, участь у колективних справах, іграх тощо. Лише через подолання пізнавальних утруднень, проблем, пробуючи власні сили учень набуває соціального досвіду.

Названі етапи розгорнуто в підручниках «Я у світі» через методичний апарат.

Так, у підручнику обрано варіант подання змісту через **сюжетне розгортання**, через подію-задачу, історію вчинку, розповіді, що забезпечує наочність, зрозумілість соціальних категорій, зумовлює емоційний відгук на події, явища, факти. Для переконання учнів у важливості моральних імперативів задіяно бінарні опозиції: добрий вчинок змінює світ на краще, а злий – руйнує, нищить; ввічливість породжує гарне ставлення, а грубощі – відштовхують від себе.

Проблематизація навчального матеріалу через систему задач-ситуацій допомагає учням ув'язати розрізнені явища-деталі в широку картину уявлень про світ, життя людини, а моральні висновки з особистісної цінності перетворити на соціально значущі.

Одним із найважливіших засобів компетентнісно орієнтованої реалізації методики з предмета «Я досліджую світ» стали пізнавальні завдання, які передбачають поєднання інтелектуальних зусиль із широким використанням методів чуттєвого пізнання навколишнього світу, забезпечення зв'язку засвоєного матеріалу з життєвим досвідом учнів; практичні вправлення.

Установлена доцільність пізнавальних завдань і для оволодіння узагальненими способами дій. Дуже важливо, що у цьому процесі формується розуміння необхідності розглядати будь-які предмети у зв'язку з іншими через включення їх у нові зв'язки та відносини. Помічено, що у дітей виникає настанова на пошук внутрішніх зв'язків, визначається спрямованість пізнавальної діяльності на важливі сторони функціонування; забезпечується відображення властивостей предметів, явищ, їх поєднання в єдине ціле («Яким буде життя на Землі через 100 років?» - учні узагальнюють отриману інформацію про стан довкілля, винаходи людства, взаємини людей; складають мапу винаходу за заданим алгоритмом; гра «Якби я був чарівником, то...»).

Ми вважали, що завдань має бути достатньо для досягнення результатів з предмета з врахуванням показників дидактичної системи завдань. Так, в узагальненому вигляді було визначено такі показники:

- повнота охоплення провідних уявлень і понять з кожної теми та предметних дій в істотних, соціально важливих ситуаціях;

- поступове зростання доступної складності й трудності завдань, спрямованих на забезпечення успіху учнів у оволодінні соціально значущим змістом;

- включення у систему завдань навчальних умінь надпредметного змісту, що забезпечувало орієнтацію учнів на спосіб здобування знань;

- оригінальність форми, що надавала можливість самовияву учнів.

Завдання на виявлення зв'язків, залежностей використовувались, в основному, під час осмислення матеріалу, його сортування, встановлення зв'язку з раніше вивченим. Вони вимагали від учнів умінь визначати внутрішні властивості предметів, розглядати їх у зв'язку з іншими через включення у нові зв'язки й відносини: Що на Землі залежить від людини? (вибрати: мир, злагода, тривалість дня, рух планет, стан довкілля та ін.); екологічні задачі на виявлення шкоди від сміття для навколишнього середовища; як дати нове життя старим речам тощо.

Оволодіваючи пізнавальними операціями, учні поступово готувались до виконання завдань на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Це сприяло оволодінню вмінням узагальнювати й конкретизувати причинні зв'язки, бачити загальне й відмінне в явищах, з'ясовувати, що з чим пов'язане, що від чого залежить. Наприклад, пропонуємо дітям дати відповідь на запитання чи виконати завдання: Що може трапитись з цими дітьми? (на основі сюжетних малюнків про поведінку дітей на вулиці, випадки правопорушень); Чому так не буває?



(Розв'язати алогізм); Розіграти сценку на віднайдення справедливості моральних норм ( не підглядати, говорити правду, вміти визнавати провину).

Під час проведення експерименту ми звертали увагу на важливість узгодження бачень автора й учителя у прочитанні своєрідних методичних знаків, які закладено в навчально-методичному комплексі.

З урахуванням специфіки програмового матеріалу кожної теми з предметів «Я досліджую світ» і відповідно до дидактичних умов забезпечення процесу формування соціальної компетентності учнів була змодельована їхня навчальна діяльність.

Дослідники врахування життєвого досвіду дітей (Н.Д. Лушников, А.П. Алексєєва) показують необхідність розробки спеціальних питань до завдань. Виходячи з завдань нашого дослідження, було розроблено перелік репродуктивно-мнемічних запитань для з'ясування донавчальних уявлень дітей на етапі сприйняття матеріалу та репродуктивно-пізнавальних, що використовувались на етапі осмислення дитиною нових знань, порівняння з минулим досвідом, зіставлення з новими спостереженнями, які підводять дітей до елементарних узагальнень. Дидактична функція цих запитань полягла в збудженні інтересу учнів до нового матеріалу, нових фактів, явищ, забезпеченні їх зв'язку з соціальною практикою.

**Завдання на виявлення зв'язків, залежностей** використовувались, в основному, під час осмислення матеріалу, його сортування, встановлення зв'язку з раніше вивченим. Вони вимагали від учнів умінь визначати внутрішні властивості предметів, розглядати їх у зв'язку з іншими через включення в нові зв'язки і відносини:

«Хто працює вдень? Хто працює вночі? Де помилився художник? (переплутав інструмент, одяг, транспорт, дорожні знаки). Які з цих предметів можна брати в школу, а які не можна? Кому потрібні ці речі (обценьки, молоток. скрипка, ополоник, ручка, пензлі тощо)?»

Завдання такого типу розраховані на те, щоб спрямувати мислення учнів на усвідомлення способів діяльності: як краще відповісти на поставлені завдання? Як можна сказати інакше? Як довести правильність відповіді?

Методика організації діяльності учнів щодо розв'язання пізнавальних завдань передбачала послідовне нарощування їх складності, оскільки основний спосіб навчити розв'язувати завдання полягав у доборі завдань різного ступеня складності, а критерієм у визначенні послідовності завдань має бути з'ясування тих, які лежать у зоні найближчого розвитку учнів.

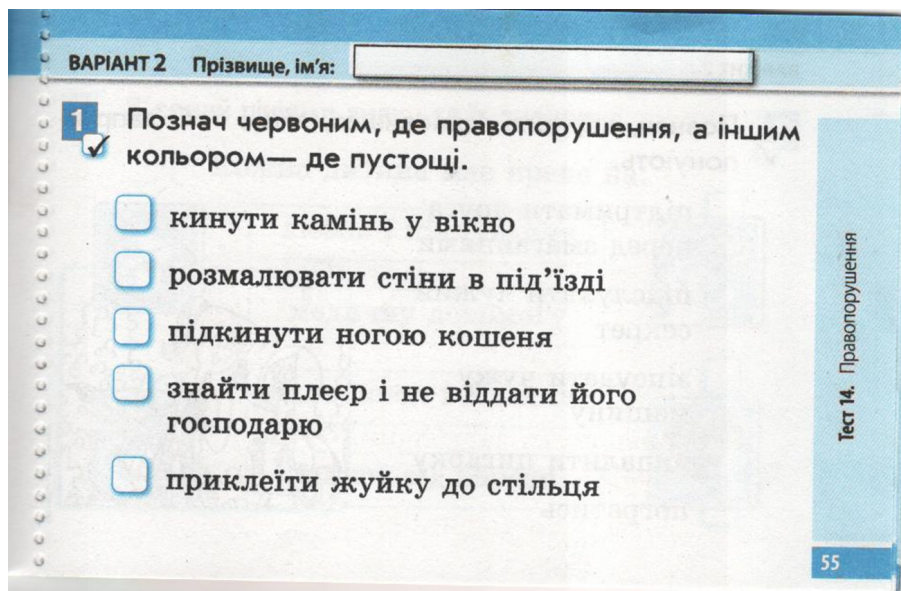
Цілеспрямоване ускладнення пізнавальних завдань, на думку дослідників, сприяє перенесенню засвоєних знань і способів діяльності з одних тем на інші, посилюючи усвідомлення учнями смислу їхньої діяльності, користі знань для використання у соціальній практиці.

Складність **змісту** зростала, починаючи від включення одиничних конкретних фактів, явищ до засвоєння матеріалу, який вимагає встановлення доступних зв'язків, залежностей, відношень.

**Операційне** ускладнення завдань полягало в просуванні учнів від уміння аналізувати об'єкти, формулювати одиничні судження про зв'язки й залежності, що існують у соціальному світі, які можна безпосередньо спостерігати – до суджень, що відбивають внутрішні залежності, вимагають розв'язання в логічному плані.

Отже, у ході керування розв'язанням учнями пізнавальних завдань принцип їх поступового ускладнення у змістово-операційному плані дозволив залучати до навчального процесу завдання не лише різних типів. а й різного ступеня складності.

Для прикладу наведемо завдання з робочого зошита до теми «Людина серед людей»:



ВАРІАНТ 2 Прізвище, ім'я:

1  Познач червоним, де правопорушення, а іншим кольором — де пустощі.

- кинути камінь у вікно
- розмалювати стіни в під'їзді
- підкинути ногою кошения
- знайти плеєр і не віддати його господарю
- приклеїти жуйку до стільця

Тест 14. Правопорушення

55

Основу відбору складають етапи продуктивних змін пізнавальних процесів: рух думки від виділення зовнішніх властивостей окремих об'єктів до встановлення зв'язків і залежностей між ними, пошуку причин і наслідків у соціальних процесах.

Основною вимогою до змістового аспекту таких завдань була орієнтація на досвід дитини: набутий раніше досвід, який відноситься до даного завдання, становить ніби передумову його розв'язання. Мислительний процес виникає тоді,

коли поставлене завдання вимагає від дитини перегрупування наявних знань, їх використання у конкретному випадку.

Варто тут звернутися до В. О. Сухомлинського.

Одна з найважливіших цілей навчання — навчити користуватися знаннями. Небезпека перетворення знань на мертвий багаж зароджується саме в молодших класах, коли за своїм характером розумова праця найщільніше пов'язана з набуттям дедалі нових умінь і навичок. Якщо ці вміння та навички тільки засвоюються і не застосовуються в діяльності, навчання поступово виходить за сферу духовного життя дитини, неначе відокремлюється від її інтересів і захоплень. Прагнучи запобігти цьому явищу, вчитель дбає про те, щоб кожна дитина знаходила творче застосування своїм вмінням і навичкам.<sup>3</sup>

Однак, попередній досвід, як свідчать спостереження, дає змогу реалізувати завдання пізнавального орієнтування, якщо він використовується для пошуку нового, пізнання невідомого.

Цілеспрямована робота в експериментальних класах виявила позитивний вплив на зародження в учнів особистісних смислів у пізнавальній діяльності, яка стосується освоєння соціальних об'єктів, вироблення у них емоційно-ціннісного ставлення до відповідного діапазону одержаних знань, застосування їх на практиці, що, у свою чергу, змінює характер пізнання, надає йому процесуальності.

Важливим свідченням набуття соціальної компетентності вважається вміння встановлювати зв'язки між причиною і наслідком власних вчинків і вчинків інших людей. Одержані дані засвідчили перевагу експериментальних класів над контрольними.

Хоча переваги експериментальної методики істотні, аналіз даних свідчить про необхідність забезпечення у формуванні соціальної компетентності учнів міжпредметних зв'язків та педагогічної підтримки процесу набуття соціального досвіду учнів у різних видах діяльності, починаючи з початку шкільного навчання.

Визначальним підсумком експериментальної роботи стало корегування навчально-методичного супроводу предмета «Я досліджую світ», апробація змісту і технологій уроку з погляду відповідності засадам компетентнісного підходу.

**Висновки.** Підручник уповні самодостатня одиниця навчального процесу. Водночас, вагомість і складність педагогічно керованого процесу в нових умовах потребують його доповнення складниками, зорієнтованими на диференціацію навчального процесу. Ці складники мають становити комплекс взаємопов'язаних між собою частин.

Отже, усі складники комплексу стають його значущими елементами на основі взаємодоповнення, і кожний із них спрямований на досягнення цілей у певній предметній сфері з орієнтацією на державні вимоги до результатів навчальних

3) Сухомлинський В.О. Вибрані твори Т.3 с.223-224

досягнень учнів. Водночас забезпечено варіативність застосування, можливість вибору засобів на кожному етапі реалізації.

Зміст експериментального матеріалу забезпечував безперервність ціле-спрямованого педагогічного впливу на досліджувану якість, вивчення її проявів у різноманітних навчальних ситуаціях протягом року.

### Література

1. Савченко О.Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу [Текст] / Олександра Савченко // Початкова школа. - 2015. - №3. - С. 10-15.
2. Кодлюк Я.П. Підручник для початкової школи: теорія і практика, Тернопіль, «Підручники і посібники», 2004., - 288с.
3. Савченко О.Я. Підручники для початкової школи // Дидактика початкової освіти: підручн. – К., Грамота, 2012. – С.90-97.
4. Бібік Н.М. Авторська концепція підручника «Я у світі» // Проблеми сучасного підручника: зб. Наук. праць /наук. ред. О.М. Топузов. – К.: Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С.17-24.
5. Зуєв Д.Д. Школьный учебник, М., Педагогика. – 1983, С.220
6. Бібік Н.М., Бондарчук Г.П. «Я у світі» 3 клас: робочий зошит. – Х: Вид. група «Основа», 2014. – 64с.
7. Бібік Н.М., Бондарчук Г.П. «Я у світі» 4 клас: робочий зошит. – Х: Вид. група «Основа», 2015. – 64с.
8. Бібік Н.М., Коваль Н.С. Світ навколо тебе: підручник для 1 класу загальноосвітньої школи К. Освіта, 1987.- 112с.
9. Бібік Н.М., Коваль Н.С. Журавлик: підручник для 1 класу загальноосвітньої школи, - К. Освіта, 1998.- 112 с.
10. Бібік Н.М. Я і Україна: підручник для 3 класу загальноосвітньої школи, К.: Освіта, 2003.-112с.
11. Бібік Н.М., Байбара Т.М. Я і Україна: підручник для 4 класу загальноосвітньої школи, К.: Освіта, 2004.- 112с.
12. Сухомлинський В.О. Вибрані твори Т.3, с.223-224
13. Васьківська Г.О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика: монографія – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012 -512с.
14. Топузов О.М. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення:- Київ, 2016. – С. 26-29

### References

1. Savchenko O.Ia. Meta i rezultat uroku v konteksti kompetentnisnogo pidkhodu [Tekst] / Oleksandra Savchenko // Pochatkova shkola. - 2015. - №3. - S. 10-15.
2. Kodliuk Ya.P. Pidruchnyk dlia pochatkovoї shkoly: teoriia i praktyka, Ternopil, "Pidruchnyky i posibnyky", 2004., - 288s.
3. Savchenko O.Ia. Pidruchnyky dlia pochatkovoї shkoly // Dydaktyka pochatkovoї osvity: pidruchn. – K., Hramota, 2012. – S.90-97.

4. Bibik N.M. Avtorska kontseptsiiia pidruchnyka "Ia u sviti" // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. Nauk. prats /nauk. red. O.M. Topuzov. – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S.17-24.
5. Zuiev D.D. Shkolnyii uchebnyk, M., Pedahohyka. – 1983, S.220
6. Bibik N.M., Bondarchuk H.P. "Ia u sviti" 3 klas: robochyi zoshyt. – Kh: Vyd. hrupa "Osnova", 2014. – 64s.
7. Bibik N.M., Bondarchuk H.P. "Ia u sviti" 4 klas: robochyi zoshyt. – Kh: Vyd. hrupa "Osnova", 2015. – 64s.
8. Bibik N.M., Koval N.S. Svit navkolo tebe: pidruchnyk dlia 1 klasu zahalnoosvitnoi shkoly K. Osvita, 1987.- 112s.
9. Bibik N.M., Koval N.S. Zhuravlyk: pidruchnyk dlia 1 klasu zahalnoosvitnoi shkoly, - K. Osvita, 1998.- 112 s.
10. Bibik N.M. Ya i Ukraina: pidruchnyk dlia 3 klasu zahalnoosvitnoi shkoly, K.: Osvita, 2003.-112s.
11. Bibik N.M., Baibara T.M. Ya i Ukraina: pidruchnyk dlia 4 klasu zahalnoosvitnoi shkoly, K.: Osvita, 2004.- 112s.
12. Sukhomlynskyi V.O. Vybrani tvory T.3, s.223-224
13. Vaskivska H.O. Formuvannia systemy znan pro liudynu v uchniv starshoi shkoly: teoriia i praktyka: monohrafiia – K.: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova, 2012 -512s.
14. Topuzov O.M. Kompetentnistni zasady suchasnoho pidruchnykotvorennia:- Kyiv, 2016. – S. 26-29.

*Надежда Бибик, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела начального образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

## **УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКТ ПО КУРСУ «Я ИССЛЕДУЮ МИР» В ИЗМЕРЕНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье раскрыта роль учебника как универсального средства обучения. Исследовано, как развивается и совершенствуется целый комплекс средств обучения, что изменяет функцию учебника и уже рассматривается как элемент целостной системы средств обучения. Наличие учебно-методического комплекта определяет роль учебника как системообразующего ядра, своеобразной метасистемы, придает ему новое назначения - стать связующим звеном между всеми компонентами комплекса, обеспечить их целостность и функциональность единых подходов к реализации принципов компетентностного подхода. Определены критерии отбора учебного материала по определенным критериям - научности, систематичности и частотности рассмотрения; степени необходимости, актуальности и доступности в определенном возрастном периоде; согласование содержания, структуры, объема с целями предмета; время, отводимое на его изучение.

**Ключевые слова:** учебно-методический комплект; компетентно ориентированное обучение.

*Nadiia Bibik, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

### **EDUCATIONAL-METHODOLOGICAL SET FOR “I EXPLORE THE WORLD” COURSE IN THE DIMENSIONS OF COMPETENCE-BASED EDUCATION**

The article reveals the role of the textbook as a universal teaching tool. The whole complex of learning tools is being developed and improved, which changes the function of the textbook, which is already considered as an element of a holistic system of learning tools. The presence of educational- methodological kit defines the role of the textbook as a system-forming kernel, a kind of metasystem, gives it a new purpose — to become a link between all components of the complex, to ensure their integrity and functionality of unified approaches to the implementation of the principles of competence-based approach. The criteria for selection of educational material according to certain criteria - scientific, systematic and frequency of consideration; the degree of necessity, relevance and availability in a given age range; harmonization of content, structure, scope with the objectives of the school subject; time allots for studying.

**Keywords:** educational-methodological set; competence-based education.

## ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК З МАТЕМАТИКИ

**Дарина Васильєва,**

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник  
відділу математичної та інформатичної освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: vasilyevadarina@gmail.com,  
ORCID ID: 0000-0002-4083-681X

У статті розглянуто питання про створення та використання електронних освітніх засобів навчання, зокрема електронних посібників і підручників. Здійснено аналіз нормативних документів з проблеми дослідження та розглянуто джерельну базу (вітчизняну та зарубіжну). Описано тлумачення понять електронний посібник і електронний підручник та висвітлено їх особливості. Розглянуто зміст, структуру та методичне наповнення електронного посібника «Глобальна інноваційна онлайн школа. Математика 5 – 9 класи». Показано, що це є сучасний сервіс для навчання математики, яким можна здійснювати колективно та індивідуально, в школі та за її межами в будь-який зручний для користувача час. Запропоновані завдання, відео лекції та опорні схеми моделюють усі види навчальної діяльності учнів у школі та під час різних випробувань, а тому його доцільно використовувати на різних етапах навчання з різною метою.

**Ключові слова:** електронні освітні ресурси; електронний посібник; електронний підручник; навчання математики; інтерактивність; GIOS.

**Постановка проблеми.** Сьогодні система освіти в Україні, як і в усьому світі, розвивається в умовах інформаційного суспільства, засадничими основами якого є технології та їх повсюдне використання. За допомогою спеціально створених технологій відбувається суттєве спрощення доступу до різного роду інформації та інтенсифікація накопичення людиною знань. За цих умов шкільний підручник перестає бути основним універсальним засобом здобування знань з певного навчального предмету. Його дидактичні функції послаблюються на фоні нових засобів навчання, що активно впроваджуються останнім часом. Серед них різні освітні платформи, комп'ютерні програми, сервіси, мобільні додатки тощо. Щоб отримати нову інформацію (як навчальну так і будь-якого іншого змісту) учні ви-

користуються гаджети та Інтернет. Щоб розв'язати математичні задачі використовують такі інструменти як Excel, GeoGebra, Graphing Calculator – Desmos тощо.

У традиційних методичних системах навчання провідними компонентами вважалися мета і зміст навчання, а форми, методи і засоби розглядалися як похідні (залежні) від них. З часом упровадження комп'ютерних технологій як засіб навчання, наприклад мультимедійну дошку, почали розглядати як такий, що визначає інші компоненти методичної системи. Сьогодні, в умовах інформатизації освітнього процесу, зв'язки між компонентами методичної системи дещо змінюються. Інколи на розвиток учнів і формування в них предметних компетентностей більший вплив мають не цілі та зміст навчання, а спосіб його організації – педагогічний інструментарій.

Для навчання дітей, що зростають разом з швидким розвитком комп'ютерних технологій, слід створити освітнє середовище, яке відповідає специфіці нової генерації людей. Однією з особливостей сучасного освітнього середовища має стати реалізація особистісно-орієнтованої моделі освіти, врахування особливостей, потреб і здібностей кожної конкретної дитини. Як зазначається у Концепції Нової української школи [1], освітню діяльність слід організовувати з урахуванням навичок XXI століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань до творчих (креативн-інноваційних).

Усе це вимагає осучаснення та урізноманітнення засобів і методів навчання. На наш погляд здійснити це можна на основі переходу до інтерактивного навчання з використанням електронних засобів навчального призначення, мультимедійних навчальних посібників, електронних посібників і підручників, багатофункціональних платформ, які підтримують і аудиторне, і дистанційне навчання тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В Україні проблема створення та використання засобів навчання, зокрема і підручників, була актуальною завжди. Їй присвячувалися наукові конференції та публікації, нормативні документи та періодичні видання. На сьогодні все більшої актуальності набуває проблема створення та використання електронних засобів навчання. Її досліджували В. Ю. Биков, В. П. Вембер, А. Ф. Верлань, В. П. Волинський, Л. Е. Гризун, А. М. Гуржій, Ю. О. Дорошенка, М. І. Жалдак, Ю. О. Жук, В. В. Лапінський, С. А. Раков, Ю. С. Рамський, І. В. Сальник, О. Б. Тищенко, А. Ю. Уваров, М. П. Шишкіна, В. С. Яценко та інші. Розглянемо деякі з них.

Одним з перших в Україні досліджень, що стосувалися розробки та використання електронних підручників була робота Л.Е. Гризун [2], в якій в основу створення комп'ютерного підручника покладено функціональний підхід. Особливостями такого підручника визначено: новий принцип побудови навчального матеріалу; можливість здійснення діяльнісного характеру навчання; комплексне



використання різних форм подання інформації; забезпечення якісного зворотного зв'язку; інтегрованість.

Огляд різного роду робіт про особливості створення та використання електронного підручника зроблено словенськими науковцями в статті [3]. Автори підкреслюють, що вміст електронного підручника має подаватися аудіовізуальним та інтерактивним елементами, що дозволяють інтенсифікувати здобуття знань. У той же час лише відтворення звуку та відео в електронному підручнику трактується як низький рівень інтерактивності. На середньому рівні інтерактивності користувачеві надається зворотний зв'язок, який залежить від відповіді, тоді як інтерактивність високого рівня визначається як кратна взаємодії між користувачем та системою. Саме елементи з високим рівнем інтерактивності дозволяють отримати якісний дидактичний інструмент у навчанні та викладанні. Такими елементами є різні дидактичні аплети та ігри, а також деякі вправи з випадковим чином генерованими даними та зворотним зв'язком.

Детальний аналіз переваг і недоліків використання електронних підручників подано у статті [4]. Автори розглядають низку досліджень про використання е-книги в освіті та роблять висновок про те, що всі дослідники відзначають ефективність використання таких книг у навчальному процесі. Електронні книги приносять користь суб'єктам навчання фізично, академічно та психологічно. У статті також висвітлено вади електронних книг та обмеження їх використання. Крім іншого, це:

- залежність від електропостачання, щоб забезпечити безперервне використання в е-книг;
- вчителі не завжди належним чином підготовлені для проведення уроків з електронною книгою;
- недостатнє постачання е-книг в школах не може бути подолане через обмін з іншими школами.

У контексті теми статті заслуговують на увагу роботи, що стосуються створення електронних підручників для навчання учнів окремих предметів у закладах загальної середньої освіти.

В. П. Вембер у роботі «Методичні основи проектування та використання електронного підручника з інформатики для загальноосвітньої школи» [5] встановила вимоги до розробки електронних підручників, а саме: гіпертекстовість, мультимедійність, інтегрованість, конструктивність та інтерактивність.

В. С. Яценко висвітлила окремі аспекти створення електронних посібників для забезпечення інтегрованих курсів географії. У статті [6] автором наведено нормативно-правову документацію, якою рекомендовано користуватися під час підготовки електронних посібників, а також приклади поетапного створення електронних навчально-методичних комплектів з географії.

С. М. Гамолко, розглядаючи реалізацію компетентнісного підходу під час створення електронного підручника «Допризовна підготовка» для закладів загальної середньої освіти, визначає низку принципів, які найбільш успішно реалізуються в умовах використання електронних підручників: активізація самостійної навчальної діяльності учнів, наочність, свідомість навчання, практичне застосування засвоєних знань з навчального предмета, забезпечення можливості вибору індивідуальної траєкторії навчання, мінімізація фізичних і тимчасових витрат на формування компетенцій учнів [7, с.20].

Інші дослідження стосуються фізики [8], англійської мови [9], хімії [10]. Дослідження, що стосуються створення та використання електронних підручників з математики, нам не відомі.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному світі невід’ємною складовою життєдіяльності людини стали інформація, інформаційні процеси та інформаційні технології. Сучасні учні вже не уявляють свого життя без улюблених гаджетів, спілкування у соціальних мережах, використання різних комп’ютерних програм, сервісів тощо. Їх важко зацікавити читанням книжки чи журналу, але вони дуже швидко відгукуються на повідомлення електронною поштою, у месенджерах та інших електронних сервісах. У той же час сучасні учні не можуть довгий час зосереджуватися на чомусь одному, вони не здатні читати і сприймати великі за обсягом тексти, їм важко аналізувати, порівнювати, обґрунтовувати та виконувати інші логічні операції тощо. Такий стан пояснюється тим, що характерною ознакою підростаючого покоління є «кліпове мислення». Цей феномен активно досліджується науковцями і вже встановлена необхідність використовувати переваги такого стилю мислення на користь розвитку сучасного людства. До таких переваг, як зазначається в дослідженні [11], можна віднести:

- швидке пристосування особи до мінливої реальності та до її пізнання;
- динамізм пізнавальної діяльності учнів, що забезпечує вчасне опрацювання інформаційних потоків;
- можливість побачити багатоплановість, багатоваріантність, неоднозначність підходів до аналізу або вирішення конкретних питань і завдань;
- захисна реакція організму на інформаційне перевантаження тощо.

За цих умов традиційні засоби навчання, зокрема підручники, здебільшого виявляються неефективними. У всьому світі в освітньому процесі відбувається активна розробка й впровадження електронних підручників і посібників. Не залишаються осторонь цього процесу державні інституції в Україні. Для забезпечення модернізації освітнього процесу та надання рівного доступу підростаючому поколінню учасникам освітнього процесу незалежно від місця їх проживання та форми навчання Міністерством освіти і науки неодноразово розроблялися, доопрацьовувалися та затверджувалися Положення про електронні освітні ресурси [12] та Положення про електронний підручник [13].

У цих документах визначалися поняття різних електронних освітніх ресурсів, їх основні види, вимоги до них, порядок розроблення та впровадження. Наприклад:

- електронний навчальний посібник - електронне навчальне видання, що доповнює або частково (повністю) замінює підручник;
- електронний підручник - електронне навчальне видання із систематизованим викладом навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію.

Тлумачення цих понять висвітлювали і науковці, які займалися розробкою електронних освітніх ресурсів та їх упровадженням.

Сальник І. В.: «електронний підручник – основне навчальне електронне видання, що містить систематизований матеріал з відповідної галузі знань, забезпечує творче і активне оволодіння учнями знаннями, уміннями і навичками в цій області та створений на високому науковому і методичному рівні [8].

Н. В. Кононец: «електронний підручник – це універсальний гіпермедійний засіб інтерактивного навчання, який містить зміст навчання однієї дисципліни (або різних навчальних дисциплін), викладений у компактній формі гіпертекстового середовища і призначений для використання у навчальному процесі [14].

Підтримуємо думку Н. В. Кононец, словенських науковців, які наголошують на інтерактивності електронного підручника. Впровадження в освітній процес середньої школи інтерактивних електронних підручників може забезпечити осучаснення освіти, економію держаних коштів, успішне запровадження інтегрованого навчання, сучасний виклад навчального матеріалу, різноманітність, ефективність, а саме основне – рівний доступ до якісної освіти.

Для навчання математики створено та впроваджено у систему освіти електронний навчальний посібник для вивчення математики в 5 – 9 класах «Глобальна інноваційна онлайн школа. Математика 5– 9 класи» (GIOS) [15].

GIOS - це сучасний автоматизований (інноваційний) засіб навчання, діагностики навчальних досягнень учнів (у різні проміжки часу з різних тем), підготовки до різного роду оцінювання (контрольні роботи, тематичне тестування, ДПА тощо) та здійснення самоконтролю та самокорекції. Навчання за допомогою цього електронного посібника робить процес навчання більш індивідуалізованим і особистісно-орієнтованим, оскільки надає можливість учням здобувати знання у власному темпі, в зручний час і комфортному місці. Крім того, зворотний зв'язок від платформи, який залежить від відповіді користувача, постійно сприяє розвитку самоконтролю і самокорекції учнів, а також підвищення мотивації для якомога довшої концентрації уваги учнів.

Електронний посібник «Математика 5 – 9» відповідає усім вимогам, що визначені нормативними документами для такого виду електронних освітніх ресурсів, а тому схвалений Міністерством науки та освіти для використання у закладах освіти.

Розкриємо особливості структури, змісту та функціонування електронного посібника «Математика 5 – 9».

1. *Відповідність навчальній програмі.* Посібник повністю відповідає новій навчальній програмі, а його використання забезпечує реалізацію вимог програми та формування предметних компетентностей. Навчання за цим посібником в одному з 5 – 9 класів забезпечує умови ефективного навчання на наступний рік. Посібник повністю покривають зміст і вимоги Навчальної програми з математики.
2. *Розгалуженість структури.* Весь матеріал навчальних курсів для кожного класу і кожного з предметів (Математика 5–6; Алгебра 7–9; Геометрія 7 – 9) поділено на теми, а теми на уроки. До кожного уроку запропоновано:
  - «інтерактивне» відео (запитання під час відео допомагають підвищити концентрацію уваги учня під час перегляду і одразу запустити процеси самоконтролю);
  - опорна схема (опорний конспект, що допомагає усвідомити зв'язки між поняттями про які йшла мова в лекції);
  - розв'язані типові задачі (що є прикладом і орієнтиром для учнів);
  - завдання у тестовій формі (що містять і завдання логічного характеру відповідно до теми);
  - завдання на відповідності;
  - завдання на пошук помилок (сприяє розвитку критичного мислення);
  - завдання на встановлення порядку дій (учні мають частинами, як пазл, зібрати в правильному порядку розв'язання задачі);
  - завдання на введення відповіді;
  - блок прикладних задач (показує де тему, що вивчається, можна використовувати в житті).

Кожен з цих етапів є важливим для усвідомлення учнем теми та формування відповідних математичних та ключових компетентностей.

3. *Забезпечення мотивації навчання.* Посібник загалом і кожен його урок привертає увагу учнів і тримає їх умотивованими від початку до кінця.

Кожна тема починається з вступного тестування (воно є обов'язковим). Це тестування містить завдання з теми, що в подальшому буде вивчати учень. Для деяких учнів поява нових понять, незрозуміння умови чи не знання того, як розв'язати завдання може бути додатковою мотивацією до ґрунтовного подальшого вивчення матеріалу.

На різних етапах кожного уроку приховані «додаткові життя», що дають можливість учням в подальшому отримати право на помилку при розв'язуванні завдань.

За кожне завдання учні заробляють бали, за які можуть придбати аватарки. Крім того, заробляючи бали, учні просуваються в загальному рейтингу всіх користувачів на платформі та отримують галерею бейджів-досягнень в особистому кабінеті.

Наприкінці кожного уроку в учнів є можливість пройти ще раз аналогічний урок (тобто, розв'язати ще 16 завдань) і покращити свої результати.

4. *Інтерактивність.* У процесі навчання за посібником надається можливість здійснювати зворотний зв'язок між користувачем та системою. Відео переривається запитаннями до учня, що сприяє усвідомленому сприйняттю матеріалу. Під час розв'язування запропонованих задач і вправ учень бачить результат виконання конкретного завдання (якщо деякі завдання виконано не правильно, учню пропонується виконати аналогічне) та загальні підсумки вивчення теми. Крім того, якщо учень помиляється поспіль декілька разів, головний герой пропонує користувачеві ще раз переглянути відеолекцію чи опорну схему.
5. *Мультимедійність.* Посібник побудовано на комбінуванні різних форм представлення інформації на одному носіїві (текстової, звукової, графічної, відео, аудіо тощо). Значна кількість інформації про знання та навички з конкретної теми подається у вигляді відео, що супроводжується якісним звуком. Навчальний матеріал теми «одягнуто» в цікаву, інколи ігрову ситуацію, що подається у вигляді мультфільму. Цей же матеріал дублюється «строго» у вигляді опорних схем, що показують зв'язки між поняттями теми та дають можливість швидко відтворити все те, про що йшла мова у відео і що треба буде для розв'язування задач.
6. *Диференційована система задач і вправ.* У посібнику система завдань забезпечує диференційований та компетентнісний підходи до навчання. Завдання урізноманітненні як за змістом, видами, формою подання, так і за складністю та трудністю. Найпростіші – тестові завдання, що дають можливість учню усвідомити основні поняття теми та зв'язки між ними, перевірити розуміння основних питань теми, здійснити самоконтроль, навчитися розв'язувати найпростіші завдання, що стосуються даної теми. Крім них у посібнику представлені завдання на встановлення відповідності, на сортування, на знаходження помилок, на введення відповіді, які спрямовані на використання набутих знань на практиці, зокрема у змінених умовах. Особлива увага приділена прикладним задачам, що особливо актуально в контексті впровадження STEM-освіти, їх подано в окремому блоку (за бажанням з нього можна розпочинати урок чи, навпаки, закінчувати). Завдання, що пропонуються, уможливають розвитку логічного і критичного мислення учнів.

Як бачимо, електронний навчальний посібник «Глобальна інноваційна онлайн школа. Математика 5 – 9 класи» (GIOS) – сучасний сервіс для навчання математики, який допомагає зробити навчання сучасним, цікавим та продуктивним.

У посібнику пропонуються не розрізнені завдання, а повноцінно укомплектований урок (теорія + практика). Посібник можна використовувати на різних етапах навчання з різною метою:

- перед вивченням нового матеріалу (як випереджувальне навчання);
- в процесі вивчення нового матеріалу (як засіб інтенсифікації навчального процесу);
- в процесі закріплення навчального матеріалу (з метою урізноманітнення форм подачі навчального матеріалу та системи задач);
- під час підготовки до здійснення контрольних чи діагностичних заходів (з метою відпрацювання необхідних умінь і навичок);
- після вивчення відповідного матеріалу (з метою повторення та набуття міцних компетентностей).

Учню не обов'язково весь урок проходити за один раз. Він може неодноразово повертатися до уроку, або окремої його частини. Все, що вже пройдено учнем фіксується.

Запропонований електронний посібник є ефективним засобом для впровадження змішаного навчання в школах (навчання в стінах школи, дистанційне навчання за межами школи, самоосвіта). За необхідності, платформу можна використовувати як альтернативу школі. За будь-яких умов навчання на платформі «Глобальна інноваційна онлайн школа» забезпечує учням з особливостями розвитку рівний доступ до освіти.

Переваги навчання за допомогою електронного посібника:

1. Учні мають більше можливостей для самонавчання та самоконтролю. Вони можуть зупинити лекції, переглянути їх неодноразово, записувати питання, що в них виникають, щоб в подальшому обговорити їх з своїми однокласниками і вчителями, чи з'ясувати за допомогою опорних схем чи додаткових джерел інформації.
2. Навчання на платформі надає більше можливостей для співпраці учнів. Ознайомлення з новим матеріалом вдома вивільнює час на уроці для групової та парної роботи, а також для обговорення незрозумілих нюансів. Стимулюється інтерактивна форма навчання «Навчаючи учусь» (учні починають навчати один одного).
3. Уроки і контент стають доступним (якщо є відповідний технічний доступ) у будь-який час і в будь-якому місці. Уроки стають доступними учням, що змушені пропускати школу через погане самопочуття, карантин, особливі потреби (інклюзія) чи поїздки (спортсмени, музиканти тощо).
4. Вільний доступ для батьків до відеоуроків надає можливість за потреби допомогти учням або моніторити їх процес навчання. У такий спосіб створюється реальна можливість отримати відомості про якість освіти, що отримують їх діти.

Використання платформи в навчальному процесі дає можливість: урізноманітнити форми навчання; врахувати індивідуальні особливості сприйняття учнями інформації; розвитку вміння учнів вибудовувати свою власну освітню траєкторію,

вміння планувати та регулювати свій час; формування в учнів активної життєвої позиції; розвивати в учнів навички контролю та самоконтролю; підвищити мотивацію учнів; вивільнювати час на уроці на творчі завдання чи завдання підвищеної складності тощо. Кожен з цих факторів впливає на розвиток особистості та покращення якості математичної освіти.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Електронні освітні ресурси, зокрема посібники і підручники, це програмно-методичні комплекси, що містять систематизований матеріал по відповідній науково-практичній області знань, і призначені для організації інтерактивного навчання. Використання електронних посібників і підручників уможливує самостійне вивчення учнями теоретичного і практичного матеріалу, швидкий пошук навчального матеріалу, що потребує повторення, ефективну організацію інформаційно-пошукової діяльності, здійснення контролю та корекції знань тощо. Розглянутий електронний посібник «Глобальна інноваційна онлайн школа. Математика 5 – 9 класи» сприяє реалізації основних положень Концепції Нової української школи, повністю відповідає навчальній програмі з математики, сучасний, зручний у користуванні, побудований відповідно до сучасних вимог дидактики, побудований на основі поєднання графічної, текстової, цифрової, аудіо-, відео – та іншої інформації, а також забезпечує зручні умови для здійснення різних видів навчальної діяльності та глибоке засвоювання навчального матеріалу. Подальші дослідження слід спрямувати на удосконалення та розширення посібника, переведення його на рівень підручника та розробки методики використання електронного посібника для ефективної організації дистанційного та змішаного навчання, інклюзивного навчання та навчання творчої молоді.

## Література

1. Концепція Нової української школи. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>  
Дата звернення: Листопад 8, 2019.
2. Л. Е. Гризун, «Дидактичні основи, створення сучасного комп'ютерного підручника», автореф. дис...канд. пед. наук, Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С.Сковороди, Харків, Україна, 2002.
3. Blaž Zmazek, Alenka Lipovec, Igor Pesek, Vesna Zmazek, Stanislav Šenveter, Jernej Regvat, Katja Prnaver, "What is an e-textbook? ", *Metodički obzori*, 7(2012)2.
4. Abd Mutalib Embong, Azelin M. Noor, Hezlina M. Hashim, Razol Mahari Ali, Zullina H. Shaari, "E-Books as Textbooks in the Classroom", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2012.
5. В. П. Вембер, «Методичні основи проектування та використання електронного підручника з інформатики для загальноосвітньої школи», автореф. дис... канд. пед. наук, Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, Київ, Україна, 2008.

6. В. С. Яценко, «Аспекти створення електронних посібників для забезпечення інтегрованих курсів географії», Проблеми сучасного підручника, Вип. 19, с. 380 – 389, 2017. Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp\\_2017\\_19\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2017_19_42).
7. С. Н. Гамолко, «Реализация компетентностного подхода при создании электронного учебника «Допризывная подготовка» для учреждений общего среднего образования», Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць, Вип. 20, с. 55 – 61, 2018.
8. І. В. Сальник, «Методичні аспекти побудови та використання електронного підручника у навчанні фізики», Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти, Вип. 2, с. 126 – 131, 2011. [Електронний ресурс]. Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz\\_pmfm\\_2011\\_2\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2011_2_24).
9. О. Б. Хомишак, «Електронний підручник з англійської мови – вимога нової української школи», Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2/149.pdf>
10. Г. І. Бакун, В. С. Дутка, «Електронний навчальний посібник з хімії для учнів очно-дистанційної школи Львівської обласної Малої академії наук. Секція хімії», 2010. [Електронний ресурс]. Доступно: [http://oman.lviv.ua/pages/library/chimiya\\_ods\\_1\\_ch.pdf](http://oman.lviv.ua/pages/library/chimiya_ods_1_ch.pdf)
11. О. П. Паніна, «Проблеми «кліпового» мислення курсантів та використання креолізованих текстів у навчанні їх фізики Наукові записки», Вип. 12., Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 1, с. 86 - 91, 2017.
12. Положення про електронні освітні ресурси. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#n13>
13. Положення про електронний підручник. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18>
14. Н. В. Кононець, «Дидактичні засади розробки електронного підручника як засобу індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів», автореф. дис.... канд. пед. наук, Ін-т педагогіки НАПН України, Київ, Україна, 2010.
15. Глобальна інноваційна онлайн платформа GIOS. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://gioschool.com>

### References

1. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> Дата звернення: Листопад 8, 2019.
2. L. E. Hryzun, “Dydaktychni osnovy, stvorennia suchasnoho kompiuternoho pidruchnyka”, avtoref. dys....kand. ped. nauk, Khark. derzh. ped. un-t im. H. S.Skovorody, Kharkiv, Ukraina, 2002.
3. Blaž Zmazek, Alenka Lipovec, Igor Pesek, Vesna Zmazek, Stanislav Šenveter, Jernej Regvat, Katja Prnaver, “What is an e-textbook? ”, Metodički obzori, 7(2012)2.
4. Abd Mutalib Embong, Azelin M. Noor, Hezlina M. Hashim, Razol Mahari Ali, Zullina H. Shaari, “E-Books as Textbooks in the Classroom”, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2012.



5. V. P. Vember, "Metodychni osnovy proektuvannia ta vykorystannia elektronnoho pidruchnyka z informatyky dlia zahalnoosvitnoi shkoly", avtoref. dys... kand. ped. nauk, Nats. ped. un-t im. M.P.Drahomanova, Kyiv, Ukraina, 2008.
6. V. S. Yatsenko, "Aspekty stvorennia elektronnykh posibnykiv dlia zabezpechennia integrovanykh kursiv heohrafiï", Problemy suchasnoho pidruchnyka, Vyp. 19, s. 380 – 389, 2017. Dostupno: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp\\_2017\\_19\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2017_19_42).
7. S. N. Hamolko, "Realyzatsiia kompetentnostnoho podkhoda pry sozdannyi elektronnoho uchebnyka "Dopryzvyvaia podhotovka" dlia uchrezhdenyi obshcheho sredneho obrazovaniia", Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats, Vyp. 20, s. 55 – 61, 2018.
8. I. V. Salnyk, "Metodychni aspekty pobudovy ta vykorystannia elektronnoho pidruchnyka u navchanni fizyky", Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity, Vyp. 2, c. 126 – 131, 2011. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz\\_pmfm\\_2011\\_2\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2011_2_24).
9. O. B. Khomyshak, "Elektronnyi pidruchnyk z anhliiskoi movy – vymoha novoi ukrainskoi shkoly", Drohobytyskyy derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Ivana Franka. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2/149.pdf>
10. H. I. Bakun, V. S. Dutka, "Elektronnyi navchalnyi posibnyk z khimii dlia uchniv ochno-dystantsiinoi shkoly Lvivskoi oblasnoi Maloi akademii nauk. Sektsiia khimii", 2010. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: [http://oman.lviv.ua/pages/library/chimiya\\_ods\\_1\\_ch.pdf](http://oman.lviv.ua/pages/library/chimiya_ods_1_ch.pdf)
11. O. P. Panina, "Problemy "klipovoho" myslennia kursantiv ta vykorystannia kreolizovanykh tekstiv u navchanni yikh fizyky Naukovi zapysky", Vyp. 12., Seriia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity. Chastyna 1, s. 86 - 91, 2017.
12. Polozhennia pro elektronni osvitni resursy. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#n13>
13. Polozhennia pro elektronnyi pidruchnyk. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18>
14. N. V. Kononets, "Dydaktychni zasady rozrobky elektronnoho pidruchnyka yak zasobu individualizatsii navchannia studentiv ahrarnykh koledzhiv", avtoref. dys.... kand. ped. nauk, In-t pedahohiky NAPN Ukrainy, Kyiv, Ukraina, 2010.
15. Hlobalna innovatsiina onlain platforma GIOS. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://gioschool.com>

***Дарина Васильева**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела математического и информатического образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

## **ЕЛЕКТРОННОЕ ОБУЧАЮЩЕЕ ПОСОБИЕ ПО МАТЕМАТИКЕ**

В статье рассмотрен вопрос о создании и использовании электронных образовательных средств обучения, в том числе электронных пособий и учебников. Осуществлен анализ нормативных документов по проблеме исследования и рассмотрена литература (отечественная и зарубежная). Описаны толкования понятий электронное пособие и электронный учебник и

освещены их особенности. Рассмотрены содержание, структура и методическое наполнение электронного пособия «Глобальная инновационная онлайн школа. Математика 5 - 9 классы».

Показано, что это современный сервис для обучения математике, с помощью которого можно осуществлять коллективное и индивидуальное обучение в школе и за ее пределами, в любое удобное для пользователя время. Предложенные задания, видео лекции и опорные схемы моделируют все виды учебной деятельности учащихся в школе и во время различных испытаний, а поэтому электронное пособие целесообразно использовать на разных этапах обучения с разной целью.

**Ключевые слова:** электронные образовательные ресурсы; электронное пособие; электронный учебник; обучение математике; интерактивность; GIOS.

*Daryna Vasylieva, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at the Department of Mathematical and Computer Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

### ELECTRONIC MATHEMATICAL MANUAL

The issue of creating and using e-learning tools, including e-manual and e-textbooks, is discussed in the article. The analysis of normative documents of the researched problem was carried out. The source base (Ukrainian and foreign) is considered. An explanation of the concepts of the e-manual and e-textbook are described, as well as their specificities.

Content, structure and methodological content of the Global Innovation Online School Maths. Grades 5 - 9 are considered. It has been shown that GIOS is a modern mathematics teaching service that can be used collectively and individually, at school and outside of schools, at any convenient time for the user. The e-manual "Mathematics, 5-9" corresponds to the curriculum, has a branched structure (each course consists of topics, each topic consists of lessons). Interactive video, support scheme, solved typical exercises, test tasks, compliance tasks, error-finding tasks, ordering tasks, response-typing tasks and application tasks are offered for each lesson. The task system in the manual provides differentiated and competence-based approaches to learning. The tasks are varied both in content, types, form of presentation, as well as in complexity and difficulty. The opportunity to provide feedback between the user and the system is provided in the course of the teaching with this e-manual. The video is interrupted by questions to the student, which promotes conscious perception of the material. When solving the proposed tasks and exercises, the student sees the result of the specific task and the overall results of studying the topic. The elements of gamification implemented in the manual catch the attention of the students and keep them motivated from the beginning to the end of each lesson.

The proposed assignments, video lectures, and schemes model all types of student learning activities at school and during different tests, and therefore should be used at different stages of study for different purposes.

**Keywords:** electronic educational resources; an electronic manual; electronic textbook; teaching mathematics; interactivity; GIOS.

УДК 378.01: 373.3/.5.02:80:811.161.2(045).  
<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-23-35>

## РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ У ПІДРУЧНИКУ З ЧИТАННЯ

**Оксана Вашуленко,**

науковий співробітник відділу початкової освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: roksana-v@ukr.net,  
ORCID ID: 0000-0001-7594-5074

У статті актуалізовано проблему розроблення інноваційного навчально-методичного забезпечення для сучасної початкової школи на етапі її реформування. Проаналізовано внесок учених у розвиток теорії і практики підручникотворення для початкової школи. Обґрунтовано необхідність урахування ідей особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів у створенні сучасного підручника з читання для початкової школи в контексті завдань Нової української школи. Висвітлено мету і завдання змістових ліній мовно-літературної галузі початкової освіти. Розкрито дидактико-методичні можливості підручника з читання для 2 класу як засобу реалізації завдань змістових ліній Типової освітньої програми через предмет «Читання».

**Ключові слова:** початкова освіта, мовно-літературна галузь, змістові лінії, підручник з читання, читацька компетентність.

**Постановка проблеми.** Реформування української системи освіти, реалізація Концепції Нової української школи передбачають зміну цілей та основних завдань загальної середньої освіти відповідно до сучасної парадигми освіти і світових тенденцій розвитку освітніх систем.

Нові цілі української школи потребують модернізації змісту освіти. Зміст початкової освіти, відповідно до Державного стандарту, має задовольняти освітні потреби кожної дитини з урахуванням її інтересів і здібностей. Сучасні процеси реформування системи шкільної освіти зумовлюють необхідність упровадження інноваційних методів, форм і засобів навчання. Освітній процес у Новій українській школі ґрунтується на запровадженні компетентісно орієнтованих методик і технологій навчання, варіативності форм і методів, створенні інформаційно-о-

світнього середовища, зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, яке враховує вікові і пізнавальні особливості дітей та їхні здібності, інтереси й освітні потреби.

Упровадження в закладах загальної середньої освіти компетентнісного підходу, модернізація змісту початкової освіти потребують створення якісних сучасних підручників для Нової української школи, наповнення їх ефективними засобами організації навчальної діяльності, які сприятимуть формуванню ключових і предметних компетентностей молодших школярів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз спеціальної літератури дає підстави стверджувати, що в останні роки проблема створення шкільного підручника є досить актуальною. Концепція сучасного підручника обґрунтована у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених: сутність підручника, його структура та функціональне забезпечення (В. Г. Бейлінсон, В. П. Безпалько, Н. М. Буринська, Д. Д. Зуєв, Я. П. Кодлюк, Ч. Куписевич, І. Я. Лернер, В. Оконь, А. Й. Сиротенко, В. С. Цетлін та ін.); роль і місце книги в освітньому процесі (Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, О. Я. Савченко, М. М. Скаткін, Н. Ф. Талізін та ін.); підручник у системі навчально-методичного комплексу (Т. М. Байбара, С. Г. Шаповаленко та ін.); відображення у підручнику змісту освіти з урахуванням особливостей навчального предмета (М. І. Бурда, М. С. Вашуленко, Л. Я. Зоріна, В. Г. Редько, О. І. Ляшенко та ін.).

У контексті нашої проблеми важливими є дослідження українських і зарубіжних учених, присвячені обґрунтуванню наукових засад побудови підручника для початкової школи, а саме: функціональне забезпечення навчальної книги (Я. П. Кодлюк [1], О. В. Малихіна [2], О. Я. Савченко [3]), особливості підручника для молодших школярів в умовах розвивального навчання (Л. В. Занков [4], А. В. Полякова [5]). Зокрема встановлено, що провідними функціями сучасного підручника для молодших школярів є інформаційна, розвивальна, виховна та мотиваційна [6, с. 119]. Підручник для початкової школи, на думку А. В. Полякової, має специфічні функціональні і структурні особливості, характер відображення змісту освіти, технологію представлення в підручнику засобів керівництва пізнавальною діяльністю учнів [5, с. 40-43]. Основні положення та висновки цих досліджень мають важливе значення для розроблення підручників з читання для початкової школи.

**Мета статті** – репрезентувати авторський підхід до реалізації змістових ліній початкового курсу мовно-літературної освіти у підручнику з читання для учнів 2 класу.

**Виклад основного матеріалу.** Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [7]. Окреслені орієн-

тири модернізації початкової освіти відображено у змістовому та методичному аспектах підручника «Українська мова та читання: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2» автора О. В. Вашуленко [8].

Підручник створено відповідно до Типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти, розробленої авторським колективом відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України під керівництвом академіка О. Я. Савченка [9]. Зміст підручника має значний потенціал для цілеспрямованого формування ключових і предметної читацької компетентностей, які формуються у процесі реалізації змістових ліній, що реалізуються через предмет «Читання», а саме: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Досліджуємо медіа». Зазначені лінії взаємопов'язані між собою і в підручнику реалізуються комплексно з урахуванням цілей уроку, змісту твору, його жанрової специфіки.

Текст – це основа формування читацької компетентності учнів. Текстовою основою реалізації усіх функцій предмета читання є його зміст. Як зазначає відомий дидакт О. Я. Савченко, «саме зміст визначає сутність предмета, найточніше відбиває соціальні запити суспільства, новації у педагогічній і психологічній науках» [10, с. 10]. Тому зміст читання другокласників було визначено на основі таких принципів: тематично-жанрового; художньо-естетичного; літературознавчого; комунікативно-мовленнєвого.

Тематично-жанровий принцип передбачав відбір творів, які відповідають потребам, інтересам і пізнавальним можливостям сучасних дітей і водночас дозволяють ознайомити їх із різними жанровими формами [10]. Водночас враховували гендерний підхід, доступність змісту текстів, їхню художню цінність, розвивальний і виховний потенціал, обсяг творів, їх можливості для смислового і структурного аналізу.

Зміст підручника охоплює 10 розділів, у кожному з яких подано тексти певної тематики та жанру: *«Дзвіночок кличе у країну знань»*, *«Книжка – ключ до знань»*, *«Осінні барви, осінній настрій»*, *«Народні перлини для кожної дитини»*, *«Кришталева зимонька у срібнім кожушку»*, *«Моя родина – це наша слава України!»*, *«Зустрічаймо весноньку!»*, *«Мого дитинства сонячна країна»*, *«Кожна пригода – до мудрості дорога»*, *«Довкола стільки є краси!»*.

Тематика різножанрових творів підручника відображає різноманітність навколишнього світу, людських взаємин, сприяє розширенню світогляду дітей, поповненню їхніх знань, засвоєнню найважливіших загальнолюдських цінностей, вихованню найкращих почуттів: любові до рідної землі, мови, природи, шанобливого ставлення до батьків, людей старшого покоління, національних традицій свого народу та культури інших народів, формуванню особистісного ставлення до дійсності. Це дозволить учителю чітко визначити виховні цілі уроку.

У підручнику подано різні за темою і жанром народні та авторські твори, твори видатних українських письменників – класиків і сучасних авторів, зарубіжних

письменників. Кожен твір розглядається одночасно як витвір мистецтва і засіб формування читацької компетентності молодшого школяра.

Принцип художньо-естетичної цінності твору спрямовував на відбір творів словесного мистецтва за критеріями естетичної цінності, а саме: художньо досконалі за змістом і формою (визнаних майстрів дитячої літератури); морально-етичного й патріотичного спрямування; такі, що сприяють естетичному й мовленнєвому розвитку учнів. Другокласники прочитають у різних темах твори Лесі Українки, Тараса Шевченка, Ліни Костенко, Анатолія Костецького, Тамари Коломієць, Марійки Підгірянки, Олени Пчілки, Наталі Забіли, Вадима Скомороського, Анатолія Григорука, Всеволода Нестайка, Євгена Гуцала та ін.

Урахування літературознавчого принципу передбачало уведення у зміст підручника елементарних літературознавчих понять, необхідних під час дослідження тексту. Система роботи з ознайомлення учнів із літературознавчими поняттями організовується за додатковими текстами з умовною позначкою «Візьми до уваги!». Зміст літературознавчого поняття розкривається спочатку у процесі роботи над твором, а його засвоєння відбувається під час опрацювання творів одного жанру і згодом переноситься на твори інших жанрів. Добір і розташування текстів у підручнику здійснено з урахуванням їх можливостей для практичного засвоєння учнями літературознавчих понять, необхідних для аналізу та інтерпретації змісту творів.

Комунікативно-мовленнєвий принцип добору змісту читання реалізується в підручнику через завдання, спрямовані на: розвиток таких видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання; діалогову взаємодію з текстом, автором, героями творів; формування культури спілкування; побудову власних висловлювань на основі прочитаних текстів.

Усі розділи підручника мають певну структуру та основні методичні завдання. Наведемо для прикладу основні методичні завдання кількох розділів.

У розділі «Осінні барви, осінній настрій» через твори різних жанрів (вірші, казки про природу та тварин восени), малюнки, світлини, репродукції картин художників розкриваються поняття: автор художнього, мистецького чи музичного твору; пауза; персонаж твору; настрої твору. Ключовими завданнями розділу є: формування в учнів уявлення про автора як творця, умінь правильно називати твір (прізвище та ім'я автора, заголовок/назва), визначати персонажа/персонажів твору; удосконалення навичок виразного читання; розвиток умінь виявляти, як за допомогою художніх засобів автор створює картини осінньої природи, розкриває свої почуття, ділиться настроєм; формування умінь розрізняти емоційне забарвлення творів (веселі, сумні тощо).

До розділу «Народні перлини для кожної дитини» увійшли твори усної народної творчості, зокрема українські народні казки та казки народів Європи про тварин, дитячий фольклор. Основні поняття розділу: колискова пісня, українська

народна дитяча пісня, закличка, лічилка, мирилка, скоромовка, загадка, прислів'я, народна казка, казки про тварин, дійові особи казки.

Головними методичними завданнями уроків цього розділу є: залучення дітей до культурної та духовної спадщини українського народу; виховання поваги до народної творчості; знайомство з жанром казки; формування уявлення про жанрові особливості народної казки, про особливості її побудови; розвиток умінь правильно називати героїв казок про тварин, пояснювати їхні вчинки, висловлювати щодо них найпростіші оцінні судження, обґрунтовувати свої висновки; формування умінь визначати послідовність подій у казці, переказувати казку, виразно читати діалоги в казці, порівнювати казки з подібним змістом, висловлювати власні міркування щодо можливого розвитку подій та ін.

Велика увага в цьому розділі приділяється розвитку творчих здібностей друго-класників. На це спрямовані завдання для розвитку умінь складати за аналогією власні твори малих фольклорних форм, придумувати продовження казки, передавати власне ставлення до подій у казці, вчинків персонажів через ілюстрування, інсценізацію казки чи окремих її епізодів та ін.

Зміст кожного розділу створює передумови для реалізації змістових ліній Типової освітньої програми «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Досліджуємо медіа».

#### **Розкриємо методик реалізації змістових ліній освітньої програми в підручнику.**

Змістова лінія «**Взаємодіємо усно**» передбачає спрямування навчального процесу на формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей [9].

З метою формування умінь сприймати усну інформацію у підручнику подано методичні орієнтири для вчителя щодо організації сприймання на слух різних текстів («Спочатку послухай, а потім прочитай вірш», «Спочатку уважно послухай текст, а потім самостійно прочитай його вголос» та ін.) та QR-коди, які містять аудіозаписи творів для сприймання на слух. Формуванню умінь аналізувати та інтерпретувати прослуханий текст сприятимуть комунікативні завдання подані після текстів, які передбачають відповіді на запитання за змістом прослуханого тексту, відтворення основного змісту почутого, вибір потрібної інформації з почутого та ін.

Реалізація завдань змістової лінії «Взаємодіємо усно» передбачає також створення умов для оволодіння другокласниками діалогічною та монологічною формами мовлення заради досягнення певних життєвих цілей. З цією метою у підручнику передбачено різні форми усної взаємодії: колективної, групової, у парі. У процесі такої взаємодії відбувається обговорення змісту почутого/прочитаного тексту, участь у бесіді, обміну враженнями про прослуханий/прочитаний текст, розігруванні діалогів та інших видах усної взаємодії, що сприяє практич-

ному оволодінню діалогічною формою мовлення, етикетними нормами культури спілкування.

З метою розвитку монологічного мовлення у підручнику подано завдання, які передбачають створення власних висловлень. Вони спонукають учнів висловлюватися за змістом тексту, ілюстраціями, створювати розповіді про власні спостереження, враження, події з власного життя, висловлювати власну думку з приводу прочитаного/почутого та ін. У процесі комунікації другокласники матимуть можливість поділитися не лише з учителем, а й з іншими учнями класу своїми думками, враженнями й почуттями щодо змісту художнього твору, привабливості його художніх образів (героїв), актуальності теми, основної думки твору, висловити власну позицію, разом створити оригінальний художньо-мовленнєвий продукт.

Базове завдання змістової лінії «**Читаємо**» – формування повноцінної навички читання, умінь самостійно вибирати й опрацьовувати літературні тексти різних видів, дитячі книжки, висловлювати своє ставлення до прочитаного, сприймати художній текст як засіб збагачення особистого емоційно-чуттєвого, соціального досвіду, користуватися раціональними прийомами пошуку потрібної інформації в різних джерелах, працювати з інформацією в різних форматах, застосовувати її в навчально-пізнавальних, комунікативних ситуаціях, практичному досвіді [9].

Розглянемо, які передумови для реалізації цих вимог створено в підручнику.

На початку другого класу читацька навичка дітей зазвичай послаблюється, тому посилену увагу доцільно приділити технічній стороні читання. Зокрема, кожен урок рекомендуємо починати з читацької розминки. З цією метою у підручнику подано різні за змістом і формою вправи і завдання для розвитку навичок швидкого та усвідомленого читання, уваги, артикуляційного апарату дітей, умінь регулювати дихання і силу голосу, умінь користуватися інтонаційними засобами виразності та інші.

Значно удосконалює правильність читання попереднє вправлення дітей у читанні багатоскладових, нових слів і тих, що важко вимовляються. Для цього у підручнику подано рубрику «Прочитай правильно». Також значно удосконалює правильність читання широке використання наголосів у словах. Тому у підручнику для правильності читання у словах, які є сумнівними щодо вимови, проставлено наголос. Окрім того, великі можливості для комплексного удосконалення всіх якостей читацьких навичок дає вибіркове читання. У підручнику подано різноманітні завдання для вибіркового читання. А саме: читання з метою пошуку в тексті ознак поняття, явища, події, характеристики зовнішності дійової особи, опису стану персонажа, пошук епізоду тексту до малюнка тощо.

Формування виразності читання забезпечується широким діапазоном завдань. Наші спостереження дозволяють зробити висновок про те, що у багатьох випадках другокласники читають монотонно, не дотримуються пауз, їм важко визначати логічний наголос, передавати емоційне ставлення до прочитаного.



Тому у підручнику ми подаємо завдання і вправи для формування умінь дотримуватися пауз між реченнями, які зумовлені розділовими знаками і змістом твору; регулювати темп, тон читання, силу голосу залежно від змісту та жанрової специфіки твору; на відтворення почуттів, характеру дійових осіб та інші.

Відповідно до програми, у методичному апараті підручника передбачено систему завдань, які спрямовують другокласників на дослідження тексту. Наприклад:

- практичне розрізнення найпростіших жанрових особливостей малих фольклорних форм і літературних жанрів (казка, вірш, оповідання, уривки з повісті);
- визначення настрою твору;
- знаходження у структурі художнього і нехудожнього текстів заголовка, ілюстрацій; установлення зв'язку між заголовком і змістом твору, основною думкою прочитаного; обговорення варіантів заголовків, обґрунтування їх вибору; прогнозування змісту тексту на основі його заголовка, розгляду ілюстрації;
- розуміння учнями фактичних подій у тексті, відтворення послідовності подій, знаходження в тексті відповідей на запитання щодо відтворення фактичного змісту прочитаного;
- спостереження за тим, як побудований твір, визначення його структури;
- визначення теми та основної думки твору;
- визначення персонажів художнього твору, виокремлення серед них головного, установлення зв'язків між подіями та дійовими особами;
- знаходження в тексті яскравих, образних слів, висловів, пояснення їх ролі у творі (з допомогою вчителя);
- аналіз вчинків персонажів у творі, пояснення мотивів їхньої поведінки, висловлення щодо них найпростіших оцінних суджень; обґрунтування своїх висновків (з допомогою вчителя) та інші.

Формуванню рефлексивного досвіду за змістом прочитаного сприятимуть

- післятекстові завдання, які передбачають розвиток компонентів ціннісно-сислової, емоційно-вольової сфер особистості дитини; усвідомлення й оцінку учнем результатів своєї читацької діяльності; висловлення оцінних суджень, ставлення до змісту прочитаного. З цією метою другокласникам пропонуються завдання і запитання, що мають формувати в дітей уміння:
- розповідати про свої загальні враження, почуття від прочитаного, (що саме сподобалося / не сподобалося, що було цікаво / нецікаво, що нового дізнався / дізналась), підтверджувати свої думки фактами з тексту;
- пов'язувати зміст прочитаного зі своїми знаннями, попереднім читацьким, а також власним життєвим емоційно-чуттєвим досвідом;
- передавати власне ставлення до подій, вчинків персонажів через ілюстрування, декламацію, рольові ігри, інсценізацію твору чи окремих його епізодів (з використанням вербальних і невербальних засобів художньої виразності);

- брати участь у колективному обговоренні прочитаного;
- висловлювати оцінні судження щодо вчинків персонажів, мотивів їхньої поведінки (з використанням емоційно-оцінної лексики) та інші.

Важливо зазначити, що методичний апарат підручника передбачає забезпечення умов для стимулювання другокласників до самопізнання своїх творчих можливостей та розвитку творчих здібностей. З цією метою в підручнику представлено завдання, які спонукатимуть дітей до творчості на основі прочитаного. Зокрема, працюючи за підручником, учні виконуватимуть низку завдань на розвиток репродуктивної і творчої уяви, ілюструватимуть художні образи малюнками, придумуватимуть словесні картини, складатимуть варіанти кінцівок до прочитаних казок, оповідань, матимуть можливість спробувати себе в ролі актора, режисера, декоратора під час підготовки і розігрування сценок і вистав та ін. Наприклад:

- Пофантазуй! Якою ти уявляєш школу майбутнього? Яким буде шкільне приладдя для учнів через сто років?
- Пофантазуйте! Осінь – це дівчинка, молода жінка чи, може, бабуся? Поясніть, чому ви так вважаєте. У що вбирається Осінь? Які в неї захоплення?
- Уяви і розкажи, який у вітриська характер та вигляд.
- Авторка змалювала чудову осінню картину словом. А ти спробуй намалювати ілюстрацію до цього вірша. Які кольори обереш для своєї картини? Чому?
- Уявіть себе художниками. Спробуйте створити свої ілюстрації персонажів твору.
- Придумай продовження історії із цими героями.
- Пофантазуй і склади продовження пригод героїв однієї з казок цього розділу або спробуй придумати власну казку.
- Придумайте загадки про зимові явища. Якими словами ви в них описали б сніг? Мороз? Хуртовину?
- Підготуйтеся і розіграйте виставу за казкою. Поміркуйте, які рухи, вирази обличчя, маски чи деталі одягу допоможуть вам передати настрій і характер персонажів казки.

Спонукатиме дітей до творчості інтеграція різних видів мистецтва для створення нових образів, думок на основі прочитаного. Тому для більш глибокого й емоційного сприймання змісту тексту дитиною, розвитку її емоційно-почуттєвої сфери у підручнику подано репродукції картин, посилання на аудіозаписи музичних творів. Це дасть можливість учителю вчити дітей порівнювати близькі за темою твори різних видів мистецтва, розуміти специфіку кожного з них, творчо переосмислювати надбання минулого, формувати власну думку. Такий підхід сприяє естетичному вихованню учнів, виробленню в них чуття прекрасного, духовному збагаченню особистості, глибшому, емоційнішому розкриттю художнього образу дітьми, формуванню цілісного уявлення про світову культу-

ру. Комплексний вплив різних видів мистецтва на учня підвищує його мотивацію до навчання, сприяє розвитку пізнавального інтересу, спонукає до власної творчості, привчає вільно висловлювати свою думку.

Значну увагу в підручнику приділено розвитку дослідницьких умінь другокласників на уроках читання. З цією метою в підручник цілеспрямовано введено рубрику «Я – дослідник. Я – дослідниця», у якій вміщено завдання дослідницького характеру. Завдання цієї рубрики спрямовують дітей на проведення невеликих досліджень, пошук потрібної інформації в різних джерелах (бібліотека, Інтернет, телебачення, дитячі газети, журнали, книжки, довідкові видання), аналіз цієї інформації, сприятиме розвитку дослідницької, творчої активності дітей, а також поглибленню і закріпленню знань, умінь та навичок. Пропонуємо зразки таких завдань.

1. Дізнайся, які українські народні казки є у твоїй домашній бібліотеці.
2. Які колядки, щедрівки, засівальні пісні співають у вашому краї? Створіть колективну збірку цих творів.
3. У другу неділю травня відзначаємо одне з головних родинних свят – День матері. Дізнайся, коли в нашій країні святкують День батька.
4. Довідайся, звідки походить назва твого населеного пункту. Чи змінювалася вона із плином часу? Які цікаві історії пов'язані із твоїм рідним краєм?
5. Знайди в різних джерелах прислів'я про друзів і дружбу.
6. Дізнайся, які енциклопедії для дітей є в бібліотеці. Як вони побудовані?

Реалізація змістової лінії **«Досліджуємо медіа»** передбачає формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її для збагачення власного досвіду, створювати прості медіапродукти [9].

З метою реалізації завдань цієї змістової лінії освітньої програми в методичному апараті підручника подано завдання, які спонукатимуть учнів досліджувати різні види медіатекстів, сприятимуть розвитку критичного мислення та свідомого ставлення до медіа продукції, формуватимуть практичні вміння здійснювати пошук необхідної інформації та відсторонення від непотрібної, створення власних медіатекстів, стимулюватимуть розвиток творчого потенціалу під час творчого сприймання медіатекстів та у процесі створення власних медіапродуктів.

Виконуючи запропоновані у підручнику практичні завдання другокласники набуватимуть знань без заучування теорії. Провідні форми роботи на уроках – рольові ігри, практичні завдання, перегляди відео- та прослуховування аудіоматеріалу, обговорення їх змісту тощо. Застосування на уроці зазначених видів роботи робить його цікавим для дітей, викликає позитивні емоції, запобігає стресам. Сформовані навички роботи з інформацією та її джерелами, зокрема: шукати, осмислювати, опрацьовувати, аргументувати, адаптувати, формувати, здобувати та використовувати інформацію з різних джерел; користуватися різ-

номанітною довідковою літературою, допомагатимуть учням і під час засвоєння знань та вмій з інших навчальних предметів.

За дослідженням Я. П. Кодлюк важливим структурним компонентом підручника є ілюстративний матеріал, оскільки «...ілюстрація виступає наочною опорою мислення, покликаною посилювати пізнавальний, естетичний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу підручника» [6, с. 183]. В оформленні підручника ми дотримувалися ілюстративної концепції дитячого видання, яка полягає в тому, що ілюстрації в підручнику для дітей цього віку мають бути продуманими, креативними і якісними, розвивати художній смак, фантазію, відчуття кольору тощо.

У підручнику подано різноманітні ілюстрації: світлини, малюнки, репродукції картин. Підручник не містить ілюстрацій, які не пов'язані з основним чи додатковим текстом. Запитання і завдання на аналіз ілюстрацій передбачають різноманітну аналітико-синтетичну діяльність: прогнозування змісту тексту; розвиток уваги, спостережливості; порівняння малюнка з текстом; співвіднесення малюнка з текстом; визначення внутрішнього стану персонажів твору та інші.

**Висновки.** Отже, розроблений нами підручник з читання створено на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів. Зміст і методичний апарат підручника забезпечує умови для досягнення мети початкового курсу мовно-літературної освіти, завдань змістових ліній, які реалізуються через предмет «Читання», що загалом сприяє формуванню ключових і предметних читацьких компетентностей молодших школярів.

Подальших наукових досліджень потребує проблема створення електронно-го супроводу до підручника з читання для початкової школи.

### Література

1. Я. П. Кодлюк, «Функціональне забезпечення підручника для початкової школи», *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*, вип. 3 (Ч. 1), с. 160-164, 2001.
2. О. В. Малихіна, *Мотивація учіння молодших школярів*. Київ, Україна: Навчальна книга, 2002.
3. О. Я. Савченко, *Дидактика початкової освіти*. Київ, Україна: Грамота, 2012.
4. Л. В. Занков, «Некоторые вопросы теории учебника для начальных классов», *Проблемы школьного учебника*, вып. 6, с. 34-45, 1978.
5. А. В. Полякова, «О дидактических особенностях учебника для начальных классов в условиях развивающего обучения», *Новые исследования в педагогических науках*, Вып. 1 (51), с. 40-43, 1988.
6. Я. П. Кодлюк. *Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті*. Київ, Україна: Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006.
7. Кабінет Міністрів України (2018, Лют. 21). Постанова №87, Про затвердження державного стандарту початкової освіти. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п>

8. 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.
9. Типова освітня програма для учнів 1–2 класів [електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
10. О. Я. Савченко, *Методика читання у початкових класах*. Київ, Україна: Освіта, 2007.

## References

1. Ya. P. Kodliuk, "Functional provision of the textbook for elementary school", *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia*, no. 3 (Part 1), pp. 160-164, 2001.
2. O. V. Malykhina, *Motivation of teaching of elementary schoolchildren*. Kyiv, Ukraine: Navchalna knyha, 2002.
3. O. Ya. Savchenko, *Didactics of elementary education*. Kyiv, Ukraine: Hramota, 2012.
4. L. V. Zankov, "Some questions of the theory of the textbook for elementary grades", *Problemy shkolnogo uchebnika*, no. 6, pp. 34-45, 1978.
5. A. V. Poliakova, "On the didactic features of the textbook for primary grades in the conditions of developing education", *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukah*, no. 1 (51), pp. 40-43, 1988.
6. Ya. P. Kodliuk, *Theory and practice of textbook creation in primary education*. Kyiv, Ukraine: Informatsiyno-analitychna ahentsiya "Nash chas", 2006.
7. The Cabinet of Ministers of Ukraine (2018, Feb. 21). The Decree No. 87, On approval of the state standard of primary education. [Online]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-n>
8. O. V. Vashulenko, *Ukrainian language and reading*. Kyiv, Ukraine: Vydavnychiy dim "Osvita", 2019.
9. A typical education program for school children of 1–2 grades [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
10. O. Ya. Savchenko, *Methods of reading in elementary grades*. Kyiv, Ukraine: Osvita, 2007.

**Оксана Вашуленко**, научний співробітник відділу початкового освіти Інституту педагогіки НАПН України, г. Київ, Україна

## РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАНИЙ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ НАЧАЛЬНОГО КУРСА ЯЗЫКОВО-ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНИКЕ ПО ЧТЕНИЮ

В статье актуализирована проблема разработки инновационного учебно-методического обеспечения для современной начальной школы на этапе ее реформирования. Проанализирован вклад ученых в развитие теории и практики учебника для начальной школы. Обоснована необходимость учета идей личностно ориентированного и компетентностного подхода к созданию современного учебника по чтению для начальной школы в контексте задач Новой украинской школы. Освещены цели и задачи содержательных

линий языково-литературной отрасли начального образования. Раскрыты дидактико-методические возможности учебника по чтению для 2 класса как средства обеспечения задач содержательных линий Типовой образовательной программы, которые реализуются через предмет «Чтение».

**Ключевые слова:** начальное образование, языково-литературная отрасль, содержательные линии, учебник по чтению; читательская компетентность.

*Oksana Vashulenko, Scientific Researcher at the Department of Primary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

### **IMPLEMENTATION OF THE TASKS OF THE CONTENT LINES OF THE INITIAL COURSE OF LANGUAGE-LITERARY EDUCATION IN THE READING TEXTBOOK**

The problem of developing of innovative teaching and methodological support for contemporary primary school at the stage of its reform is actualized in the article. The implementation of the concept of the “New Ukrainian School” envisages a change in the goals and main objectives of general secondary education in line with the modern paradigm of education and the global trends in the development of educational systems. The new goals of the Ukrainian school require modernization of the content of education. The current processes of reforming of the school education system concern its following components: methods, forms and means. The new purpose and content of the study also require new means — modern textbooks and manuals for the New Ukrainian Primary School.

The contribution of scientists to the development of theory and practice of the textbook for the primary school is analyzed. The necessity of taking into account the ideas of a personally oriented and competence-based approach to the creation of a modern reading textbook for primary school in the context of the tasks of the New Ukrainian School is substantiated. The reading textbook is seen as the effective means of developing of reading, communication and other key competences of the primary school children. The purpose and tasks of the content lines of the linguistic and literary field of primary education are presented. The didactic-methodological possibilities of reading textbook for grade 2 are disclosed as a means of ensuring the content lines of the Model Educational Program that are implemented through the subject “Reading” The necessity of using in the modern reading textbook of the tasks that encourage children to creativity on the basis of what they have read and contribute to the development of research skills of second-graders in reading lessons are substantiated.

The article is addressed to teachers, scientists, who study the problem of textbook creation in primary education, teachers of higher pedagogical educational institutions and institutes of postgraduate pedagogical education.

**Keywords:** primary school, language and literature field, content lines, reading textbook, reading literacy competence.

УДК 373.5.091.64:(075.3.076)514]:373.5.042-047.22  
<https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-23-47>

## ПРИНЦИПИ ДОБОРУ СИСТЕМИ ВПРАВ ДО ПІДРУЧНИКА З ГЕОМЕТРІЇ ДЛЯ ЛІЦЕЮ

**Ольга Вашуленко,**

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник  
відділу математичної та інформатичної освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: vasholia@bigmir.net,  
ORCID ID: 0000-0002-4972-6246

**Елла Сердюк,**

Інститут педагогіки НАПН України,  
молодший науковий співробітник  
відділу математичної та інформатичної освіти,  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: lab\_mfo@ukr.net,

**С**истема завдань у підручнику є головним засобом засвоєння предмету, а також формування в учнів ключових компетентностей. Проблема добору системи завдань у підручнику з геометрії є багатоаспектною. Для її побудови необхідно врахувати психологічні, дидактичні, методичні і суто предметні аспекти. Вимоги до системи завдань у підручнику з геометрії для ліцею ґрунтуються на дидактичних принципах, цілях та вимогах до результатів навчання, особливостях навчальної пізнавальної діяльності учнів відповідної вікової категорії. У статті сформульовано принципи добору системи завдань у підручнику з геометрії для ліцею з урахуванням вимог компетентнісного підходу та індивідуалізації навчання.

**Ключові слова:** система завдань; компетентнісний підхід до навчання; індивідуалізація навчання.

**Постановка проблеми.** Реформа системи загальної середньої освіти передбачає перегляд змісту навчальних предметів, вироблення і реалізацію нових підходів до створення навчальної літератури, зокрема підручників. З пасивного носія інформації підручник має перетворитися на активну методичну систему, що

забезпечує самостійне вивчення програмового матеріалу. Вимоги до шкільного підручника визначаються педагогічними завданнями щодо навчальної літератури в цілому. Система завдань у підручнику є чи не головним засобом засвоєння предмету, а також формування в учнів ключових компетентностей. Тому дослідження психолого-дидактичних засад побудови системи вправ у підручнику з геометрії для ліцею у період реформування шкільної освіти є актуальним.

**Аналіз останніх досліджень.** Шкільний курс геометрії завжди був і залишається найцікавішим, але найпроблемнішим з огляду на методiku викладання математики. У різний час висловлювалися різні думки з приводу вивчення геометрії та її місця в системі шкільної освіти. Питання про роль і функції вправ у навчанні геометрії досліджувалися психологами, дидактами, методистами протягом багатьох років. О. М. Астряб, Г.П. Бевз, В.Г. Бевз, В.М. Брадiс, М.І. Бурда, Н.Я. Віленкін, Я.Й. Грудьонов, П.М. Ерднієв, Ю.М. Колягін, Д. Пойя, О.І. Скафа, З.І. Слєпкань, Н.А. Тарасєнкова, Л.М. Фрідман, В.О. Швець, аналізували мислительну діяльність учнів у процесі розв'язування задач, визначали функції вправ та їх роль у навчанні. Результати досліджень залежностей між психічними і педагогічними процесами, закономірностей розумових процесів, вікових особливостей учнів відображено в працях вітчизняних і зарубіжних психологів Г.О. Балла, Г.С. Костюка, В.О. Крутецького, Ю.І. Машбиця, ін. Окремі вчені досліджували питання побудови системи геометричних вправ та дидактико-методичних вимог до них: Г.В. Апостолова, Я.Й. Грудьонов, В.А. Жаров, В.Г. Бевз, Н.А. Сяська, М.С. Якiр iн.

*Виклад основного матеріалу.* Як джерело розвитку логіки та інтуїції, геометрія – унікальний і необхідний навчальний предмет. Засвоєння знань – другорядна мета щодо вивчення геометрії в школі. Адже більшість шкільних геометричних знань не потрібні у практичному житті людини. Однак геометрія є феномен загальнолюдської культури. Деякі теореми геометрії є найдавнішими пам'ятками світової культури. Людина не може по-справжньому розвиватися культурно і духовно, пізнати світ, не вивчаючи геометрію.

Завдання оновлення шкільного курсу геометрії полягає в тому, щоб, спираючись на досягнутий вітчизняною школою рівень геометричної освіти, зробити його сучасним, цікавим, таким, що враховує потреби і здібності кожного учня. З огляду на це велике значення має підручник, за яким викладається геометрія.

Яким же має бути підручник з геометрії? Узагальнюючи психолого-педагогічні дослідження щодо навчання учнів геометрії, вважаємо, що головною дійовою особою геометрії має бути фігура (на площині і в просторі), а головним засобом навчання – малюнок, зображення. Зміст навчального матеріалу, викладеного в ньому, має бути системою знань, а не їх сукупністю. Навчальний матеріал підручника має будуватися з урахуванням психолого-педагогічних закономірностей засвоєння знань. Підручник з геометрії не повинен зводитися лише до вибудовування геометричної теорії. Автори шкільних підручників намагаються зроби-



ти виклад матеріалу максимально доказовим. Це, звичайно, правильно. Однак красу і стрункість теорії здатні оцінити лише деякі. У більшості учнів ця тотальна доказовість як мінімум відбиває інтерес до навчання, а слабкіші дуже швидко перестають сприймати предмет.

Процес вивчення геометрії в школі передбачає найрізноманітніші види діяльності. І в першу чергу – розв'язування задач. Геометричні задачі – це і елемент знань. На відміну від алгебраїчних завдань, що відповідають певним зразкам, геометричні задачі зазвичай не розв'язуються за алгоритмами. Процес навчання алгебри полягає у засвоєнні учнями методів, прийомів, алгоритмів, що мають переважно синтетичний характер і учням їх відкрити самостійно майже неможливо. У геометрії подібних алгоритмів дуже мало. Майже кожна задача з геометрії є нестандартною. У розв'язуванні геометричних задач є певний азарт. Тільки через цей процес вчитель може утримати інтерес до предмету в класі з різним рівнем учнів.

Проблема добору системи завдань у підручнику з геометрії є багатоаспектною. Для її побудови необхідно врахувати психологічні, дидактичні, методичні і суто предметні аспекти. Вимоги до системи завдань у підручнику з геометрії для ліцею ґрунтуються на дидактичних принципах, цілях та вимогах до результатів навчання, особливостях навчальної пізнавальної діяльності учнів відповідної вікової категорії. Систематизуючи різні підходи до побудови системи навчальних вправ нами обґрунтовано принципи добору системи вправ з геометрії в ліцеї – загальнодидактичні положення, які визначають напрями діяльності з добору системи вправ і спрямовані на досягнення відповідних методичних цілей. Конкретні вимоги, що реалізують принципи добору системи вправ, є ознаками, наявність і врахування яких створює передумови для ефективної організації навчального процесу з геометрії в ліцеї.

*Принцип компетентнісного навчання.* Ефективність сучасної освіти забезпечується реалізацією компетентнісного підходу. У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, набутого особистістю. 1) Такий підхід передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, наведено неповні умови задачі, бракує інформації про щось, обмаль часу для розгорнутого пошуку відповіді, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для залучення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату. 2) Важливий акцент змін пов'язаний із тим, що визнається рівнозначність усіх ключових компетентностей на всіх етапах навчання. Тобто кожна освітня галузь має освітній потенціал, необхідний для формування кожної ключової компетентності. Цей потенціал має бути реалізований наскрізно у процесі навчання кожного предмета. Наприклад, математична освіт-

ня галузь дає змогу сформувати такі компетентності: спілкування державною мовою – уміння, що виробляється у процесі навчання математики, а саме лаконічно та зрозуміло формулювати думку, аргументувати, доводити правильність тверджень; спілкування іноземними мовами – зіставляти математичний термін або буквене позначення з його походженням з іноземної мови; основні компетентності у природничих науках і технологіях – моделювати процеси, що відбуваються в навколишньому світі; інформаційно-цифрову компетентність – діяти за алгоритмом і складати алгоритми; уміння вчитися – доводити правильність певного судження та власної думки; ініціативність і підприємливість – здійснювати раціональний вибір; соціальну та громадянську компетентності – робити висновки з отриманих результатів розв’язування завдань соціального змісту; обізнаність та самовираження у сфері культури – естетично зображувати фігури, графіки, малюнки; екологічну грамотність і здорове життя – ощадливо користуватися природними ресурсами. Сучасні тенденції в освіті вимагають щоб зміст і методи навчання геометрії в ліцеї мали тісний зв’язок з життям, основами інших наук, були спрямовані на підготовку школярів до використання геометричних знань у житті, майбутній професійній діяльності, на широке застосування у процесі навчання інформаційно-комунікаційних технологій. Уміння застосовувати математичні знання на практиці є однією з вимог компетентнісного підходу до навчання. Принцип компетентнісного навчання у побудові системи геометричних вправ реалізується через вимоги: залучення задач прикладного змісту (практичних задач); забезпеченням етапів застосування математичних знань до розв’язування задач, що виникають у практиці. Тому до системи геометричних вправ слід залучати значну частину завдань комплексного характеру із залученням реальних фактів і проблем довкілля і соціуму.

*Принцип індивідуалізації навчання.* Реалізація компетентнісного підходу супроводжується зростанням ролі індивідуальності кожного школяра. Суть індивідуалізації навчання геометрії полягає в тому, щоб у виборі методів, засобів, темпу навчання якнайповніше враховувати індивідуальні відмінності учнів 3) Необхідна швидка і рішуча переорієнтація дидактичних принципів: від усередненого й уніфікованого до індивідуалізованого підходу до учнів. При цьому треба враховувати діяльнісну концепцію навчання, яка передбачає цілеспрямований розвиток індивідуальності учня шляхом його самостійної навчальної діяльності під керівництвом вчителя. Реалізація згаданого вище принципу потребує: переформулювання цілей навчання за умови, що на перший план виходить завдання розвитку особистості за допомогою індивідуалізації навчання; зміни методів навчання, які повинні сприяти виявленню і формуванню компетентностей учнів залежно від їх особистих нахилів та інтересів 4) За таких умов постає проблема як оцінювання результатів вивчення геометрії в ліцеї, так і визначення індивідуальних здібностей учнів та їх здатності до навчання. Зокрема, стає недо-

речним фіксування завдань для різних рівнів засвоєння навчального матеріалу задля отримання відповідної оцінки. Доцільно пропонувати учням повноцінні геометричні задачі і оцінювати їх діяльність за мірою просування і наближення до повного розв'язання, спостерігаючи за ходом міркувань кожного. Провідним дидактичним засобом у навчанні геометрії в ліцеї стає метод проєктів.

Важливого значення для індивідуалізації навчання геометрії має застосування наочності. Зорова (чуттєва) система людини є домінантною для просторового мислення. Її перевагою є здатність охоплювати різні характеристики об'єкту, фіксувати його просторові, структурні, функціональні, часові характеристики. Групова робота з наочною з одного боку активізує індивідуальні особливості зорового (чуттєвого) сприйняття кожного учня, а іншого – допомагає інтерпретувати і абстрагувати ці сприйняття до певних образів. Слід пам'ятати, що для формування просторової уяви учневі потрібно накопичити достатню кількість просторових уявлень. Цьому сприятимуть зображення просторових фігур, моделі, електронна наочність. Поряд із цим потрібно навчати старшокласників правильно зображати просторові фігури. Значної уваги слід надавати правилам паралельного і ортогонального проєктування, побудові перерізів многогранників. Необхідно також виховувати графічну культуру учнів. Навіть при створенні ескізів (від руки) потрібно вимагати від учнів зображення невидимих ліній пунктиром, дотримуватись паралельності прямих і пропорційності відрізків.

Жоден шкільний предмет не має таких можливостей для логічного розвитку учнів, як геометрія. Однак, формувати уміння логічно мислити неможливо без усвідомлення учнями необхідності робити це у відповідних ситуаціях. Потреба доводити формується у результаті переконання учнів у недосконалому організмі чуття при обґрунтуванні тверджень, усвідомлення обмеженості досвідно-індуктивного обґрунтування. У цьому випадку корисними є вправи із суперечливою інформацією; з використанням зорових ілюзій. Розвиткові логічного мислення старшокласників сприяють також стереометричні вправи на дослідження, з'ясування родовідних залежностей між поняттями, їх класифікацій, коректності означень, понять тощо.

*Принцип доступності.* Дидактичний принцип доступності вимагає, щоб обсяг і зміст навчального матеріалу були під силу учням, відповідали рівню їх розумового розвитку та запасу знань і вмій. Цей принцип реалізується вимогами: коректності формулювання умови і вимоги задач у системі геометричних вправ; відповідності елементів системи рівням навченості учнів. За принципом доступності у навчанні система геометричних вправ і ліцеї має відповідати віковим особливостям навчальної діяльності школярів.

*Принцип повноти.* Система вправ з геометрії має бути повною. Це, насамперед, відповідність освітній програмі, тобто наявність достатньої кількості вправ до всіх розділів, тем, передбачених програмою і розміщення їх у відповідній по-

слідовності, забезпечення реалізації відповідних програмних вимог щодо результатів навчання. Система вправ з геометрії має реалізувати їхні функції та містити підсистеми для організації систематичного повторення матеріалу, самостійної навчальної діяльності, для її контролю і корекції.

Система вправ має забезпечувати реалізацію методів навчання геометрії. За характером навчально-пізнавальної діяльності учнів методи навчання поділяють на: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі, практичні методи навчання.

Для побудови системи вправ з геометрії важливою є вимога поєднання різних типів вправ як за темами, так і за видами діяльності. А саме: система вправ з геометрії до кожної теми має містити достатню кількість вправ на обчислення, побудову, доведення і дослідження, а також для усного і письмового розв'язування, самостійної і колективної роботи.

Вправи є способом організації і управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів; носієм дій, адекватних змісту навчання. Тому система вправ з геометрії має відповідати змісту, операційному складу і етапам навчальної пізнавальної діяльності учнів. Навчальний процес організовується різними засобами, зокрема системою вправ, на всіх основних етапах навчального процесу: на етапі підготовки до введення нового змісту, безпосереднього введення нового змісту, його закріплення, етапі контролю і корекції цього процесу. Тому однією з вимог до системи вправ з геометрії в основній школі є її відповідність етапам навчального процесу.

*Принцип науковості* у побудові системи вправ з геометрії в ліцеї слідує з принципу науковості добору відповідного змісту. Цей принцип реалізується, зокрема, через вимоги використання сучасної термінології і символіки, ознайомлення учнів з різними методами геометрії. Система вправ, спрямована на засвоєння геометричних методів, має реалізувати такі вимоги: забезпечувати засвоєння всіх складових певного методу; містити достатню кількість завдань для формування відповідного рівня володіння методом; формувати вміння визначати можливість застосування того чи іншого методу у даній ситуації; містити завдання на розпізнавання типу задачі і свідомого вибору прийому її розв'язування.

*Принцип систематичності і послідовності.* Основним засобом реалізації цього дидактичного принципу вважається зміст навчання. Тому однією з вимог до системи вправ з геометрії в ліцеї є її відповідність логічній структурі теоретичного матеріалу. Цей принцип реалізується також через вимогу нарощування складності вправ. Застосовується кілька способів ускладнення геометричних вправ: збільшення кількості змістових одиниць (розширення тематики вправ); ускладнення алгоритму розв'язування вправи; введення у розв'язання вправ евристик та збільшення їх кількості. Ускладнення вправ на високому рівні може здійснюватись як за двома попередніми методами так і шляхом збільшення кількості евристик у розв'язанні.

*Принцип варіативності.* Важливою умовою формування в учнів правильних узагальнень психологи вважають варіювання неістотних ознак поняття за умови інваріантності істотних. Варіювання у побудові системи вправ реалізується таким чином: якщо в означенні того чи іншого поняття є істотною певна ознака, необхідно, щоб ця ознака у вправах, пропонованих учням, фігурувала у якості істотної, інші ж, неістотні ознаки, мають широко варіюватись. Варіювання форми подання умови вправ сприяє фіксації в пам'яті учнів того чи іншого прийому розв'язування задач. При цьому варіювання умови геометричних вправ стосується неістотних її сторін, що безпосередньо не впливають на застосування прийому розв'язування, а саме, числових даних, буквених позначень, розміщення фігур тощо. Форму подання умови вправ можна варіювати шляхом введення додаткових елементів, збільшення кількості числових даних. Варіювання видів розумової діяльності засобом системи вправ реалізується шляхом залучення задач на прямі і обернені дії. Добираючи систему вправ з геометрії для досягнення певної мети, потрібно передбачати варіацію видів математичного мислення, пропонуючи різні типи вправ: на обчислення, доведення, побудову, дослідження.

**Висновок.** Отже, система вправ з геометрії у підручнику для ліцею буде ефективним засобом вивчення предмета, якщо врахувати сучасні тенденції в освіті, зокрема засади компетентнісного підходу та індивідуалізації навчання. Подальших досліджень вимагають питання добору геометричних вправ для формування окремих компетентностей та організації різних видів діяльності учнів на уроках геометрії в ліцеї.

## Література

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. – 2016. – С. 11–12 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://bit.ly/2FfRI55>
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytela / za zag. red. N. M. Bibik. — Київ : Літера ЛТД, 2018. — 160 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://bit.ly/2WFAgz8>
3. Педагогіка. Індивідуалізація і диференціація навчання // Бібліотека online. – 2016–2017. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://readbookz.net/book/172/5458.html>.
4. Терещук Г.В. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи/ Г.В. Терещук // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2017. – №2. – С. 6–16.

## References

1. New Ukrainian School. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – 2016. – S. 11–12 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://bit.ly/2FfRI55>
2. New Ukrainian School / za zah. red. N. M. Bibik. — Kyiv : Litera LTD, 2018. — 160 s. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://bit.ly/2WFAgz8>

3. Pedagogy. Individualizatsiia i dyferentsiatsiia navchannia // Biblioteka online. – 2016–2017. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://readbookz.net/book/172/5458.html>.
4. Tereshchuk H.V. The Individualization of Education in the Context of the Concept of New Ukrainian School / H.V. Tereshchuk // Naukovi zapysky Ternopilskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. – 2017. – №2. – S. 6–16.

**Ольга Вашуленко**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела математического и информатического образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина,

**Елла Сердюк**, младший научный сотрудник отдела математического и информатического образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

### ПРИНЦИПЫ ПОДБОРА СИСТЕМ УПРАЖНЕНИЙ К УЧЕБНИКУ ПО ГЕОМЕТРИИ ДЛЯ ЛИЦЕЯ

Проблема отбора системы задач в учебнике по геометрии является многоаспектной. Для ее построения необходимо учесть психологические, дидактические, методические и чисто предметные аспекты. Требования к системе задач в учебнике по геометрии для лицея основываются на дидактических принципах, целях и требованиях к результатам обучения, особенностях учебной познавательной деятельности, учащихся соответствующей возрастной категории. В статье сформулированы принципы отбора системы задач в учебнике по геометрии для лицея с учетом требований компетентностного подхода и индивидуализации обучения.

**Ключевые слова:** система заданий; компетентностный подход к обучению; индивидуализации обучения.

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

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

### PRINCIPLES OF SELECTION OF EXERCISE SYSTEMS TO THE LYCEUM GEOMETRY TEXTBOOK

The task of updating the school geometry course based on the achieved school level of geometric education is to make it modern, interesting, taking into account the needs and abilities of each student. Because of this, the textbook on geometry is very important. The system of tasks in the textbook is the main means of mastering the subject as well as the formation of

key competences in students. The problem of choosing a task system in a geometry textbook is multifaceted. For its construction it is necessary to take into account psychological, didactic, methodical and substantive aspects. Requirements for the system of tasks in the geometry textbook for lyceum are based on didactic principles, goals and requirements for learning outcomes, peculiarities of educational cognitive activity of students of the relevant age category. The principles of choosing a system of tasks in the geometry textbook for lyceum are formulated in the article, taking into account the requirements of a competence-based approach and individualization of learning. Competence-based approach involves shifting the emphasis from the accumulation of normative knowledge and skills to develop the ability to act, to apply experience in problem situations. The principle of competence-based teaching in the construction of a system of geometric exercises is realized through the requirements of the involvement of problems of applied content (practical tasks) and providing steps for applying mathematical knowledge to solving practical problems. The realization of the principle of individualization of learning requires reformulation of the goals of learning, provided that the task of personal development through the individualization of learning comes to the fore and changes the teaching methods that should contribute to the identification and formation of students' competences, depending on their personal preferences and interests. It is advisable to offer students complete geometric tasks and evaluate their activities as they move forward and approach a complete solution, observing the progress of each of them. Leading didactic in teaching geometry in lyceum is the project method.

**Key words:** task system; competence-based approach to learning; individualization of learning.

## НАВЧАЛЬНІ ПРОЄКТИ В КУРСІ ФІЗИКИ ГІМНАЗІЇ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ЯК СКЛАДНИК МЕТОДИКИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

**Микола Головка,**

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

e-mail: [m.golovko@ukr.net](mailto:m.golovko@ukr.net),

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8634-591X>

У статті актуалізується проблема розроблення методики проектної діяльності учнів у процесі вивчення базового курсу фізики. Виконання навчальних проєктів учнями гімназії розглядається як дієвий засіб формування ключових компетентностей.

Обґрунтовується, що сучасний підручник фізики як стрижневий елемент системи навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з фізики, має стати ефективним засобом організації проектної діяльності учнів, зокрема, за рахунок розширення його дидактичних функцій. Описано методичні особливості використання підручника фізики для здобувачів рівня базової освіти щодо підтримки їх проектної діяльності.

За результатами аналізу сучасних підручників фізики для учнів 7-9 класів зроблено висновок, що методичний апарат більшості з них орієнтований на залучення учнів до виконання навчальних проєктів. Зокрема, вони містять орієнтовні теми навчальних проєктів та короткі рекомендації для учнів щодо їх виконання, організації пошуку навчальної інформації, створення презентації проєкту, використання додаткової літератури та інтернет-ресурсів.

Запропоновано напрями вдосконалення підручника фізики як складника методичної системи компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

**Ключові слова:** проектна діяльність, здобувачі базової освіти, методика компетентісно орієнтованого навчання фізики, підручник фізики.

**Постановка проблеми.** Одним із пріоритетів модернізації загальної середньої освіти в Україні визначено створення та підтримку сучасного освітнього середо-



вища, що включає дидактичні та організаційно-педагогічні умови, засоби і технології реалізації освітнього процесу, орієнтованого на потреби учнів, формування у них компетентностей, необхідних для подальшої успішної самореалізації [1].

Виявом сформованості в учнів ключових компетентностей є, зокрема, готовність до вирішення навчальних та життєвих проблем і ситуацій, що реалізується у практичних діях та усвідомленні їх наслідків. При цьому важливе значення мають уміння та навички спільної діяльності з іншими членами учнівського колективу, родиною, представниками громади (наприклад, працювати в групах та розподіляти ролі, оцінювати особистий внесок у кінцевий результат, а також внесок інших, приймати виважені рішення, що сприятимуть вирішенню навчальних задач, дослідженню природи та ефективного функціонування сучасного освітнього середовища). Відповідно, одним із ефективних засобів реалізації цілей освітньої галузі «Природознавство» на рівні базової освіти та розвитку в учнів готовності та умінь працювати в команді є проектна навчально-пізнавальна діяльність [2].

З огляду на це, роль навчальних проектів в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти суттєво зростає, а дослідження дидактичних особливостей їх реалізації як складника методики компетентнісно орієнтованого навчання предметів освітньої галузі «Природознавство» набуває особливої актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема обґрунтування та розроблення методики організації проектної діяльності учнів з фізики стала предметом достатньо широкого кола публікацій. Одні із перших досліджень виконані представниками наукової школи методики фізики професора В.Д. Шарко. У них, зокрема, запропоновано класифікацію навчальних проектів у шкільному курсі фізики, обґрунтовано основні переваги проектної технології навчання та визначено її дидактичні можливості щодо забезпечення реалізації компетентнісного підходу у навчанні фізики [3, 4].

У дослідженнях, здійснених під керівництвом М.Т. Мартинюка, метод проектів розглядається засобом реалізації технології ефективної індивідуальної самостійної діяльності учнів [5].

Такої ж думки притримується й Ю. Женжера, наголошуючи, що проекти у навчанні фізики є важливим засобом організації самостійної роботи учнів. Відповідно проектна діяльність стимулює процеси мислення, забезпечує формування дослідницької компетентності та сприяє самовираженню особистості, її успішності в подальшому житті [6].

Н.І. Поліхун наголошує, що за умови системного формування проектна діяльність учнів у процесі навчання фізики є ефективним засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, реалізації їх обдарувань, формування конкурентноспроможної особистості [7].

Низка праць присвячена (наприклад, робота В. П. Ляшка [8]) присвячені методичним особливостям організації проектної діяльності учнів з фізики за її основними етапами.

Зміст та багатокомпонентна структура проектної діяльності учнів профільної школи, а також психолого-педагогічні умови її реалізації стали предметом спеціального наукового дослідження з теорії та методики навчання фізики на рівні кандидатської дисертації [9].

Аналіз праць у контексті означеної проблеми, показав, що всі дослідники розглядають проектну діяльність учнів з фізики як умову формування в учнів ключових компетентностей. Це, у свою чергу, дає можливість розглядати її важливим складником методики компетентісно орієнтованого навчання фізики і визначає доцільність подальших досліджень, зокрема, у розрізі реалізації базового курсу фізики, який є першим концентром і відіграє важливу роль у формуванні ключових компетентностей засобами освітньої галузі «Природознавство».

Виходячи з того, що сучасний підручник фізики для учнів гімназії є основою дидактичного комплексу [10] та методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики [11], актуальним є і питання його функціональності як засобу організації проектної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

**Формулювання цілей статті.** Метою дослідження є визначення потенціалу курсу фізики гімназії щодо реалізації проектної діяльності як умови формування в учнів ключових компетентностей та особливостей методики її реалізації засобами сучасних підручників.

**Виклад основного матеріалу.** Програмою базового курсу фізики (7-9 клас), яка реалізує фізичний компонент змісту освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти другого покоління (2011 р.), передбачено навчальні проекти як окремий вид навчально-пізнавальної діяльності учнів гімназії. Навчальні проекти визначаються як ефективний засіб формування предметної й ключових компетентностей учнів у процесі навчання фізики. Програмою визначено, що навчальні проекти розробляються окремими учнями або групами учнів у межах вивчення окремої теми або розділу. При цьому вчитель консультує учнів та здійснює управління їх пошуковою навчально-пізнавальною діяльністю. На захист результатів навчальних проектів та їх обговорення передбачено окремі навчальні години (всього 18 навчальних годин: 4 год у 7 класі, 6 год у 8 класі та 8 годин у 9 класі) [2].

Навчальні проекти визначаються як один із важливих засобів реалізації наскрізних змістових ліній «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я та безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність».

Наприклад, у розгортанні змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» одним із ключових завдань є формування в учнів гімназії умінь ефективно співпрацювати з іншими над реалізацією екологічних проектів з метою вирішення проблем довкілля.

Реалізація змістової лінії «Громадянська відповідальність» передбачає проєктну діяльність учнів, орієнтовану на ефективну співпрацювати з однокласниками, родиною, місцевою громадою.

Для змістової лінії «Підприємливість і фінансова грамотність» ключовим є формування в учнів умінь застосовувати фізичні знання для генерування ідей та ініціатив щодо проєктної, конструкторської й винахідницької діяльності, для вирішення життєвих проблем, пов'язаних із матеріальними та енергетичними ресурсами.

Проблематика навчальних проєктів узгоджується з дидактичними цілями наскрізних змістових ліній, які розгортаються у процесі опанування учнями базового курсу фізики, та орієнтуються на розв'язання практичних, життєвих ситуацій. Наприклад, для 7 класу це аналіз особливостей механічного руху учасників дорожнього руху та його наслідки для власної безпеки, логістика пасажирських і вантажних перевезень в Україні й світі, вибір оптимальної траєкторію руху в конкретних життєвих ситуаціях, вплив фізичних явищ на здоров'я й безпеку життєдіяльності, вирішення проблем доквілля та ощадного використання природних ресурсів, явища інерції, сил тертя і пружності та аналіз їх наслідків для власної безпеки; досягнення вітчизняного суднобудування та повітроплавання, застосування закону збереження енергії, розрахунок параметрів простих механізмів, умов їх безпечного використання; інформаційні матеріали про досягнення українських конструкторів у машинобудуванні й будівництві.

У 8 класі це питання перебігу теплових процесів та усвідомлення учнями важливості енергозберезувальних заходів зусиллями родини, громади, країни, впливу теплових машин та інших засобів теплотехніки на довкілля, важливості заощадливого використання електроенергії з метою зменшення витрат сімейного бюджету, свідомого дотримання правил безпеки під час роботи з електричними приладами й пристроями.

У 9 класі актуальними є питання біологічної дії магнітних полів, правил безпеки при експлуатації побутових приладів та електродвигунів, профілактики захворювань органів зору, значення зору в житті людини та толерантного ставлення та допомоги людям із вадами зору, дотримання безпеки життєдіяльності і гігієни слуху, розвитку сучасних засобів зв'язку, переваг і недоліків використання ядерної енергії, проблеми Чорнобиля, впливів атомної енергетики на екологію, захисту населення від впливу радіоактивного випромінювання, досягнень в освоєнні космосу, гігієни опорно-рухового апарату, толерантного ставлення до людей із вадами опорно-рухового апарату та допомоги їм.

Навчальні проєкти є також і однією із форм реалізації навчально-пізнавальних задач засобами шкільного фізичного експерименту. Передбачено можливість виконання у якості навчальних проєктів окремих лабораторних робіт. Відповідно, за результатами виконання навчальних проєктів як важливого виду експе-

риментальної діяльності, передбачається оцінювання рівня оволодіння учнями узагальненими експериментальними вміннями та навичками.

Виконання навчальних проєктів у процесі вивчення базового курсу фізики розглядається нами як дієвий засіб формування в учнів ключових компетентностей. Працюючи над навчальним проєктом, учні набувають компетентності наукового дослідження, що виявляється в вміннях самостійно визначати мету і складати плани; усвідомлювати пріоритетні і другорядні завдання; пояснювати способи вирішення тієї чи іншої проблеми; описувати певну ситуацію; формулювати мету дослідження та завдання; обґрунтовувати ідеальну (бажану) ситуацію та визначати суперечності між ідеальною і реальною ситуацією; вміння пропонувати й обґрунтовувати способи досягнення поставленої мети; визначати ризики та аналізувати альтернативні варіанти; самостійно здійснювати, контролювати і корегувати навчально-пізнавальну діяльність відповідно до складеного плану; використовувати різні засоби для досягнення мети; обирати успішні стратегії в складних ситуаціях; описувати результат та його використання потенційними споживачами.

Виконання таких завдань передбачає вміння використовувати освітні медійні продукти, електронні та друковані посібники, різні типи комп'ютерних програм навчального призначення, організовувати пошук інформації в мережі Інтернет, електронних базах і банках даних. При цьому формується ключова інформаційно-комунікаційна компетентність.

Варто надавати учням поради під час організації й виконання навчального проєкту, щоб він став справжнім маленьким відкриттям. Навчальний проєкт виконується в декілька етапів, кожний із яких є важливим. На першому етапі проаналізують проблему та визначають найпринциповіші питання, що потребують вивчення, а також джерела інформації, в яких вони висвітлюються. Важливо конкретизувати завдання та розподілити їх між окремими учнями, якщо проєкт виконується колективно. На другому етапі збирають інформацію з проблеми проєкту, аналізують різноманітні джерела, пропонують власні ідеї та обговорюють ідеї інших учасників. Попередні результати можна обговорити з учителем. На третьому етапі оформлюють отримані результати та готують презентацію проєкту. Завершується проєкт захистом, час і форма якого узгоджуються з учителем.

Здобувачам базової освіти пропонуються такі види навчальних проєктів: інформаційні - спрямовані на збирання інформації про певний об'єкт або явище, її аналіз і узагальнення фактів; практичні - передбачають розв'язання практичних завдань та створення різноманітних моделей, макетів, приладів, розроблення рекомендацій щодо їх використання; дослідницькі - міні-наукові дослідження, що мають чітку та добре обмірковану структуру.

Під час роботи над ними увага приділяється аргументації актуальності теми дослідження, визначенню його методології, предмета та завдань дослідження, формулюванню гіпотез, вибору шляхів розв'язання проблем дослідження.

Кожен навчальний проєкт має кілька основних етапів: організаційно-підготовчий (мотивація, формування мікрогруп, визначення мети та завдань проєкту, розроблення плану); пошуковий (збирання, аналіз і систематизація інформації, її обговорення в мікрогрупах, висунення й перевірка гіпотези, практична частина проєкту, оформлення макета або моделі проєкту, оцінка проміжних результатів); підсумковий (оформлення проєкту, підготовка презентації, аналіз виконаної роботи, оцінювання внеску кожного з виконавців); презентація результатів (подання отриманих результатів та їх захист, відповіді на запитання, оцінювання результатів роботи, усвідомлення отриманих результатів і способів їх отримання). Тему навчального проєкту учні можуть обрати із запропонованих у підручнику або вчителем, а також підібрати самостійно [12].

Враховуючи, що сучасний підручник фізики є стрижневим елементом системи навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з фізики, він може стати ефективним засобом організації проєктної діяльності учнів. Аналіз чинних підручників фізики для учнів 7-9 класів показує, що методичний апарат більшості з них орієнтований на залучення учнів до виконання навчальних проєктів. Так, у підручниках фізики для 7 класу авторського колективу (Засєкін Д.О., Засєкіна Т.М.) навчальні проєкти представлені рубрикою «Теми навчальних проєктів» наприкінці розділів. Вона містить орієнтовні теми навчальних проєктів та короткі рекомендації для учнів щодо їх виконання. Наприкінці першого розділу наявна окрема рубрика «Учимося виконувати навчальні проєкти з фізики». У ній подано інформацію для учнів про значення навчальних проєктів з фізики, їх основні типи та поради щодо виконання. Навчальні проєкти розглядаються як засіб засвоєння, поглиблення, закріплення знань з фізики та вироблення вмінь застосовувати їх на практиці. Виокремлено чотири основні типи навчальних проєктів: дослідницькі, практичні, інформаційні та ігрові (рольові). Учням пропонується структура навчального проєкту та практичні поради щодо презентації його результатів (вступ, основна частина, висновок). Також наведено орієнтовні теми навчальних проєктів [13].

У підручнику фізики для 8 класу цих же авторів включено рубрику «Виконуємо навчальні проєкти» наприкінці розділів «Теплові явища» та «Електричні явища. Електричний струм». Вона містить коротку мотиваційну інформацію, подану у вигляді питань, на які учні зможуть дати відповіді, виконавши навчальний проєкт [14]. Такий же підхід збережено і в підручнику фізики для 9 класу.

У підручниках фізики авторського колективу (В.Г. Бар'яхтар, С.О. Довгий та ін.) міститься окрема рубрика «Етапи роботи над навчальним проєктом». У ній описано основні етапи роботи над проєктом (організаційний, підготовчий, проєктний, оформлювальний, презентаційний, підсумковий), а також подано загальні правила презентації проєкту. Висвітлено особливості організації пошуку навчальної інформації, створення портфоліо проєкту, використання додаткової

літератури та інтернет-ресурсів. Наголошується на необхідності посилань на джерела інформації та дотримання авторського права.

Особливу увагу приділено оформленню результатів роботи над проектом, створенню презентації для захисту проекту та використання комп'ютерної підтримки [15].

У підручнику 7 класу (М.І. Шут, М.Т. Мартинюк, Л.Ю. Благодаренко) представлено рубрику «Навчальний проєкт» у розділах підручника, в яких передбачено виконання проєктів згідно навчальної програми базового курсу фізики. Тут подано тему навчального проєкту, його мету, міжпредметні зв'язки, орієнтовні напрями роботи над проєктом, які включають теоретичну частину (акцентовано увагу на ключові фізичні поняття з теми навчального проєкту, методи дослідження та інтерпретації результатів) та експериментальну частину проєкту (орієнтовний план експериментального дослідження та основні завдання) [16].

У підручниках фізики для 8 та 9 класів авторського колективу (Головко М.В., Коваль В.С., Мельник Ю.С., Непорожня Л.В., Сіпій В.В.) наявна окрема рубрика «Виконуємо навчальний проєкт разом», подана наприкінці розділів. У ній наводяться методичні рекомендації щодо організації роботи над проєктом, приклади постановки проблеми та формування плану дослідження, а також орієнтовні теми навчальних проєктів [17].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Базовий курс фізики (7-9 класи), який є першим, логічно завершеним концентром, орієнтований на формування в учнів гімназії ключових компетентностей у процесі розгортання наскрізних змістових ліній. Їх реалізація передбачає такі результати навчання, оптимальне досягнення яких забезпечується використанням технології проєктної діяльності. Важливим кроком у цьому напрямі стало запровадження навчальних проєктів як самостійної форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з фізики.

Аналіз чинних підручників фізики для здобувачів рівня базової освіти показує, що вони мають відповідний дидактичний потенціал для забезпечення організації проєктної діяльності. За їх допомогою учні можуть ознайомитися з особливостями роботи над навчальним проєктом, його основними етапами та особливостями узагальнення і презентації отриманих результатів. Подані в них матеріали відіграють мотиваційну функцію, стимулюючи учнів розпочати дослідження. Таким чином, сучасні підручники фізики для учнів гімназії є достатньо ефективним засобом підтримки проєктної діяльності як складника методики компетентісно орієнтованого навчання.

Оскільки підручник фізики є важливим, але не єдиним навчально-методичним джерелом для учня та вчителя з організації роботи над навчальними проєктами, перспективним напрямом є розширення їх дидактичних функцій, зокрема,

у напрямі використання технології QR-кодів. Вона забезпечує у процесі роботи із підручником швидкий доступ до електронних освітніх ресурсів і суттєво удосконалює саму методологію проектної діяльності, коли учні отримують можливість доступу в режимі on-line не тільки до довідкової інформації, моделей реальних явищ та процесів, а й об'єктів природи і техніки, які вивчаються та досліджуються.

## Література

1. Міністерство освіти і науки України (2016, Серп. 17). Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. В. В. Гудзь та ін., *Фізика 7-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/7-fizika.doc>.
3. Г. В. Поголяко, В. Д. Шарко, «Навчальні проекти як засіб реалізації компетентнісного підходу до навчання учнів фізики», *Збірник наукових праць Кам'янець-подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, вип. 11: *Дидактика фізики в контексті орієнтирів Болонського процесу*, с. 215-219, 2005.
4. В. М. Трусобородська, В. Д. Шарко, «Навчальні проекти як спосіб stem-навчання фізики учнів основної школи», *на Всеукр. студ. наук.-практ. конф. STEM-освіта як напрям модернізації методик навчання природничо-математичних дисциплін у середніх і вищих навчальних закладах*, Херсон, 2017, с. 97-99.
5. М. Т. Мартинюк, М. В. Декарчук., С. П. Стецик, В. І. Хитрук, «Метод навчальних проєктів як засіб поєднання індивідуальної і фронтальної форм навчальної діяльності учнів з фізики», *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Педагогічні науки*, вип. 108, ч. 1, с. 74-79, 2012. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/1514>.
6. Ю. Женжера, «Метод проєктів як засіб розвитку дослідницької компетентності у процесі вивчення фізики», *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Проблеми методики фізикоматематичної і технологічної освіти*, вип. 8, ч. 2., с. 99-103, 2015.
7. Н. І. Поліхун, «Формування проектної діяльності старшокласників у процесі навчання фізики», *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, вип. 12: *Проблеми дидактики фізики та шкільного підручника фізики в світлі сучасної освітньої парадигми*, с. 59-61, 2006.
8. В. П. Ляшко, «Навчальний проєкт як засіб формування предметної й ключових компетентностей учнів у процесі навчання фізики», *Збірник наукових праць Кам'янець-подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, вип. 23: *Теоретичні і практичні основи управління процесами компетентнісного становлення майбутнього учителя фізико-технологічного профілю*, с. 22-25, 2017.
9. Н. І. Поліхун, «Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі навчання фізики з використанням проектної технології», автореф. дис. канд. наук, фак-т педагог., Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ, Україна, 2007.



10. О. І. Ляшенко, «Шкільний підручник як основа сучасного дидактичного комплексу», на *XV Міжнар. наук.-практ. конф. Проблеми сучасного підручника*, Київ, 2019, презентація *PowerPoint*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://undip.org.ua/files/15.10.15%20%D0%9B%D1%8F%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9E.%D0%86.%20%D0%A8%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%8F%D0%BA%20%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D1%81%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B4%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%83.pdf>.
11. О. М. Топузов, М. В. Головка, «Підручник як основа методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії», *Збірник наукових праць Проблеми сучасного підручника*, вип. 20, с. 62-74, 2018.
12. О. М. Топузов та ін., *Фізика. 7-11 класи: методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2015/2016 навчальному році з коментарем провідних фахівців*. Харків, Україна: Ранок, 2016.
13. Т. М. Засекіна, Д. О. Засекін, *Фізика: підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ, Україна: Освіта, 2016.
14. Т. М. Засекіна, Д. О. Засекін, *Фізика: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ, Україна: Оріон, 2016.
15. В. Г. Бар'яхтар та ін., *Фізика: підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Харків, Україна: Ранок, 2015.
16. М. І. Шут, М. Т. Мартинюк, Л. Ю. Благодаренко, *Фізика 7 клас: підруч. для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ; Ірпінь, Україна: Перун, 2014.
17. М. В. Головка, В. С. Коваль, Ю. С. Мельник, Л. В. Непорожня, В. В. Сіпій, *Фізика: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ, Україна: САМ, 2017.

## References

1. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2016, Serp. 17). Nova Ukrainy"ka shkola. Konceptual"ni zasady reformuvannya seredn"oyi shkoly. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. V. V. Hudz" ta in., *Fizyka 7-9 klasy. Navchal"na prohrama dlya zahal"noosvitnih navchal"nyh zakladiv*. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/7-fizika.doc>.
3. H. V. Povolyako, V. D. Sharko, "Navchal"ni proekty yak zasib realizaciji kompetentnisnoho pidxodu do navchannya uchniv fizyky", *Zbirnyk naukovyx prac" Kam'yanec"-podil"s"ko ho nacional"noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya pedahohichna, vyp. 11: Dydaktyka fizyky v konteksti oriyentyriv Bolons"ko ho procesu, s. 215-219, 2005.*
4. V. M. Trusoborods"ka, V. D. Sharko, "Navchal"ni proekty yak sposib stem-navchannya fizyky uchniv osnovnoyi shkoly", на *Vseukr. stud. nauk.-prakt. conf. STEM-osvita yak napryam modernizaciji metodyk navchannya pryrodnycho-matematychnyx dyscyplin u serednix i vyshhyx navchal"nyx zakladax*, Xerson, 2017, s. 97-99.



5. M. T. Martynyuk, M. V. Dekarchuk., S. P. Stecyk, V. I. Xytruk, "Metod navchal"nyx proektiv yak zasib poyednannya indyvidual"noyi i frontal"noyi form navchal"noyi diyal"nosti uchniv z fizyky", Naukovi zapysky Kirovohrads"koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Vynnychenka. Pedahohichni nauky, vyp. 108, ch. 1, s. 74-79, 2012. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/1514>.
6. Yu. Zhenzhera, "Metod proektiv yak zasib rozvytku doslidnyc"koyi kompetentnosti u procesi vyvchennya fizyky", Naukovi zapysky Kirovohrads"koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Vynnychenka. Problemy metodyky fizykomatematychnoyi i texnologichnoyi osvity, vyp. 8, ch. 2., s. 99-103, 2015.
7. N. I. Polixun, "Formuvannya proektnoyi diyal"nosti starshoklasnykiv u procesi navchannya fizyky", Zbirnyk naukovyx prac" Kam'yanec"-Podil"s"koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya pedahohichna, vyp. 12: Problemy dydaktyky fizyky ta shkil"noho pidruchnyka fizyky v svitli suchasnoyi osvity"oyi paradyhmy, s. 59-61, 2006.
8. V. P. Lyashko, "Navchal"nyj proekt yak zasib formuvannya predmetnoyi j klyuchovyx kompetentnostej uchniv u procesi navchannya fizyky", Zbirnyk naukovyx prac" Kam'yanec"-podil"s"koho nacional"noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya pedahohichna, vyp. 23: Teoretychni i praktychni osnovy upravlinnya procesamy kompetentnistnoho stanovlennya majbutn"oho uchytelya fizyko-texnologichnoho profilu, s. 22-25, 2017.
9. N. I. Polixun, "Rozvytok tvorchoyi diyal"nosti starshoklasnykiv u procesi navchannya fizyky z vykorystannam proektnoyi texnologiyi", avtoref. dys. kand. nauk, fak-t pedahoh., Nac ped. un-t im. M. P. Drahomanova, Kyiv, Ukrayina, 2007.
10. O. I. Lyashenko, "Shkil"nyj pidruchnyk yak osnova suchasnoho dydaktychnoho kompleksu", na XV Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Problemy suchasnoho pidruchnyka, Kyiv, 2019, prezentaciya PowerPoint. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <http://undip.org.ua/files/15.10.15%20%D0%9B%D1%8F%D1%88%D0%B5%D0BD%D0BA%D0BE%20%D0%9E.%D0%86.%20%D0%A8%D0BA%D1%96%D0BB%D1%8C%D0BD%D0B8%D0B9%20%D0BF%D1%96%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%87%D0BD%D0B8%D0BA%20%D1%8F%D0BA%20%D0BE%D1%81%D0BD%D0BE%D0B2%D0B0%20%D1%81%D1%83%D1%87%D0B0%D1%81%D0BD%D0BE%D0B3%D0BE%20%D0B4%D0B8%D0B4%D0B0%D0BA%D1%82%D0B8%D1%87%D0BD%D0BE%D0B3%D0BE%20%D0BA%D0BE%D0BC%D0BF%D0BB%D0B5%D0BA%D1%81%D1%83.pdf>.
11. O. M. Topuzov, M. V. Holovko, "Pidruchnyk yak osnova metodychnoyi systemy kompetentnisno oriyentovanoho navchannya fizyky v himnaziyi", Zbirnyk naukovyx prac" Problemy suchasnoho pidruchnyka, vyp. 20, s. 62-74, 2018.
12. O. M. Topuzov ta in., Fizyka. 7-11 klasy: metodychni rekomendaciyi shhodo orhanizaciyi navchal"no-vykhovnoho procesu v 2015/2016 navchal"nomu roci z komentarem providnyx faxivciv. Xarkiv, Ukrayina: Ranok, 2016.
13. T. M. Zasyekina, D. O. Zasyekin, Fizyka: pidruchnyk dlya 7 klasu zahal"noosvitnix navchal"nyx zakladiv. Kyiv, Ukrayina: Osvita, 2016.
14. T. M. Zasyekina, D. O. Zasyekin, Fizyka: pidruchnyk dlya 8 klasu zahal"noosvitnix navchal"nyx zakladiv. Kyiv, Ukrayina: Orion, 2016.
15. V. H. Bar'yaxtar ta in., Fizyka: pidruchnyk dlya 7 klasu zahal"noosvitnix navchal"nyx zakladiv. Xarkiv, Ukrayina: Ranok, 2015.

16. M. I. Shut, M. T. Martynyuk, L. Yu. Blahodarenko, *Fizyka 7 klas: pidruch. dlya 7 klasu zahal'noosvitnix navchal'nyx zakladiv. Kyiv; Irpin*, Ukrayina: Perun, 2014.
17. M. V. Holovko, V. S. Koval', Yu. S. Mel'nyk, L. V. Neporozhnya, V. V. Sipij, *Fizyka: pidruchnyk dlya 9 klasu zahal'noosvitnix navchal'nyx zakladiv. Kyiv, Ukrayina: SAM, 2017.*

*Николай Головко, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник отдела биологического, химического и физического образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

### **УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ В КУРСЕ ФИЗИКИ ГИМНАЗИИ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕТОДИКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье актуализируется проблема разработки методики проектной деятельности учащихся в процессе изучения базового курса физики. Выполнение учебных проектов учащимися гимназии рассматривается как действенное средство формирования ключевых компетентностей.

Обосновывается, что современный учебник физики как стержневой элемент системы учебно-методического обеспечения образовательного процесса по физике, может стать эффективным средством организации проектной деятельности учащихся, в частности, за счет расширения его дидактических функций. Описаны методические особенности использования учебника физики для соискателей уровня базового образования по поддержке их проектной деятельности.

По результатам анализа современных учебников физики для учащихся 7-9 классов сделан вывод, что методический аппарат большинства из них ориентирован на привлечение учащихся к выполнению учебных проектов. В частности, они содержат ориентировочные темы учебных проектов и краткие рекомендации для учащихся по их выполнению, организации поиска учебной информации, созданию презентации проекта, использованию дополнительной литературы и интернет-ресурсов.

Предложены направления совершенствования учебника физики как составляющей методической системы компетентно ориентированного обучения учащихся гимназии.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, соискатели базового образования, методика компетентно ориентированного обучения физике, учебник физики.

*Mykola Holovko, Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Researcher, Senior Researcher at the Chemical, Biological, and Physical Education Department, Institute of Pedagogy of the the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

## **EDUCATIONAL PROJECTS IN THE HIGH SCHOOL PHYSICS COURSE AND THEIR IMPLEMENTATION BY MEANS OF A MODERN TEXTBOOK AS A COMPONENT OF COMPETENCE-BASED EDUCATION**

The article focuses on the problem of developing a methodology for pupils' project activities in the process of studying the basic course of physics.

The implementation of educational projects by pupils of gymnasium is considered as an effective tool for the formation of key competences.

It is emphasized that the implementation of educational tasks with the elements of the project activity provides for using the textbook by the pupils, along with additional literature, electronic educational facilities, educational media products, organizing the Internet search, searching in electronic databases and data banks as well. In this case, the crucial information and communication competence is formed.

It is justified that the modern physics textbook is a pivotal element of the system of educational and methodological support of the educational process in physics, and thereby it could be an effective means of organizing the project activity of pupils.

It was concluded that as to the results of the analysis of modern physics textbooks for pupils of grades 7-9, the methodological apparatus of most of them is aimed at attracting pupils to the implementation of educational projects. In particular, they contain indicative topics for educational projects and short recommendations for pupils how to implement it, organization of training information search, project presentation creation, using of additional literature and Internet resources.

It is determined that physics textbooks for the applicants of basic education have the appropriate didactic potential to provide the organizational stage of the project activity. Pupils can familiarize themselves with the peculiarities of work on the educational project, its main stages and peculiarities of synthesis and presentation of the results. The materials presented in them play a motivational role, stimulating pupils to start the study. It is noted that the textbook is not the only educational and methodological source for the pupil and teacher in providing the research activities in the study of physics. It is advisable to use electronic educational resources and reference retrieval systems. In this context, it is promising to use the technology of QR-codes in modern textbooks, which enables pupils to use electronic educational resources directly in the course of work with the textbook.

**Key words:** project activity, applicants of basic education, methodology of competence-based physics education, textbook on physics.

# ДИНАМІКА ЗМІН МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ЗА ЧАСІВ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ПРАВОЗНАВСТВА)

## ***Нестор Гупан,***

доктор педагогічних наук, професор,  
головний науковий співробітник  
відділу суспільствознавчої освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
к. Київ, Україна,  
e-mail: nestorgupan@gmail.com,  
ORCID ID: 0000-0001-8613-9705

## ***Олена Пометун,***

доктор педагогічних наук, професор,  
головний науковий співробітник  
відділу суспільствознавчої освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
к. Київ, Україна,  
e-mail: opometun@gmail.com,  
ORCID ID: opometun@gmail.com

У статті висвітлено питання змін у підходах до конструювання методичного апарату шкільних підручників із правознавства протягом перших десятиріч незалежної України. Визначено та обґрунтовано, що поступово в умовах переходу української освіти до нової парадигми – компетентнісної - кардинально змінювались основні підходи до проектування й розроблення шкільного підручника, зокрема з правознавства. Відповідно підручнику стали властиві зовсім нові функції, а отже, висувуються нові вимоги до його змісту й методичного апарату. Такі підходи кардинально змінили не тільки саму навчальну книгу, а й можливості працювати з нею на уроках і вдома. Ці функції підручника реалізувались через розміщені в ньому різні види текстів, ілюстративного матеріалу і завдань для учнів. Різноманітний набір освітніх методик і інструментів дозволяв вчителю і учням досягати актуальних цілей освіти, що розглядаємо як важливе надбання для сучасного розвитку навчальної книги.

**Ключові слова:** зміни в освіті, правознавство, підручник, трансформація.

**Постановка проблеми.** За радянських часів сформувався традиційний тип шкільного підручника із суспільствознавчих предметів, що відповідав потребам знанневої парадигми навчання та авторитарній моделі взаємодії вчителя і учнів. Це була навчальна книга з великим обсягом матеріалу, розділеного на параграфи та пункти. Кожному з пунктів автори давали однозначну назву, яка відповідала єдиній для всього СРСР навчальній програмі, так само як параграф – темі уроку. Наприкінці кожного з параграфів містились кілька (від 3-4 до 6-7) запитань, переважно репродуктивного характеру для повторення учнями матеріалу параграфу. Підручники середньої ланки були ілюстровані, однак переважно навчальними малюнками, спеціально виготовлених художниками. Документальні ілюстрації зустрічались вкрай рідко і були переважно пейзажами або фотографіями історичних пам'яток. У найкращих підручниках (наприклад, підручник Ф.П. Коровкіна з «Історії стародавнього світу») можна було знайти запитання до окремих пунктів параграфа та пояснення до ілюстрацій [1]. Таким чином, підручник відображав характерні риси тогочасної системи освіти, її цілі та завдання. Саме такі підручники успадкувала українська суспільствознавча освіта, що почала будуватись у 90-тих роках. Протягом подальших роках вона значно змінилась, хоч і зараз продовжує активно реформуватись. За цей час трансформовані як парадигма освіти, її методологія, технології й зміст, так і тип навчальної книги. Проте й сьогодні перед педагогічною наукою і практикою стоїть завдання вдосконалення шкільного підручника, насамперед з точки зору його методичного апарату. З цієї позиції цікавим є конструктивно-критичне вивчення досвіду вітчизняного підручникотворення минулих років, зокрема суспільствознавчих предметів і особливо правознавства (оскільки останнє було чи не найбільш консервативним у зазначеній сфері).

**Аналіз останніх наукових досліджень.** У розвідках вітчизняних педагогів удосконаленню сучасних шкільних підручників приділяється значна увага (Л. Величко, Я. Кодлюк, В. Редько, О. Савченко та ін.), зокрема вчені розглядають питання розробки компетентнісно-орієнтованого підручника, проектування моделі навчальної книги та її методичного апарату, оцінювання підручника та ін. Спеціальну увагу аналізу теорії і практики підручникотворення із суспільствознавчих предметів приділено у працях Р. Арцишевського, К. Баханова, Ю. Малієнко, П. Мороза, А. Старєвої, Т. Ремех, Л. Рябовол та ін. У дослідженнях цих та інших авторів розробка методичних засад шкільної навчальної книги з історії та суспільствознавства позиціонується сьогодні як важлива та актуальна проблема. Питання історії вітчизняного підручникотворення знайшли своє відображення у фундаментальних дослідженнях В. Арешонкова [2], Ю. Олексіна [3], І.Смагіна [4], А. Старєвої [5]. Причому ці праці присвячені саме аналізу процесів розвитку суспільствознавчої освіти. Однак вони охоплюють період до 90-х років ХХ ст., тоді як процеси розвитку українського підручникотворення кінця ХХ-ХХІ століття досліджені лише фрагментарно. Водночас, на нашу думку саме цей період характеризується стрімкими змінами у моделі вітчизняного підручника, обумовленими реформуванням освіти, а отже їх дослідження сприятиме визначенню

чинників та основних тенденцій цих змін, позитивного досвіду, нагромадженого авторами підручників у відповідності до потреб освіти, що реформується та у кінцево-му рахунку розвитку методики навчання правознавства як науки.

**Метою статті є** хронологічно послідовне висвітлення змін у підходах до проектування методичного апарату шкільних підручників з правознавства у перші десятиліття незалежності України й оцінка їх потенціалу для сучасного розвитку української школи.

**Основна частина.** Із здобуттям незалежності України перед її суспільством гостро постало питання не тільки про створення нової правової системи, а й навчально-методичної бази викладання правознавства у школі. У 1995 р. в школах запровадили курс «Основи правознавства» в 9 класі. Курс забезпечувався відповідною програмою і посібниками та підручниками. Однією із таких навчальних книг тих часів був підручник «Основи правознавства» за редакцією І. Усенка (1997 р.), що в подальшому перевидавався кілька разів. Підручник складався з чотирьох розділів, розділених на параграфи, останні поділялися на так звані «ліхтарики» - пункти, структуровані за планом уроку. Наприкінці окремих «ліхтариків» автори пропонували учням рубрику – «цікаво знати» де вміщувалася додаткова інформація до питань, що висвітлювалися у тексті. Наприклад, у пункті з назвою «Поняття системи права» було представлено розлоге тлумачення щодо цієї дефініції, виділено її риси та розміщено подробиці про висвітлене поняття. Отже, такі додаткові тексти могли стати у нагоді лише тим, хто прагнули набути базових юридичних знань. Практично єдиною відмінністю цього значного за обсягом і дуже затеоретизованого підручника від радянських аналогів стали «запитання і завдання», розміщені наприкінці кожного параграфа. За рівнем складності вони були орієнтовані на школярів з різною підготовкою. Завдання «підвищеної складності» позначалися \* (зірочкою) [6, с. 9]. Існували й інші підручники, але вони теж мали слабкий методичний апарат, хоча серед їх авторів переважали викладачі вишів та науковці академічних установ. Створені ними підручники були складні для сприйняття школярами, а їх зміст недостатньо засвоювався більшістю учнів.

У 1997 р. вийшов з друку і підручник «Основи правознавства» для 9 класу загальноосвітньої школи за авторства О. Наровлянського, який тривалий час працював учителем та був учасником міжнародних проектів з правової освіти, що відобразилось на його розумінні ролі й структури навчальної книги. Використавши цей досвід він створив підручник, що значно відрізнявся від описаної вище академічної книги І.Усенка.

У вступі до навчальної книги вперше у підручниках правознавства було описано, як з ним працювати. Зокрема, автор радив учням «... щоб зрозуміти закони і використовувати їх, аналізувати свій життєвий досвід, ситуації, з якими Вам доводиться стикатися, з погляду тих законів, які вивчатимете.» [7, с. 3]. Текст підручника було структуровано за розділами, які поділялися на параграфи котрі були темою уроку. Наприкінці кожного параграфа учням пропонували запитання і завдання, спрямовані на узагальнення набутих на уроці знань, що диференціювалися за рівнями складнос-

ті. Найбільш складні автор позначав зірочкою (\*) і наголошував: «... вказівки щодо їх виконання дасть Вам учитель. Щоб навести правильну відповідь на них, треба не тільки пригадати матеріал підручника, а й проаналізувати різноманітні факти, висловити власну думку» [7, с. 5].

У методичному апараті підручника використовувались різні шрифти, що розмежовували текст за ступенями значущості викладеної інформації. Найголовніший матеріал – визначення, поняття, дати, основні правові норми – було виділено жирним шрифтом. Курсивом позначено терміни, на які слід звернути увагу, а також слова, що допоможуть зрозуміти походження тієї чи іншої назви, терміна, поняття, дрібним – подано пояснювальний матеріал, не обов'язковий для вивчення. На опрацювання основних правових понять спрямовувалися так звані «закладки» надруковані жирним шрифтом на тлі сірого кольору, що розміщувалась на деяких сторінках тексту підручника. Кружечком на полях тексту маркувалися підсумки вміщені наприкінці параграфа, де зверталася увага учнів на найважливіше у вивченому матеріалі. Використовувалися у тексті і піктограми. Наприклад, піктограмою у вигляді ромбу із знаком оклику в середині позначалося те, що учням слід було запам'ятати. Іншою піктограмою виділялися питання на які учням необхідно було давати відповідь, використавши знання набуті дев'ятикласниками не тільки з навчального курсу права, а й відомих їм з історії. Іноді учням треба було проаналізувати власний життєвий досвід. Подекуди у підручнику пропонувалися завдання перед текстом параграфа. Завдяки такому методичному прийому автор намагався мотивувати учнів до зацікавленого читання тексту підручника, що сприяло активізації їх пізнавальної діяльності.

Додаткові тексти у методичному апараті підручника містили: покажчик нормативних актів, предметний покажчик, термінологічний словник, список спеціальної юридичної літератури і довідників для поглиблення знань учнів.

Підручник О. Наровлянського став помітною віхою у розбудові підручників з правознавства наприкінці ХХ ст., оскільки вперше не лише передбачав активну діяльність учнів на уроках правознавства, а й допомагав вчителю вибудувати і застосувати таку модель.

Наступним кроком у цьому напрямі стало створення пропедевтичного курсу правознавства, що виникла з поширенням на теренах України багатьох міжнародних програм правової та громадянської освіти молоді. Це дозволило українським освітянам ознайомитись з передовими зразками методичної думки розвинених країн і адаптувати їхні досягнення до українських реалій. У результаті зусиль українських і зарубіжних педагогів з 2000 року у школах України був запроваджений пропедевтичний елективний курс із правознавства «Практичне право» для 8-го класу. Він розглядався педагогами як підготовчий для засвоєння теоретичного курсу «Основи правознавства» у 9-му класі. Особливістю змісту цього курсу була його спрямованість на набуття учнями підліткового віку необхідних для них знань про право та закони в Україні, яких потребувало повсякденне життя. У відповідності до програми

курсу в 2002 р. вийшов з друку підручник «Практичне право» для учнів 8-х класів за авторства О. Пометун, Т. Ремех, І. Гейко, який згодом доповнювався і перевидавався кілька разів [8]. Автори підручника (серед них були фахівці з методики навчання правознавства і вчителі) у вступному слові наголошували, що вивчаючи цей курс, учні зможуть опанувати нові знання і розвинути уміння та навички, які знадобляться їм не тільки сьогодні, а й в майбутньому дорослому житті [8, с. 3]. Методичний апарат, як і зміст курсу, був інноваційним для української школи. Кожний з розділів, з яких складався підручник, починався рубрикою «Після вивчення цього розділу ви зможете», де йшлося про очікувані результати від опрацювання розділу учнями. Наприклад **«Пояснювати:** якими повинні бути правила поведінки; які є види правил суспільного життя.... **Набути навичок участі в:** роботі малої групи; мозковому штурму; складанні та дотриманні правил колективного життя.... **Сформувати власне ставлення:** до ролі правил у суспільному житті та необхідності дотримання правил і законів [8, с. 5]. Це заклало основи суб'єктності учнів у навчанні, сприяло розвитку їхньої відповідальності за результати власного навчання, а з іншого боку – слугувало освітніми орієнтирами для вчителя. У посібнику у відповідності до концепції авторів з'явилися принципово нові елементи методичного апарату. Запитання і завдання набули перетворюючого характеру і були доповнені правовими ситуаціями - кейсами, аналіз і розв'язання яких передбачали обговорення, рольові ігри, кооперативне навчання. Окремим елементом стали так звані «Практичні поради» - рубрика, змістом якої були життєві рекомендації щодо поведінки у різних випадках, наприклад, якщо підліток залишався один вдома, ставав свідком злочину та ін. Вперше учням пропонувалось аналізувати правові акти не в переказі, а працюючи з фрагментами, вміщеними у текст з відповідним завданнями. Новими для вчителів були і вміщені в підручнику інструкції для учнів: «Як працювати в парах», «Як аналізувати правову ситуацію». Допомогою вчителю були і ретельно виписані практичні завдання для учнів, які доповнювались вказівкою на конкретну форму і спосіб діяльності учнів: «працюючи в парах, проаналізуйте», «обговоріть у загальному колі відповідь на запитання» тощо. Таким чином можемо стверджувати, що цей підручник вперше у вітчизняному підручницотворенні із суспільствознавства являв собою комплексну модель освітнього процесу, що відображала його цілі, принципи, зміст, технології. Водночас цей підручник не тільки відображав певну модель освітнього процесу, а й проектував її реалізацію. Це, разом з виданням методичного посібника до курсу, й обумовило значну його популярність у школах України.

Пошуком нових шляхів удосконалення шкільної правової освіти в Україні наприкінці 90-х років стали спроби викладання у 10-11 класах курсу «Права людини». Цей навчальний предмет пропонували учням за вибором і спрямовувався він на задоволення потреб тих старшокласників, які прагнули поглиблено вивчати правознавство. Здебільшого курс «Права людини» вивчали у спеціалізованих школах, гімназіях і ліцеях. Проте перші підручники з курсу створювали переважно викладачі універ-



ситетів та науковці академічних установ, віддалені від реального життя школи. Показовим у цьому плані став підручник «Права людини», що вийшов з друку у 1997 р. за авторства Т. Андрусяка, Б. Буроменського, П. Рабіновича, І. Усенка та ін. [9]. Фактично це був академічний виклад теоретичних положень, (підкріплених цитатами юристів стародавнього Риму, видатних філософів, громадських та політичних діячів), що перемежались фрагментами з документів про права людини. Текст підручника складався із VIII розділів, розділених на теми. Останні поділялися на пункти, де домінував авторський текст. Наприкінці кожної теми учням пропонували «Контрольні запитання». За твердженням дослідниці Т. Ремех, така навчальна література «... попри окремі позитивні характеристики, мала низку недоліків, зокрема затеоретизований зміст, відсутність практичної спрямованості, не цікавість для учнів» [10, с. 173].

Значно більшу популярність цей курс набув у 2008 р. з опублікуванням навчального посібника «Права людини 10(11) клас» за авторства О. Пометун, Т. Ремех [11]. Від інших книг, розроблених за програмою з курсу «Права людини», посібник помітно відрізнявся інноваційним методичним апаратом. У ньому містилися «... матеріали для проведення уроків з використанням інноваційних технологій навчання – інтерактивного, критичного мислення та дебатного» [11, с. 2].

У вступному слові до читачів, окрім короткого огляду теоретичних проблем курсу, автори приділили значну увагу питанням методики навчання правознавства. Вони наголошували, що працюючи з посібником учні зможуть: «визначати і пояснювати поняття і терміни; давати характеристику явищам і процесам, дотичних до людських прав і свобод; визначати причини й наслідки подій, явищ і процесів, виявити тенденції розвитку суспільства; узагальнювати факти, оцінювати події та явища; доводити свою думку, аргументувати; визначати свою позицію, відстоювати особисте ставлення до прав і свобод людини та проблем щодо їх реалізації й захисту» [11, с. 4].

У навчальному посібнику отримали розвиток ті елементи методичного апарату, які були напрацьовані цими авторами у підручниках з «Практичного права»: інструкції щодо способу, який учні можуть обрати для засвоєння матеріалу, додаткові інструкції щодо нових методів інтерактивної взаємодії, наприклад дебатів, наприкінці посібника у спеціальному розділі, переліки запитань і завдань, над якими слід було поміркувати після опрацювання відповідного тексту, причому зі спеціальними «питаннями для обговорення, дискусії та дебаткування» тощо.

Відповідно до програми курсу текст навчального посібника було структуровано на розділи і теми. Після назви теми учням пропонувався план за яким вона викладена, а також перелік понять і термінів використаних у ній. Автори радили учням засвоїти виділені жирним шрифтом поняття і терміни, тобто вміти пояснювати та оперувати ними. Кожна з тем у навчальній книзі розпочиналася з ілюстрованої казки, пов'язаної з правами людини. Цей жанр використовувався, аби нагадати учням, що добро зазвичай перемагає, а також допомогти зрозуміти сутність прав людини. До запропонованої казки додавалися, завдання які обов'язково треба було виконати.

Основний текст у посібнику розділено на пункти, назви яких подавались у формі запитань. Це дозволяло учням слідувати за логікою викладення і давало можливість принагідно вступати в діалог з авторами з приводу оцінки того або іншого явища чи процесу.

У методичному апараті посібника передбачалося, що основний текст опрацьовуватиметься за допомогою технологій критичного читання. Такий підхід сприяв сформуванню в учнів навички ефективного засвоєння навчальної інформації. В основний авторський текст посібника було включено фрагменти міжнародних документів і внутрішньодержавного законодавства з прав людини. Окрім того, частина документів містилася у додатках розміщених наприкінці посібника. Автори радили учням звертатися до додатків для уточнення та розширення знань у галузі прав людини.

Наприкінці кожної теми подано диференційовані за рівнями складності завдання для самоперевірки засвоєння матеріалу (заповнення таблиць, складання юридичних документів, розв'язання правових ситуацій та ін.) Вони спрямовувалися на те, аби допомогти учням в опануванні матеріалом, дати їм змогу оцінити наскільки вони засвоїли навчальну інформацію. Уміння обговорювати суперечливі питання, дискутувати і дебатовати з гострих тем щодо людських прав, співпрацювати з іншими людьми, висловлювати і аргументувати свою думку - мали перспективу знадобитися учням не тільки під час навчання у школі, а й дорослому житті.

Ці здобутки стали підґрунтям подальшого вдосконалення підручників з правознавства у зв'язку із запровадженням у 2009 р. в 9-му класі обов'язкового предмета «Правознавство. Практичний курс». До написання нових підручників на конкурсній основі долучилися науковці та вчителі, які мали значний досвід методичної роботи і викладали правознавство у школі. Серед них були: В. Сутковий, Т. Філіпенко. «Правознавство (практичний курс)»; О. Наровлянський. «Правознавство (практичний курс)»; О. Пометун, Т. Ремех. «Правознавство. Практичний курс». Спільним для тих підручників була спроба поєднати теоретичні питання правової науки в Україні з життєвими потребами її громадян.

Характерною особливістю підручників з нового предмета була серйозна увага авторів до методичного апарату навчальної книги. Наприклад, у підручнику В. Суткового, Т. Філіпенко «Правознавство (практичний курс)» половина вступу складалася з настанов – як працювати з підручником [12, с. 25]. У тексті цієї книги було чимало рубрик: «Проблемне питання»; «Наші очікування»; «Перевірте себе» та ін. Підручник був орієнтований на диференційоване навчання, пропонував додаткову інформацію «Для допитливих» про історію права, цікаві події й особистості та домашні завдання різної складності.

У підручнику О. Наровлянського наголошувалося: «Для того щоб виконати завдання навчального курсу необхідно навчитися працювати на уроках. Майже на кожному уроці ви будете аналізувати різноманітні життєві ситуації, намага-

тися знайти рішення за допомогою «мозкового штурму», дискусії та інших форм роботи» [13, с. 6]. У вступі до книги автор пояснював учням як працювати в умовах використання таких форм роботи, як «мозковий штурм», дискусія, робота в малих групах, радив їм на уроках правознавства висловлювати власну думку, не залежно від того, чи збігається вона з точкою зору інших і з тим, що подано в підручнику. Тут також пропонувались диференційовані завдання, правові задачі та додатковий матеріал.

Характерними ознаками підручника О. Пометун, Т. Ремех. «Правознавство. Практичний курс» [14] було викладення і структурування навчального матеріалу таким чином, щоб дати учням простір для аналізу, порівняння різних поглядів, альтернативних джерел інформації, для синтезу власної позиції, оцінки життєвих ситуацій, а також і результатів власного навчання [12, 8]. У відповідності до віку учнів тут були представлені різноманітні документальні та візуальні джерела, що відображали повсякденне життя пересічної людини. Автори пропонували учням багато творчих завдань, які треба було виконувати індивідуально, в парах чи групах. Були серед них й такі, що пов'язувалися із проведенням учнями власних спостережень і досліджень їх звичок, поведінки, стосунків з іншими. Застосування запитань для розв'язання різноманітних дидактичних завдань підручника потребувало їх класифікації і розташування в системі. Саме така розроблена і застосована авторами система завдань сприяла розвиткові мислення й інших пізнавальних здібностей учнів. Методичний апарат підручника спрямовувався на системне формування в учнів розумових операцій високого порядку: аналізу, синтезу і оцінки, застосування яких забезпечувалося постановкою відповідних запитань.

Із 2010 року відбулися чергові зміни у викладанні правознавства. Було введено достатньо складний і теоретичний курс «Основи правознавства» у 10 класі. Метою курсу було проголошено «формування системного уявлення в учнів про державу та право як основні засоби впорядкування суспільних відносин і вміння використовувати їх у практичному житті» [15, с. 220]. Навчальні книги проектувалися з урахуванням тогочасних досягнень шкільного підручникотворення та набутого досвіду попередніх років. Особливість цього курсу полягала у тому, що він був побудований за ознаками зовнішньої диференціації, тобто десятикласники могли вивчати правознавство за підручниками академічного рівня, або рівня стандарту, що відрізнялися кількістю навчальних годин та окремими темами уроків.

У 2010 р. вийшов з друку підручник О. Святокум «Правознавство. 10 клас. Академічний рівень» [16]. Він мав добре розроблений методичний апарат, що містив фрагменти нормативно-правових джерел, погляди видатних науковців, довідкову інформацію, а також різноманітні завдання та запитання. Роль і місце методичного апарату у цьому підручнику проглядалася вже із вступу де з чотирьох сторінок тексту – три було відведено методичним порадам як працювати з підручником. Серед

завдань підвищеної складності було чимало таких: «Доповніть схему»; «Порівняйте поняття»; «Проаналізуйте ситуацію з правої точки зору»; «Проведіть міні-дослідження» [16, с. 6-7]. Авторкою пропонувались також завдання для проектної діяльності і працювати над темою дослідження (проектом) учні могли самостійно, або в групах за певними етапами. Учням рекомендувалось порадитися з учителем та «вибрати тему дослідження на початку вивчення розділу і презентувати результати роботи під час підсумково-узагальнюючого уроку [16,с. 7].

Підручник з правознавства для десятикласників підготовлений у відповідності до чинної у 2010 р. навчальної програми рівня стандарту та одночасно рівня академічного видали того ж року С. Гавриш, В. Сутковий, Т. Філіпенко [17]. Методичний апарат цього підручника значною мірою повторював напрацювання навчальної книги «Правознавство (практичний курс) для 9 класу за авторства В. Суткового, Т. Філіпенко, що вже був аналізований нами раніше. Разом з поверненням програми у бік теорії негативно відобразилось на підручник академічного рівня, яким був значно перевантажений матеріалом (містив більше 300 сторінок) і не сприймався більшістю вчителів.

У підручнику О.Пометун та Т.Ремех [15] авторкам вдалося, зберігаючи зазначені вище напрацювання розроблених ними підручників для основної школи, розвинути практику проектування навчальної книги для старшокласників. Не збільшуючи кількість початкового матеріалу, вони включили у підручник значну кількість проблемних питань і завдань, тем для доповідей та проектів учнів. Як і попередні підручники, він був побудований методично і орієнтований на результат – зростання компетентностей учнів. Авторки через потенціал методичного апарату створювали для старшокласників можливості для вирішення пізнавальних завдань, для самостійного пошуку необхідної інформації, аргументованого висловлювання і захисту власної позиції в дискусіях з проблемних питань, що сприяло кращому розумінню матеріалу учнями, їх навчання використовувати набуті знання і вміння в практичній діяльності.

Загалом аналіз цього покоління підручників вже засвідчує зовсім інші підходи до розробки навчальної книги з правознавства, яка відповідає потребам сучасної компетентнісно орієнтованої освіти.

**Висновки.** Таким чином, проведені дослідження дозволяють зафіксувати значні зміни у підходах до конструювання методичного апарату шкільних підручників із правознавства протягом перших десятиріч незалежної України в умовах переходу української освіти до нової парадигми у контексті поєднання діяльного і компетентнісного підходів.

Оскільки весь процес навчання в цій парадигмі відбувається тільки шляхом активної пізнавальної діяльності дитини, переважно самостійної, на тому рівні, якого потребує саме цей учень, зміст навчання має становити не система знань (ідеї, теорії, інші наукові інформації), а система дій і знання, що забезпечують

опанування цієї системи, результатом чого є формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей учня. Відповідно підручнику стали властиві зовсім нові функції, а отже, було висунуто нові вимоги до його змісту й методичного апарату, що кардинально змінювали не тільки саму навчальну книгу, а й можливості працювати з нею на уроках і вдома.

Постійне оновлення змісту навчання правознавства відображалось не лише на змісті підручників, а й на визначенні методологічних основ відбору навчального матеріалу, його структуровані та поданні в навчальній книзі. Це був поступовий процес трансформації шкільного підручника радянських часів із виключно джерела інформації у путівник для самостійного навчання і практики учнів. Намітилась і тенденція посилення ролі підручника як засобу організації навчального процесу вчителем. Для цього кожен параграф підручника перетворювався на певний завершений цикл навчання: від планування результатів засвоєння змісту учнями до їх отримання і перевірки. І з цієї точки зору, підручник вже являв собою комплексну модель освітнього процесу, що відображає його цілі, принципи, зміст, технологію й проєктує її реалізацію. Ці функції підручника реалізувались в останні роки аналізованого періоду через розміщення в ньому різних видів текстів, ілюстративних матеріалів і завдань для учнів, що значно підсилювало потенціал підручника у досягненні актуальних цілей освіти і може розглядатись як актуальні основи для подальшого вдосконалення навчальної книги.

### Література:

1. Ф. П. Коровкин, *История древнего мира. Учебник для 5 класса средней школы.* – 3-е изд. дораб. Москва, Россия: Просвещение, 1998.
2. В. Ю. Арешонков, *Зміст шкільної суспільствознавчої освіти в Україні у XX столітті: формування і трансформація.* Житомир, Україна: Полісся, 2014.
3. Ю. П. Олексін, «Методична система диференційованого навчання історії у старшій школі», автореф. дис. на здобуття наук ступеня д-ра пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна, 2015.
4. І. І. Смагін, «Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920 - 1990 рр.)», дис... д-ра пед. наук., Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна, 2011.
5. А. М. Старева, *Методика навчання суспільствознавства: навчально-методичний посібник.* Миколаїв, Україна: Іліон, 2013.
6. І. Б. Усенко та ін. *Основи правознавства: Підручник для 9 кл. серед. загальноосвіт. шк.* Ірпінь, Україна: Перун, 2000.
7. О. Д. Наровлянський, *Основи правознавства: Підруч. для 9 кл. загальноосвіт. шк.* Київ, Україна: Магістр-S, 1998.
8. О. І. Пометун, Т. О. Ремех та І. М. Гейко, *Практичне право: Навч. посіб.: 8 кл.* Київ, Україна: А.С.К., 2002.

9. Т. Андрусак, та М. Буроменський та ін., *Права людини: Підруч. для 10-11 класів ліцеїв та гімназій*. Київ, Україна: Право, 1997.
10. Т. О. Ремех, «Методичні засади навчання правознавства в процесі до профільної підготовки школярів», дис. канд. пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна, 2011.
11. О. І. Пометун та Т. О. Ремех, *Права людини: Навч. посіб. для 10(11) кл.* Київ, Україна: Літера ЛТД, 2008.
12. В. Л. Сутковий, *Правознавство (практичний курс): підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Київ, Україна, 2011.: Генеза, 2009.
13. О. Д. Наровлянський, *Правознавство (практичний курс): Підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Київ, Україна: Грамота, 2009.
14. О. І. Пометун та Т. О. Ремех, *Правознавство. Практичний курс: підручник для 9 кл.* Київ, Україна: Літера ЛТД, 2009.
15. О. І. Пометун та Т. О. Ремех, *Правознавство: підручник для 10 кл.* Київ, Україна: Літера ЛТД, 2010.
16. О. Є. Святокум, *Правознавство. 10 клас. Академічний рівень: Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів.* Харків, Україна: Ранок, 2010.
17. С. Гавриш, В. Сутковий та Т. Філіпенко, *Правознавство: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академ. рівень.* Київ, Україна: Генеза, 2010.

### References

1. F. P. Korovkyn, *History of Ancient Age. Uchebnyk dlia 5 klassa srednei shkolu.* – 3-e yzd. dorab. Moska, Rossyia: Prosveshchenye, 1998. (in Ukrainian).
2. V. Yu. Areshonkov, *Contents of School Social Studies in Ukraine in the Twentieth Century: Formation and Transformation.* Zhytomyr, Ukraina: Polissia, 2014. (in Ukrainian).
3. Yu. P. Oleksin, “Methodical system of differentiated teaching of history at secondary school”, avtoref. dys. na zdobuttia nauk stupenia d-ra ped. nauk, Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Kyiv, Ukraina:, 2015. (in Ukrainian).
4. I. I. Smahin, “Methodical bases of creation and functioning of textbooks on social science subjects in the secondary school of Ukraine (1920 - 1990)”, dys... d - ra ped. nauk.; Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Kyiv, Ukraina, 2011. (in Ukrainian).
5. A. M. Starieva, *Methods of teaching social sciences: navchalno-metodychnyi posibnyk.* Mykolaiv, Ukraina: Ilion, 2013. (in Ukrainian).
6. I. B. Usenko ta in., *Basics of Law: Pidruchnyk dlia 9 kl. sered. zahalnoosvit. shk.* Irpin, Ukraina: Perun, 2000. (in Ukrainian).
7. O. D. Narovlianskyi, *Basics of Law: Pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. shk.* Kyiv, Ukraina: Mahistr-S, 1998. (in Ukrainian).
8. O. I. Pometun, T. O. Remekh ta I. M. Heiko, *Practical Law: Navch. posib.: 8 kl.* Kyiv, Ukraina: A.S.K., 2002. (in Ukrainian).
9. T. Andrusiak, ta M. Buromenskyi ta in., *Rights of Human: Pidruch. dlia 10-11 klasiv litseiv ta himnazii.* Kyiv, Ukraina: Pravo, 1997. (in Ukrainian).

10. T. O. Remekh, "Methodical principles of law teaching in the process of pre-core training of students", dys. kand. ped. nauk, Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Kyiv, Ukraina, 2011. (in Ukrainian).
11. O. I. Pometun ta T. O. Remekh, *Rights of Human: Navch. posib. dlia 10(11) kl.* Kyiv, Ukraina: Litera LTD, 2008. (in Ukrainian).
12. V. L. Sutkovyi, *Law Studies (practical course): pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl.* Kyiv, Ukraina, 2011.: Heneza, 2009. (in Ukrainian).
13. O. D. Narovlianskyi, *Law Studies (practical course): Pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl.* Kyiv, Ukraina: Hramota, 2009. (in Ukrainian).
14. O. I. Pometun ta T. O. Remekh, *Law Studies. Pactical course: pidruchnyk dlia 9 kl.* Kyiv, Ukraina: Litera LTD, 2009. (in Ukrainian).
15. O. I. Pometun ta T. O. Remekh, *Law Studies: pidruchnyk dlia 10 kl.* Kyiv, Ukraina: Litera LTD, 2010. (in Ukrainian).
16. O. Ye. Sviatokum, *Law Studies. 10 klas. Akademichnyi riven: Pidruchnyk dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv.* Kharkiv, Ukraina: Ranok, 2010. (in Ukrainian).
17. S. Havrysh, V. Sutkovyi ta T. Filipenko, *Law Studies: pidruch. dlia 10 kl. zahalnoosvit. navch. zakl.: riven standartu, akadem. riven.* Kyiv, Ukraina: Heneza, 2010. (in Ukrainian).

**Нестор Гупан**, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела обществоведческого образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина;

**Елена Пометун**, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела обществоведческого образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

## **ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ В МЕТОДИЧЕСКОМ АППАРАТЕ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА ВО ВРЕМЕНА НЕЗАВИСИМОСТИ УКРАИНЫ (НА ПРИМЕРЕ ПРАВОВЕДЕНИЯ)**

В статье освещены вопросы изменений в подходах к конструированию методического аппарата школьных учебников по правоведению в период первых десятилетий независимой Украины. Авторами определено и обосновано, что постепенно, в условиях перехода украинского образования к новой парадигме – компетентностной, кардинально менялись основные подходы к проектированию и разработке школьного учебника, в частности, по правоведению. Современному учебнику стали присущи совершенно новые функции, следовательно, предъявляются новые требования к его содержанию и методическому аппарату. Такие подходы кардинально изменили не только саму учебную книгу, но и возможности работать с ней на уроках и дома. Новые функции учебника реализовались с помощью размещения в нем различных видов текстов, иллюстративного материала и заданий для учащихся. Разнообразный набор образовательных методик и инструментов позволил учителю и ученикам достигать актуальных целей образования, что есть важно для современного развития учебной книги.

**Ключевые слова:** изменения в образовании, правоведение, учебник, трансформация.



*Nestor Hupan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Social Science Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine;*

*Olena Pometun, Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Scientist of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

### **DYNAMICS OF CHANGES IN THE METHODOLOGICAL APPARATUS OF A SCHOOL TEXTBOOK IN THE PERIOD OF INDEPENDENCE OF UKRAINE (ON THE EXAMPLE OF JURISPRUDENCE)**

The article deals with the changes in the approaches to the design of the methodological apparatus of school textbooks on jurisprudence during the first decades of independent Ukraine. It is determined and substantiated that gradually in the context of transition of Ukrainian education to a new paradigm in the context of combining activity and competence-oriented approaches, the basic approaches to the design and development of school textbooks, in particular in jurisprudence, have radically changed.

Since the whole process of learning in this paradigm occurs only through active cognitive activity of a child, mostly individual and independent, at the level that this particular student needs, the content of learning should not be a system of knowledge (ideas, theories, other scientific information), but a system of actions and knowledge that ensure the mastery of this system, resulting in the formation and development of key (basic, fundamental) and subject competences of a student. Thus a textbook has absolutely new features, and therefore, meets new requirements for its content and teaching apparatus. Such approaches fundamentally change not only a textbook itself, but also the ability to work with it in lessons and at home.

The article traces the way in which constant updating of the content of learning jurisprudence was reflected not only in the content of textbooks, but also in determining the methodological bases for the selection of teaching material, its structure and presentation in a textbook. The analysis of the historical context of the national textbook on jurisprudence testifies to the gradual process of transformation of the Soviet-era school textbook from just a source of information into a guide for students' independent learning and practice. At the same time, the tendency to strengthen the role of a textbook as a means of organizing the educational process by teacher was identified. For this purpose, each paragraph of a textbook is transformed into a certain complete cycle of learning: from planning the results of the assimilation of the content by students to their obtainment and evaluation. And from this point of view, a textbook appears as a complex model of the educational process, reflecting its goals, principles, content, technology. In this case, a textbook not only reflects a particular model of the educational process, but also projects its implementation. These features of a textbook are implemented through various types of text, illustrative material and tasks for students. A diverse set of educational techniques and tools allow teachers and students to achieve current educational goals.

**Keywords:** changes in education, jurisprudence, textbook, transformation



# ОЦІНЮВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ РОЛІ СТРУКТУРНИХ СКЛАДНИКІВ ПІДРУЧНИКІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ВЛАСНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Юрій Жук,**

доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості  
загальної середньої освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: zhukyrij@gmail.com  
ORCID iD: 0000- 0002-6932-2484

**Лідія Ващенко,**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу моніторингу та  
оцінювання якості загальної середньої освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: vaschenko\_ls@ukr.net  
ORCID iD: 0000-0002-0637-2142

Розглянуто підходи до оцінки шкільних підручників, аналізується існуюча практика експериментальної експертизи підручників, обґрунтовується необхідність залучення учнів до оцінювання якості підручників для підвищення ступеня об'єктивності оцінювання. Вивчаються особливості сприйняття старшокласниками структурних складників сучасного шкільного підручника з групи природничих предметів та залучення їх до організації власної навчальної діяльності. Підручник розглядається як основний засіб навчальної діяльності, результативність використання якого учнем визначається якістю підручника й особистісним ставленням учня до підручника як знаряддя власної навчальної діяльності.

**Ключові слова:** оцінювання, підручник, структура підручника, навчальна діяльність.

**Постановка проблеми.** Роль шкільного підручника в педагогічних процесах вже давно стала предметом досліджень і жвавої дискусії як в науковій сфері, так і

в сферах наївних уявлень про предмет міркування, наприклад, в ЗМІ. Відповідно, існує велика кількість визначень поняття «підручник». На наш погляд найбільш загальним і інтуїтивно зрозумілим є наступне визначення: «Підручник являє собою друкований матеріал, структурований і призначений для використання в узгодженому процесі навчання і освіти. Фактично будь-який друкований текст (газетний, літературний, технічний, науковий або філософський) може зіграти роль підручника, якщо він систематично інтегрується в навчальний процес» [1]. При цьому не можна забувати про соціальну та загальнокультурну функції шкільного підручника: «Шкільний підручник створює - або повинен створити - звичку читання і постійного спілкування з книгою. За допомогою підручника учень може розвинути знайомство з книгами і, перш за все, навички використання книг в якості незамінного робочого інструмента для когнітивного розвитку» [2]. Отже, треба відзначити, що до сукупності знань поданих у підручнику, шкільний підручник також передає цінності і намагається впливати на формування правильних відносин до цих цінностей.

Не дивлячись на безліч досліджень, спрямованих на пошуки цих «прихованих впливів», що містяться у підручнику, до сих пір мало що відомо про механізми, за допомогою яких підручники по-різному впливають на процеси такого формування. Більшість авторів обмежуються узагальнюючими висновками про те, що хороший підручник спонукає учня думати, тобто стимулює формування і розвиток критичного мислення та інших бажаних з точки зору авторів якостей особистості.

Ми розглядаємо підручник як спеціально створений документ, основною метою якого є використання його для продуктивної реалізації навчального процесу. З іншого боку, підручник можна розглядати як робочий інструмент учня, що допомагає йому в індивідуальній навчальній діяльності, і легко пристосованим до такого ритму діяльності, яка визначається особистісними якостями людини. Підручник, таким чином, являє собою складну систему, в якій присутні явно виражені складові (структурні елементи), а саме: тексти різної модальності, завдання різних форм, організаційний апарат тощо, особливості яких визначають якість підручника і його роль в організації учнями діяльності з використанням підручника.

**Мета дослідження** полягає у визначенні особистісного ставлення учнів старших класів до структурних складників підручників природничого циклу, динаміки зміни ставлення залежно від освітнього рівня учнів, залучення до організації власної навчальної діяльності Web-технологій.

**Аналіз останніх досліджень.** В експериментальних дослідженнях відносно якості підручників багато уваги приділяється особливостям подачі навчального матеріалу, вивчення ставлення учнів до структурних особливостей підручників, методик оцінювання якості підручників. В роботі [3] наведені результати експериментального дослідження використання підручника та його зв'язок з оцінками

якості і корисності з точки зору студентів коледжів. Дослідження [4] показало, що студенти вважають за краще дидактично виділений формат в тексті, визнають його одночасно більш зрозумілим і легким для розуміння, ніж формат суцільного тексту. Експериментально доведено, що виділення ключових понять допомагає полегшити кодування і збереження цих понять. Дослідження [5] підтверджують цей висновок і додають, що учні найчастіше використовують терміни, виділені жирним шрифтом і курсивом, а, також, вважають питання практичного змісту і онлайн-тести найбільш корисними. При цьому з'ясувалося, що використання подібних педагогічних засобів і їх передбачувана корисність не мають відношення до успішності учнів на іспитах. Розвиток даного дослідження в роботі [6] показало, що використання допоміжних засобів не мало позитивного впливу на успішність учнів на іспитах і досить обмежено впливає на зміни результатів навчання протягом семестру. Погані оцінки на першому іспиті привели лише до невеликого збільшення використання коротких розділів підручника. Крім того, використання дидактичних допоміжних засобів, таких, як виділення жирним шрифтом термінів, зменшилася. Чоловіки і більш здібні учні менше користувалися допоміжними засобами, а жінки протягом семестру демонстрували більше зниження сприймання корисності деяких допоміжних засобів. Експериментальні дослідження [7] показали, що, хоча деякі студенти в цілому погодилися з найбільш і найменш корисними допоміжними засобами, рейтинги їх успішності за результатами тестування не завжди збігалися з поширеністю в їх середовищі використання даних коштів. У дослідженні [8] на основі опитування більше ніж 500 учасників проведена оцінка 15 навчальних посібників для студентів, учнів коледжів і старших класів за трьома параметрами: знайомство з предметом вивчення, ймовірність використання та освітня цінність. Як стверджують автори, в цілому, було досягнуто вражаючу згоду в тому, які навчальні посібники є найбільш корисними. У педагогічних посібниках, які отримали найвищі оцінки, були використані такі педагогічні засоби як виділення напівжирним шрифтом термінів, наявність термінологічних глосаріїв в главах, резюме глав і завдання для самоперевірки.

В іншому дослідженні [9], в якому взяли участь 134 учні, отримані практично ті ж результати щодо педагогічних засобів, проте помічено, що оцінювання підручників учнями і викладачами значно розрізняються за такими характеристиками як вірогідність використання підручника і сприйнята цінність щодо його загальної якості. Як видно з цього короткого огляду зарубіжних публікацій, дослідження якості підручників лежать в площині спеціально організованих педагогічних експериментів, що є свідченням поступового поширення використання в сфері оцінювання методів доказової педагогіки. У зв'язку з цим з'являються роботи, в яких розробляються нові методи оцінювання на основі міждисциплінарних підходів. Так, в роботі [10] автором запропонована чотирирівнева оцінка підруч-

ника із застосуванням одинадцяти груп критеріїв на основі моделі оцінки якості продукції, розроблену Д. Гарвіном. До реалізації методики міждисциплінарних досліджень можна віднести роботу [11] в якій на основі психосемантичної методики виявлено тісний зв'язок між ментальним образом підручника та відповідним навчальним предметом, які сформувалися в учня. В роботі [12] викладено методики вимірювання кількості різних видів інформації в навчальних текстах, оцінки складності і рівня абстрактності що базується на використанні контент-аналізу тексту підручника. Застосування чисельних методів і використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій розширює можливості експертизи підручників. В роботі [13] описано метод математичного опрацювання результатів експертного оцінювання рукопису підручника на основі вагових показників, які характеризують перевагу об'єкта оцінювання з урахуванням сумарної думки експертів відносно кожного об'єкта оцінювання.

У вітчизняній педагогіці так само все більшого поширення набувають роботи експериментального дослідження якості підручників. У роботах [14, 15] на основі спеціально організованих експериментів показані відмінності в результатах оцінювання вчителями та учнями якості підручників. В роботі [16] описується експериментальне дослідження, метою якого є визначення сприйняття характеристик шкільного підручника, що сформувалися у свідомості учнів старших класів середньої школи. Використання технології семантичного диференціала дозволило визначити основні фактори, які описують образ підручника у свідомості учнів.

Треба відзначити, що більшість розглянутих зарубіжних досліджень проводились зі студентами коледжів, тобто вищих навчальних закладів. Відповідно, існує обмежена внутрішня і зовнішня валідність методик щодо перенесення результатів цих досліджень на учнів вітчизняної середньої школи.

Як видно з цього короткого огляду, деякі недавні дослідження забезпечують широку картину щодо оцінювання якості підручників, але жодне дослідження не розглядає взаємодію між різними компонентами підручника одночасно з точки зору учня як кінцевого користувача підручником.

**Виклад основного матеріалу.** Коли підручники розглядаються поверхово, створюється враження, що вони по суті однакові хоча б в силу того, що саме надані певними експертами високі якості даних підручників сприяли їх масовому використанню в системі освіти. Предметні підручники охоплюють одні й ті ж загальні теми і часто мають схожу структурну організацію. Коли підручники розглядаються більш докладно щодо такого структурного елементу як навчальний текст, з'ясується, що існує дуже невелика кількість понять, які є спільними в різних підручниках. Основна відмінність проявляється саме в кількості і якості вербальних і полікодових текстів, завдань різної форми і цілеспрямованості, наявності глосарію та інших структурних складових підручника.

Більшість зарубіжних і вітчизняних досліджень якості шкільного підручника засновані на з'ясуванні думок експертів. Абсолютно ясно, що характеристики вчителя (як експерта) і учня щодо якості підручників в значній мірі пов'язані з різною мотивацією і системою цілей щодо використання підручника, які визначаються особистісним сприйняттям процесу навчання і роллю кожного з них в даному процесі. Це дослідження є ще однією спробою врахувати думку учнів, як активних користувачів підручника, щодо його якостей.

Основна ідея нашого дослідження полягає в тому, що «в процесі активного використання підручника як інструмента пізнання, знаряддя діяльності в учня формується власне ставлення до цього об'єкта реальної дійсності. Відповідно до цього відношення формується і та система показників, яка виражається в оцінці суб'єктом навчання знаряддя діяльності, що використовується ним у процесі освоєння того чи іншого навчального предмета». [16].

В основі цього дослідження лежать три основних припущення: по-перше, підручники продовжують відігравати важливу роль в школі і в значній мірі визначають розвиток навчальної ситуації в класі і поза класом; по-друге, більш приховане для безпосереднього спостереження, припущення, полягає в тому, що сприйняття учнем підручника і його окремих складових певним чином впливає на результативність навчальної діяльності; по-третє, що роль і місце підручника в організації учнем власної навчальної діяльності змінюється відповідно прогресом інформаційно-комунікаційних технологій, доступністю Web-ресурсів, поява підручників на електронних носіях і т. д.

Так само як в попередніх наших дослідженнях [16] у дослідженні брали участь шкільні підручники в їх традиційному (друкованому) форматі як об'єкти оцінювання однакової модальності (лінійний виклад навчального матеріалу, звичне для користувача структурування матеріалу, приблизно однакове співвідношення вербальних і невербальних способів подання навчальної інформації тощо).

В сучасній епістемології й когнітивній науці розрізняють два основних види знань - декларативні («знаю що») і процедурні («знаю як»). В той час як декларативні знання є, по суті, набором тверджень про об'єкти предметної галузі (фактичні знання), процедурні знання являють собою «список» операцій, дій, які треба виконати у даній (проблемній) ситуації для досягнення встановленої мети. Отже, досвід, якого набуває учень під час опанування текстовим матеріалом підручника, має декларативний характер, а виконання навчального завдання являє собою набір компетентностей, які виступають, у даному випадку, як процедурні знання. За формою подання процедурні знання протиставляються декларативним знанням. Кінцевою метою навчання є формування способу дій, а образ дій реалізується через уміння в практичній діяльності. Механізмом формування вмінь є оперування знаннями (як

декларативними, так і процедурними), що виявляється в поводженні людини. В даному випадку поводження людини (учня, який відповідає на питання анкети) виступає в формі прояву її відношення до складників підручника. Виходячи з змісту питань анкети, модулі М1 та М3 можна трактувати як такі, що беруть участь у формуванні декларативного складника знань, модулі М2 та М4 – процедурного складника.

Таким чином, ми використовували в цьому дослідженні дві дуже різні міри оцінювання: оцінювання на рівні сприйняття структурних елементів підручника і оцінювання цих елементів на рівні їх залучення в навчальну діяльність. На відміну від сприйняття текстів різного формату та цілеспрямованості, які характеризують декларативну складову знання, що формується за допомогою підручника, оцінювання рівня допомоги в організації власної навчальної діяльності характеризують процедурну складову. Можна припускати, що оцінювання цих складових визначаються різними психічними механізмами і розгляд кореляційних таблиць (3 і 4) вимагає більш глибокого аналізу, який не входить в завдання нашого дослідження.

### **Організація дослідження й опрацювання його результатів.**

У дослідженні брали участь 146 учнів 9, 10 і 11 класів (56,62% - дівчатка). Середній вік становив 15,32 року ( $SD = 1,54$ ). Більшість (51,36%) були учнями 10 класу. Решта учнів: 9 клас (19,19%), 11 клас (29,45%).

Респонденти оцінювали своє ставлення до структурних елементів восьми шкільних підручників для 9, 10 і 11 класів (відповідно до свого освітнього рівня): три підручника з предмету «Хімія» (з них два підручники профільного рівня і один рівня стандарту) і п'ять підручників з предмету «Біологія і екологія» (з них один профільного рівня і чотири підручники рівня стандарту). Великий набір різноманітних підручників і оперування в процесі аналізу результатів дослідження середніми значеннями оцінок показує, що дослідження було спрямоване не на оцінювання якогось конкретного підручника, а на з'ясування узагальненого думки учнів щодо структурних складових учня як предмета діяльності.

Учасники заповнили анкету з 24 пунктів, призначену для з'ясування оцінки різних аспектів структурних складових підручників, які брали участь в дослідженні. Ми використовували десятибальну шкалу, на основі якої є можливість більш точно, ніж за п'ятибальною шкалою, виміряти ставлення учня до пропонованих аспектів. Даний підхід по суті є застосуванням методу ранжирування респондентами оцінюваних структурних компонентів підручника за порядковою шкалою і може розглядатися як оцінювання якості підручника в системі координат учня. У процесі розробки методики ми використовували змінену версію шкали оцінки підручника [17], використовуючи питання, призначені для оцінювання основних

компонентів підручника (навчальні тексти, малюнки, таблиці, графіки, діаграми, завдання різних типів, термінологічні словники).

### Результати дослідження.

Для опрацювання результатів дослідження використовувався програмний пакет «Аналіз даних» MS Excel.

1. Ключові показники, включені в дослідження, представлені в таблицях 1 і 2, а отримані матриці взаємної кореляції представлені в таблицях 3 і 4.

Таблиця 1

### Оцінювання рівня сприйняття складових підручника

Оцінювальний модуль	Характеристики складників	M	SD	Сила впливу фактора «освітній рівень»*	Рівень значущості даних*
<b>M1.</b> Сприйняття тексту параграфа (Рис. 1)	Простий	6,1	1,34	36,13%	F(2,7)=14,57
	Зрозумілий	6,6	1,39	32,43%	F(2,7)=12,52
	Цікавий	6,4	1,66	37,84%	F(2,7)=15,61
<b>M2.</b> Сприйняття завдань в параграфі (Рис. 4)	Прості	6,0	1,21	36,77%	F(2,7)=4,260
	Зрозумілі	6,8	0,90	33,24%	F(2,7)=12,95
	Цікаві	5,4	1,45	42,31%	F(2,7)=18,61
N=146; * p < 0,0001					

Таблиця 2

### Оцінювання рівня допомоги складових підручника

Оцінювальний модуль	Складники	M	SD	Сила впливу фактора «освітній рівень»*	Рівень значущості даних*
<b>M3.</b> Розуміння тексту параграфа (Рис. 2)	Малюнки	8,4	0,75	21,17%	F(2,7)=7,450
	Таблиці	7,4	1,02	27,80%	F(2,7)=10,24
	Графіки	6,0	0,79	37,94%	F(2,7)=15,67
	Діаграми	5,4	0,99	43,32%	F(2,7)=19,22
<b>M4.</b> Опанування змістом параграфа (Рис. 3)	Завдання	6,9	1,21	34,41%	F(2,7)=13,63
	Практичні роботи	7,0	0,70	32,56%	F(2,7)=12,65
	Навчальні проекти	6,9	0,70	33,17%	F(2,7)=12,91
	Словник	6,0	1,57	31,98%	F(2,7)=12,28
N=146; * p < 0,0001					

Таблиця 3

**Кореляція оцінок складників декларативного сегменту формування знань**

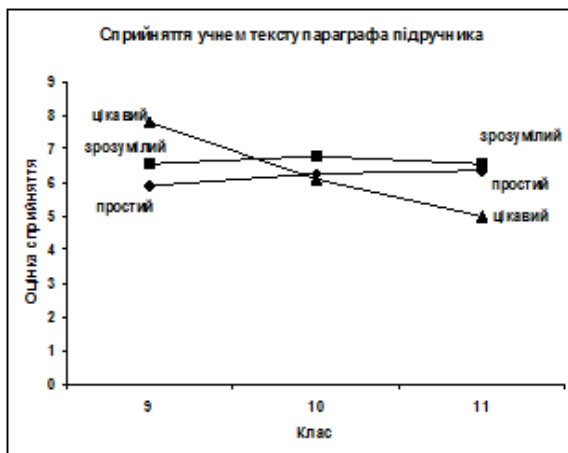
M1, M3	Прості	Зрозумілі	Цікаві
Малюнки	0,321	0,307	0,311
Таблиці	0,323	0,290	0,303
Графіки	0,465	0,224	-0,021
Діаграми	0,654	0,577	0,290

Таблиця 4

**Кореляція оцінок складників процедурного сегменту формування знань**

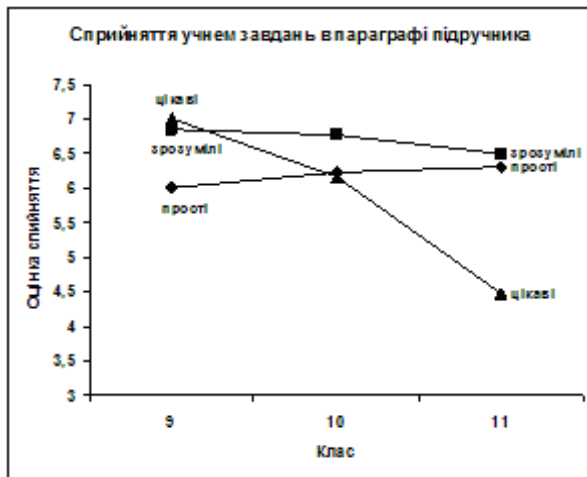
M2, M4	Прості	Зрозумілі	Цікаві
Завдання (тести)	0,284	0,218	0,440
Практичні роботи	0,398	0,299	0,324
Навчальні проекти	0,275	0,323	-0,089
Словник	0,494	0,405	0,381

2. Результати дослідження дозволили також визначити зміну ставлення учнів до складників підручника в міру зміни їх освітнього рівня (мал. 1 - 4). Сила впливу чинника «освітній рівень» на результативні показники оцінювання (таблиці 1, 2) визначалася за методикою [18].

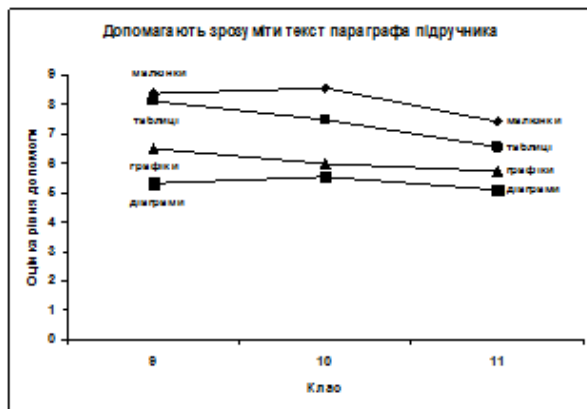


Мал.1

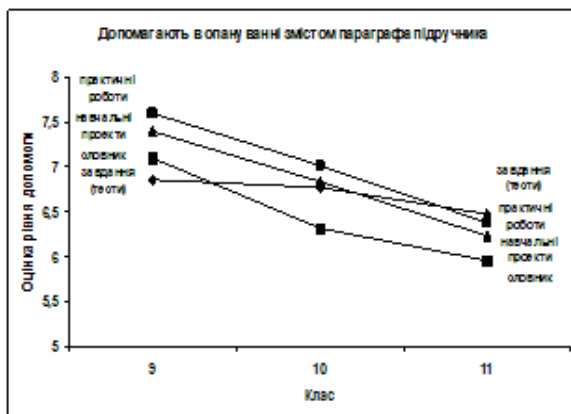




Мал. 2

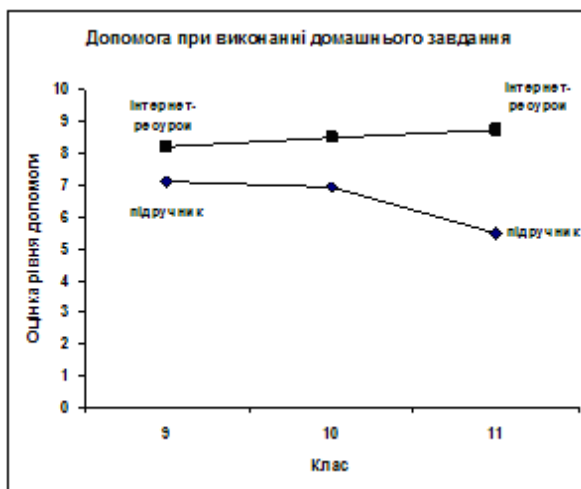


Мал. 3

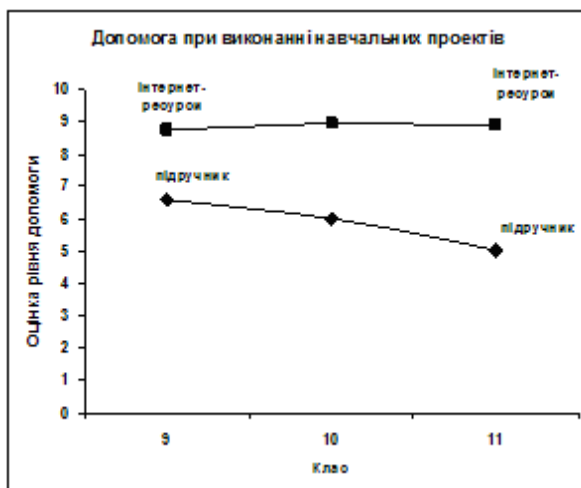


Мал. 4

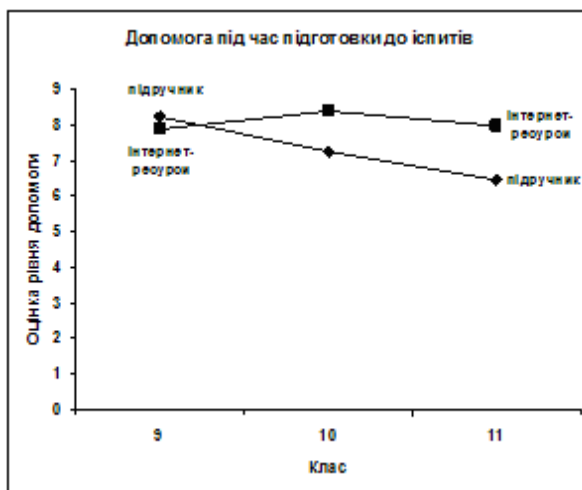
3. Одним з завдань дослідження було з'ясування щодо залучення учнями різних освітніх рівнів підручника та Web-ресурсів до організації власної навчальної діяльності. Результати дослідження подано на мал. 5 – 8.



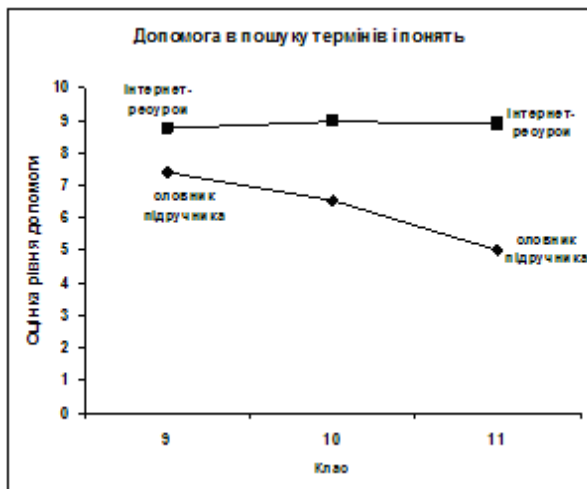
Мал. 5



Мал. 6.



Мал. 7



Мал. 8.

### Висновки та перспективи подальших досліджень.

1. Досить малий вплив фактора «освітній рівень» на результати оцінювання як декларативної, так і процедурної складових структури підручника (менше 50%) свідчить про внутрішню узгодженість результатів оцінювання і достатню валідність використаної методики.
2. Отримані рівні кореляції оцінок декларативної і процедурної складових структури підручника можуть бути пояснені характерними особливостями змісту навчальних предметів, які відображені в підручниках, що брали участь в дослідженні.
3. Показана перевага використання Веб-ресурсів для організації власної навчальної діяльності процедурного напрямку на всіх рівнях освіти свідчить про поступову зміну ролі і місця друкованого підручника в навчальному процесі.
4. Пропонована до розгляду методика оцінювання учнями структурних складників підручників є продовженням наших досліджень у напрямку створення системної експериментальної методики оцінювання якості шкільного підручника, тобто може розглядатися як її можливий складник.
5. Важливо відзначити, що запропонована учням анкета має відносно малий набір питань, спрямованих, в першу чергу, на рівень розуміння їх змісту респондентами даного віку і рівня освіти. Таким чином, кількісно високий бал оцінювання того чи іншого аспекту не дозволяють застосувати отримані кількісно різні результати оцінювання структурних складників підручника до прогнозування результатів навчання за допомогою підручників, які брали

участь в дослідженні. Отже, на основі даного дослідження можна зробити тільки дуже обмежені і попередні висновки до проведення додаткових досліджень і повторення отриманих результатів.

6. В даному дослідженні ми помічаємо складні взаємозв'язки між ключовими показниками, отриманими в результаті опитування учнів. Очевидно, наша інтерпретація отриманих результатів досить дискусійна і пов'язана зі складністю вивчення факторів, пов'язаних з фактичними результатами навчання. Можна припустити, що отримані в дослідженні показники особистісного ставлення до структурних складників підручника можуть не надавати значного впливу на результати навчання. Однак, підручник як важлива складова процесу навчання, очевидно впливає на його результати. З'ясування ступеня впливу якості структурних складових підручника на результати навчальної діяльності учнів (рівнем оволодіння контентом досліджуваного і формування бажаних цінностей) вимагають додаткових досліджень, в яких необхідно враховувати вплив безлічі інших чинників, пов'язаних з організацією навчального процесу.

## Література

1. Richaudeau, F. *Conception Et Production Des Manuels Scolaires - Guide Pratique*. Paris: Unesco, 1979. 51 p.
2. Hummel C. *School textbooks and lifelong education: an analysis of schoolbooks from three countries*. Unesco Institute for Education, 1988.
3. Regan A.R. *Gurung et al Textbook Use and Learning: a North American perspective*, *Psychology Learning and Teaching*, Volume 11, Number 1, 2012.
4. Nevid, J. S., & Lampmann, J. L. (2003). Effects on content acquisition of signaling key concepts in text material. *Teaching of Psychology*, 30, 227-230.
5. Gurung, R. A. R. (2003). Pedagogical aids and student performance. *Teaching of Psychology*, 30, 92-96. [http://dx.doi.org/10.1207/S15328023TOP3002\\_01](http://dx.doi.org/10.1207/S15328023TOP3002_01)
6. Gurung, R. A. R. (2004). Pedagogical aids: Learning enhancers or dangerous detours? *Teaching of Psychology*, 31, 164-166. [http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top3103\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top3103_1)
7. Marek, P., Griggs, R. A., & Christopher, A. N. (1999). Pedagogical aids in textbooks: Do college students' perceptions justify their prevalence? *Teaching of Psychology*, 26, 11-19. [http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2601\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2601_2)
8. Weiten, W., Deguara, D., Rehmke, E., & Sewell, L. (1999). University, community college, and high school students' evaluations of textbook pedagogical aids. *Teaching of Psychology*, 26, 19-21. [http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2601\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2601_3)
9. Weiten, W., Guadagno, R. E., & Beck, C. A. (1996). Students' perceptions of textbook pedagogical aids. *Teaching of Psychology*, 23, 105-107. [http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2302\\_8](http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2302_8)
10. Mahmood Kh. (2011) *Standardization of Textbook Evaluation Criteria through Development of Quality Textbook Indicators / Pakistan 12th International Convention on Quality Improvement and 2nd ANQ Regional Conference, Lahore PIQC Institute of Quality*. <http://piqc.edu.pk/>

11. Жук Ю. О. Вплив шкільного підручника на формування в учнів образу навчального предмета / Ю. О. Жук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол. : голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 200–211.
12. Майер Р.В. Определение уровня абстрактности, сложности и информативности различных тем школьного учебника физики // Психология, социология и педагогика. 2013. №2. <http://psychology.snauka.ru/2013/02/1813>.
13. Жук Ю. О. Оцінювання рівня якості шкільних підручників: модель опрацювання результатів апріорної експертизи / Ю. О. Жук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – 664 с. – С. 7–18.
14. Ващенко Л.С. Експерти та учні про підручник екології для старшої школи. Екологічна освіта: стан, проблеми, перспективи: зб.наук.праць [ред. кол. В.Є. Берека та інші]. – Хмельницький: ФОП, 2016 – С.16-23.
15. Ващенко Л.С. Підручники біології очима експертів та старшокласників. Проблеми сучасного підручника: зб.наук.праць [ред.кол.:голов. Ред.- О.М. Топузов].- К.Педагогічна думка, 2016.- Випуск 16.-Ч.1.- С. 45-58.
16. Жук Ю.О. Образ шкільного підручника в уявленні старшокласників / Ю. О. Жук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2016. – Вип. 16. – С. 148–166.
17. Gurung, R. A. R., & Martin, R. (2011). Predicting textbook reading: The textbook assessment and usage scale. *Teaching of Psychology*, 38, 22-28. <http://dx.doi.org/10.1177/0098628310390913>
18. Snedecor, George W.: *Statistical Methods Applied to Experiments in Agriculture and Biology*, Ames, IA: Collegiate Press, 1937.

### References

1. Richaudeau, F. *Conception Et Production Des Manuels Scolaires - Guide Pratique*. Paris: Unesco, 1979. 51 p.
2. Hummel C. *School textbooks and lifelong education: an analysis of schoolbooks from three countries*. Unesco Institute for Education, 1988.
3. Regan A.R. Gurung et al *Textbook Use and Learning: a North American perspective*, Psychology Learning and Teaching, Volume 11, Number 1, 2012.
4. Nevid, J. S., & Lampmann, J. L. (2003). Effects on content acquisition of signaling key concepts in text material. *Teaching of Psychology*, 30, 227-230.
5. Gurung, R. A. R. (2003). Pedagogical aids and student performance. *Teaching of Psychology*, 30, 92-96. [http://dx.doi.org/10.1207/S15328023TOP3002\\_01](http://dx.doi.org/10.1207/S15328023TOP3002_01)
6. Gurung, R. A. R. (2004). Pedagogical aids: Learning enhancers or dangerous detours? *Teaching of Psychology*, 31, 164-166. [http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top3103\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top3103_1)
7. Marek, P., Griggs, R. A., & Christopher, A. N. (1999). Pedagogical aids in textbooks: Do college students' perceptions justify their prevalence? *Teaching of Psychology*, 26, 11-19. [http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2601\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2601_2)
8. Weiten, W., Deguara, D., Rehmke, E., & Sewell, L. (1999). University, community college, and high school students' evaluations of textbook pedagogical aids. *Teaching of Psychology*, 26, 19-21. [http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2601\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2601_3)

9. Weiten, W., Guadagno, R. E., & Beck, C. A. (1996). Students' perceptions of textbook pedagogical aids. *Teaching of Psychology*, 23, 105-107. [http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2302\\_8](http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2302_8)
10. Mahmood Kh. (2011) Standardization of Textbook Evaluation Criteria through Development of Quality Textbook Indicators / Pakistan 12th International Convention on Quality Improvement and 2nd ANQ Regional Conference, Lahore PIQC Institute of Quality. <http://piqc.edu.pk/>
11. Zhuk Y. O. Vpliv shkil'nogo pidruchnika na formuvannya v uchniv obrazu navchal'nogo predmeta / YU. O. Juk // Problemi suchasnogo pidruchnika : zb. nauk. pr. / [red. kol. : golov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – Vip. 15. – CH. 1. – S. 200–211.
12. Maier R.V. Opredelenie urovnya abstraktnosti, slojnosti i informativnosti razlichnyh tem shkol'nogo uchebnika fiziki // Psihologiya, sociologiya i pedagogika. 2013. №2. <http://psychology.snauka.ru/2013/02/1813>.
13. Zhuk Y. O. Ocinyuvannya rivnya yakosti shkil'nih pidruchnikov: model' opracyuvannya rezul'tativ apriornoї ekspertizi / YU. O. Juk // Problemi suchasnogo pidruchnika : zb. nauk. prac'. – K. : Pedagogichna dumka, 2009. – Vip. 9. – 664 s. – S. 7–18.
14. Vaschenko L.S. Eksperti ta uchni pro pidruchnik ekologii dlya starshoi shkoli. Ekologichna osvita: stan, problemi, perspektivi: zb.nauk.prac' [red. kol. V.E. Bereka ta inshi]. – Hmel'nic'kii: FOP, 2016 – S.16-23.
15. Vaschenko L.S. Pidruchniki biologii ochima ekspertiv ta starshoklasnikov. Problemi suchasnogo pidruchnika: zb.nauk.prac' [red.kol.:golov. Red.- O.M. Topuzov].- K.Pedagogichna dumka, 2016.- Vipusk 16.-CH.1.- S. 45-58.
16. Zhuk Y.O. Obraz shkil'nogo pidruchnika v uyavlenni starshoklasnikov / YU. O. Juk // Problemi suchasnogo pidruchnika : zb. nauk. prac' / [red. kol. ; golov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedagogichna dumka, 2016. – Vip. 16. – S. 148–166.
17. Gurung, R. A. R., & Martin, R. (2011). Predicting textbook reading: The textbook assessment and usage scale. *Teaching of Psychology*, 38, 22-28. <http://dx.doi.org/10.1177/0098628310390913>
18. Snedecor, George W.: *Statistical Methods Applied to Experiments in Agriculture and Biology*, Ames, IA: Collegiate Press, 1937

*Юрій Жук, доктор педагогічних наук, доцент, завідувачий відделом моніторингу та оцінювання якості загального середнього освіти Інституту педагогіки НАПН України, г. Київ, Україна;*

*Лідія Ващенко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відделу моніторингу та оцінювання якості загального середнього освіти Інституту педагогіки НАПН України, г. Київ, Україна*

### **ОЦЕНИВАНИЕ СТАРШЕКЛАСНИКАМИ РОЛИ СТРУКТУРНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ УЧЕБНИКОВ ЕСТЕСТВЕННОГО ЦИКЛА В ОРГАНИЗАЦИИ СОБСТВЕННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Рассмотрены подходы к оценке школьных учебников, анализируется существующая практика экспериментальной экспертизы учебников, обосновывается необходимость привлечения учащихся к оценке качества учебников для повышения степени объективности оценивания. Изучаются особенности восприятия старшеклассниками структурных составляющих современного школьного учебника из группы естественных предметов и привлечения их к организации собственной учебной деятельности. Учебник рассматривается как основное средство учебной деятельности, результативность использования которого учеником определяется качествами учебной книги и личностным отношением ученика к ней как орудию собственной учебной деятельности.

**Ключевые слова:** оценка, учебник, структура учебника, учебная деятельность.

*Yurii Zhuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Monitoring and Quality Assessment of General Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine,*

*Lidiia Vashchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at the Department of Monitoring and Quality Assessment of General Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

### **ASSESSMENT OF THE ROLE OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF THE NATURAL CYCLE TEXTBOOKS IN THE ORGANIZATION OF THEIR OWN EDUCATIONAL ACTIVITY BY HIGH SCHOOL STUDENTS**

The approaches to the assessment of school textbooks are examined, the existing practice of experimental examination of textbooks is analyzed, the need for involving students in the assessment of the quality of textbooks to increase the degree of objectivity of assessment is substantiated. The features of perception by high school students and their involvement in the organization of their own educational activities of the structural components of a modern school textbook from a group of natural objects are studied. The textbook is considered as the main means of educational activity; the effectiveness of using it by the student is deter-



mined by the qualities of the tool and the student's personal attitude to the textbook as an instrument of his own learning.

The study involved 146 students in grades 9, 10 and 11. Respondents defined their attitude to structural elements (teaching texts, figures, tables, graphs, diagrams, tasks of different types, terminology dictionaries) of eight school textbooks by answering a 24-item questionnaire designed to find out the grade (on a ten-point scale) of different aspects of the structural components of the textbooks that participated in the study.

The results of the study allowed to determine the change in the attitude of students to the components of the textbook as the educational level increased: reducing the interest of educational texts and tasks while increasing the simplicity of their perception and almost constant level of their understanding, significantly reducing the role of practical work, educational projects, vocabulary in mastering content sustainable influence on the understanding of the texts of figures, tables, graphs and diagrams. The small influence of the factor "educational level" on the results of evaluating the declarative and procedural components of the textbook structure (less than 50%), the advantage of using Web resources for organizing the student's own educational activity in the procedural direction at all educational levels is shown.

The proposed methodology for assessing the structural components of textbooks by students is a continuation of our research towards the creation of an experimental methodology for assessing the quality of the school textbook.

**Keywords:** assessment, textbook, textbook structure, educational activity.

## НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ (ГІМНАЗІЇ)

**Дмитро Засєкін,**

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна,

e-mail: dmytro\_z@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-9347-1930

У статті розглядаються проблеми формування структури і змісту шкільного курсу фізики для поглибленого вивчення в основній школі (гімназії). Обґрунтовуються методичні прийоми роботи з підручником та навчально-методичними посібниками, що забезпечують досягнення цілей і завдань поглибленого вивчення фізики в гімназії.

**Ключові слова:** структура змісту, поглиблене вивчення, навчально-методичне забезпечення, фізика.

**Постановка проблеми.** Традиційно фізика в закладах загальної середньої освіти вивчається з 7 по 11 клас. Історично склались різні підходи побудови шкільного курсу фізики. За способом розподілу навчального матеріалу за роками навчання виділяють лінійно-ступеневу й концентричну структури. За обсягом змісту, його складністю, навчальним часом й вимогами щодо його засвоєння – на рівневі навчальні програми (наприклад, світоглядні й поглиблені). Перехід від лінійно-ступеневої структури шкільного курсу фізики до концентричної загострив проблему організації процесу поглибленого вивчення фізики в основній школі (гімназії). Особливо варто дослідити проблему добору змісту для поглибленого вивчення фізики й реалізацію його в навчально-методичному забезпеченні.

**Формулювання цілей статті.** Дослідити як вирішувалась у теорії й практиці проблема поглибленого вивчення фізики в основній школі. Презентувати результати власних підходів у розробленні навчально-методичного забезпечення для 8-9 класів з поглибленим вивченням фізики.

**Аналіз останніх досліджень з проблем, що розглядаються у статті.** Деякі питання структури шкільного курсу фізики в школі була лінійно-ступеневою.

За такого підходу матеріал вивчався на двох ступенях: пропедевтично на першому, й систематично – на другому. Окрім того у фізиці виокремлюють окремі незалежні розділи, як от механіка, молекулярна фізика, термодинаміка, електродинаміка тощо, які передбачають лінійно-послідовне вивчення матеріалу, як правило, без повернення до вивченого, за виключенням наскрізних понять. Навчальний час розподілявся пропорційно до обсягу й складності навчального матеріалу: як правило, по 2 години на тиждень у дворічному пропедевтичному курсі, і по 3-4 години на другому (трирічному) ступені. Поглиблене вивчення, що розпочиналось в основній школі й закінчувалось у старшій було неперервним й цілісним. Цей період (кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст.) викладання фізики в середній школі досить детально описаний у науковій й навчально-методичній літературі [1] - [5].

У 2001 році прийнято «Концепцію загальної середньої освіти (12 річна школа), де серед іншого закладався перехід на концентричну структуру деяких з навчальних предметів, концентрований розподіл навчального навантаження, що дозволило б скоротити кількість предметів, які вивчаються учнем одночасно. Передбачалось, що в основній школі мають створюватися передумови поглибленого вивчення окремих предметів чи курсів, що в подальшому дасть можливість учням свідомо обрати профіль навчання» [6].

У цей час українськими вченими й методистами (Бугайов О.І., Головка М.В., Шут М.І., Мартинюк М.Т., Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.І. та ін.) розпочалось активне обговорення оновлення цілей і завдань фізичної освіти, принципів побудови шкільного курсу фізики. Були розроблені проекти концепцій шкільної фізичної освіти, зокрема у концепції [7], запропонованій Є.Коршаком, М.Шутом, Г.Грищенко пропонувалось зберегти лінійно-ступеневу структуру шкільного курсу, забезпечити ґрунтовне вивчення фізики для всіх без виключення учнів, і поглиблене його вивчення, починаючи із 9 класу, для тих хто вступатиме до вищих навчальних закладів, де вивчається фізика. Для 12 класу пропонувався узагальнюючий й систематизуючий курс. Та для необхідності вивчення курсу фізики усіма учнями, незалежно від обраного профілю у старшій школі, (але залежно від профілю в різному обсязі) наголошував О.І.Бугайов [2]. До того ж автор концепції зазначає, що серед принципів відбору змісту і розроблення структури навчального матеріалу мають бути принципи відповідної завершеності фізичної освіти (базовий курс) в основній школі та її варіативності (диференційованості) у старшій школі, відповідності структури курсу фізики структурі школи. Щодо поглибленого вивчення фізики в основній школі пропонувалось, щоб у програмах і підручниках поряд із обов'язковим мінімумом вводилися відомості, адресовані учням, які цікавляться фізикою і хочуть мати глибші знання. Це було б кроком до залучення учнів до профільного вивчення фізики у старшій школі [2]. Як ба-

чимо, ідея поглибленого вивчення фізики в основній школі не полягала у створенні особливих класів, тим паче із 8 класу.

Обговорювались сутнісні ознаки поглибленого і профільного вивчення предметів. Більшість науковців вважають, що профільне навчання має відрізнятися від поглибленого вивчення одного чи кількох навчальних предметів. Оскільки поглиблене вивчення окремих предметів ґрунтується переважно на знаньно-орієнтованій моделі навчання, а спроба втілити принципи й підходи такого навчання у профільній школі спричинює негативні наслідки, насамперед перевантаження учнів [8]. Проблема формування змісту курсу фізики української школи досліджується в історико-методичному контексті та викликах сьогодення [9].

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** За результатами тривалих обговорень у 2005 році були розроблені нові навчальні програми з фізики [10] за концентрованим і рівневим підходами: в основній школі (7-9 класи) вивчається базовий курс, у старшій – предмет вивчається залежно від обраного профілю навчання: на рівні стандарту, академічному або профільному.

У 2009 році наказом Міністерства освіти і науки України було затверджено Положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах [11], яким передбачалось, що класи з поглибленим вивченням окремих предметів створюються з метою:

- виявлення і розвитку творчих здібностей учнів з певного навчального предмета чи освітньої галузі;
- поглибленого оволодіння системою знань і умінь з обраних навчальних предметів, допрофільної підготовки учнів;
- забезпечення ранньої профілізації з відповідної освітньої галузі, формування готовності до свідомого вибору майбутньої професії;
- виховання у школярів здатності до самостійного вибору та прийняття рішення, формування навичок самостійної, науково-дослідної роботи;
- задоволення пізнавальних потреб та інтересів учнів.

Відповідно було розроблено навчальну програму, що передбачає поглиблене вивчення фізики у 8-9 класах (по 4 год. на тиждень). Нам не вдалось виявити джерела, які б обґрунтовували доцільність поглибленого вивчення фізики саме із 8 класу. До цього часу існували навчальні програми [12], які мали рівневу диференціацію із 7 по 11 клас і поглиблене вивчення із 8 класу урегульовувалось тим, що у 7 класі учні могли вивчати курс фізики за рівнем В, що орієнтує на вищі вимоги щодо його засвоєння, без зміни обсягу навчального матеріалу. Упровадження ж поглибленого вивчення фізики у 8-9 класах в умовах двоконцентрованої структури шкільного курсу не забезпечувало його цілісності. Тому, зважаючи, що організація навчально-виховного процесу у таких класах мала здійснюватися відповідно до наказу МОН від 18.02.08 р. №99 «Про Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закла-

дів з поглибленим вивченням окремих предметів», де за рахунок годин варіативної складової відводиться додатковий час на поглиблене вивчення того чи іншого предмета, тому деякі учителі фізики загальноосвітніх навчальних закладів вважали за доцільне розпочинати поглиблене вивчення фізики одразу із 7 класу. Враховуючи відсутність відповідних підручників для поглибленого рівня й те, що навчальні програми практично не містили навчального матеріалу, що розширював його порівняно із базовим курсом, відведений навчальний час використовувався на більш детальне теоретичне опрацювання, експериментальну й дослідницьку діяльність, розв'язування задач, узагальнення й систематизацію.

У 2016 році розпочато перехід на оновлені навчальні програми [13] з фізики, розроблені відповідно до державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти 2011 року. Зміст навчального матеріалу поглибленого курсу фізики для 8-9 класів укладено на основі програми базового курсу за принципом мінімального його розширення. У програмі [14] зазначено, що у процесі поглибленого вивчення фізики головна увага приділяється формуванню предметної і ключових компетентностей, необхідних учням для успішного навчання в старшій школі за відповідно обраним профілем (фізико-математичний, природничий, технологічний тощо), продовження освіти у вищих навчальних закладах та здобуття спеціальності, пов'язаної з використанням фізичних знань. Проте не враховано концентричний принцип компонування змісту, згідно якого на першому концентрі вся фізика вивчається на спрощеному рівні, який доступний для учнів середнього віку з урахуванням попередньої математичної підготовки, у другому – фізика вивчається повторно, але на вищому науковому рівні. Якщо за лінійно-ступеневого підходу, запровадження поглибленого вивчення фізики із 8 класу ще задовольняло умову неперервного накопичення фундаментальних знань й практичного досвіду їх застосування, то за концентрованого – ні. За концентрованого підходу вивчення навчального матеріалу, часом породжує в учнів ілюзію знання тих питань, з якими вони повторно стикаються, що природно, знижує рівень їх активності в навчанні. Виходячи із кількості замовлених підручників [15, 16], виявляють бажання поглиблено вивчати фізику із 8 класу порядку 4-ох тисяч учнів (що складає 1% від загальної кількості учнів на паралелі).

Негативних недоліків концентричного способу побудови навчальних програм для класів, що розпочинають поглиблене вивчення фізики в основній школі в значній мірі вдалось би уникнути, вдаючись до спіралеподібного розташування навчального матеріалу в програмах поглибленого вивчення фізики у 7-9 класах і програмах 10-11 класу профільного рівня, завдяки чому вдалось би поєднувати послідовність і циклічність вивчення фізики. Характерною особливістю цього способу є те, що учні, не втрачаючи з поля зору вихідну проблему, поступово розширюють і поглиблюють коло пов'язаних з нею знань. На відміну від концентричної структури, при якій до вихідної проблеми повертаються часом навіть через кілька років, в спіральній

структурі немає перерв такого типу. Інший спосіб реалізації поглибленого навчання – виокремлення рівневих вимог у навчальних програмах з фізики для 7-9 класів закладів освіти, що забезпечило б поглиблене вивчення фізики усіх зацікавлених у цьому дітей, а не лише тих, хто навчається у класах з поглибленим вивченням.

Недоліки нині діючих навчальних програм у певній мірі можна згладити за рахунок підручників, навчально-методичного забезпечення й методичних рекомендацій щодо поглибленого вивчення фізики у 8-9 класах і у 10-11 класах на профільному рівні [17].

У зв'язку з цими провідними функціями підручників для поглибленого вивчення фізики є формування в учнів основних теоретичних і практичних знань, розвиток наукового стилю мислення, опанування методами емпіричного і теоретичного пізнання, експериментального дослідження процесів, явищ і законів природи; формування здатності висловлювати свої думки та обмінюватися науковою інформацією; формування відповідних ставлень необхідних для вирішення ситуацій, пов'язаних з галуззю природознавства, комплексний підхід до процесу навчання.

Автори намагалися зробити тексти параграфів цікавими й доступними з дотриманням вимог науковості, наповнити їх практичним змістом, проблемними ситуаціями для створення мотивації й позитивних емоцій під час навчання. Особливого значення набувають завдання, пов'язані з реальними життєвими потребами, направлені на формування у здобувачів освіти уміння використовувати інформацію із різних джерел, ілюстрацій, схем, діаграм, таблиць, графіків тощо, для вирішення задач, що мають безпосереднє відношення до повсякденного життя учнів у класі, родині, суспільстві, вправ і завдань, розроблених з урахуванням засад педагогіки партнерства, що передбачає: співпрацю, співтворчість між учнями та вчителями; критичне осмислення ситуацій; ситуацій вибору і відповідальності; творче застосування набутих умінь. Завдання у підручниках для поглибленого вивчення фізики пов'язані у першу чергу із ступенем складності застосування математичного апарату й способами розв'язування задач. Ми більше уваги надавали навчальним матеріалам на основі яких можна продемонструвати знання наукових понять і теорії, й загальних процедур і практик, пов'язаних із науковими дослідженнями, й того, як вони вможливають розвиток науки.

Окрім диференціації змісту навчання у підручниках, важливим аспектом є диференціація у методах і прийомах навчання залежно від навчальних можливостей й задатків учнів. У будь-якому класі, навіть якщо здійснено відбір до класів з поглибленим вивченням фізики, будуть учні з різними успіхами у навчальній діяльності. Тому необхідно у першу чергу планувати індивідуальні завдання для навчання даних учнів. Варто надавати дозовану допомогу учням, які потребують зміцнення упевненості у своїх силах, ретельним підбором завдань, з тим, щоб вони були посилені для них й сприяли розвиткові їх ініціативи. Учити їх не лише

запам'ятовувати, а добиватися, щоб вони зрозуміли взаємозв'язок загальних закономірностей і конкретних явищ. Створити умови так, щоб учні відчували задоволення від своєї роботи. Тому важливим завданням учителя не залежно від рівня вивчення фізики є організація диференційованої роботи учнів на уроці, на всіх його етапах: при викладанні нового матеріалу, закріпленні і повторенні.

В умовах поглибленого навчання фізики доводиться набагато більше часу і сил витратити не лише на вивчення суто предметного змісту фізики, а й питань, що належать до інших предметів (математики, хімії, інформатики), оскільки важливі прикладні питання є на сьогодні міжпредметними. Такими ж є і загальнонавчальні уміння, що мають розвиватись під час навчання фізики. Це ще раз підтверджує необхідність формування на уроках фізики не лише суто предметних, а й ключових компетентностей. У ході наукового дослідження нами розроблені розділи до методичного посібника «Методика компетентнісно орієнтованого навчання фізики в гімназії», де описані особливості роботи у класах з поглибленим вивченням фізики. При плануванні й організації навчального процесу у 8-9 класах з поглибленим вивченням фізики варто пам'ятати, що у старших класах будуть повторно вивчатись основні поняття курсу. У зв'язку з цим варто диференційовано й вибачено підходити до відбору навчального матеріалу й завдань, які б реалізовували наступність та враховували вікові особливості учнів основної і старшої школи. Зокрема, варто взяти до уваги вказівки щодо реалізації наскрізних змістових ліній, які полягають у тому, щоб на уроках більше використовувати ситуативні завдання і вправи, які описують проблеми реального життя і для розв'язання яких дітям потрібно застосовувати здобутті знання. Має бути збалансованим співвідношення задач з абстрактним і прикладним змістом.

Учителю також важливо пам'ятати і враховувати, що труднощі, які виникають перед учнями, повинні мати свою міру. Перші невдачі у поглибленому навчанні можуть привести до часткового зниження інтересу, втрати мотивації.

Ще один аспект, який тісно пов'язаний із особливостями навчально-методичного забезпечення поглибленого вивчення фізики в основній школі – це проблема допрофільної підготовки і професійного самовизначення учнів основної школи. Зниження інтересу до подальшої ґрунтовної фізичної й технічної освіти у школярів зумовлене тим, що до технічних благ цивілізації вони звикли з раннього віку й особливо не замислюються над тим, звідки вони взяли і на яких принципах працюють. Через відсутність зацікавленості учнів і вчителі не акцентують увагу на політехнічному змісті в курсі фізики основної школи. На нашу думку сприяти цьому може підручник і навчальні посібники, в яких через тексти параграфів, умови завдань і задач може здійснюватися ознайомлення учнів з використанням фізичних знань фахівцями різних професій.

**Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Проблему поглибленого вивчення фізики у 8-9 класах в умовах двокоцентрованої

структури шкільного курсу визначає відсутність принципів добору й структурування змісту навчального матеріалу з позицій його цілісності та наступності. Підручник фізики не в змозі самостійно вирішити цю проблему, але в його можливостях – утримувати позитивну мотивацію, зробити так, щоб процес здобуття знань забезпечувався як результат власних пошуків. У фізиці – це як теоретичних, так і практичних дій. Провідними засобами навчання у класах з поглибленим вивченням фізики виступають практико-орієнтовані завдання й активні форми навчання, які спрямовані на професійне самовизначення школярів, дають змогу виявити конструкторські, комунікативні, дослідницькі та інші здібності, проявити когнітивні уміння та навички, сприяють формуванню предметної і ключових компетентностей учнів.

Реалізація в підручнику для поглибленого вивчення фізики цих вимог потребує системного підходу до розробки його змісту й структури. Знаходження оптимальних співвідношень між провідними і допоміжними функціями підручника – найважливіше авторське завдання, спрямоване на створення комфортного інформаційного і діяльнісного середовища для учнів, що поглиблено вивчають фізику. Інше, не менш важливе завдання – розроблення якісного навчально-методичного забезпечення, зокрема методичного посібника, що висвітлює результати наукового дослідження практик навчання у класах з поглибленим вивченням фізики. Такий посібник стане в нагоді учителям й упередить подальші недоліки у цій царині.

### Література

1. А. И. Бугаев, *Методика преподавания физики. Теоретические основы*. Москва, Российская Федерация: Просвещение, 1981.
2. О. І. Бугайов, «Концепція фізичної освіти у 12-річній загальноосвітній школі», *Фізика та астрономія в школі*, № 6 (24), с. 6-13, 2001.
3. *Методика преподавания физики в 6-7 классах*. Ч. I. / под ред. В. П. Орехова и А. В. Усовой. Москва, Российская Федерация: Просвещение, 1976.
4. *Методика преподавания физики в 8-10 классах средней школе* / под ред. В. П. Орехова и А. В. Усовой. Москва, Российская Федерация: Просвещение, 1980.
5. *Основы методики преподавания физики* / под ред. А. В. Перышкина, В. Г. Разумовского и В. А. Фабриканта. Москва, Российская Федерация: Просвещение, 1983.
6. Постанова Колегії МОН України, Президії АПН України від 22.11.01 року № 12/5-2. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа). [Електронний ресурс]. Доступно: [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/2712/](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/).
7. Є. Коршак, М. Шут, та Г. Грищенко, «Проект Концепції освіти з фізики та астрономії 12-річної школи», *Фізика та астрономія в школі*, № 3 (21), с. 24-27, 2001.
8. *Профільне навчання : теорія і практика* : зб. наук. праць за матеріалами методологічного семінару АПН України. Київ, Україна: Педагогічна преса, 2006.
9. М. В. Головка *Проблема формування змісту курсу фізики української школи в історико-методичному контексті та викликах сьогодення*. Науковий часопис Націо-



нального педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 53. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016, С. 49 – 56.

10. О. І. Бугайов, Є. В. Коршак, М. Т. Мартинюк, М. І. Шут та ін. *Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія 7-12 класи*. Київ, Ірпінь, Україна: ВТФ «Перун», 2005.
11. Наказ МОН України від 08.04.2009 № 312. *Примірне Положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0312290-09>.
12. *Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. 7-11 класи. Астрономія 11 клас*. Київ, Україна: Шкільний світ, 2001.
13. *Фізика. 7-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ, Україна: Видавничий дім «Освіта», 2013.
14. Міністерство освіти і науки України. *Фізика. 8–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів із поглибленим вивченням фізики*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/fizika1.pdf>.
15. Т. М. Засекіна, та Д. О. Засекін, *Фізика : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. з поглибленим вивченням фізики*. Київ, Україна: УОВЦ «Оріон», 2016.
16. Т. М. Засекіна, та Д. О. Засекін, *Фізика : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. з поглибленим вивченням фізики*. Київ, Україна: УОВЦ «Оріон», 2016.
17. *Фізика: методичні рекомендації МОН України щодо організації навчального процесу в 2017/2018 навчальному році; оновлені на компетентнісній основі навчальні програми для 7-9-х класів ЗНЗ; методичні коментарі провідних науковців щодо впровадження ідей Нової української школи*. Київ, Україна: УОВЦ «Оріон», 2017.

## References

1. A. I. Bugaev, *Methods of teaching physics. Theoretical basis*. Moskva, Rossijskaja Federacija: Prosveshhenie, 1981. (in Russian).
2. О. І. Бугайов, "The Concept of Physical Education in a 12-Year Comprehensive School", *Fizyka ta astronomija v shkoli*, № 6 (24), p. 6-13, 2001. (in Ukrainian).
3. *Methods of teaching physics in grades 6-7. Part I* / pod red. V. P. Orehova i A. V. Usovoj. Moskva, Rossijskaja Federacija: Prosveshhenie, 1976. (in Russian).
4. Metodika prepodavanija fiziki v 8-10 klassah srednej shkole *Methods of teaching physics in grades 8-10 of secondary school* / pod red. V. P. Orehova i A. V. Usovoj. Moskva, Rossijskaja Federacija: Prosveshhenie, 1980. (in Russian).
5. *Fundamentals of the methods of teaching physics* / pod red. A. V. Peryshkina, V. G. Razumovskogo i V. A. Fabrikanta. Moskva, Rossijskaja Federacija: Prosveshhenie, 1983. (in Russian).
6. Resolution of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine, Presidium of the Academy of Educational Sciences of Ukraine № 12 / 5-2 dated November 22, 2001. *About the Concept of General Secondary Education (12-year school)*. [Online]. Available: [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/2712/](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/). (in Ukrainian).

7. Je. Korshak, M. Shut, та Gh. Ghryshhenko, "Draft concept of education in physics and astronomy at the 12-year school", *Fizyka ta astronomija v shkoli*, №3 (21), p. 24-27, 2001. (in Ukrainian).
8. *Profile education: theory and practice* : Coll. of sciences works on materials of methodological seminar of APS of Ukraine. Kyjiv, Ukraїna: Pedagoghichna presa, 2006. (in Ukrainian).
9. M. V. Holovko Problema formuvannia zmistu kursu fizyky ukrainskoi shkoly v istoryko-metodychnomu konteksti ta vyklykakh sohodennia. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Vypusk 53. Kyjiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2016, S. 49 – 56.
10. O. I. Bughajov, Je. V. Korshak, M. T. Martynjuk, M. I. Shut та in. *Program for secondary schools. Physics. Astronomy grades 7-12*. Kyjiv, Irlpinj, Ukraїna: VTF "Perun", 2005. (in Ukrainian).
11. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 312 of April 8, 2009. *Exemplary regulations on classes with advanced study of certain subjects in general educational institutions*. [Online]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0312290-09>. (in Ukrainian).
12. *Programs for general education institutions. Physics 7-11 classes. Astronomy Grade 11*. Kyjiv, Ukraїna: Shkilnyj svit, 2001. (in Ukrainian).
13. *Physics. Grades 7-9. Curriculum for general educational institutions*. Kyjiv, Ukraїna: Vydavnychij dim "Osvita", 2013. (in Ukrainian).
14. Ministry of Education and Science of Ukraine. *Physics. Grades 8-9. Curriculum for comprehensive schools with advanced study of physics*. [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/fizika1.pdf>. (in Ukrainian).
15. T. M. Zaszekina, та D. O. Zaszekin, *Physics: textbook for the 8th grade of a comprehensive educational institution with advanced study of physics*. Kyjiv, Ukraїna: UOVC "Orion", 2016. (in Ukrainian).
16. T. M. Zaszekina, та D. O. Zaszekin, *Physics: textbook for the 9th grade of a comprehensive educational institution with advanced study of physics*. Kyjiv, Ukraїna: UOVC "Orion", 2016. (in Ukrainian).

*Physics: guidelines of the Ministry of Education and Science of Ukraine on the organization of the educational process in the 2017/2018 academic year; competently updated curricula for grades 7 through 9; methodological comments by leading scholars on the implementation of the ideas of the New Ukrainian School*. Kyjiv, Ukraїna: UOVC "Orion", 2017. (in Ukrainian).

**Дмитрий Засекин**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела биологического, химического и физического образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

### УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ (ГИМНАЗИИ)

В статье рассматривается проблема формирования структуры и содержания школьного курса физики для углубленного изучения в основной школе (гимназии). Обосновы-

ваются методические приемы работы с учебником и учебно-методическими пособиями, обеспечивающие достижение целей и задач углубленного изучения физики в гимназии.

Традиционно физика в учреждениях общего среднего образования изучается с 7 по 11 класс. Исторически сложились различные подходы построения школьного курса физики. По способу распределения учебного материала по годам обучения выделяют линейно-ступенчатую и концентрическую структуры. По объему содержания, его сложностью, учебным временем и требованиями для его усвоения - на уровне учебных программы (например, мировоззренческие и углубленные). Переход от линейно-ступенчатой структуры школьного курса физики к концентрической обострил проблему организации процесса углубленного изучения физики в основной школе (гимназии). Нами исследована проблема отбора содержания для углубленного изучения физики и реализацию его в учебно-методическом обеспечении. Выявлены недостатки отбора содержания и разработки структуры учебного материала для углубленного изучения в условиях концентрированной структуры школьного курса физики. Рассмотрены результаты собственных исследований, предлагающие возможные варианты формирования содержания и требований для углубленного изучения физики в основной школе. Это спиралевидное расположение учебного материала (как вариант согласования линейно-ступенчатого и концентрированного подходов) для отдельных классов с углубленным изучением физики. Или разработки уровневых требований в учебных программах для 7-9 классов учреждений общего среднего образования, если нет условий создать отдельные классы при существующей необходимости выявления и развития творческих способностей учащихся.

Описаны особенности разработанных нами учебников по физике для 8-9 классов с углубленным изучением физики. Сосредоточено внимание на необходимости разработки качественного учебно-методического обеспечения, в частности методического пособия, освещающего результаты научного исследования практик обучения в классах с углубленным изучением физики.

**Ключевые слова:** структура содержания, углубленное изучение, учебно-методическое обеспечение, физика.

*Dmytro Zasiiekin, Senior Researcher at the Department of Biological, Chemical and Physical Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

## **EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF IN-DEPTH STUDY OF PHYSICS IN SECONDARY SCHOOL (GYMNASIUM)**

The article deals with the problems of forming the structure and content of the school in-depth study of physics course for secondary school (gymnasium). Methods of work with a textbook and teaching aids are provided to substantiate the achievement of the goals and objectives of in-depth study of physics in gymnasium.

Traditionally, physics in general secondary educational institutions is studied from grades 7 to 11. Historically, there have been different approaches to building a physics school course. According to the method of distribution of educational material by years of study, linear-stage

and concentric structures are distinguished. In terms of content, its complexity, learning time and requirements for its assimilation there are level curricula (for example, world-view and in-depth). The transition from the linear-stage structure of the school course of physics to concentric has exacerbated the problem of organizing the process of in-depth study of physics in secondary school (gymnasium). We have investigated the problem of content selection for in-depth study of physics and its implementation in educational and methodological support. Weaknesses in content selection and development of structure of educational material for in-depth study in the conditions of concentrated structure of school course of physics were revealed. The results of our own research on possible approaches in content formation and requirements for in-depth study of physics in secondary school are offered. This is a spiral arrangement of teaching material (as a variant of harmonization of linear-stage and concentrated approaches) for individual classes with in-depth study of physics. Or the development of level requirements in the curricula for grades 7-9 of general secondary educational institutions, unless there are conditions to create separate classes, and there is a need to identify and develop the creative abilities of students.

The features of the physics textbooks we have developed for grades 8-9 with in-depth study of physics are described. These features include deep acquisition of the knowledge system based on cross-curricular connections (primarily mathematics, chemistry and computer science), broad familiarity with applied nature of scientific knowledge, the development of critical thinking, the ability to identify and solve problems. Practical-oriented tasks and active forms of teaching which are aimed at professional self-determination of students, allow to reveal designing, communicative, research and other abilities, to show cognitive skills and help to form key and subject competences of students. The 8th-9th grade textbooks for in-depth study of physics contain the tasks connected with the complexity of using a mathematical apparatus and ways of solving problems. We have focused more on teaching materials to demonstrate knowledge of scientific concepts and theory, as well as general procedures and practices related to scientific research, and how they facilitate the development of science. Attention is drawn to the need to develop quality educational and methodological support, in particular a teaching manual, which highlights the results of scientific study of teaching practices in classes of in-depth study of physics and will be helpful to teachers and to prevent further shortcomings in this area.

**Keywords:** content structure, in-depth study, educational and methodological support, physics.

# УПРАВЛІННЯ КУЛЬТУРНИМ РОЗВИТКОМ ОСОБИСТОСТІ В ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКІВ СФЕРИ ОСВІТИ

**Людмила Калініна,**

доктор педагогічних наук, професор,  
учений секретар Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: gelena@i.ua  
ORCID ID: 0000-0003-0534-6089,

**Дмитро Козлов,**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи  
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка  
м. Суми, Україна  
ORCID ID 0000-0003-1875-0726

У статті розкрито сутність загальноцивілізаційних феноменів культури та управління у їх єдності на засадах інтеграції здобутків різних галузей науки, генезис розвитку культури. Представлено структуру, форми, види культури в управлінській діяльності, доведено взаємозв'язок культури, управління й інформації та їх вплив на формування Людини культури цифрової епохи. Представлено експериментально виявлену тенденцію різноманітності застосування форм управління в сфері освіти: державно-громадське, інноваційне, адаптивне, інформаційне, ситуаційне, громадсько-державне управління, що характеризуються домінантними видами культур, які визначають ефективність процесу управління та управління культурним розвитком особистості.

**Ключові слова:** управління; культура; види культур; інноваційна культура; людина культури цифрової епохи; культурний розвиток; особистість; домінанта.

**Постановка проблеми.** Освіта як соціокультурна сфера передає майбутнім поколінням культурний досвід людства крізь призму його цивілізаційного розвитку, гуманістичних цінностей, здобутків різних галузей науки. Законодавчі зміни в сфері освіти детермінують мету та завдання освіти, пов'язані з «культурним розвитком особистості», економічним добробутом, що є «запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [4, с. 1]. Акцентуємо увагу,

що визнання загальнолюдської лінії культурного розвитку, зорієнтованої на вільну людину, відбулося ще в епоху Відродження та вважається одним із її принципових досягнень. Проблема управління культурним розвитком здобувачів освіти в різних видах діяльності детермінована людинотворенням, розвитком цифрової епохи, науково-технічним прогресом, інноваціями, інноваційними технологіями, культурою та законодавчими змінами, що знайшли відображення у Законі України «Про освіту» (2017 р.) та інших законодавчих актах. Розв'язання цієї проблеми має ключове значення для розвитку цифрового суспільства, реформування освіти, формування Людини Культури цифрової епохи, розвитку національної культури і культури керівників сфери освіти та потребує відображення у змісті підручника для керівників сфери освіти. Незважаючи на те, що ідея формування Людини Культури в полісі, місті-державі, належить ще стародавнім грекам, як втілення їхніх уявлень про гармонію, давногрецьку демократію тільки для вільних людей, рівність, слід відмітити, що вона за розвитку цифрової епохи не втратила свого величезного культурного значення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Порушена проблема потребує системного дослідження та розгляду дослідниками і практиками. Для її розв'язання науковий інтерес становить доробок авторського колективу вітчизняних учених, який знайшов відображення у монографії «Феномен інновації: освіта, суспільство, культура» за редакцією В. Кременя. На засадах людиноцентризму обґрунтовано динаміку культури в комунікаційному просторі, перехід до розвитку соціокультурного буття, структуротвірні компоненти системи культури, моделі культури в соціальних трансформаціях, феномен рефлексії як умову інновацій у культурі, специфіку культури в просторі інноваційного мислення, сучасної освітньої парадигми та інші культурологічні аспекти, що мають ключове значення для культурного розвитку особистості [11, с. 227-242].

Дослідження проблем управлінської культури керівника в системі вищої, професійно-технічної та післядипломної освіти здійснено українськими науковцями та практиками – В. Болгариную, Б. Гаєвським, О. Мармазою, Ю. Палехою, С. Подмазіним, Л. Орбан-Лембрик та ін. [Цит. за: 6, с.12].

Науковий колектив відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки впродовж 2008-2011 рр. здійснював фундаментальне дослідження «Формування управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу», за результатами якого обґрунтовано методологію управлінської культури, теоретично розроблено та експериментально впроваджено інформаційно-синергетичну модель загальної культури сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу (надалі – ЗНЗ); концептуальну модель формування інформаційної культури та субмодель інформаційної компетентності керівника ЗНЗ; модель формування економічної культури керівника ЗНЗ; текстову модель технологічної культури керівника ЗНЗ; теоретико-прикладну модель формування організаційної культури керівника ЗНЗ [6; 10]. Ученими

обґрунтовано технологію управління розвитком освітніх систем за принципами організаційної культури та алгоритм розвитку управлінської культури керівника ЗНЗ згідно з індивідуальною програмою професійного розвитку, які експериментально апробовано на базі Ставищанського району Київської області. В апробації матеріалів експерименту брали участь 798 керівників шкіл, 105 спеціалістів установ освіти та 169 учителів закладів загальної середньої освіти Київської, Рівненської, Миколаївської, Хмельницької, Херсонської, Чернігівської та інших областей.

Суспільні науки мають ґрунтовно розроблені відомими зарубіжними вченими ідеї, теорії, філософські концепції про сутність людини та культури, наукові напрями – «Культура і особистість» (Е. Дюркгейм, М. Вебер, П. Сорокін, М. Бердяєв, А. Тойнбі, М. Мід, Р. Мертон, Е. Фромм, Й. Песталлоці, П. Наторп, С. Френч та ін.), що цілісно розкривають феномен культури, його вплив на управління культурним розвитком особистості та суспільства.

Теоретичні виміри культури, сторінки історії людського духу та феномени світової культури розглянуті в працях зарубіжних і вітчизняних учених і дослідників Б. Гершунського, Н. Крилова, Г. Суслова, В. Гриценко [3] (культурологія освіти), О. Віханського, Д. Гелрігель, Л. Карамушки, Н. Побірченко, Г. Тимошко, Е. Шейна, Н. Хаїс (теоретичні основи розвитку феномену організаційної культури), К. Боумена, Дж. Гібсона, Д. Джонсона, Е. Дюркгейма, Дж. Кліланда, Дж. Моррісея, Д. Левіса, С. Ханді та ін. (роль, значення, зміст, процес формування корпоративної, управлінської культури всередині організацій). Також у наукових працях висвітлено питання місця та ролі управління у сфері освіти як цивілізаційного, культурного та управлінського феномену [3; 5; 9; 10; 11].

*Не вирішені раніше частини загальної проблеми.*

Незважаючи на вагомий доробок у різних галузях науки, управління культурним розвитком особистості у взаємозв'язку з її інтелектуальним, духовним, моральним, соціальним, фізичним розвитком та саморозвитком у конкретних соціокультурних умовах закладу освіти та в різних видах діяльності в сфері освіти цифрової епохи є новим науковим напрямом дослідження.

Лише в останні роки почали з'являтися наукові праці з менеджменту культури (менеджмент соціокультурної діяльності), інноваційної та технологічної культури, авторами яких є як зарубіжні дослідники, так і наші співвітчизники – працівники управлінської, соціальної та освітньої сфер, тобто фахівці-практики, які беруть безпосередню участь у вирішенні багатьох проблем на місцевому рівні. Як свідчить аналіз праць, учені не приділяють належної уваги специфіці культури як соціокультурному феномену та чиннику ефективного управління, інноваціям, інноваційній культурі, побудові системи її формування та розвитку в освітньому просторі; не визначають взаємозв'язок організації управління зі станом сформованості його організаційної культури та культури суб'єктів управління і громадського самоврядування, не враховують роль громади в забезпеченні

інноваційного розвитку освіти на культурологічних засадах спільно з процесами самоорганізації.

Поза увагою дослідників залишаються методологічні та технологічні засади розвитку інноваційної культури керівників на демократичних засадах людиноцентризму, її зміст, форми, методи та технології формування й розвитку в сфері освіти. Порушені вище проблеми є складними та багатограними, оскільки пов'язані з відображенням теоретичних здобутків наукових галузей, предметом пізнання та дослідження яких є феномени управління, культури, інформації, та з інтеграцією знань. Вони потребують свого вирішення та відображення у підручнику для керівника сфери освіти, оскільки будуть сприяти культурному розвитку особистості та цифрового суспільства в Україні.

**Формулювання цілей статті:** розкрити в підручнику для керівників сфери освіти специфіку управління культурним розвитком особистості крізь призму цивілізаційних феноменів управління, культури та інформації на інтеграційних засадах, взаємозв'язок форм управління та видів культури та їх вплив на культурний розвиток особистості в цифровому суспільстві.

**Виклад основного матеріалу.** Підручник має забезпечувати керівників у сфері освіти знаннями, новою інформацією, які мають бути достатніми для здійснення їх власної ефективної управлінської діяльності та діяльності колективів, які вони очолюють. Ця вимога передбачала визначення логічної структури та змісту підручника, розгляд таких цивілізаційних феноменів, як людина, культура управління та інформація, їх сутність, ознаки, домінуючі типи культур в управлінській діяльності залежно від цілевизначення, завдань і форм управління, стратегій розвитку в сфері освіти. Ці феномени набували трансформацій згідно з розвитком науково-технічного прогресу, історією розвитку людства та змінами типів суспільств, тому доречним стало включення до підручника та розгляд тем щодо специфіки сучасного типу суспільства, його характерних ознак і векторів розвитку.

Сучасне суспільство не лише в Україні, а й в світі ідентифікується переважно за обґрунтованими науковими концепціями та прийнятими законодавчими актами. Це «інформаційне суспільство» (М. Порат, Й. Масуда), «постіндустріальне суспільство» (Д. Белл), цифрове суспільство, «пострадянське суспільство» (Ж.-Ф. Ліотар), «посткапіталістичне суспільство» (П. Друкер, 1993), «мережеве суспільство» (М. Кастельс), «нове індустріальне суспільство» (Дж. Гелбрейт), «активне суспільство» (А. Етціоні), «постекономічне суспільство» (В. Іноземцев), «організаційне суспільство» (Р. Престус), відкрите суспільство, «суспільство знань», громадянське суспільство, демократичне суспільство, цифрове суспільство, технотронне суспільство, суспільство ринкової економіки, е-суспільство, інноваційне суспільство, «суспільство освіченого загалу» (Концепція МОН України), «суспільство високої культури і рівних можливостей» (Концепція МОН України) та ін. Розгляд ознак і багатовекторності розвитку суспільств різних типів, представлених



у науковому дискурсі, відбувається у взаємозв'язку з векторами особистісного розвитку людини. При цьому слід врахувати, що «сучасна епоха знаменує собою вихід за межі інформаційного суспільства, для якого засадничими є технології», на що вказано у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знань»<sup>1</sup> (2005 р.) [2, с. 101], а також треба враховувати вплив типу суспільства не лише на природу, культуру, освіту та управління, а, насамперед, на людей, їхній розвиток. Саме ці та інші впливи детермінують формування і розвиток нового соціального типу Людини Культури цифрової епохи.

Зміст підручника для керівників закладів освіти має відповідати сучасним законодавчим змінам у сфері управління та відображати його концептуальні й теоретичні засади, системні структурні компоненти: об'єкти і суб'єкти, принципи взаємодії, форми та всі дефіденти, що визначають його специфіку в цифровому суспільстві. Розгляд феномену управління логічно розпочати з генезису його розвитку та першого визначення, сформульованого засновником адміністративної (класичної) школи менеджменту Анрі Файолем на засадах функційного підходу, а потім решти наукових шкіл, включаючи інформаційне управління та інші його форми, адекватні сучасному цивілізаційному типу розвитку.

Практико-орієнтованим є визначення управління як особливого виду людської діяльності, що утворений із сукупності дій та взаємодій суб'єктів управління, або цілісний процес реалізації управлінських функцій. Таке визначення ґрунтується на логічному зв'язку управління та спільної діяльності людей, що виникає за потреби колективної взаємодії, творення нового або відтворення існуючого, упровадження змін і досягнення соціально значущих цілей. Відмінним від традиційного підходу до розгляду феномену управління є синергетичний підхід через такі дефініції, як самоуправління; самоорганізація різних за походженням систем; механізми управління; нові структури; процеси вибору та відбору; якісні зміни середовища через появу нових можливостей, шляхів і структур (усього, що в нашому випадку пов'язано з людиною, функціонуванням її організму та мозку, обміном інформацією, набуттям знань, розвитком особистості, професійною та іншими видами діяльності й культури). Це такі визначальні характеристики, які дають змогу простежити філософські й теоретичні підвалини, на яких ґрунтуються управління: дитино(людино)центризм, демократизм, соціальне партнерство, екзистенціалізм у вигляді свободи та відповідальності, самоорганізація, ефективний менеджмент, наукові підходи – компетентнісний, діяльнісний, особистісний тощо. Привертаємо увагу керівників до чіткого визначення суб'єктів державно-громадської форми управління та до нових об'єктів управління, зокрема до законодавчо визначених видів особистісного розвитку, які у практичному вимірі є об'єктами управління, особливо це стосується управління розвитком через мету освіти, точніше, всебічним розвитком особистості. Мета освіти, а саме всебічний розвиток особистості, структурована в низку завдань та виступає засобом конструювання змісту підручника для керівників сфери освіти.

Для суб'єктів управління звичним є інтелектуальний розвиток учня та управління ним, а от культурний та емоційний розвиток, саморозвиток є новими об'єктами управління не скільки за назвою, скільки за усвідомленням, пізнанням і практичним утіленням. Ці нові та багато інших об'єктів управління зумовлюють непрості управлінські завдання для керівників сфери освіти, що неможливо здійснити без науково-методичного супроводу і рекомендацій для побудови індивідуальної траєкторії всебічного розвитку особистості.

Включення емоційного розвитку особистості до концепції МОН України є прогресивним кроком, суголосним із думкою експертної спільноти, яка включила емоційний інтелект, на основі якого відбувається культурний розвиток особистості, до важливих навичок четвертої індустріальної революції. Розглянуто новий об'єкт управління, як синкретизм розвитку розумового, емоційного та соціального інтелекту, як основу творчого розвитку особистості, та одержано результати експерименту Всеукраїнського рівня, що проводився впродовж останніх десяти років на базі Авторської школи Ганни Матвєєвої – Миколаївської академії дитячої творчості.

До об'єктів управління у сфері освіти також належать: складноорганізовані системи різної природи, знання, інформація, культура та її різновиди, а також інноваційна культура керівника закладу освіти, суб'єктів управління та освітнього процесу з їх персоніфікованою конкретизацією, інноваційна культура освітніх і громадських інститутів, ін. Отже, у такий спосіб обґрунтовується необхідність розробки нової класифікації об'єктів управління в сфері освіти на дитино (людино)центристських і культурологічних засадах як практико орієнтоване завдання для науковців і практиків та встановлення відповідності видів культури й форм управління в практиці.

У цифровому суспільстві, яке розвивається багатовекторно і не лише за відомими філософсько-теоретичними концепціями та стратегіями, на практиці недоцільно та нераціонально застосовувати адміністративно-командне управління, тотальний контроль та бюрократичну культуру індустріальної епохи минулого століття. Ця основна суперечність призводить до руйнації системи будь-якої природи, у тому числі освіти як соціокультурної системи. Аргументами для підтвердження цього слугують результати здійсненого фундаментального дослідження «Теорія і технології управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними соціально-педагогічними системами», проведеного впродовж 2015–2018 років.

У процесі опитування брали участь 1266 керівників освіти з 20 областей України, що складало 7, 3 % від загальної кількості управлінців станом на 2015/16 н. р. 60 % респондентів надали ствердну відповідь, що домінантною є адміністративно-командна форма управління з бюрократичним супроводом, в ієрархічній управлінській вертикалі переважає авторитарний стиль управління, у здобува-

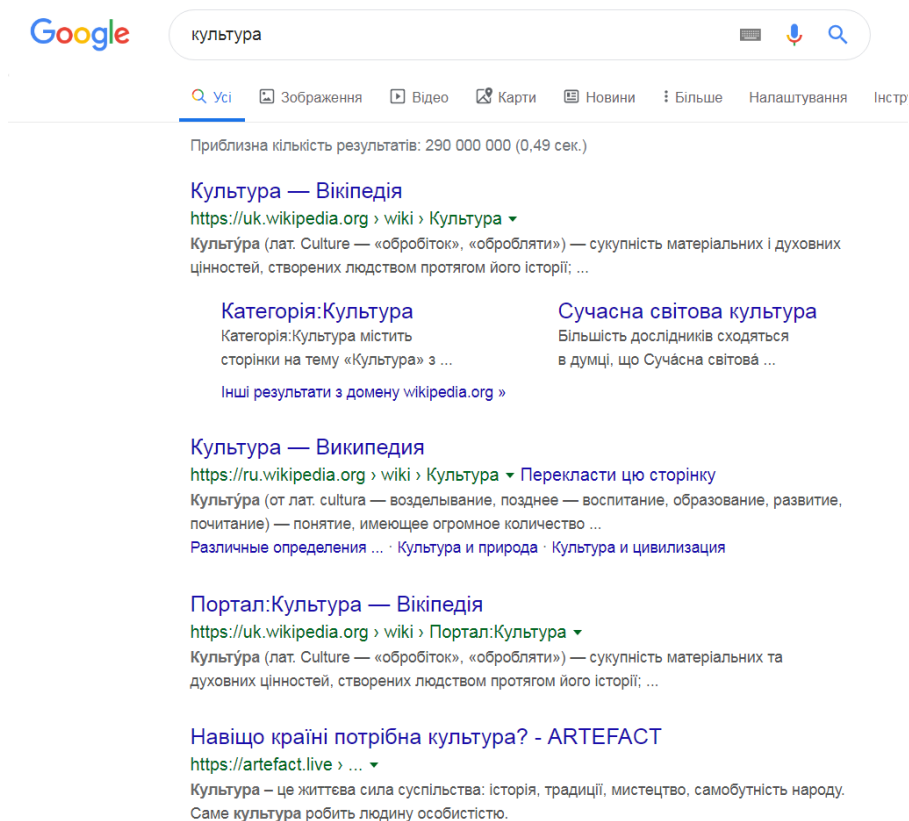
чів освіти та суб'єктів управління в сфері освіти – низький та середній рівень сформованості різних видів культур. Як наслідок, не забезпечуються адекватний суспільним очікуванням культурний розвиток і соціалізація здобувачів освіти, що негативно позначається і на якості інноваційного поступу країни, і на людській життєдіяльності, в основі яких завжди культура була нарівні з такими цивілізаційними феноменами, як інформація, знання та управління. У вересні 2018 року в процесі здійснення фундаментального дослідження визначено, що показники адміністративно-командної форми управління радянської епохи не зменшилися, а, навпаки, зросли на 12 % та становили вже 72 % за результатами опитування цієї ж репрезентативної вибірки. Проведений експеримент надав змогу констатувати занадто повільний процес трансформації державного управління у різних сферах суспільства та переходу до державно-громадської моделі управління в сфері освіти на культурологічних засадах людиноцентризму, впровадження нових відкритих і демократичних моделей, механізмів прозорого та справедливого розподілу коштів на користь людині, громаді та держави у їх єдності. При цьому експериментально виявлено тенденцію різноманітності застосування таких форм управління в сфері освіти, як державно-громадське, інноваційне, ситуаційне, адаптивне, інформаційне, громадсько-державне, для яких характерними є домінуючі види культур, що впливають на ефективність процесу управління та управління культурним розвитком особистості в освіті й суспільстві.

Акцентуємо увагу, що саме системи управління продукують результати. Для того, щоб одержати нові законодавчо визначені результати, закладені в меті освіти, треба змінювати мислення і світогляд керівників, систему освіти, школу та здійснювати багато інших важливих речей. Школа як соціокультурна система завжди віддзеркалювала суспільство, отже має постійно та вчасно реагувати на його виклики та відповідати типу його цивілізаційного розвитку – цифровому суспільству. Як відомо, 22 травня цього року Європейським Союзом офіційно запущена в Україні нова інноваційна програма “EU4Digital: підтримка цифрової економіки та суспільства у Східному партнерстві», що сприятиме соціальному й економічному розвитку.

Звертаємо увагу, що в історії цивілізації неможливо знайти приклади існування демократично-ліберальної школи в тоталітарній чи авторитарній державі, й, навпаки, у демократичній державі – освітньої системи, організованої за принципом «піраміди», залежної тільки від однієї особи – її керівника. Саме тому вирішення керівниками сфери освіти цих та інших завдань управління необхідно здійснювати на інноваційно світоглядних, демократичних і культурологічних засадах дитино(людино)центризму. Логічним продовженням викладу матеріалу є розгляд специфіки управління через розкриття мети, завдань, змісту управління через управлінський цикл і систему організаційно-педагогічних заходів із управління розвитком особистості, методів, форм, засобів, механізмів і технологій управління. Саме ефективна реалізація наведених вище управлінських

концептів на практиці сприятиме забезпеченню високого і достатнього рівнів сформованості всебічного та культурного розвитку особистості з урахуванням її психофізіологічних особливостей, потреб, інтересів і запитів.

Культурологічна лінія змісту підручника для керівника передбачає розгляд феномену культури та його специфіки, місця й ролі культури в професійній діяльності керівників сфери освіти. Результати пошуку базового терміна «культура» в інформаційно-пошуковій системі «Google» мережі Інтернет дозволяє констатувати наявність 337 млн. одиниць документів, які стосуються генезису розвитку цього цивілізаційного феномену, специфіки культури та всіх її видів (рис.1).



The image shows a screenshot of a Google search interface. The search bar contains the word "культура". Below the search bar, there are navigation icons for "Усі", "Зображення", "Відео", "Карти", "Новини", "Більше", "Налаштування", and "Інстр". The search results are displayed below, starting with a summary: "Приблизна кількість результатів: 290 000 000 (0,49 сек.)". The first result is "Культура — Вікіпедія" with the URL "https://uk.wikipedia.org > wiki > Культура" and a brief description: "Культу́ра (лат. Culture — «обробіток», «обробляти») — сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії; ...". Below this, there are two columns of related information: "Категорія:Культура" and "Сучасна світова культура". The second result is "Культура — Википедия" with the URL "https://ru.wikipedia.org > wiki > Культура" and a brief description: "Культу́ра (от лат. cultura — возделывание, позднее — воспитание, образование, развитие, почитание) — понятие, имеющее огромное количество ...". The third result is "Портал:Культура — Вікіпедія" with the URL "https://uk.wikipedia.org > wiki > Портал:Культура" and a brief description: "Культу́ра (лат. Culture — «обробіток», «обробляти») — сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії; ...". The fourth result is "Навіщо країні потрібна культура? - ARTEFACT" with the URL "https://artefact.live > ...".

Рис.1.

**Екранна копія сторінки за результатами пошуку категорії «культура» в ІПС «Google»**

А також теоретичного здобутку культурології, етнографії, культурної антропології, соціології, психології, історії, педагогіки, освітології, менеджменту, менеджменту культури, семіотики, інформаціології, філософії, філософії управління та ін. Пошук цієї ж дефініції в лапках надає меншу кількість результатів – 262 млн. одиниць, однак підтверджує полісемантичність терміна «культура», наявність багаточисельних визначень, концепцій, теорій, що співіснують у науці та практиці. Разом з тим, цей феномен залишається одним з найбільш складних і неоднозначних у розумінні, пізнанні, дослідженні, управлінні та розвитку.

Доведено та історично підтверджено в науці, що рівні осмислення феномену культури пов'язані з типом устрою суспільства (демократична культура, рабовласницька культура, технологічна культура, інформаційна культура та ін. види), історичною епохою (антична культура, культура Стародавньої Греції та Стародавнього Риму, середньовічна культура, культура Київської Русі, культура Новітнього часу та ін.), специфікою життєдіяльності окремих соціальних груп і верств населення (молодіжна культура, арт-культура, аристократична культура, музична культура, субкультура, масова культура та ін.), специфікою життєдіяльності конкретних народностей, націй, національних спільнот (гуцульська культура, українська культура, японська культура, релігійна культура, християнська культура, національна культура та ін.), професійною діяльністю людини (економічна культура, правова культура, педагогічна культура, наукова культура, технічна культура, художня культура, управлінська культура та ін.). Види культур, як і класифікації, різняться, змінюються й модифікуються. Адже явища і процеси, які охоплені цим феноменом, представляють широкий семантичний спектр і смислові дискурси у багатьох сучасних мовах та сприяють можливості сутнісного поглиблення категорійно-понятійного апарату менеджменту, освітнього менеджменту, менеджменту культури, культурології та інших галузей, суміжних із ними.

Культура розглядається пріоритетною сферою суспільства, науковою галуззю, дивовижним світом, створеним людиною. Термін «культура» латинського походження (culture) первісно означав «обробку, догляд, поліпшення, сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством упродовж його історії; історично набутий набір правил усередині соціуму для його збереження та гармонізації», «складною системою буття» [3, с. 12-25; 7, с. 439; 8 ] та ін. У XX столітті вчені А. Кребер та К. Клакхон зробили спробу об'єднати досягнення культурологів усього світу та навели у своїй праці "Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions", (1952) 180 визначень дефініції «культура» та такі її типи, як описовий, історичний, нормативний, психологічний, структурний, генетичний [8]. У 1983 р. на XVII Всесвітньому конгресі в Торонто, присвяченому проблемі «Філософія й культура», було наведено вже кілька сотень визначень цього поняття, на сьогодні їхня кількість невпинно зростає, як і кількість її нових різновидів [8].

Інтернет, інтернет-технології, знання, інформація є ознаками цифрового суспільства, вони надають змогу швидко одержати інформацію про цивілізаційний феномен культури. У Вікіпедії за запитом «культура» можна віднайти витоки культури, її

сутність, типологію визначень, сформульованих зарубіжними й українськими вченими, без розкриття основи їх структурування; історію розвитку культурологічної думки у Стародавньому світі, Середньовіччі та Відродженні, епосі Просвітництва, російській та українській філософії, періодизацію історії світової культури [8]. Наведені концепти, що розкривають сутність культури, дають можливість зробити висновки про її специфіку та роль у розвитку світової цивілізації, в управлінні системами різної природи та соціокультурними системами. Звернемо увагу, що у 5 розділі цієї статті наведено чотири види культури, до яких віднесено культуру суспільства, культуру колективу, культуру особистості та інформаційну культуру, що представляє лише одну повну класифікацію культури за суб'єктною класифікаційною ознакою кількості людей та їх об'єднань: одна людини, група людей та сукупність людей, що проживають у певній країні та взаємодіють у соціумі. Стосовно інформаційної культури слід відзначити її актуальність, суспільну доречність визначення та відповідність інформаційній епосі. Але вона за суб'єктною ознакою класифікації також має різновиди, до яких належать інформаційна культура особистості та інформаційна культура суспільства, що за змістом і технологіями реалізації мають бути інноваційними. Крім того, у цифровому суспільстві на сьогодні в науковий обіг введено термін «цифрова культура» як більш відповідний технологічному розвитку і сучасному типу цивілізаційного розвитку цифрового суспільства в Україні та світі. Однак, загальне уявлення про феномен культури керівники сфери освіти та всі, кого цікавить проблема культурного розвитку особистості, можуть отримати.

Оскільки зміст підручника має «відповідати двом етапам пізнання: від одиничного через особливе до загального і від нього до практики» [1, с.81 ], то у даному прикладі наведено структурування матеріалу від загального цивілізаційного феномену культури до його різновидів у різні періоди розвитку людства та епох, які мають ключове значення для культурного розвитку особистості, суспільства та управління ними. За аналогією від загального до конкретного, від емпіричного до практичного подано ретроспективу розгляду феномену управління: від моменту його виникнення до сьогодення через розвиток наукових шкіл менеджменту і здобутків як вартісних інноваційних взірців крізь культурологічну домінанту.

Окремий підрозділ підручника передбачає розгляд управлінської культури та видів культур в управлінській діяльності керівників сфери освіти. Охарактеризовано інтеграційний підхід до розгляду управлінської культури як синкретичне поєднання видів управлінської діяльності.

Цивілізаційний феномен «інформація», представлений атрибутивною, функціональною, тезаурусною концепціями інформації, концепцією значення знака, теоретичними моделями інформації (Р.В.Хартлі, А.М.Колмогоров, К.Шеннон-Л.Больцман), який характеризує матеріальні об'єкти та їх взаємодію на всіх рівнях організації матерії і лежить в основі феноменів управління та культури; процесів управління, самоорганізації й саморегулювання в живій природі та суспільстві, а також в основі управління культурним розвитком особистості й суспільства. У процесі розгляду вза-

ємозв'язку між інформацією, культурою та управлінням необхідно враховувати, що джерелами створення й накопичення інформації є соціокультурне середовище, яке оточує людину, забезпечує соціальні, економічні та духовні умови її існування, формування й розвитку. Важливими для розгляду є питання: класифікація соціальної, управлінської, наукової та інших видів інформації; інформаційні технології; управлінські та навчальні інформаційні системи різного виду; соціальні мережі та інші атрибути цифрового суспільства й інформаційної діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Зміст підручника для керівників сфери освіти має відповідати суспільно-культурним і економічним вимогам держави та замовників освіти, особистісним запитам керівників. Тематика змісту підручника для керівників сфери освіти детермінована законодавчими змінами в освіті, спрямованими на всебічний та культурний розвиток особистості, й за новизною має бути адекватною сучасному етапу розвитку цифрового суспільства, знань, технологій та враховувати інноваційний доробок галузей наук, суміжних з культурологією, інформаційним та культурним менеджментом.

Зміст підручника для керівників сфери освіти має забезпечувати логічний підхід до розгляду менеджменту та культури як цивілізаційних феноменів, які іманентно притаманні будь-якій цивілізації незалежно від концептуальних фундацій, а інформація є невід'ємною, суттєвою властивістю різних видів менеджменту та видів культур і процесів, у яких задіяна людина, або які вона здійснює в різних сферах. У підручнику на конкретних прикладах показано взаємозв'язок законодавчо визначеної мети освіти, мети управління, спрямованих на всебічний особистісний розвиток, нових об'єктів управління розвитком особистості, до яких належить і культурний розвиток.

У змісті підручника передбачено і враховано соціально-економічні й культурно-духовні тенденції розвитку культури та її видів за суб'єктної основи класифікації: культура особистості, культура групи, культура колективу, культура суб'єктів управління, культура суб'єктів освітнього процесу, культура суб'єктів громадського самоврядування та ін. У такий спосіб підручник для керівника сфери освіти може забезпечити культурний розвиток особистості.

Зміст підручника має забезпечувати діяльнісний підхід до професійної освіти та самоосвіти керівників сфери освіти як необхідну умову формування й розвитку управлінської компетентності та культури. Цей підхід передбачає засвоєння специфіки культуротворчої та управлінської діяльності на культурологічних засадах інформаційного менеджменту, інформаціології, соціальної інформатики, де основним субстратом є інформація.

Потребують дослідження проблеми управління Новою українською школою та емоційним розвитком здобувачів освіти на культурологічних засадах людиноцентризму в ракурсі встановлення взаємозв'язку форми, стилю, методів управління та домінантного типу культури, впливу культурного розвитку особистості на якість її життя та культурний розвиток цифрового суспільства в педагогіці та



інших галузях науки. До малодосліджених об'єктів слід віднести також управління культурним розвитком особистості в цифровому суспільстві на компетентнісних, аксіологічних, демократичних і, загалом, на інтеграційних засадах.

### Література

1. Бурда М.І. Компетентнісна 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. 81.
2. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент : кол. монографія / за наук. ред. М. О. Кириченка, Л. М. Сергєєвої. – Київ : Інтерсервіс, 2018. – 440 с. – С.101.
3. Гриценко В. Людина і культура: навчальний посібник.– К.: Либідь, 2000. – 365 с.
4. Закон України «Про освіту»: чинне законодавство станом на 1 березня 2018 року: (ОФІЦ. ТЕКСТ).– К.: ПАЛИВОДА А, В.– 2018. – 128с.– (Закони України).– Стаття 12. – С. 1.
5. Калініна Л.М. Культура як цивілізаційний феномен в управлінській діяльності керівника /Л.М. Калініна, О.М. Онаць, Г.М. Калініна //Сучасні тенденції розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу в інформаційному суспільстві: Матеріали Всеукраїн. наук.-прак. конференції, 10 квітня 2014 р. – К.: Педагогічна думка, 2015. – С.32-43.
6. Калініна Л.М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: моногр. / Л.М. Калініна. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 159 с.
7. Кремень, В. (Ред.), (2008) *Енциклопедія освіти*. – Київ: Юрінком Інтер. с. 439.
8. Культура URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0> (Дата звернення 20.11.2019)
9. Лапінський В.В. Гуржій А.М. Взаємозв'язок інформатизації суспільства й системи освіти /А.М. Гуржій, В.В. Лапінський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2015. – №8. – 29-34.
10. Осадчий І.Г. Соціально-філософські аспекти формування загальної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: моногр. / Осадчий І. Г. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 148 с.
11. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г. Кременя.– к.: Педагогічна думка. – 2008. – с.227-242.
12. Хриков Є. Демократична культура особистості: сутність та шляхи формування / Євген Хриков // Рідна школа. – 2014. – №1. – С. 6-8.

### References

1. Burda M.I. Kompetentnssna orientatsiya zmistu shkilnih pidruchnikov z matematiki / M.I. Burda // Problemi suchasnogo pidruchnika: zb. nauk. prats / [red. kol. golov. red. O.M.Topuzov]. – K.: Pedagogichna dumka, 2014.– Vip. 14. – S. 81.
2. Vidkrita osvita: Innovatsiyni tehnologiyi ta menedzhment : kol. monografliya / za nauk. red. M. O. Kirichenka, L. M. Sergeevoyi. – Kiyiv : Interservis, 2018. – 440 s. – S.101.
3. Gritsenko V. Lyudina i kultura: navchalniy posibnik.– K.: Libid, 2000. – 365 s.
4. Zakon Ukrayini “Pro osvitu”: chinne zakonodavstvo stanom na 1 bereznya 2018 roku: (OFITS. TEKST).– K.: PALIVODA A, V.



5. Kalinina L.M. Kultura yak tsivilizatsiyniy fenomen v upravliniskiy diyalnosti kerivnika /L.M. Kallnlna, O.M. Onats, G.M. Kalinina //Suchasni tendentsiyi rozvitku organizatsiynoyi kulturi zagalnoosvitnogo nachalnogo zakladu v Informatsiynomu suspilstvi: Materlali Vseukrayin. nauk.-prak. konferentsiyi, 10 kvitnya 2014 r. – K.: Pedagogichna dumka, 2015. – S.32-43.
6. Kalinina L.M. Teoretiko-prikladni aspekti formuvannya Informatsiynoyi kulturi kerivnika zagalnoosvitnogo navchalnogo zakladu: monogr. / L.M. Kalinina. – K.: Pedagogichna dumka, 2012. – 159 s.
7. Kremen, V. (Red.), (2008) Entsiklopediya osviti. – Kiyiv: Yurinkom Inter. s. 439.
8. Kultura URL:<https://uk.wikipedia.org/wiki/Kultura> (Data zvernennya 20.11.2019).
9. Laplnskiy V.V. Gurzhiy A.M. Vzaemozv'yazok Informatizatsiyi suspilstva y sistemi osviti /A.M. Gurzhiy, V.V. Laplnskiy // Komp'yuter u shkoli ta sim'yi. – 2015. – #8. – 29-34.
10. Osadchiy I.G. Sotsialno-filosofski aspekti formuvannya zagalnoyi kulturi kerivnika zagalnoosvitnogo navchalnogo zakladu: monogr. / Osadchiy I. G. – K.: Pedagogichna dumka, 2012. – 148 s.
11. Fenomen Innovatsiyi: osvita, suspilstvo, kultura: monografiya / za red. V.G. Kremenya.– k.: Pedagogichna dumka. – 2008. – с.227-242.
12. Hrikov E. Demokratichna kultura osobistosti: sutnist ta shlyahi formuvannya / Evgen Hrikov // Ridna shkola. – 2014. – # 1. – S. 6-8.

*Людмила Калинина, доктор педагогических наук, профессор, ученый секретарь Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина,*

*Дмитрий Козлов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента образования и педагогики высшей школы Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренко, г.Сумы, Украина*

## **УПРАВЛЕНИЕ КУЛЬТУРНЫМ РАЗВИТИЕМ ЛИЧНОСТИ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНИКА ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье раскрыта сущность общецивилизационных феноменов культуры и управления в их единстве на основе интеграции; генезис развития культуры; представлены структура, формы, виды культуры в управленческой деятельности; доказана взаимосвязь культуры, управления и информации, а также их влияние на формирование Человека культуры цифрового общества. Описана экспериментально выявленная тенденция разнообразия применяемых в сфере образования форм управления, например, таких, как государственно-общественное, инновационное, адаптивное, ситуационное, информационное, общественно-государственное, которые характеризуют доминантные виды культур, определяющих эффективность процесса управления и управления культурным развитием личности.

**Ключевые слова:** управление; культура; виды культур; инновационная культура; человек культуры цифрового общества; культурное развитие; личность; доминанта.

*Liudmyla Kalinina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Scientific Secretary of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

*Dmytro Kozlov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Management of Education and Pedagogy of Higher Education, Sumy State Makarenko Pedagogical University, Sumy, Ukraine.*

### **MANAGEMENT OF CULTURAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE CONTENTS OF THE TEXTBOOK FOR EDUCATION MANAGER**

The essence of general civilizational phenomena of culture and management in their unity is revealed in the article on the basis of integration of achievements of different branches of science, genesis of development of culture, structure, forms, types of culture in management activity are shown, the interrelation of culture, management and information and their influence on the formation of a Person of the digital age culture is proved. The tendency of diversity of application of forms of management in the sphere of education, as state-public, innovative, adaptive, informational, public-state management, adaptive, situational, which are characteristic of the dominant types of cultures that determine the effectiveness of the process of management and management of cultural development, is experimentally revealed. The survey was attended by 1266 education leaders from 20 regions of Ukraine, which was 7, 3% of the total number of managers. The number of general secondary education institutions was 17 337 as of 2015/16. according to the Ministry of Education and Science of Ukraine. 60% of the respondents answered in the affirmative that the dominant form of management is administrative-command with bureaucratic support, dominated by authoritarian style of management in the hierarchical management vertical, low and medium level of formation of different types of cultures. As a consequence, cultural development and socialization of education recipients are not adequately met by public expectations, which negatively affects the quality of the country's innovation progress, human development, cultural development of the individual and his or her activity.

The most significant reasons include the legal discrepancy in practice of the dominant form of government in education in the civilization stage of the development of the information society in the country. A rigid hierarchical managerial vertical and a dominant administrative-command form of bureaucratic support were established (60% of respondents answered in the affirmative) and a dominant role-based bureaucratic organizational culture based on S.Handy's typology based on the distribution of power and connected with it value system of the personality.

**Keywords:** management; culture; types of culture; a person of digital age culture; cultural development; personality; dominant.

# МЕТОДИ НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІСТОРИЧНОЇ І ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ

***Вікторія Кришмарел,***

кандидат філософських наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail:krishmarel@ukr.net,  
ORCID ID: 0000-0002-9822-8331

**З**важаючи на наявний інтерес та потребу навчання критичного мислення у світі, розглядаємо його як базис для наскрізного навчання філософії (адже це такі типи мислення, понятійні поля яких збігаються в основних пізнавальних операціях – аналіз, синтез, оцінювання). Наскрізне вивчення філософії в школі є загальноосвітньою тенденцією, яка зумовлена кількома чинниками: формування навичок аргументованого представлення власної думки усно та на письмі, вміння співставляти інформацію з різних джерел, вправність у висуванні гіпотез та аргументації власної позиції, здатність критично мислити щодо різних проблемних питань тощо. Країни, де високі показники навчання філософії в школі, показують і високі результати за міжнародною системою PISA, а також мають зростаючі економічні та соціальні показники. Крім того, таке навчання відповідає реформам в освіті України. Філософію в школі ми розуміємо як навчання вдумливого читання, вмінню аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію, аргументацію, а також вправності у вираженні своєї думки у письмовій формі та обґрунтуванні власної позиції.

**Ключові слова:** філософія, школа, історія, читання, методичні умови.

Однією з основних тенденцій в європейській освіті є не просто компетентнісний підхід, а орієнтація на розвиток найбільш затребуваних людських навичок, які є, принаймні на сьогодні, поза конкуренцією порівняно із штучним інтелектом. Найвищі щаблі серед них займають вміння критично мислити, емоційний інтелект, вміння розв'язувати проблеми, працювати в команді та творчий підхід. Прослідкувавши, як це наскрізно представлено в освіті, бачимо, що одну з найбільш потужних можливостей дає навчання філософії. Про це свідчить те, що

країни, де високі показники навчання філософії в школі, показують і високі результати за міжнародною системою PISA, а також мають зростаючі економічні та соціальні показники. При цьому філософію в школі ми розуміємо як навчання вдумливого читання, вмінню аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію, аргументацію, а також вправності у вираженні своєї думки у письмовій формі та обґрунтуванні власної позиції.

Наскрізне вивчення філософії в школі наразі є загальносвітовою тенденцією, яка зумовлена кількома чинниками: формування навичок аргументованого представлення власної думки усно та на письмі, вміння співставляти інформацію з різних джерел, вправність у висуванні гіпотез та аргументації власної позиції, здатність критично мислити щодо різних проблемних питань тощо. Це саме ті якості, які відрізняють людський інтелект від штучного, що зумовлює потреби роботодавців в пошуку робітників, які володіють саме вищезазначеними якостями.

В умовах реформування освіти в цілому та переходу до Нової української школи зокрема все більшої актуальності набуває формування наскрізних компетентностей, пов'язаних із мисленням, самоідентифікацією, активною громадянською позицією тощо. Зважаючи на посилення уваги до критичного мислення, вважаємо, що його потенціал можна і варто розглядати саме з позицій наскрізності навчання філософії, в тому числі з особливими можливостями, які надають аспекти релігієзнавства в циклі суспільствознавчих предметів.

Навчання філософії в школі можна розглядати методологічно на основі двох підходів: як навчання історії філософії (і тоді здебільшого потребує окремого предмета) та як навчання філософуванню (що дає змогу використовувати можливості наскрізного навчання). В будь-якому разі такий складник освіти в ліцеї має спрямування на формування вдумливого мислення, навичок аналізу, синтезу та оцінки інформації, позицій, аргументації. Окрім того, відбувається формування навичок пошуку та роботи з різними джерелами. Саме це забезпечує в подальшому реалізацію людиною усвідомленої позиції у будь-яких сферах життя. Необхідність такого навчання філософії в школі засвідчує досвід його впровадження у більшості країн Європи, Північної Америки, КНР, Південної Кореї, Австралії [1]. Дослідження стверджують, що із впровадженням філософії для дітей рівень успішності з інших предметів зростає до 30 % [2].

Також звернемо увагу на те, що в сучасному контексті запровадження компетентнісного підходу оволодіння зазначеними мисленнєвими навичками співвідноситься з п'ятьма із дванадцяти компетентностей, перелічених в Законі України «Про освіту» (вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; інформаційно-комунікаційна компетентність; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здоровим способом життя; культурна компетентність) (див. 3). На основі

цього доходимо висновку, що навчання філософії в школі сприятиме реалізації державної політики у сфері загальної освіти. Окрім того, відбувається практична підготовка учнів до представлення та аргументованого відстоювання власної думки, формується ефективна форма її подачі. Завдяки цьому можна стверджувати, що відбувається не просто обмежена часом уроку активізація мислення, а систематизована та пролонгована усвідомлена інтелектуальна діяльність.

З огляду на вищевикладене, було проведено опитування вчителів з метою визначення, які саме матеріали потрібні їм для ефективного впровадження такого навчання, а також потреб у методичному супроводі, увазі до окремих аспектів тощо. На основі анкет від 42 вчителів (6,5 % - з сільських шкіл, 13 % - зі столиці, 80,5 % - з інших міст), 61 % яких мають стаж більше 15 років, і 68 % серед них – вчителі історії, було отримано наступні дані: 55 % погоджуються з тим, що навчати філософії потрібно інтегровано (включати її аспекти в різні предмети), а 26 % вважає за доцільне ввести окремий предмет, і 19% - що це має бути лише предмет за вибором. Показово, що не було жодної відповіді про недоцільність такого навчання чи байдуже ставлення. Але наступне питання про те, на яких предметах старшокласники вивчають аспекти філософії, показало такий результат (можна було обрати кілька варіантів, тому сума не дає 100 %): 97 % - що на громадянській освіті, по 77,5 % - на історії та літературі, 42 % - на правознавстві. Власне, це підтвердило, що методична направленість розробок з наскрізного навчання філософії має бути спрямована перш за все на вчителів історії та громадянської освіти. При цьому найбільш ефективними для навчання філософії вчителі назвали:

- інтерактивну роботу на уроці (87 %) – що не відповідає сутності та меті інтеграції як такої, адже це лише один із методів організації взаємодії між вчителем та учнями на уроці, що потребує (з огляду на проблематику нашого дослідження) соціальних та комунікативних навичок, проте мисленева активність як філософування не є при цьому необхідністю;
- дослідницькі завдання для позаурочної роботи (77,5 %) – дослідницька діяльність має свої засадничі основи, філософування не є необхідним елементом, і може бути лише як одне із завдань проміжного характеру;
- ознайомлення із зразками художньої культури (45 %) – безумовно, необхідний компонент розвитку мисленневого та емоційного інтелекту, проте, навчання філософії при цьому є, знову ж таки, опосередкованим (хоча й є апробовані успішні програми поєднання саме навчання філософії, художнього мистецтва та музики, але вони вкрай малопоширені на сьогодні).

Таким чином, опитування свідчить, що вчителі, розуміючи та визнаючи необхідність наскрізного навчання філософії, не знають, яким чином можна забезпечити цей процес. І часина з них це розуміє – до додаткових засобів навчання філософії, що необхідні вчителю, 39 % назвали методичні посібники із зазначеної

теми. При цьому 29 % відзначили, що потребують мультимедійних засобів для навчання філософії старшокласників (що, насправді, не є необхідною умовою), і 29 % вказали, що необхідними є додаткові засоби навчання, якщо цього потребує конкретний інтерактивний метод роботи. Ці дані також свідчать про те, що вчителі потребують методичного забезпечення, адже інтерактивні методи, що можуть сприяти навчанню філософії, не завжди потребують додаткових засобів, а мультимедійні пристрої можуть бути замінені (на особисті гаджети учнів, на записи на дошці/фліпчарті, на тексти підручника/хрестоматії тощо).

Отже, не зважаючи на те, що навчання філософії в школі є загальноосвітньою тенденцією, якій у світі приділяється багато теоретичної та методичної уваги (розробки відділів/департаментів тощо світових лідерів освіти, наприклад, Оксфорда), в Україні зараз вчителі інтуїтивно розуміють необхідність такого навчання, проте шляхи реалізації для них є досить неявними, тож потребують відповідних методичних матеріалів, майстер-класів, семінарів тощо.

Як зазначає Дж. Тейлор, «якщо ми хочемо, щоб наші учні були більш глибокими мислителями, нам потрібно давати їм час подумати, і свободу обрати їхні власні питання для обмірковування» [4]. Це можна розглядати як базисну умову, яка дає змогу вводити аспекти навчання філософії наскрізно. Ефективним воно буде при дотриманні таких методичних умов: запитання як основний метод роботи з учнями; надання учням можливості висловити та розвинути свою думку; використання інтерактивних методів навчання; високий рівень підготовки вчителя.

При цьому навчання філософії, як зазначалося, може відбуватися за двома основними підходами: вивчення історії філософії та навчання філософуванню. У кожного з них є своє прибіччико та критики. Проте, в умовах наскрізного впровадження навчання філософії (що для України наразі є єдиною реальною можливістю), найбільш прийнятною формою є саме філософування як вміння мислити, аргументувати позицію, вдумливо й повільно читати тексти різної спрямованості.

Науково-методичним забезпеченням вищеозначеного навчання займаються наукові колективи при університетах, громадські організації освітньої спрямованості, кваліфікаційні курси тощо. Проте, для того, щоб розпочати впроваджувати філософування, можна хоча б запропонувати учням з іншої позиції поглянути на ті тексти, з якими вони вже працювали чи мають працювати (авторський текст підручника, витримки з документів, художня література тощо). Перш за все це відбувається за допомогою запитань. Запитання, які виникають до джерела, можуть бути спонтанними, а можуть бути в межах певної «системи координат», коли вчитель пропонує учням поставити запитання, але в рамках певної сфери, тим самим досягаючи дидактичної мети уроку. При цьому важливо не скільки прочитано учнями, а як осмислено те, що прочитано.

Для того, щоб вправно з цим впоратися, варто дотримуватися алгоритму, виділеного відомим філософом М. Адлером у роботі «Як читати книгу» [5]. Якщо

узагальнити основні думки (за М. Нельсоном [6]), то отримаємо шлях з 10 складників, просуваючись яким актуалізується мислення людини. Перш за все необхідно чітко зрозуміти, на які питання намагається відповісти автор (те саме можна використати й щодо документу — з якого саме приводу він виник тощо). Другим є зацікавленість у прочитанні, вміння знаходити незвичне в простому (йдеться про здатність ставити запитання, адже без них і відповіді втрачають сенс). Третім кроком є опрацювання в першу чергу того, що стосується загальнолюдської проблематики (оскільки саме вона спрямована на широкий загал і є більш зрозумілою). Четвертим є увага до методу, яким проводиться дослідження (і якщо в природничій сфері можна запропонувати учням, наприклад, самим виділити, що саме й на якому етапі могло бути зроблено автором для отримання саме такого результату, а в гуманітарній сфері звернути увагу на джерела інформації та специфіку їх опрацювання), і осмислення того, що специфікою саме людського осягнення світу є мислення через розмірковування. П'ятим аспектом є зрозуміти, чи дійсно те, про що йдеться — сфера, в якій автор є компетентним (може прийти до аргументованих висновків, які можуть бути перевірені на істинність). Шостим — це вправність в осягненні текстів різних стилів (щоб за формою не губився смисл). Сьомим складником є виявлення прихованих передумов у автора (чи були якісь погляди/обставини тощо, які могли вплинути на висловлення саме такої позиції), якщо вони впливають на подання. Восьма заувага — перш за все робити власні висновки, а не покладатися на коментарі, свідчення біографів тощо, адже у випадку такого прочитання основним є обдумування, а не знання щодо («бути фільтром, а не губкою», формуючи власну позицію, а не поглинаючи запропоноване іншими). Дев'ятим є уточнення специфічної термінології (до того ж значення деяких слів з плином часу набувають суттєвих відмінностей), щоб розуміти, що саме мав на увазі автор. І, нарешті, десятим є розмірковування, яке дозволить вибудувати логічну та аргументовану позицію.

Якщо ж мова йде про нагоду опрацювати саме філософський текст (наприклад, «Міф про перстень Гіга»), то алгоритм прочитання буде дещо уточнений. А. Боргіні [7] пропонує теж десять акцентів, але спрямованих на специфіку текстів, які суттєво відрізняються від художніх чи енциклопедичних. Перш за все вона радить звертати увагу на контекст, маючи при цьому на увазі, що таке читання спрямоване на осмислення. Друге, на що варто звернути увагу — аргументація автора, адже він тими чи іншими шляхами намагається донести не просто свою позицію, а подати її як істинну, тож для висновку, чи насправді вона є такою — потрібно розуміти логіку викладу, позиції опонентів такого шляху тощо. Третью заувагою є врахування насиченості філософського тексту — він насправді потребує повільного прочитання, відповідно, і значно більше часу на той самий обсяг порівняно з іншими. Четвертим кроком є сприйняття тексту як цілісності щодо певної проблеми — огляд змісту, ознайомлення із засновками та висновками

тощо. П'ятою рекомендацією є робити позначки (при цьому йдеться не лише про зрозуміле, нове тощо, але й про виділення слабкої позиції, додаткових тез тощо — лише таким чином можна досягнути твір як цілісність). Шоста настанова — можна не погоджуватися з автором (адже за суттю філософський текст є суперечкою), але при цьому розуміти, в чому саме власна позиція відрізняється. Сьома пересторога — не поспішати, даючи власні відповіді, адже аргументованість висновків має бути перевірена принаймні тричі. Восьма пропозиція — розвинути розумову емпатію, намагаючись відповісти на власні аргументи як опонент, що призведе до глибшого розуміння філософського тексту. Дев'ята заувага говорить про те, що необхідно передивлятися власні позначки у тексті, щоб переконатися, що ланцюжок міркувань автора правильно проінтерпретовано. Десята рекомендація говорить про необхідність дискусії, адже лише в спілкуванні можна переконатися в істинності власної аргументації, утвердитись у власній позиції або ж змінити її на таку, що більше відповідає переконанням.

Таким чином, наскрізно навчаючи філософії в школі, перш за все необхідно стимулювати в учнів потребу осмислено сприймати тексти (ставлячи до них запитання, оцінюючи доводи, враховуючи контекст, виділяючи сильні тези тощо). На основі цього учні вчать обґрунтовувати власні погляди, аргументовано вести суперечки, тобто — мислити самостійно, що й є однією з основних навичок, які є затребуваними від сучасної школи.

Вважаємо доцільним не лише давати можливість учням поставити питання до тексту/ілюстрації, на чому базується філософування, але й на власному досвіді зрозуміти, що мислення приносить задоволення і радість. Для цього доречним буде звернутися до гумору: робота з фразою «військові аеропорти» (як одне з пояснень «парадоксу» [8]) дозволяє: посміхнутися; розширити словниковий запас; поміркувати про місце філософського мислення в повсякденні тощо. Ще одним ефективним шляхом активізації мислення учнів є використання візуальних об'єктів. Наприклад, широке поле з методичної точки зору дає «Графік з історії філософії» С. Рапера [9], адже на його основі можна, наприклад, запропонувати учням самим пояснити відмінності у кольорі; що, на їх думку, не враховано у графіку (опосередковані впливи, що призвело до незначного образу Декарта тощо). Окрім того, значний потенціал мають нетрадиційні ресурси: сучасна культура, соціальні мережі тощо (напр. див. «Нетрадиційні джерела» в ТФ101 [10]).

Отже, актуальність упровадження не викликає суперечностей, методологічні питання ж є щодо критеріїв оцінювання та методів навчання. Зважаючи на наявний інтерес та затребуваність навчання критичного мислення, розглядаємо його як базис для наскрізного навчання філософії (адже це такі типи мислення, понятійні поля яких збігаються в основних пізнавальних операціях — аналіз, синтез, оцінювання). Окрім того, таке навчання відповідає реформам в освіті України, а саме: впровадженню компетентнісного підходу; НУШ (в контексті того,



що випускник має бути цілісною особистістю, усебічно розвиненим, здатним до критичного мислення і приймати відповідальні рішення, поважати гідність і права людини); навчання громадянської освіти (як наскрізна компетентність, ефективне формування якої може бути тільки шляхом активізації, а отже, – через навчання філософії).

Зважаючи на викладені позиції, які в цілому демонструють розуміння місця та ролі філософії у загальноосвітньому процесі, переконуємося, що на сьогоднішнє навчання філософії є корисним для учнів, адже реалізується в подальшому професійному, соціальному, особистому житті. Також важливим чинником є те, що навчання філософії є практично унікальним, у межах загальноосвітнього процесу, шляхом пошуку відповідей на смисложиттєві питання, які є основою формування ціннісного горизонту особистості.

### Література

1. *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Paris, UNESCO, 2011.
2. «Філософія для дітей»: українських школярів вчитимуть критично мислити. *Волинські новини*. 10 Липня 2016. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.volynnews.com/news/society/filosofiiia-dlia-ditey/>. Дата звернення: Жовт. 10, 2019.
3. Верховна Рада України. 7 сесія. (2017, Вер. 2017). Закон №2145-VIII, Про освіту [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. J. Taylor, *Philosophy needs to be given its proper place at the heart of UK education* [Online]. Available: <https://www.tes.com/news/school-news/breaking-views/philosophy-needs-be-given-its-proper-place-heart-uk-education>. Accessed on: Aug. 14, 2019.
5. M. J. Adler, and Ch. Van Doren, *How to Read a Book: The Classic Guide to Intelligent Reading*. Touchstone, 1972.
6. M. Nelson. How To Read Philosophy: Tips From Dr. Mortimer Adler, *Reasonable Catholic*. Published: June 16, 2015. [Online]. Available: <http://www.reasonablecatholic.com/how-to-read-philosophy-tips-from-dr-mortimer-adler/>. Accessed on: Aug. 26, 2019.
7. A. Borghini. 10 Tips for Understanding Philosophical Texts, *ThoughtCo*. Updated July 31, 2019 [Online]. Available: <https://www.thoughtco.com/how-to-read-philosophy-2670729>. Accessed on: Aug. 26, 2019.
8. Paradox. (n. d.), *Uxbridge Dictionary of Philosophy*. [Online]. Available: <http://people.ds.cam.ac.uk/dhm11/DictPhil.html>. Accessed on: Aug. 08, 2019.
9. S. Raper, Graphing the history of philosophy. *Coppelia Machine Learning and Analytics*. Published: June 13, 2012. [Online]. Available: <http://www.coppelia.io/2012/06/graphing-the-history-of-philosophy/>. Accessed on: July 30, 2019. [10] Teach Philosophy 101. Free resources for philosophy teachers! [Online]. Available: [www.teachphilosophy101.org](http://www.teachphilosophy101.org). Accessed on: July 17, 2019.

### References

1. *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Paris, UNESCO, 2011. (in English)
2. "Philosophy for Children": ukrainiskykh shkoliariv vchytymut krytychno myslyty. *Volynski novyny*. 10 Lypnia 2016. [Online]. Available: <https://www.volynnews.com/news/society/filosofii-dlia-ditey/>. Data zvernennia: Zhovt. 10, 2019. (in Ukrainian)
3. Verkhovna Rada of Ukraine. 7 sesii. (2017, Ver. 2017). The Law №2145-VIII, About Education [Online]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (in Ukrainian)
4. J. Taylor, *Philosophy needs to be given its proper place at the heart of UK education* [Online]. Available: <https://www.tes.com/news/school-news/breaking-views/philosophy-needs-be-given-its-proper-place-heart-uk-education>. Accessed on: Aug. 14, 2019.
5. M. J. Adler, and Ch. Van Doren, *How to Read a Book: The Classic Guide to Intelligent Reading*. Touchstone, 1972.
6. M. Nelson. How To Read Philosophy: Tips From Dr. Mortimer Adler, *Reasonable Catholic*. Published: June 16, 2015. [Online]. Available: <http://www.reasonablecatholic.com/how-to-read-philosophy-tips-from-dr-mortimer-adler/>. Accessed on: Aug. 26, 2019.
7. A. Borghini. 10 Tips for Understanding Philosophical Texts, *ThoughtCo*. Updated July 31, 2019 [Online]. Available: <https://www.thoughtco.com/how-to-read-philosophy-2670729>. Accessed on: Aug. 26, 2019.
8. Paradox. (n. d.), *Uxbridge Dictionary of Philosophy*. [Online]. Available: <http://people.ds.cam.ac.uk/dhm11/DictPhil.html>. Accessed on: Aug. 08, 2019.
9. S. Raper, Graphing the history of philosophy. *Coppelia Machine Learning and Analytics* Published: June 13, 2012. [Online]. Available: <http://www.coppelia.io/2012/06/graphing-the-history-of-philosophy/>. Accessed on: July 30, 2019. [10] Teach Philosophy 101. Free resources for philosophy teachers! [Online]. Available: [www.teachphilosophy101.org](http://www.teachphilosophy101.org). Accessed on: July 17, 2019.

**Викторія Кришмарел**, кандидат філософських наук, старший научний співробітник, старший научний співробітник відділу соціологічного виховання Інститута педагогіки НАПН України, г. Київ, Україна

### МЕТОДИ ОБУЧЕННЯ ФІЛОСОФІЇ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНО ОРИЄНТОВАНОГО ІСТОРИЧЕСКОГО І ГРАЖДАНСЬКОГО ОБРАЗОВАННЯ В ЛІЦЕ

Незважаючи на існуючий інтерес і востребованість навчання критичному мисленню в світі, розглядаємо його як базис для скрозного навчання філософії (розуміючи його як типи мислення, понятійні поля яких збігаються в основних пізнавальних операціях - аналіз, синтез, оцінка). Скрозне вивчення філософії в школі є загальноосвітньою тенденцією, яка обумовлена декількома факторами: формування навичок аргументованого висловлення власної думки усно і письмово, вміння порівнювати інформацію з різних джерел, кмітливість у висловленні гіпотез і аргументації власної позиції, здатність критично мислити по різних проблемних питанням і т. п. Страны, де високі показники навчання

философии в школе, показывают и высокие результаты по системе оценивания PISA, а также имеют растущие экономические и социальные показатели. Кроме того, такое обучение соответствует реформам в образовании Украины. Философию в школе мы понимаем как обучение вдумчивому чтению, умению анализировать, синтезировать и оценивать информацию, аргументацию, а также сноровку в выражении своего мнения в письменной форме и обосновании собственной позиции.

**Ключевые слова:** философия, школа, история, чтение, методические условия.

*Victoriia Kryshmarel, Ph.D., Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Social Studies of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

## **METHODS OF TEACHING PHILOSOPHY IN THE CONTEXT OF COMPETENCE-ORIENTED HISTORICAL AND CIVIL EDUCATION IN LYCEUM**

Despite the interest and relevance of teaching critical thinking in the world, we consider it as a basis for cross-cutting teaching of philosophy (understanding them as types of thinking which conceptual fields coincide in the main cognitive operations - analysis, synthesis, evaluation). A cross-cutting teaching of philosophy in school is a general educational trend, which is caused by several factors: the formation of the skills of reasoned presentation of one's own thoughts verbally and in writing, the ability to compare information from different sources, the dexterity in hypothesizing and reasoning one's own position, the ability to think critically on various problematic issues etc. Countries where high rates of teaching philosophy in school show high results in the PISA system, and also have rising economic and social indicators. In addition, such training is consistent with education reforms in Ukraine. We understand philosophy in school as teaching thoughtful reading, the ability to analyze, synthesize and evaluate some information, ability for argumentation, as well as dexterity in expressing own opinions in writing and substantiating own position.

Considering the stated points, which generally show understanding of the place and role of philosophy in general education, we are convinced that teaching of philosophy is useful for students today, because it is realized in the further professional, social, and personal life. It is also important that teaching philosophy is virtually unique, within general education, by finding answers to the meaningful questions of life that underlie the value horizon of the individual.

**Keywords:** philosophy, school, history, reading, methodological conditions.

## ПРОПЕДЕВТИКА АСТРОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ

*Іван Крячко,*

науковий співробітник відділу  
біологічної, хімічної та фізичної освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: astroosvita@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-3595-5478

У статті розглянуто питання призначення астрономічної інформації в курсі фізики основної школи, наведено її змістовий перелік та вказано на шляхи пропедевтики астрономічних знань учнів гімназій засобами сучасного підручника фізики.

Основне призначення астрономічної інформації в курсі фізики: ілюструвати дію фізичних законів на прикладі астрономічних явищ та об'єктів; спонукати учнів до підвищення пізнавальної активності; сприяти формуванню в учнів цілісного уявлення про явища і процеси в природі; формувати науково-природничу картину світу та науковий світогляд.

Способи подачі астрономічного матеріалу: ілюстрація дії фізичних законів; розв'язування задач з астрономічним змістом; дослідницькі проекти та реферати, які вчитель пропонує виконати й підготувати окремим учням.

**Ключові слова:** курс фізики, астрономічна інформація, учні гімназії, пропедевтика, підручник фізики.

**Постановка проблеми.** Курс фізики основної школи, як і сама фізика, самодостатній. Чому ж тоді постає завдання викладу астрономічних знань в курсі фізики 7—9 класів? Може тому, що астрономія є частиною фізики, як вважають окремі науковці? Мабуть, ні. Причини в іншому, і їх декілька. Найперша та, що цього потребує сам курс фізики. Інша, не менш важлива причина, — завдання пропедевтики астрономічних знань у курсі фізики основної школи.

**Аналіз останніх досліджень з проблем, що розглядаються у статті.** Вітчизняна педагогічна наука, на наш погляд, приділяє мало уваги вивченню проблеми як загалом пропедевтики астрономічних знань в курсі фізики основної школи, так і зокрема засобами сучасного підручника фізики. Майже відсутні публікації на цю тему, а отже, немає фахової дискусії із цього питання.

Щоправда Т. М. Богдан [1] запропонувала методику поетапного формування системи фундаментальних астрономічних знань у курсі фізики від 7-го до випускного класу, але нам невідомі приклади її використання на практиці. Водночас зарубіжні науковці активно досліджують цю проблему [2]. Аналіз наукових публікацій, присвячених питанню пропедевтики астрономічних знань в курсі фізики вказує: його вирішення спирається на ідею про те, що фізика — це основа для розуміння формування, будови та еволюції всіх об'єктів у Всесвіті, а також пояснення астрономічних явищ.

**Формулювання цілей статті.** На підставі аналізу навчальної програми з курсу фізики для основної школи [3] запропонувати перелік астрономічної інформації, яку бажано подати учням у процесі навчання фізики в основній школі, та вказати на шляхи пропедевтики астрономічних знань учнів гімназій засобами сучасного підручника фізики.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Вивчення фундаментальних закономірностей нашого світу не уявити без використання фізичних законів. Традиційно підручники фізики [4] містять приклади з техніки та повсякденного життя людини. Але цим не обмежується дія законів фізики. Зокрема, інтерпретація результатів астрономічних спостережень з метою з'ясування природи небесних об'єктів і явищ вимагають застосування законів фізики.

Можна, звісно, знехтувати прикладами з астрономії в курсі фізики. Але астрономічна інформація пов'язана з деякими важливими для нього обставинами. Наприклад, вона є невід'ємною складовою науково-природничої картини світу, а також наукового світогляду. Ще одна обставина — пізнавальний інтерес, без якого годі уявити повноцінний процес навчання фізики. Астрономічна інформація, подана методично грамотно, зазвичай стимулює інтерес учнів до навчання загалом і до пізнання конкретних фізичних закономірностей, що проявляють себе в тому чи іншому астрономічному об'єкті чи явищі.

Зважаючи на це, основне призначення астрономічної інформації в курсі фізики з огляду цілей і завдань навчання фізиці:

- ілюструвати дію фізичних законів на прикладі конкретних астрономічних явищ та об'єктів;
- спонукати учнів до підвищення пізнавальної активності;
- сприяти формуванню в учнів цілісного уявлення про явища і процеси в природі;
- формувати науково-природничу картину світу та науковий світогляд.

Водночас основне призначення астрономічної інформації в курсі фізики з огляду цілей і завдань навчання астрономії:

- пропедевтика астрономії;

- формування в учнів базових астрономічних знань;
- заохочення учнів до самостійного, додаткового вивчення астрономічного матеріалу;
- формування в учнів елементів астрономічної культури.

Аналіз навчальної програми «Фізика 7—9 класи» дав змогу виділити ті елементи фізичних знань, що можуть бути доповнені астрономічною інформацією. На наш погляд її можна подати в складі основного навчального матеріалу, або як додатковий навчальний матеріал чи, навіть, в розділі «Це цікаво знати». Перелік астрономічної інформації, який ми пропонували включити до змісту курсу фізики основної школи подано в табл. 1. Зрозуміло, що її конкретний зміст, обсяги та форми представлення мають бути темою окремого розгляду.

Таблиця 1

Перелік астрономічної інформації в змісті курсу фізики основної школи

№п/п	Розділ навчальної програми	Астрономічна інформація
7 клас		
1	Розділ 1. Фізика як природнича наука. Методи наукового пізнання.	Взаємозв'язки і взаємодія фізики та астрономії в процесі їх розвитку. Астрофізика. Використання фізичного знання в астрономії.
2	Розділ 2. Механічний рух.	Рух та періоди обертання планет Сонячної системи. Сонце, як тіло відліку для такого руху.
3	Розділ 3. Взаємодія тіл. Сила.	Умови існування зір (рівновага сили тяжіння та сили газового тиску). Сила тяжіння на космічних об'єктах (планети і зорі). Вага тіла людини на Місяці. Невагомість в космічному просторі.
4	Розділ 4. Механічна робота та енергія.	Кінетична енергія небесних тіл. Астероїдна небезпека для Землі.
8 клас		
5	Розділ 1. Теплові явища.	Температури небесних тіл (від майже абсолютного нуля до мільйонів і мільярдів К). Агрегатні стани речовини у Всесвіті (співвідношення між твердими та газовими небесними тілами).
6	Розділ 2. Електричні явища. Електричний струм.	«Космічна» електрика. Боротьба з статичними електричними зарядами на космічних апаратах.

9 клас		
7	Розділ 1. Магнітні явища.	Роль магнітного поля в астрономічних явищах та об'єктах (сонячна активність, пульсари тощо). Магнітосфера Землі як результат наявності магнітного поля у нашої планети. Її значення для життя на Землі. Магнітосфери на інших планетах Сонячної системи.
8	Розділ 2. Світлові явища.	Небесні тіла — джерела світла. Світло від Сонця — основа життя на Землі. Залежність умов перебігу сонячного та місячного затемнень від прямолінійного поширення світла. Спектри небесних тіл. Зорова труба — найпростіший телескоп.
9	Навчальний проект.	Складання найпростішого телескопа з лінз.
10	Розділ 3. Механічні та електромагнітні хвилі.	Електромагнітне поле і електромагнітні хвилі як одне з основних джерел інформації про фізичні умови у Всесвіті. Спостереження небесних об'єктів в різних діапазонах шкали електромагнітних хвиль. Радіолокація тіл Сонячної системи.
11	Розділ 4. Фізика атома та атомного ядра. Фізичні основи атомної енергетики.	Термоядерні реакції. Енергія Сонця й зір.
12	Розділ 5. Рух і взаємодія. Закони збереження в механіці.	Небесна механіка, її розвиток і вплив на фізичне знання.
13	Навчальні проекти.	1. Людина і Всесвіт. 4. Україна — космічна держава.
Узагальнювальні заняття		
14	Фізика та екологія.	Сонячне випромінювання та його вплив на живі організми. Сонячна енергетика.
15	Еволюція фізичної картини світу.	Значення фізичних методів дослідження в астрономії. Приклади застосування фізичних знань в астрономії.
16	Екскурсії.	Екскурсія в астрономічну обсерваторію та участь у спостереженнях Сонця чи Місяця.

Способів подачі зазначеного в таблиці 1. матеріалу, які може використати вчитель, працюючи з одним із чинних нині підручників фізики для 7 — 9 класів, декілька. Найперший — використовувати астрономічну інформацію, як основну чи додаткову, для ілюстрації дії фізичних законів на прикладі конкретних астрономічних явищ та об'єктів.

У підручнику [5] таку інформацію містить основний навчальний матеріал (про рух Землі та планет навколо Сонця, про густини речовини небесних тіл), а також її подано в рубриці «Це цікаво знати» (Земля і Сонце — тіла відліку для механічного руху в космічному просторі).

Другий спосіб — пропонувати учням для розв'язування вправи й задачі з астрономічним змістом. Наприклад, вправа 5 підручника [5] містить завдання про швидкість руху Землі по орбіті навколо Сонця та швидкість поширення радіосигналів між Землею і Місяцем, а вправа 15 — завдання про перевантаження.

І третій спосіб подачі астрономічного матеріалу під час вивчення фізики в основній школі — використовувати астрономічну інформацію в дослідницьких проєктах та рефератах, які вчитель пропонує виконати й підготувати окремим учням.

Ми вважаємо, що навіть в тому разі, коли підручник, з яким працює вчитель, вміщує мінімум астрономічної інформації чи не вміщує її зовсім, до неї слід звертатися у процесі викладання фізики в 7 — 9 класах.

**Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** Астрономічна складова змісту курсу фізики основної школи не лише істотно розширює і поглиблює уявлення учня про будову та властивості навколишнього світу, але й дає змогу формувати цілісне уявлення про явища природи й довкілля загалом. Астрономічний матеріал, як об'єкт навчальної діяльності, стимулює інтерес учнів до навчання і до пізнання конкретних фізичних закономірностей.

Зважаючи на призначення астрономічної інформації в курсі фізики основної школи як з огляду цілей і завдань навчання фізики, так і з огляду функцій астрономічних компонентів, як складових методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики учнів гімназії, подальших досліджень вимагає цілий комплекс питань — від добору змісту астрономічної інформації, яку доцільно використовувати у процесі навчання фізики, до окремих методичних розробок уроків, задач і дослідницьких проєктів.

### Література

1. Т. М. Богдан, «Пропедевтика астрономічних знань учнів у курсі фізики загальноосвітньої школи», дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2007.
2. О. Р. Шефер, та В. В. Шахматова, *Методика изучения элементов астрономии в курсе физики основной и средней (полной) школе*. Челябинск, Россия: Образование, 2010.



3. «Фізика 7–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>. Дата звернення: Серп. 10, 2019.
4. Т. М. Засекіна, та Д. О. Засекін, *Фізика*. Київ, Україна: Освіта, 2016.
5. М. В. Головка та ін., *Фізика*. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2015.

## References

1. Т. М. Bohdan “Propaedeutics of pupils’ astronomical knowledge in the secondary school physics course”, diss. Cand. ped Sciences, The M.P. Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine, 2007. (in Ukrainian).
2. O. R. Shefer, and V. V. Shakhmatova, *The methodology of studying the elements of astronomy in the course of physics of primary and secondary (full) school*. Cheliabinsk, Obrazovanie, 2010.
3. Physics 7–9 classes. Curriculum for general educational institutions., 2019. [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>. Accessed on: August 10, 2019.
4. Т. М. Zasekina, and D. O. Zasekin, *Physics*. Kyiv, Ukraine: Osvita, 2016. (in Ukrainian).
5. М. V. Holovko et al., *Physics*. Kyiv, Ukraine: Pedahohichna dumka, 2015. (in Ukrainian).

*Іван Крячко, научный сотрудник отдела биологического, химического и физического образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

## ПРОПЕДЕВТИКА АСТРОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧЕНИКОВ ГИМНАЗИИ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ФИЗИКИ

В статье рассмотрены вопросы назначения астрономической информации в курсе физики основной школы, приведен ее содержательный перечень и указано на пути пропедевтики астрономических знаний учащихся гимназий средствами современного учебника физики.

**Ключевые слова:** курс физики, астрономическая информация, ученики гимназии, пропедевтика, учебник физики.

*Ivan Kriachko, Scientific Researcher at the Chemical, Biological, and Physical Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

## PROPEDEUTICS OF GYMNASIUM STUDENTS ASTRONOMICAL KNOWLEDGE BY MEANS OF MODERN PHYSICS TEXTBOOK

In this article a matter of astronomical information’s function in the course of physics in secondary school is described, as well as it’s content list is given. Also the ways of propedeutics of gymnasium students astronomical knowledge by means of the modern physics textbook are pointed out.

The main purpose of astronomical information in the course of physics in view of the goals and objectives of teaching physics is the following: to illustrate the effect of physical laws on the example of specific astronomical phenomena and objects; to encourage learners to increase cognitive activity; promote the formation of a holistic view of the phenomena and processes in nature; to form a scientific-natural picture of the world and a scientific outlook. At the same time the main purpose of astronomical information in the course of physics in view of the goals and objectives of teaching astronomy is the following: propedeutics of astronomy; formation of basic astronomical knowledge in students; encouraging students to learn more about astronomical material; formation of elements of astronomical culture in students.

Methods of submitting astronomical material during the study of physics in general school include using astronomical information, either basic or additional, illustrating the action of physical laws on the example of particular astronomical phenomena and objects; offering students to solve exercises and tasks with astronomical content; using astronomical information in research projects and abstracts that the teacher proposes to perform and prepare for individual students.

Given the designation of astronomical information for the physics course in general school, further research requires a whole range of questions. These include the question of selecting the content of astronomical information that is appropriate to use in the process of teaching physics. As well as methodological development of lessons, tasks and research projects.

**Keywords:** physics course, astronomical information, gymnasium students, propedeutics, physics textbook.

## РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОГО БЛОКУ «ВЕЛИЧИНИ» У НМК З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ПЕРШОГО ЦИКЛУ НУШ

**Наталія Листопад,**

науковий співробітник відділу початкової освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
ORCID ID 0000-0002-2922-8450,  
e-mail: nlystopad@ukr.net

У статті проаналізовано підходи до вивчення величин у початковій школі, описано етапи роботи з величинами, розкрито методику формування уявлень про величини та методику формування вимірювальних умінь в учнів 1-2 класів Нової української школи (НУШ). Методика передбачає використання системи компетентісно орієнтованих завдань, у якій дотримані зазначені етапи роботи, враховані очікувані результати навчання здобувачів освіти, визначені програмою початкового курсу математики. В основі пропонованої методики вивчення величин лежить практична діяльність учнів, пов'язана з оволодінням навичками вимірювання довжини, маси, місткості, часу, навичками виконувати грошові розрахунки та вмінням користуватися календарем. Звертається увага на необхідність підготовки вчителя до впровадження компетентісного підходу до вивчення величин у початковій школі.

**Ключові слова:** Нова українська школа; початковий курс математики; методика вивчення величин.

**Постановка проблеми.** Формування у молодших школярів математичної компетентності залежить від засвоєння ними таких спеціальних понять, якими є поняття числа і величини. Саме ці поняття складають основу змісту початкового курсу математики й подані у змістовій лінії «Числа, дії з числами. Величини» Типової освітньої програми [1], [2]. Одним із завдань математичної освіти є формування умінь працювати з величинами як компетентністю, що сприятиме формуванню цілісної картини світу, максимально наближеною до життя, вміння бачити зв'язки і різноманітності у навколишньому світі, а в підсумку – допоможе позбутися фрагментарності засвоєних знань і окреслити широкий контекст навчання. Компетентнісний підхід став одним із основних шляхів удосконалення

системи сучасної освіти. Наразі особливої уваги потребує вивчення можливих шляхів застосування компетентнісного підходу до розроблення НМК.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як одне з основних понять шкільного курсу математики поняття величини з точки зору методики досліджували математики Н.Я. Віленкин, А.М. Колмогоров; психологи В.В. Давидов, Л.В. Занков, Н.О. Менчинська, Л.М. Фрідман, І.С. Якиманська; методисти Н.Б. Істоміна, А.М. Пишкало, Л.П. Стойлова, А.І. Фетисов та ін.

Питанню вивчення величин присвячена значна кількість робіт, в тому числі і з методики початкового навчання математики: розглядаються питання вивчення одиниць вимірювання величин і формування вимірювальних умінь і навичок учнів (П.С. Ісаков, О.І. Галкіна), деякі питання методики вивчення величин як одного з компонентів просторових уявлень (Н.Д. Мацько, М.В. Підручна, А.М. Пишкало, І.Ф. Тесленко, Н.М. Яковлева та ін.), методики вивчення величин «довжина» і «площа» як складової частини геометричного матеріалу курсу математики початкових школи (М.В. Богданович, А.М. Пишкало), технологія формування поняття величини на уроках математики в початковій школі (А.В. Тихоненко).

На сучасному етапі розвитку методики математики в Україні в роботах науковців Л.В. Коваль, О.Я. Митника, О.В. Онопрієнко, В.К. Сарієнка, С.О. Скворцової, В.Ф. Чайченко та ін. висвітлено методику роботи з величинами. Чинні підручники містять завдання, спрямовані на з'ясування і уточнення наявних у школярів уявлень про величину, що вивчається, на формування вміння порівнювати однорідні величини, опанування вимірювальними уміннями і навичками, вміннями виконувати арифметичні дії з величинами. Водночас, аналіз наявних досліджень засвідчив, що окремі аспекти цієї проблеми потребують подальшого розроблення, зокрема це стосується формування вміння застосовувати набуті знання в навчальних та повсякденних обставинах.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – розкрити методику роботи з величинами на засадах компетентнісного підходу на прикладі НМК з математики для першого циклу НУШ.

**Виклад основного матеріалу.** У методиці математики науковці виокремлюють кілька підходів до вивчення теми «Величини» в початковому курсі математики. Основними є:

- ЧИСЛО → ВЕЛИЧИНА

Такий підхід до вивчення величин впроваджували М.І. Моро, М.А. Бантова, Н.Б. Істоміна, С.І. Волкова, М.В. Богданович, Л.П. Кочина та ін.

Особливості цього підходу: величини розглядаються в тісному зв'язку з вивченням цілих невід'ємних чисел і дробів; навчання вимірам пов'язують з вивченням лічби; нові одиниці вимірювання вводять відразу після введення

відповідних розрядних одиниць; утворення, запис і читання іменованих чисел вивчають паралельно з нумерацією абстрактних чисел; арифметичні дії виконують з абстрактними та іменованими числами.

- *МНОЖИНА* → *ВІДНОШЕННЯ* → *ЧИСЛО* → *ВЕЛИЧИНА*

За цим принципом побудовані програми за авторства Ю.Н. Макаричева, А.М. Пишкало; В.Н. Рудницької, А.І. Маркушевича та ін.

Особливості: найважливішим поняттям є поняття множини, на основі якого розглядаються такі поняття, як «число» та відношення («дорівнює», «менше», «більше»). Відомості про величини розглядаються в зв'язку з вимірюваннями і узгоджуються із порядком вивчення натуральних чисел.

- *МНОЖИНА* → *ЧИСЛО* → *ВІДНОШЕННЯ*
- *ВЕЛИЧИНА* → *ЧИСЛО* → *ВІДНОШЕННЯ*

За цим принципом побудована програма Л.Г. Петерсон.

Особливості: поняття множини і величини лежать в основі формування уявлень про число.

- *ВЕЛИЧИНИ* → *ВІДНОШЕННЯ ВЕЛИЧИН* → *ЧИСЛО*

За цим принципом побудовані програми в основі яких закладена система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна-В. В. Давидова; Л.М. Фрідмана.

Особливості: формування поняття величини, розкриття відношення величин як загальної форми числа; послідовне введення різних видів чисел як конкретизація загального відношення величин в певних умовах; формування узагальнених способів дій з числами.

Зміна вектору освіти потребує переосмислення традиційної організації навчання, розроблення інноваційних технологій, створення сучасного навчально-методичного комплексу, який відображає сутність нового типу навчання і логіку розгортання його змісту.

Відповідні теоретичні дослідження вже реалізовані на рівні Державного стандарту початкової освіти [3] та типових освітніх програм [1], [2]. Упровадження цих нормативних документів зумовило появу нового покоління вітчизняних підручників з математики для початкової школи. Аналіз їх змісту показав, що основним підходом у вивченні величин є перший із зазначених (число → величина). Це насамперед обумовлено тим, що у зміст програми з математики не введено поняття «множина».

Зміст і обсяг поняття «величина», яке вивчається у початковій школі, окреслюється змістовою лінією математичної освітньої галузі «Числа, дії з числами. Величини» Державного стандарту початкової освіти. Програма курсу математики початкових класів передбачає ознайомлення учнів з такими величинами і одиницями їх вимірювання – довжина, маса, місткість, вартість, час, площа, швидкість. Ці величини вводяться в програму з метою забезпечення практичної потреби у вимірюванні довжини об'єктів, місткості, маси, часу, площі; для кращого засвоєння нумерації і арифметичних дій; для розвитку просторових уявлень.

З усіма зазначеними величинами, їх одиницями та їх співвідношеннями учні знайомляться упродовж усього часу навчання в початковій школі, закріплення знань про величини, одиниці вимірювання, формування вимірювальних навичок відбувається впродовж усіх років навчання в школі.

Під час вивчення кожної величини є свої методичні особливості, пов'язані з її специфікою, але загальний підхід до величини як до властивості об'єктів дозволяє свідчити про загальну методикку вивчення величин. Знання єдиного методичного підходу дозволить вчителю усвідомлено і цілеспрямовано організувати пізнавальну діяльність учнів.

Аналіз наукової та методичної літератури, в якій описані основні етапи роботи з величинами, показав, що кількість етапів і їх опис дещо відрізняються між собою. На нашу думку, це пов'язано із об'єднанням кількох етапів в один або роз'єднанням загального етапу на більш деталізовані пункти. Нами виокремлено такі етапи:

- формування загального уявлення про величину, в основі якого лежить звернення до досвіду дитини і уточнення наявних у неї уявлень. Введення поняття (на інтуїтивному рівні) даної величини і відповідної термінології;
- порівняння однорідних величин (візуально, за допомогою відчуттів, накладанням, прикладанням, за допомогою різних мірок);
- знайомство з одиницею вимірювання величини і з вимірювальним приладом. Формування вимірювальних умінь і навичок;
- додавання і віднімання величин, виражених в одиницях одного найменування;
- знайомство з новою одиницею вимірювання величини в тісному зв'язку з вивченням нумерації чисел у більшому концентрі, встановлення відношень між нею і раніше вивченими;
- переведення величин, виражених в одиницях одних найменувань, в однорідні величини, виражені в одиницях інших найменувань, та переведення у величини, виражені в одиницях двох найменувань, і навпаки;
- додавання і віднімання однорідних величин, виражених в одиницях різних найменувань;
- множення і ділення величини на число. Ділення однорідних величин;

- систематизація знань про величину та одиниці її виміру.

Зазначені етапи роботи враховувалися під час укладання програми з математики для першого та другого циклів навчання учнів початкової школи [1,2], розроблення навчального та методичного забезпечення навчання математики [4] – [8].

Під час розроблення НМК для першого циклу НУШ нами враховувалися очікувані результати навчання здобувачів освіти, визначені у програмі [1]:

- знає одиниці виміру величин і співвідношення між більшими і меншими одиницями виміру.
- вміє користуватися вимірювальними приладами.
- вміє вимірювати величини і виражати результат в різних одиницях виміру.
- вміє порівнювати величини, тобто встановлювати відношення «більше», «менше» і «дорівнює».
- вміє виконувати арифметичні дії з іменованим числами.

Програма курсу математики для 1-2 класів [1] передбачає ознайомлення учнів з величинами (довжина, маса, місткість, вартість, час) та окремими приладами для їх вимірювання; формування вимірювальних умінь на засадах компетентнісного підходу. Аналіз програми показує, що питома вага нового змісту припадає на 1 клас. Це стало визначальним фактором для розроблення завдань та презентації їх у НМК.

Одним із базових принципів Нової української школи є наступність і перспективність між дошкільною та початковою загальною освітою.

Освітня програма розвитку «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку передбачає формування первинних уявлень про властивості предметів, пов'язаних із величиною (довший-коротший, вищий-нижчий, ширший-вужчий, важчий-легший тощо); навчання вимірювати умовною міркою та формування інтересу до дослідно-експериментальної діяльності. Дошкільники ознайомлюються з кількома видами вимірювання умовною міркою, які залежать від особливостей об'єкта і мірки. До першого виду відноситься «лінійне» вимірювання, коли діти за допомогою смужок паперу, паличок, мотузок, кроків та інших умовних мірок вчать вимірювати довжину, ширину, висоту різних предметів. Другий вид – визначення об'єму сипучих речовин: ложкою, склянкою та іншими ємностями вимірюють обсяг піску, крупи, цукру в пакеті (мішечку, банці) тощо. Третій вид – це вимірювання об'єму рідини (води, соку, чаю, молока), щоб дізнатися, скільки склянок або кухлів рідини міститься в ємності.

У методиці вивчення величин існує два підходи до ознайомлення дітей із процесом вимірювання. Більшість педагогів практикують на першому етапі «лінійне» вимірювання, решта – визначення об'єму рідин і сипучих речовин, місткості посуду. Незважаючи на відмінність об'єктів, сутність вимірювання умовною міркою одна і та сама в обох випадках, і педагог може обрати один із двох підходів. У підручнику з математики для 1 класу [4] вимірювання довжини об'єктів

передає вимірюванню маси предметів, місткості посуду. Під час опрацювання теми «Властивості та відношення предметів» актуалізуються уявлення учнів про величини та їх вимірювання умовними мірками, пропонуються завдання спрямовані на узагальнення уявлень про залежність числового результату від величини тієї мірки, за допомогою якої вимірювалася певна властивість об'єкта. При цьому акцентується увага, що і в чому вимірюється, який результат отримано. Це допомагає розмежовувати об'єкт вимірювання, засіб вимірювання (мірку) і результат вимірювання, оскільки на наступних етапах між ними встановлюються більш складні відношення.

На наступному етапі під час вивчення чисел першого десятка відбувається ознайомлення з одиницею виміру довжини відрізків – сантиметром. За допомогою моделі сантиметра учні вправляються вимірювати довжину різних об'єктів (відрізків, олівців, пеналу тощо) та будувати відрізок заданої довжини. Процес відкладання моделі сантиметра «від одного кінця відрізка до другого», який часто повторюється, створює у дітей важливі асоціації, які запобігають багатьом помилкам, що трапляються під час вимірювання.

Практика показує, якщо на заняттях в садочку та на перших уроках математики в школі діти набули початкових вимірювальних умінь, для них цей процес не є складним.

Успішне формування вимірювальних умінь потребує посилення прикладної спрямованості змісту математики, яка забезпечить соціально ефективну математичну підготовку учнів – достатність знань, умінь і навиків для успішного засвоєння понятійного апарату; розв'язання як математичних завдань так і завдань, що відносяться до інших освітніх галузей (природнича, технологічна, мистецька, інформативна, історична, фізкультурна); застосування набутих умінь у повсякденному житті.

Викладення змісту навчального матеріалу у підручнику відповідає етапам пізнання: ознайомлення з величинами та одиницями їх вимірювання, ілюстрування вимірювальних приладів (лінійки, складного метра, сантиметрової стрічки, ваг, годинника), правил користування ними, ілюстрування застосування на практиці, наведення зразків скороченого запису одиниць величин та результатів вимірювання, *введення* текстових задач, у сюжетах яких присутні величини.

Система вправ, розгорнута у посібниках, які органічно доповнюють підручник з математики для 1 класу, містить велику кількість завдань, спрямованих на формування уявлень про величини, вимірювальних умінь. Проте прикладну спрямованість неможливо повністю забезпечити лише включенням в зміст підручника та посібників задач практичного змісту.

Необхідною умовою реалізації прикладної спрямованості навчання математики є діяльнісний підхід. Спеціально організована вимірювальна діяльність учнів виступає і метою, і засобом навчання. Вимірювання довжини об'єктів, об'є-



му речовин, місткості посуду, визначенні маси предметів, часу за годинником, оперування грошима сприяє виникненню у першокласників ширших уявлень про довкілля; впливає на їх пізнавальну активність; сприяє розвитку органів чуття, формує цілеспрямованість і точність виконання дій, навички самоконтролю, виховує вміння доводити будь-яку роботу до кінця. Способи та результати вимірювання, встановлені зв'язки і відношення виражаються в мовній формі, що сприяє розвитку мовленнєвих умінь.

Дослідження величин у 2 класі відбувається у тісному взаємозв'язку із вивченням абстрактних чисел (дії з іменованими числами). Учні ознайомлюються із новими одинцями величин – довжини (міліметр), маси (центнер), часу (хвилина). Основним завданням є формування вміння вимірювати і записувати довжину, яка є складеним іменованим числом (наприклад, *7 см 5 мм*), вміння визначати час за годинником у 24-годинному форматі та записувати його. Ознайомлення з одиницею маси – центнером – відбувається на основі розгляду малюнків об'єктів [2, с. 82], що мають масу 1 ц (2 мішки зерна, телятко тощо); закріплення відбувається у процесі виконання різноманітних завдань, у яких однією з величин є маса. Наприклад, робота з таблицею [8, с. 18], у яку занесені дані про різних тварин Африки (жирафи, слона, страуса): їхня маса, зріст, тривалість життя. Порівнюючи ці дані, учні пізнають різноманітність тваринного світу. Завдання такого виду відносяться до комплексних компетентісно орієнтованих, оскільки спрямовані на реалізацію кількох завдань курсу математики.

Вивчення всіх випадків дій додавання і віднімання у межах першої сотні, ознайомлення із діями множення та ділення дозволяють виконувати дії з іменованими числами, вираженими в одиницях ціни/вартості – гривнею та копійкою. У НМК подано значну кількість простих і складених текстових задач, які містять грошові розрахунки – визначення вартості покупки, ціни товару, решти.

Корисними для розвитку вміння планувати покупки і передбачати вартість товару вважаємо завдання, в яких треба визначити, що із запропонованих товарів можна придбати за 10 грн (20 грн, 100 грн тощо); чи вистачить грошей на вказану покупку; чи правильно покупець поррахував вартість покупки і решту, яку він має отримати.

Зауважимо, що всі значення величин у запропонованих завданнях є максимально наближеними до реальних, дії з іменованими числами узгоджуються із випадками обчислення, які учні вже вивчили.

Вивчення кожної величини у 1 та 2 класі розподілено рівномірно впродовж навчального року, адже загальновідомо, що у процесі формування понять і навичок провідну роль відіграє фактор часу – тривалість і поступовість. Враховуючи особливості учнів цього вікового мікроперіоду, нестійкість їхньої уваги, дуже важливо зацікавити їх на уроці. А виконання завдань, які містять величини, пов'я-

зане саме з різноманітними видами пізнавальної діяльності школярів: спостереженням, вимірюванням, моделюванням.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Поняття величини є одним із основних загальнонаукових понять, оскільки:

- формує в учнів науковий світогляд;
- є засобом вивчення змісту різних розділів математики та інших освітніх галузей;
- сприяє найповнішій реалізації внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків;
- реалізує прикладну і практичну спрямованість курсу.

Розроблена методика формування уявлень про величини та формування вимірювальних умінь в учнів 1-2 класів, презентована у НМК, забезпечує реалізацію змістового блоку «Величини».

Подальші дослідження передбачають застосування розробленої методики в НМК з математики для другого циклу навчання з урахуванням розширення змісту кожної величини, орієнтовних вимог до навчальних досягнень та психологічних особливостей учнів цього вікового мікроперіоду. Потребує також уваги підготовка вчителя до впровадження компетентнісного підходу у процесі вивчення величин у початковій школі.

### Література

1. Типова освітня програма для учнів 1–2 класів. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
2. Типова освітня програма для учнів 3–4 класів. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
3. Державний стандарт початкової освіти. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
4. Н.П. Листопад, *Математика: підруч. для 1 кл.* Київ, Україна: Оріон, 2018.
5. Н.П. Листопад, *Математика: підруч. для 2 кл.* Київ, Україна: Оріон, 2019.
6. Н.П. Листопад, *Робочий зошит з математики (у 2 ч.) для 1-го класу.* Київ, Україна: Оріон, 2019.
7. Н.П. Листопад, *Робочий зошит з математики для 2-го класу.* Київ, Україна: Оріон, 2019.
8. Н.П. Листопад, *Формування предметних компетентностей. Картки з математики. 2 клас.* Київ, Україна: Оріон, 2019.

## References

1. Typical curriculum for students of grades 1-2. [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (in Ukrainian).
2. Typical curriculum for students of grades 3-4. [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (in Ukrainian).
3. State standard of primary education. [Online]. Available: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (in Ukrainian).
4. N.P. Lystopad, Mathematics: pidruch. dlia 1 kl. Kyiv, Ukraina: Orion, 2018 (in Ukrainian).
5. N.P. Lystopad, Mathematics: pidruch. dlia 2 kl. Kyiv, Ukraina: Orion, 2019 (in Ukrainian).
6. N.P. Lystopad, Workbook in Mathematics (in 2 parts) for 1-2 grades. Kyiv, Ukraina: Orion, 2019 (in Ukrainian).
7. N.P. Lystopad, Workbook in Mathematics for 2 grade. Kyiv, Ukraina: Orion, 2019 (in Ukrainian).
8. N.P. Lystopad, Formation of subject competences. Cards for mathematics. 2 grade. Kyiv, Ukraina: Orion, 2019.

*Наталія Листопад, научний співробітник відділу початкового освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна*

## РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ БЛОКА «ВЕЛИЧИНЫ» В УМК ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ ПЕРВОГО ЦИКЛА НУШ

В статье проанализированы подходы к изучению величин в начальной школе, описаны этапы работы с величинами, раскрыта методика формирования представлений о величине и методика формирования измерительных умений в учащихся 1-2 классов Новой украинской школы (НУШ). Методика предусматривает использование системы компетентно ориентированных задач, в которой соблюдены указанные этапы работы, учтены ожидаемые результаты обучения соискателей образования, определенные программой начального курса математики. В основе предлагаемой методики изучения величин лежит практическая деятельность учащихся, связанная с овладением навыками измерения длины, массы, вместимости, времени, навыками выполнять денежные расчеты и умения пользоваться календарем. Обращается внимание на необходимости подготовки учителя к внедрению компетентного подхода к изучению величин в начальной школе.

**Ключевые слова:** Новая украинская школа; начальный курс математики; методика изучения величин.

*Nataliia Lystopad, Scientific Researcher at the Department of Primary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

### **REALIZATION OF THE MATHEMATICAL DIMENSIONS BLOCK IN EDUCATIONAL-METHODOLOGICAL COMPLEXES FOR THE FIRST CYCLE OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL**

The article is dedicated to the analysis of dimensions in primary school. It describes the steps of learning dimensions, the methodology of the formation of the notion of dimensions and the methodology of the formation of the measuring abilities in students of the first and second grades on the example of educational-methodological complexes in mathematics for the first cycle of the New Ukrainian School. This methodology includes the use of the systems of competence-oriented problems, which keeps the stages of works mentioned above, considers the possible results of the study as described in the primary school curriculum. The basis of the proposed methodology of studying dimensions is the practical activities of students, especially the ability to measure length, mass, volume, and time, to count money and to use a calendar. The study of each dimension is divided equally during the first and second years of education due to the necessity to take into consideration such an important conditions of study as duration and graduation. It is important to pay attention to the transfer of the experience of doing the activities from mathematics to other fields. And vice versa, primary school students should establish and keep the understanding of the relations between existing objects, their actions, properties, quantities and dimensions. It is equally important to prepare a teacher for implementation of the competence-oriented approach to the teaching dimensions in primary school.

**Keywords:** New Ukrainian School, primary school mathematics, methodology of studying dimensions.

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ

**Юлія Малієнко,**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: j-b-m@ukr.net,  
ORCID ID: 0000-0002-7124-8236

У статті розкрито нові підходи до візуалізації змісту підручників, підкреслено, що надання ілюстративному матеріалу статусу історичного джерела стає однією з передумов створення нового покоління навчальної літератури з історії. Автором визначено поняття когнітивна візуалізація, виокремлено її функції у контексті компетентнісного навчання історії.

Вибір саме цих об'єктів дослідження обумовлено необхідністю функціональних змін у структурі підручника щодо посилення ролі наочності: від звичайного ілюстрування – до важливої джерелознавчої одиниці його змісту. Автором зроблено висновок про недостатнє висвітлення у науково-методичній літературі питань використання наочності як історичного джерела у змісті підручників для старшої школи.

**Ключові слова:** когнітивна візуалізація; функції когнітивної візуалізації, багатокomпонентність підручника історії.

Наука є розумовий зір.

*Ян Амос Коменський*

**Постановка проблеми.** Трансформаційні процеси, пов'язані з інформаційною революцією, реформуванням та модернізацією системи освіти, зумовлюють концептуальні зміни цільових, ціннісних, змістових і технологічних основ підручників історії.

Інформаційна насиченість сучасного світу вимагає певної адаптації навчального матеріалу перед його поданням учням для того, щоб у візуально доступ-

ному для сприйняття вигляді надати учням основні, або необхідні відомості, які будуть зрозумілими, легкодоступними та легкозасвоюваними [1].

Підручник нового покоління як модель процесу пізнання минулого має відповідати суспільним вимогам щодо компетентнісного навчання історії, стати самодостатнім багатоаспектним навчальним комплексом, здатним задовольнити потреби сучасних старшокласників. У контексті зазначених вимог візуальні матеріали у змісті підручника починають відігравати роль рівноправних історичних джерел. До того ж і сьогодення історичної науки тісно пов'язане не тільки власне з академічними дослідженнями, але й з пошуками засобів унаочнення наукового поступу.

Нові підходи до візуалізації підручників, надання ілюстративному матеріалу функцій історичного джерела стають однією з передумов створення нового покоління навчальної літератури з історії. Це обумовлює актуальність нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** дає змогу розкрити еволюцію поняття візуалізація, визначити напрями науково-педагогічних досліджень, пов'язаних із різними аспектами зазначеної теми.

Витоки сучасних освітніх досягнень у сфері візуалізації сягають XVII століття. Саме тоді Я. А. Коменський розробив принцип наочності, названий великим педагогом золотим правилом для учнів. Даючи йому потрійне обґрунтування, учений підкреслював, що початок пізнання пов'язаний з відчуттями, тому варто починати навчання не з словесного тлумачення про речі, а з реального спостереження за ними. Отже, як наголошував учений, все – через самостійне спостереження [2].

Ідеї Я. А. Коменського знайшли своє продовження у творах Г. Ващенко. Відомий український педагог вважав, що сприйнятті речі залишають у нашій свідомості певні образи, або уявлення. На їх ґрунті розвиваються вищі форми мислення. Чим чіткіші й багатші уявлення, тим більше можливостей для розвитку вищих інтелектуальних. Водночас, на думку Г. Ващенко, зловживати наочністю не варто, особливо щодо старших учнів, оскільки на перше місце виходять методи, що розвивають абстрактне мислення навчальних процесів [3].

Перетворення візуалізації на глобальну тенденцію, поява нових дефініцій змусила нас звернутися до теоретико-методологічних праць українських учених, які досліджують процеси трансформації поняття візуалізація.

Стратегіям інтерпретації візуальних джерел, які використовуються сучасними дослідниками, присвячено доробок Є. Рачкова. Автор розглядає зростаючу увагу до візуальних джерел як характерну рису сучасної науки, окреслює найбільш популярні методи їх досліджень [4].

Суголосним зазначеним дослідженням є роботи О. Рабенчука які, підкреслюють вагоме місце візуальної сфери у сучасній гуманітаристиці, розглядають візуальні матеріали як повноцінне джерело, доводять необхідність використання

їх під час історичних досліджень. Важливо, що О. Рабенчук виокремлює передумови актуалізації інтересу до візуальних джерел та методів їх дослідження. Погодимося з наступними висновками вченого: як «розшифрування» вербального тексту проходить лише у контексті дискурсу, в котрому він виник, так і зображення не розглядається більше як «зліпок реального», а можливе лише у відповідності до конкретного дискурсу, і це «послання» має «розшифрувати» історик [5].

О. Коляструк розглядає візуальні образи, що досліджуватимуть старшокласники, як своєрідні артефакти свого часу, здатні передати дух, атмосферу минулого, проливаючи світло на конкретний спосіб існування людини у соціумі у сукупності її щоденних практик і ритуалів, з дрібницями побуту, зовнішнього вигляду, емоційного стану, поведінки тощо [6].

Аналіз візуальних студій в системі сучасного соціогуманітарного знання виконала О. Ковалевська. Вчена дослідила становлення міждисциплінарного підходу до вивчення візуальних джерел європейськими та американськими дослідниками, зазначаючи, що класична теза позитивістів «немає історії без документа», у другій половині ХХ ст. повинна була інтерпретуватися значно ширше. Зокрема, поняття документ потрібно розуміти як різні типи джерел: писемні, речові, аудіо-візуальні, зображальні та інші [7].

Теоретичне обґрунтування використання технологій унаочнення у навчальному процесі здійснено Н. Житеньовою [1]. Вчена доводить, що візуалізація розвиває пізнавальний інтерес учнів, дає змогу створити позитивний емоційний фон на уроці, полегшує реалізацію міжпредметних зв'язків у навчанні, сприяє подальшій самоосвіті школярів.

У своєму дослідженні ми спиралися також і на науково-методичний доробок сучасних українських учених-педагогів. Концептуальні засади змісту та організації використання візуальних джерел на основі компетентнісного підходу до навчання досліджуються в працях В. Власова [8], Ю. Комарова [9], П. Мороза [10], О. Пометун [8]. Візуалізацією історії України опікується Український інститут національної пам'яті, випускаючи для шкіл новітні навчально-методичні та наочні матеріали з ключових подій минулого нашої держави.

На окрему увагу заслуговує методична і підручникотворча діяльність В. Власова, пов'язана з обраною нами темою. Вперше у науково-методичній практиці ним обґрунтовані і упорядковані переліки пам'яток архітектури та образотворчого мистецтва, обов'язкових для розпізнавання абітурієнтами ЗНО, розроблена система навчально-пізнавальних завдань до візуальних джерел на основі компетентнісного підходу, яка реалізована у підручниках історії України для 9-11 класів [8].

Ґрунтовні дослідження з питань візуалізації навчання історії, класифікації наочності, методики роботи з нею, застосування опорних схем та сигналів у навчанні історії містять праці О. Пометун [8].

Методи роботи з наочними джерелами, їх характеристика та типологія, способи організації старшокласників під час дослідження візуальних пам'яток розкриваються у доробку Ю. Комарова [9].

Наочні засоби як невід'ємні складники повноцінного розвивального навчання на уроці історії представлені у напрацюваннях П. Мороза. Вчений вважає, що наявність візуальних джерел уможливить перетворення підручника на робочу книгу, яка спонукатиме учнів працювати з нею самостійно [10].

Питання візуалізації є предметом постійного дослідження європейських учених. Важливим методичним джерелом є праці відомих експертів Луїзи де Бівар Блек, Р. Страдлінга, які характеризують роль візуальних джерел у процесі навчання історії, подають алгоритми дослідження наочних джерел [11; 12].

Зазначимо, що питання наочності вже досліджувалися нами, проте нові візуальні тренди вимагають подальшого розгляду цієї теми [13]. До того ж аналіз наявної науково-методичної літератури засвідчує, що в ній відсутнє комплексне висвітлення проблем компетентнісного використання візуальних історичних джерел, недостатньо розкрита взаємодія різних документів у змісті курсів історії в ліцеї.

**Формулювання цілей статті.** Автор ставить за мету проаналізувати нові підходи до візуалізації змісту підручників, обґрунтувати необхідність надання ілюстративному матеріалу статусу історичного джерела. Це стане передумовою для формування одного з ключових чинників створення нового покоління навчальної літератури з історії. У статті тлумачитиметься поняття когнітивна візуалізація у контексті сучасного підручникотворення і компетентнісно орієнтованого навчання історії, виокремлюватимуться її функції.

Вибір саме цих об'єктів дослідження обумовлено необхідністю функціональних змін у структурі підручника щодо посилення ролі наочності: від звичайного ілюстрування – до важливої джерелознавчої одиниці змісту.

Принадгдно зазначимо, що усі загальні теоретичні поняття, зокрема візуалізація, когнітивна візуалізація, функції когнітивної візуалізації розглядаються виключно в контексті зазначеної теми.

**Основна частина.** Стрімке проникнення інформаційно-комунікаційних технологій в життя людини та перенавантаження інформаційними потоками вимагають від сучасної освіти зміни способів навчання, подання навчальної інформації і запровадження нових методик навчання, які були б ефективними в умовах сьогодення [1].

Комплексний аналіз сучасних підходів до візуалізації навчального матеріалу з історії ми поєднали з потребами і проблемами новітнього підручникотворення. Почнемо з візуалізації.

Відтоді, як у 70-х роках ХХ століття посилюється інтерес до вивчення різнобічних проявів культури, нових полів історичних досліджень, починає форму-



ватися дослідницька парадигма візуальних студій, представники якої не тільки стали активніше використовувати різноманітний візуальний матеріал, але й запропонували принципово нові підходи до його інтерпретацій. Цікавим для нашої теми було поширене у гуманітарній сфері поняття візуальний поворот, яке ввів у науковий обіг один із теоретиків та істориків візуальних досліджень У. Мітчел. Учений визначив візуальну реальність як культурний конструкт, що потребує «прочитання» та інтерпретації подібно до письмового тексту [4].

Погодимося з сучасними українськими дослідниками, які зазначають, що сьогодні історія стає «візуальною» у буквальному сенсі слова, оскільки сучасні візуальні медіа є важливим способом запису, зберігання та комунікації історичного знання, органічно доповнюючи вербальні засоби [5].

Згадані вище суспільні тенденції безперечно відбиваються в освітньому просторі, наповнюючи новим сенсом відомі поняття. І це не дивно, адже візуальні образи фіксують найменші дрібниці щоденного життя, у фізичній чи віртуальній формі накопичуються у великих об'ємах і дають змогу досліднику, який інтерпретує й аналізує їх мову, робити висновки щодо різних аспектів життя людини. Візуальні джерела показують історичні події та факти у вигляді конкретних статичних і динамічних образів, які містять як явну, так і приховану закодовану інформацію. Вона доповнює наші судження про історію і допомагає зробити її більш «очевидною», тому, вилучаючи, вивчаючи та використовуючи її, дослідник може не аби як збагатити дослідницький арсенал та способи аналізу, відкриваючи перед собою світ минулого у іншому ракурсі. Аналіз візуального торкається усіх сфер життя і тому допомагає бачити минуле у конкретиці, деталях та динаміці [5].

У науково-методичній літературі відомі різні дефініювання понять наочність і візуалізація. За Великим тлумачним словником, візуалізація – одержання видимого зображення яких-небудь предметів, явищ, процесів, недоступних для безпосереднього спостереження [14]. Більш дієвий зміст вкладено у поняття наочність – це не тільки предмети, які використовують для показу під час навчання, а також метод навчання, який ґрунтується на використанні таких предметів [14].

Педагогічні словники за редакцією С. Гончаренка та М. Ярмаченка оперують близькими поняттями: наочність у навчанні, візуально-слуховий метод, візуальна грамотність, наочно-образне мислення. Зупинимося на двох останніх, принагідно підкресливши їх синонімічність когнітивній візуалізації. Під візуальною грамотністю обидва словники розуміють напрям у сучасній педагогіці, що досліджує проблеми розвитку навичок користування візуальною та аудіовізуальною інформацією. Крім того, візуальна грамотність ґрунтується на положеннях про провідну роль образу в процесах сприймання й розуміння, необхідність підготовки свідомості дитини до діяльності в умовах зростання інформатизації життя [16].

Також у словнику за редакцією М. Ярмаченка тлумачиться й таке важливе поняття сьогодення, як наочно-образне мислення – єдина форма відображен-

ня наочно-дійового, наочно-образного та візуального мислення з переходами від позначення окремих одиниць предметного змісту відображення до встановлення між ними конститутивних зв'язків, узагальнення і побудови образно-концептуальної моделі, а потім на її основі до виявлення категоріальної структури сутнісної функції того, що відображається [14].

Аналіз науково-методичних праць виявив доволі широкий спектр тлумачення поняття візуалізація, що розуміється як: незмінна складова модернізаційної експансії у просторі і часі [17]; активний процес винесення зі внутрішнього плану у зовнішній продуктів мозкової інтелектуально-розумової діяльності [1]; представлення числової та текстової інформації у вигляді графіків, діаграм, структурних схем, таблиць, карт і так далі [18]. Вважаємо, що попри всі нюанси визначень, поняття наочність і візуалізація є синонімами, тож використовуватимемо їх як синонімічні.

Набуває поширення й дефініція когнітивна візуалізація, що виступає в літературі як: специфічний принцип навчання [19]; включення в процес мислення зорових образів, тобто розвиток візуального мислення [18]. Аналіз джерел засвідчив, що поняття когнітивна візуалізація поки знаходиться на етапі початкового дефініювання.

На нашу думку, когнітивна візуалізація – це метод навчання, який ґрунтується на визнанні ілюстрації джерелом історичної інформації та способом її пізнання. Отже, відбувається зміщення акценту з ілюстративних функцій наочності на пізнавальні. Саме тому когнітивна візуалізація оптимізує навчання, виконує мотиваційно-рефлексивні функції, розвиває усі складники предметної історичної компетентності, а власне наочність проходить шлях від звичайного ілюстрування – до важливої джерелознавчої одиниці змісту підручника.

У підручниках – когнітивна візуалізація – це навчально-пізнавальна структура, яка реалізує сучасну ідею про наочність як важливе історичне джерело і має щонайменше два обов'язкових, взаємопов'язаних складники: ілюстративний ряд, адекватний новітнім вимогам до навчальної літератури та системи навчально-пізнавальних завдань до них (з-поміж іншого сюди відносимо й різноманітні алгоритми опрацювання ілюстрацій). Зрозуміло, що поширеною практикою когнітивна візуалізація стане лише за умов, якщо реалізовуватиметься у навчально-виховному процесі в старших класах закладів загальної середньої освіти.

Виходячи з вищевказаного, підкреслимо таку рису когнітивної візуалізації, як універсальність, тобто можливість використовувати її на будь-якому етапі уроку, незалежно від його типу. Крім того, наочність може ілюструвати інші види історичних джерел, а також бути основним навчальним ресурсом уроку.

Наразі когнітивна візуалізація як педагогічне поняття акумулює новітні наукові досягнення, адаптуючи їх до потреб сучасної історичної освіти.

Перш ніж характеризувати функції візуалізації в контексті сучасного підручника-наочника, коротко звернемося до історії питання. Процес унаочнення змісту підручників історії пройшов свій шлях розвитку, тому ми розглянули етапні зміни в підходах до ілюстрування навчальних книг з історії.

1 етап – 90-ті роки ХХ ст. Становлення власне українських підручників, кількісний і якісний брак наочності, яка виконувала ілюстративну функцію.

2 етап – нульові роки ХХІ ст. Поява в підручниках кольорових ілюстрацій, формування критеріїв до їх відбору; основні форми роботи з наочністю – описові.

3 етап – від кінця нульових – до сьогодення. Розвиток теоретичних і практичних підходів до формування візуального змісту підручників. Поступова зміна ставлення до зображень: від ілюстрації – до розуміння наочності як важливого історичного джерела. Поява в підручниках навігаторів роботи з ілюстративним матеріалом. Структурні зміни у змісті, скорочення текстового і збільшення ілюстративного складників.

У контексті нашої теми підкреслимо таку рису сучасного підручника історії, як багатокомпонентність, що відкриває перед старшокласниками нові можливості для сприйняття, осмислення, опрацювання, передачі історичного матеріалу. У складній багатокомпонентній структурі підручника історії візуальний ряд, розгорнута система навчально-пізнавальних завдань до кожного з його основних елементів (ілюстрації, карти, схеми тощо) відіграють вирішальну роль. У зв'язку з цим говоримо про самодостатність підручника, який дає змогу старшокласнику самостійно досліджувати історію, використовуючи різні джерела історичної інформації.

Розкриваючи теоретичні засади когнітивної візуалізації у контексті унаочнення змісту підручників, ми вважали за доцільне узагальнити її функції.

Функції когнітивної візуалізації:

- поглиблення знань, розвиток умінь, раціоналізація, урізноманітнення навчальної діяльності старшокласників, пов'язаної з дослідженням історії ХХ – початку ХХІ ст.;
- активізація емоційної, мотиваційно-рефлексивної, ставленнєвої сфери діяльності учнів; розвиток асоціативного, критичного, творчого, візуального мислення, візуальної грамотності учнів у процесі дослідження історії;
- зосередження уваги на особливостях історичних об'єктів ХХ – початку ХХІ ст., фіксація історичної інформації, необхідної для розуміння минулого;
- посилення міждисциплінарних, міжпредметних зв'язків; інтегрування з іншими історичними джерелами, засобами навчання.

Різноманітні візуальні джерела, які презентують у підручниках певний період історії ХХ – початку ХХІ ст., уможливають розуміння старшокласниками особливостей відповідного етапу розвитку суспільства, намірів людей, специфіки економічного, політичного, соціального, культурного розвитку. Серед різних видів

наочності найбільш поширеними у підручниках для 10-11 класів є: фотографії текстові (фотографії документів, газет, законів, універсалів, прокламацій тощо), індивідуальні, колективні, історичних подій, історичних об'єктів тощо; ілюстрації картин, плакати, карикатури; умовно-графічні зображення; карти, картосхеми.

На окрему увагу заслуговує новий тренд підручникотворення – QR-код – графічне зображення, в якому зашифрована певна інформація, посилання на сайт чи окрему його сторінку. Сучасні підручники історії, зокрема, для старших класів, швидко опанували і реалізували цю ідею. Використання QR-кодів дасть змогу урізноманітнити навчальний процес, сприятиме зацікавленості школярів до навчання, може стати зручною формою організації навчального процесу [20].

Виходячи з особливостей змісту курсів історії, який охоплює XX – початок XXI ст., зосередимося на фотографії. Фотографії як масовий, доступний, зрозумілий вид візуальних історичних джерел зберігаються у музеях і бібліотеках, в державних і родинних архівах, в установах і на підприємствах. До того ж саме цьому виду візуальних джерел надається перевага у підручниках 10-11 класів.

Такий візуальний пріоритет пояснюється тим, що конкретика деталей історичних візуальних джерел (фото, кіно, реклама, скульптура, карикатура тощо) відображає розмаїття тенденцій суспільного життя, доносячи до нашого бачення й розуміння особливості домашнього побуту чи виробничого процесу, дозвілля, моди, соціального статусу, гендерних особливостей. Крім того, без таких носіїв інформації учням практично неможливо уявити інфраструктуру міського чи сільського життя у контексті зовнішнього вигляду адміністративних, громадських, спортивних, культурних споруд, помешкань, крамниць, транспорту, особливостей ландшафту, інтер'єрів, специфіки архітектури тощо. Ті ж соціальні явища чи архітектурні будови, зафіксовані візуально й віддалені одне від одного у часі, дозволяють досліднику аналізувати подібність і відмінність рис та робити висновки стосовно наступності і динаміки змін соціальної історії [5].

Технології, різні форми роботи з наочними джерелами, зокрема з фотографіями, широко представлені у методичній літературі. З-поміж них ми обрали узагальнений варіант Ю. Комарова як такий, що адекватний віковим особливостям старшокласників, вимогам когнітивної візуалізації, компетентнісного навчання і критичного мислення, може використовуватися учнями для роботи з будь-яким сучасним підручником історії:

1. Опис візуальних джерел. Не слід нехтувати описом! Хоча він і відіграє по суті допоміжну, операційну роль і потрібен для повноти і точності інтерпретації, але проведення детального аналізу зображення допоможе виробити в учнів відповідні навички, спостережливість, дасть змогу проявити ці якості. До того ж учитель може використати це при оцінюванні, адже далеко не всі учні можуть інтерпретувати, а оцінювати потрібно всіх [9].

2. Інтерпретація. На етапі первинної інтерпретації варто звернути увагу на те, хто саме зображений (конкретно-історичні персонажі, або представники різних соціальних груп, партій тощо), проаналізувати сюжет, звернути увагу на символи і стереотипи, завдяки яким можна визначити, хто є персонажі, або визначити їх соціальну належність. Доцільно також проаналізувати підпис і співвідношення підпису і зображення. На етапі вторинної, або власне історичної інтерпретації слід звернути увагу на історичність ситуації, на співвідношення її з іншими джерелами (як текстовими так і візуальними), на історичний контекст (залучивши знання учнів, набуті з інших джерел) [9].

Алгоритм Ю. Комарова доповнили й такими вимогами до роботи старшокласників з наочністю, як: зіставлення інформації, набутої з різних джерел; аргументація власної позиції щодо візуальної інформації; визначення пам'яток, пов'язаних з дослідженням візуального.

Цікаві рекомендації для роботи саме з фотографіями дає Р. Страдлінг. Вчений пропонує використовувати фотографії різних історичних періодів для вивчення тенденцій в суспільстві, наприклад в моді, дозвіллі, на роботі. Використання фотографії для складання схем процесів, які відбувалися протягом ХХ ст., зокрема у розвитку техніки, транспорту, архітектури, мистецтва, освіти, сприятиме розумінню старшокласниками діахронічних тем нещодавньої історії. Вивчення ілюстрацій, які розкривають окремий період (наприклад, вуличні сцени, ринки, робочі місця, похорони, інтер'єри житла), чи поштові листівки одного і того ж явища, зроблені в різний час, дасть змогу учням дослідити різні аспекти життя тогочасного суспільства [11].

Важливо обговорювати з учнями питання достовірності фотографій. Відомо, що їх легко підробити. До того ж власне фотограф також може впливати на зміст фото. Тому особливу увагу слід звернути на позицію автора: намагався він бути неупередженим, чи, навпаки, намагався зобразити персонажів саме в такому вигляді, наскільки свідомою є позиція автора [9].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Візуалізація в глобальному і локально-освітньому вимірах відіграє велику роль у розвитку інформаційного суспільства. Сучасна історична освіта має відповідати на цей виклик і вчити старшокласників орієнтуватися у візуальному полі, аналізувати та розуміти його.

У підручниках нового покоління когнітивна візуалізація історичного матеріалу як навчально-пізнавальна модель активізує когнітивну, дослідницьку та творчу діяльність учнів, сприяє формуванню усіх складників предметної історичної компетентності, власних інтелектуальних практик старшокласників, розвиває критичне мислення.

Новизна і різнобічність досліджуваної проблеми унеможлиблює розкриття її в одній статті. Усе це є предметом подальших науково-педагогічних і методичних досліджень.

### Література

1. Н. В. Житеньова, «Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах», Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, вип. 2, с. 144-157, 2016. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu\\_2016\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2016_2_13)
2. Я. А. Коменский, Избранные педагогические сочинения (Т.1-2). М.: Педагогика, 1982.
3. Г. Ващенко, Загальні методи навчання : підруч. для педагогів. Київ : Укр. Вид. Спілка, 1997.
4. Є. Рачков, «Методи та підходи візуальної історії: аналіз історіографії», Харківський історіографічний збірник, №14, с. 27-41, 2016. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://periodicals.karazin.ua/historiography/article/view/751>
5. О. Рабенчук, «До питання про візуальне як джерело історичних досліджень», Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика, №17, с. 29-39, 2012. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://resource.history.org.ua/publ/xxx\\_2012\\_17](http://resource.history.org.ua/publ/xxx_2012_17)
6. О. Коляструк, «Візуальні документи як особливі джерела історії повсякденності», Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика, №14, с. 259-264, 2008. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://http://www.history.org.ua/JournALL/xxx//14/16>
7. О. Ковалевська, «Візуальні студії в системі сучасного соціогуманітарного знання», Історіографічні дослідження в Україні. №26, с. 220, 2016. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://resource.history.org.ua/publ/ldvu\\_2016\\_26\\_11](http://resource.history.org.ua/publ/ldvu_2016_26_11)
8. Пометун О. І. Компетентісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник / О. І. Пометун, Н. М. Гупан, В. С. Власов. – К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. – 208 с.
9. Ю. Комаров, «Методи роботи з візуальними джерелами», Доба, №2, с. 15-19, 2004. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://klio-mukolaiv.at.ua › prochutatu › jurijkomarov>.
10. П. В. Мороз, «Використання карикатур в шкільному підручнику історії (методика роботи в умовах дослідницького навчання)» Проблеми сучасного підручника, вип. 13, с. 147-167, 2013. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp\\_2013\\_13\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2013_13_19).
11. Р. Страдлінг, Викладання історії Європи ХХ століття – Б.м: Видавництво Ради Європи, Б.р.
12. Луїза де Бівар Блек, «Працюючи з візуальними джерелами», Історія і суспільство в школах України: теорія і методика навчання, №1, 2012.
13. Ю.Б. Малієнко Методика компетентісно орієнтованого навчання всесвітньої історії у 7-му класі : методичний посібник / Ю. Б. Малієнко – К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. – 96 с.
14. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та головний редактор В. Т. Бусел. – Ірпінь: Перун. – 2003. – 1440 с.
15. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 514 с.
16. С.У. Гончаренко, Український педагогічний словник – К., Либідь, 1997. – 375 с.
17. О. В. Брюховецька. «Візуальний поворот у культурі і культурології», у Культурологія: Могилянська школа, М. Собуцький, Ред. Київ : Олег Філюк, 2018, с. 130-156.
18. М.В.Говорун, Л.О. Онісімчук, Використання лекції-візуалізації в системі вищої освіти. Теорія та методика навчання суспільних дисциплін. – 2011. Вип.1. – С. 71–74. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream>.

19. О.В. Семеніхіна, М.Г. Друшляк Принцип когнітивної візуалізації і його використання у навчанні математики Фізико-математична освіта. – 2017. – Вип. 3. – С. 136-140. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo\\_2017\\_3\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2017_3_26).
20. Тренди освіти: як використовувати QR-коди в освіті [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/post/trendi-osviti-yak-vikoristovuvati-qr-kodi-u-navchanni>.

## References

1. N. V. Zhytienova (2016). "Visualization technologies in current educational trends", *вип. 2, s. 144-157*. [Online]. Available: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu\\_2016\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2016_2_13). (in Ukrainian)
2. Ja. A. Komenskij, *Selected pedagogical works: In 2 volumes v. 1. (v. 1-2)*. M.: Pedagogika, 1982. (in Ukrainian)
3. Vashchenko H. *General teaching methods: textbook for teachers*. Kyiv : Ukr. Vyd. Spilka, 1997. (in Ukrainian)
4. Ye. Rachkov, "Methods and Approaches to Visual History: analysis of Historiography", *Kharkivskiy istoriohrafichnyi zbirnyk, №14, s. 27-41*, 2016. [Online]. Available: <https://periodicals.karazin.ua/historiography/article/view/751> (in Ukrainian)
5. O. Rabenchuk, "The question of the visual as a source of historical research", *Ukraina XX st.: kultura, ideolohiia, polityka, №17, s. 29-39*, 2012. [Online]. Available: [http://resource.history.org.ua/publ/xxx\\_2012\\_17](http://resource.history.org.ua/publ/xxx_2012_17). (in Ukrainian)
6. O. Koliastruk, "Visual documents as special sources of everyday life", *Ukraina XX st.: kultura, ideolohiia, polityka, №14, s. 259-264*, 2008. [Online]. Available: <http://www.history.org.ua/JournALL / xxx/14/16>. (in Ukrainian)
7. O. Kovalevska, "Visual studies in the system of modern socio-humanitarian knowledge", *Istoriografichni doslidzhennia v Ukraini, №26, s. 220*, 2016. [Online]. Available: [http://resource.history.org.ua/publ/ldvu\\_2016\\_26\\_11](http://resource.history.org.ua/publ/ldvu_2016_26_11). (in Ukrainian)
8. O. I. Pometun, N. M. Hupan, V. S. Vlasov, *Competency-oriented method of teaching history in general school*. Kyiv, Ukraina: TOV "KONVI PRINT", 2018. (in Ukrainian)
9. Yu. Komarov, "Methods of working with visual sources", *Doba, №2, s.15-19*. [Online]. Available: <http://klio-mukolaiv.at.ua > prochutatu > jurijkomarov>. (in Ukrainian)
10. P.V. Moroz "Using of cartoons in the school history textbook (methodology of research study)" *Problemy suchasnoho pidruchnyka, vyp. 13, s. 147-167*, 2013. [Online]. Available: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp\\_2013\\_13\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2013_13_19). (in Ukrainian)
11. R. Stradlinh, *Teaching the history of Europe of the twentieth century – B.m: Vydavnytstvo Rady Yevropy, B.r.* (in Ukrainian)
12. Luiza de Bivar Blek "Working with visual sources", *Istoriia i suspilstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia i metodyka navchannia, №1, 2012*. (in Ukrainian)
13. Yu.B. Maliienko *Methods of Competently Oriented Learning in World History in 7th grade : metodychnyi posibnyk / Yu. B. Maliienko – K. : TOV "KONVI PRINT", 2018. – 96 s.* (in Ukrainian)
14. *A great explanatory dictionary of modern Ukrainian / uklad. ta holovnyi redaktor V. T. Busel. – Irpin: Perun. – 2003. – 1440 s.* (in Ukrainian)
15. *Pedagogical dictionary / za red. M. D. Yarmachenka. – K. : Ped. dumka, 2001– 514 s.*
16. S.U. Honcharenko, *Ukrainian Pedagogical Dictionary*, Kyiv, Ukraina: Lybid, 1997. (in Ukrainian)

17. O.V. Briukhovetska "Visual rotation in culture and cultural studies" u Kulturolohiia: Mohylianska shkola, M. Sobutskyi, Red. Kyiv : Oleh Filiuk, 2018, s. 130-156. [Online]. Avialable: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/15232>. (in Ukrainian)
18. Hovorun M.V., Onisimchuk L.O. Use of lecture-visualization in the higher education system. Teoriia ta metodyka navchannia suspilnykh dystsyplin. – 2011. Vyp.1. – S. 71–74. [Online]. Avialable: <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream>. (in Ukrainian)
19. Semenikhina O.V., Drushliak M.H. The principle of cognitive visualization and its use in teaching mathematics. Fyzyko-matematychna osvita. – 2017. – Vyp. 3. – S. 136-140. – [Online]. Avialable: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo\\_2017\\_3\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2017_3_26). (in Ukrainian)
20. Education Trends: How to Use QR Codes in Education [Online]. Avialable: <https://naurok.com.ua/post/trendi-osviti-yak-vikoristovuvati-qr-kodi-u-navchanni>. (in Ukrainian)

*Юлия Малиенко, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела обществоведческого образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ ДЛЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье раскрыты новые подходы к визуализации содержания учебников, подчеркнуто, что предоставление иллюстративного материала статуса исторического источника становится одной из предпосылок создания нового поколения учебной литературы по истории. Автором определено понятие когнитивная визуализация, выделены ее функции в контексте компетентностного обучения истории.

Выбор именно этих объектов исследования обусловлен необходимостью функциональных изменений в структуре учебника по усилению роли наглядности: от обычного иллюстрирования - к важной источниковедческой единицы его содержания. Автором сделан вывод о недостаточном освещении в научно-методической литературе вопросов использования наглядности как исторического источника в содержании учебников для старшей школы.

**Ключевые слова:** когнитивная визуализация; функции когнитивной визуализации, многокомпонентность учебника истории.



*Yuliia Maliienko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Social Studies of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

## **THEORETICAL FUNDAMENTALS OF VISUALIZATION OF HISTORICAL TEXTBOOK CONTENTS FOR HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF COMPETENCE-ORIENTED EDUCATION**

The article presents new approaches to visualization of the content of textbooks, emphasizing that providing illustrative material with the status of a historical source is one of the prerequisites for the creation of a new generation of educational literature on history. The author defines the concept of cognitive visualization in the context of competence-based teaching of history, its features and functions are distinguished.

The choice of these objects of study is due to the need of functional changes in the structure of the textbook to enhance the role of illustration: from the simple image - to an important source unit of its contents. The author concludes that the issue of using visualization as a historical source in the contents of textbooks for high school is not covered in the scientific and methodological literature.

In our opinion, cognitive visualization is a teaching method that is based on recognizing an illustration as a source of historical information and a way of getting to know it. Thus, there is a shift in emphasis from the illustrative functions of visualization to cognitive. That is why cognitive visualization optimizes learning, performs motivational-reflexive functions, develops all the components of substantive historical competence, and the actual visualization goes from the usual illustration - to an important source unit of the textbook contents.

Various visual sources, which present in the textbooks a certain period of history make it possible for high school students to understand its peculiarities, people's intentions, specifics of economic, political, social, and cultural development. Among the various types of visualization, the most common are: text photos (photos of documents, newspapers, laws, universals, proclamations, etc.), individual, collective, historical events, etc.; illustrations of paintings, posters, caricatures; graphics; maps, charts.

At present, visualization as a pedagogical concept accumulates the latest scientific achievements, adapting them to the needs of modern historical education.

**Keywords:** visualization, cognitive visualization, multicomponent character of history textbook.

## ВІДОБРАЖЕННЯ ПИТАННЯ ЗДОРОВ'Я І БЕЗПЕКИ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З БІОЛОГІЇ

**Надія Матяш,**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
провідний науковий співробітник відділу  
біологічної, хімічної і фізичної освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: matyash\_2@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-9103-4235

У статті розкрито результат дослідження щодо використання методичних можливостей включення відомостей про здоров'я і безпеку життя людини у зміст шкільних підручників з біології. Перша можливість це виокремлення відповідного змісту в рубрику, наприклад «Здоров'я людини», друга - інтеграція відомостей про здоров'я і безпеку життя людини, зокрема наскрізною змістовою лінією «Здоров'я і безпека», безпосередньо в предметний зміст підручників. Обидві можливості зорієнтовані на формування ключової здоров'язбережувальної компетентності здобувачів освіти.

**Ключові слова:** шкільний підручник; біологія; навчальна програма; наскрізна змістова лінія «Здоров'я і безпека»; здоров'язбережувальна компетентність.

**Постановка проблеми.** В українській освіті питання здоров'я і безпеки життя людини є пріоритетними. Попри пріоритетності цього питання, воно є досить загостреним. Постійно виникають різноманітні ризики, що негативно впливають на здоров'я і навіть життя молоді. Це викликає стурбованість педагогічної громадськості, сім'ї та інших соціальних ланок. У зв'язку з цим актуальність вивчення цього питання зростає. Про це свідчать дослідження біологічних, медичних, педагогічних та інших дотичних наук, що спрямовані на забезпечення фізичного, морального, психічного й духовного здоров'я людини.

Передумовою їх формування є включення відомостей про здоров'я і безпеку життя людини в нормативні документи: державний стандарт, навчальні програми тощо. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) вони відображені у змісті біологічного компонента освітньої галузі «Природо-

знавство» і компонента «Основи здоров'я» освітньої галузі «Фізична культура» [5]. А їх деталізацію здійснено у відповідних чинних навчальних програмах з окремих предметів у шкільних підручниках.

Разом з тим, освіта як і будь-яка галузь розвивається з урахуванням надбань світового та європейського досвіду. На цьому ґрунті в українській освіті виникли такі стартові документи як концепція «Нова українська школа» (2016 р.) [11], Закон України «Про освіту» (2017 р.) [7]. У цих документах серед ключових концептуальних положень є компетентнісний підхід до результатів навчання здобувача освіти, конструювання предметного змісту тощо. Результатом упровадження компетентнісного підходу є ключові компетентності, перелік яких зазначено в Законі України «Про освіту» [7, с.13]. Вони включають крім знань, умінь і навичок, ставлення до освіти в цілому, розуміння її значення для професійного самовизначення та повноцінної самореалізації особистості в житті.

Вище зазначені документи стали підґрунтям для розроблення нового Державного стандарту базової середньої освіти (2019 р.) [6] відповідно до нових освітніх запитів. Його структура включає освітні галузі, серед яких «природника», зміст якої містить й біологічні відомості та «соціальна і здоров'язбережувальна», що стосується збереження здоров'я і життя людини.

Перед освітянами знову поставлено завдання щодо здійснення практичних кроків у висвітленні питання збереження здоров'я і життя людини у конкретних навчальних предметах, в тому числі й біології відповідно до стратегічних завдань, зазначених у нормативних документах, що стосуються оновлення освіти.

**Аналіз останніх досліджень.** Питання збереження здоров'я молоді досліджували і досліджують Т. Бережна, А. Бесєдіна, І. Бех, Т. Бойченко, Л. Ващенко, М. Гриньова, О. Єжова, Н. Карленко, С. Страшко та ін. Підходи до формування в учнів компетентностей у шкільних підручниках з біології досліджували Л. Ващенко, Т. Коршевнік, Н. Матяш та ін.

Звідси, **мета статті** - розкрити методичні можливості змісту підручників з біології з метою упровадження відомостей про здоров'я і безпеку життя людини.

**Виклад основного матеріалу.** Таким чином, однією з ключових тенденцій шкільної біологічної освіти є формування здоров'язбережувальної компетентності, що включає відповідні знання, уміння їх застосовувати і ставлення, вибір позиції до здобутих знань, умінь і навичок. Ця компетентність в Законі України «Про освіту» (2017 р.) не виокремлена та є складником ключової компетентності «Громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей» [7, с. 13]. Вона сприяє вибору здорового способу життя, складниками якого правильне харчування, якісні харчові продукти, помірні фізичні навантаження, дотримання особистої гігієни, неживання алкоголю, нікотину та інших наркотичних речовин тощо.

Знання про збереження здоров'я і життя людини закладені в окремий навчальний предмет «Основи здоров'я. 5-9 класи» [12], який уведено в типовий навчальний план для загальноосвітніх навчальних закладів як обов'язковий і в основній школі вивчається з 5-го по 9-й класи. Але провідними знаннями про збереження здоров'я і життя молоді, дотримання здорового способу життя, все ж таки, є біологічні знання.

Саме шкільна біологічна освіта є одним із можливих шляхів закладання системних знань про здоров'я, способи його збереження і безпеку життя людини. Тому, одним із завдань шкільної біологічної освіти є формування ціннісних орієнтацій на способи збереження здоров'я і життя, його значення для повноцінної самореалізації особистості в житті [10, с. 26].

Наше завдання стосується результатів розкриття питання збереження здоров'я і життя людини у шкільних підручниках з біології. Аналіз збірників наукових праць «Проблеми сучасного підручника» за період 2013-2019 рр. дає змогу констатувати, що це питання у шкільних підручниках розкрито недостатньо.

Але вагомим навчальним ресурсом для отримання необхідних знань про здоров'я, розкриття ціннісних орієнтацій на його збереження є шкільні підручники, в яких закладено виважені, науково обґрунтовані відомості. Питання збереження здоров'я і життя людини в сучасних шкільних підручниках все ж таки розкрито. Про це свідчить аналіз підручників з біології, в яких використано одну з методичних можливостей розкриття цього питання – це рубрикація. Наприклад, в останніх авторських підручниках «Біологія, 9 клас» (2009) [8] і «Біологія, 8 клас» (2016) [3] здоров'язбережувальна лінія проходить через увесь зміст і втілюється як рубрика «Здоров'я людини». Ця лінія є основоположною у змісті біології людини і спрямована на формування в учнів як предметної, так і ключової здоров'язбережувальної компетентності та зорієнтована на формування в учнів розуміння того, що здоров'я – найвища особистісна та суспільна цінність, а також свідомої мотивації здорового способу життя, відповідальності за власне життя і здоров'я» [9]. Наприклад у § 30 «Дихання – одна з умов життя людини. Верхні дихальні шляхи, їхня будова і функції» включено рубрику «Здоров'я людини», яка націлює учнів на збереження в даному разі верхніх дихальних шляхів, які найчастіше піддаються зовнішнім впливам в перехідний період температурних змін. Вона включає такий зміст «щоб захистити верхні дихальні шляхи від хвороботворних мікроорганізмів, потрібно дотримуватися відповідних правил поведінки, особливо під час епідемії грипу та інших інфекцій. У цей період потрібно посилювати імунітет раціональним вітамінізованим харчуванням, загартовуванням, фізичними вправами» [8, с. 83]. Утім недостатньо розкрито сучасні реальні загрози життю учнів. Ці питання недостатньо розкриті й в окремому навчальному предметі «Основи здоров'я». Тому необхідно посилити увагу учнів на питання стосовно безпеки життя людини.

Такий підхід використано лише в підручниках, зміст яких стосується вивчення організму людини. Однак його потрібно використати й в інших шкільних підручниках з біології з метою посилення предметного змісту відомостями стосовно збереження здоров'я і життя людини.

У зв'язку з формуванням здоров'язбережувальної компетентності в 2016 році в МОН України було запропоновано введення наскрізних змістових ліній, серед яких «Здоров'я і безпека» в навчальні програми з усіх предметів, в тому числі й біології. Звідси виникла друга методична можливість – це реалізація змістової лінії через посилення предметного змісту необхідними відомостями про збереження здоров'я і життя людини [10].

Під час доопрацювання підручника «Біологія. 6 клас» [4], що містить відомості про бактерії, рослини, гриби було зацентровано увагу на реалізації наскрізної змістової лінії «Здоров'я і безпека» відповідно до навчальної програми [1]. Наприклад, розглянемо її реалізацію в навчальній програмі [1] у підручнику «Біологія. 6 клас» [4] (табл. 1).

Таблиця 1

**Інтеграція наскрізної змістової лінії «Здоров'я і безпека»  
в предметний зміст навчальної програми [1]  
і шкільного підручника «Біологія. 6 клас» [4]**

Назва теми	Ціль наскрізної змістової лінії «Здоров'я і безпека» в програмі «Біологія. 6 клас»	Реалізація лінії у підручнику «Біологія. 6 клас» [4]
Вступ	Сприяє усвідомленню значимості безпечного здорового життєвого середовища	У вступі важливо зазначити, що людина – частина живої природи і її безпечне здорове життєве середовище і якість життя залежать від екологічної безпеки довкілля
Тема 1. Клітина	Нічого не зазначено	
Тема 2. Одноклітинні організми. Перехід до багатоклітинності	Сприяє усвідомленню небезпеки інфекційних та паразитарних захворювань	У цій темі мають бути закладені відомості про те, що в живій природі існують й небезпечні для людини і інших тварин організми. Вони є збудниками інфекційних і паразитарних захворювань. Знання про них й складуть основу захисту від їхнього впливу

<p>Тема 3. Рослини</p>	<p>Сприяє усвідомленню значення зелених насаджень для створення сприятливого середовища життя</p>	<p>У цій темі є окремі параграфи, зміст яких можна наповнити питаннями, що сприяє зміцненню здоров'я людини. Наприклад, зміст параграфа «Тривалість життя листків. Видозміни листка. Листопад» можна спрямувати на посилення психоемоційної сфери людини через сприйняття барв осені</p>
<p>Тема 4. Різноманітність рослин</p>	<p>Сприяє усвідомленню значення рослин для зміцнення здоров'я</p>	<p>У цій темі є безліч методичних можливостей реалізації питання зміцнення здоров'я людини та збереження її життя. Серед рослин є отруйні (небезпечні для життя), але й є лікарські, що мають лікувальні властивості. Тому наповнення змісту цими відомостями є життєво-орієнтованим для учнів. А в параграфі «Значення рослин для життя на планеті Земля та людини» має значні методичні можливості, які потрібно лише використати.</p>
<p>Тема 5. Гриби</p>	<p>Сприяє усвідомленню небезпеки захворювань, що спричинюються грибами</p>	<p>Гриби мають значення у житті людини. Але серед них є корисні та шкідливі (отруйні) для людини. Тому зміст потрібно поповнити відомостями про небезпеку грибів для життя людини. Але тут же розкрити їх значення у природі в цілому.</p>

Ці питання можна зацентувати через рубрику «Здоров'я і безпека». Такий же підхід можна використати під час доопрацювання інших шкільних підручників для 7-11-х класів.

У навчальній програмі для профільної школи рівня стандарту у пояснювальній записці зазначено, що змістова лінія **«Здоров'я і безпека»** забезпечує формування здоров'язбережувальної компетентності учнів як духовно, емоційно, соціально і фізично повноцінних членів суспільства, які здатні дотримуватися здорового способу життя і формувати безпечне життєве середовище [2, с.2]. Під час створення підручників для старшої школи автори, в основному зупинилися на інтеграції відомостей про збереження здоров'я і життя людини в їх предмет-

ний зміст відповідно до змісту навчальної програми «Біологія і екологія. 10-11 класи. Рівень стандарту» [2] (табл. 2).

Таблиця 2

**Інтеграція відомостей про збереження здоров'я і життя людини у предметний зміст навчальної програми «Біологія і екологія. 10-11 класи. Рівень стандарту» [2] та зміст шкільного підручника «Біологія і екологія. 10 клас. Рівень стандарту» [13]**

Номер теми та назва	Відомості про збереження здоров'я і життя людини	
	у навчальній програмі «Біологія і екологія. 10-11 класи, Рівень стандарту» [2]	у шкільному підручнику «Біологія і екологія. 10 клас, Рівень стандарту» [13]
Вступ	Загальні питання про зв'язок екології і інших галузей наукових знань	У вступі поєднано екологічні знання зі знаннями про збереження здоров'я людини та середовища її життя
Тема 1. Біорізноманіття	Віруси, віроїди, пріони	У цій темі розкрито вплив вірусів і пріонів на розвиток різних, часто небезпечних для людини захворювань
Тема 2. Обмін речовин і перетворення енергії	Обмін речовин та енергії – основа функціонування біологічних систем. Біологічна роль білків, нуклеїнових кислот, вуглеводів і ліпідів. Вітаміни, їх роль в обміні речовин. Раціональне харчування – основа нормального обміну речовин. Негативний вплив на метаболізм токсичних речовин. Знешкодження токсичних сполук в організмі людини. Значення якості питної води для збереження здоров'я людини	У цій темі потрібно навести приклади з життя про причини і наслідки порушення обміну речовин в учнівської молоді Навести приклади впливу токсичних речовин, що містяться в продуктах харчування, питній воді на метаболізм і здоров'я людини
Тема 3. Спадковість і мінливість	Захист геному людини від шкідливих мутагенних впливів. Спадкові хвороби і вади людини, хвороби людини зі спадковою схильністю, їхні причини. Методи діагностики та профілактики спадкових хвороб людини	У цій темі потрібно навести приклади поширених спадкових хвороб і вад людини тощо. Зупинити увагу учнів на міжнародних програмах, що займаються питаннями розв'язання цієї проблеми на основі толерантного ставлення до людей з такими вадами

<p>Тема 4. Репродукція та розвиток</p>	<p>Онкологічні захворювання, причини виникнення, їх профілактика. Репродуктивне здоров'я молоді.</p>	<p>У цій темі, опираючись на знання з попередніх навчальних курсів про клітину, її розмноження і розвиток, потрібно навести зміни у цих процесах і як результат виникнення онкологічних захворювань, зокрема раку молочної залози. Звернути увагу на необхідність профілактики онкологічних захворювань</p>
--	--	---

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Досліджено відображення питання здоров'я і безпеки життя людини у навчальних програмах і окремих шкільних підручниках з біології. Порушено проблему реалізації компетентного підходу до конструювання змісту і очікуваних результатів навчання учнів, спрямованого на формування здоров'язбережувальної компетентності. Схарактеризовано на конкретних прикладах реалізацію методичних можливостей змісту підручників з біології з метою упродовження відомостей про здоров'я і безпеку життя людини. До таких віднесено виокремлення відповідного змісту в окрему рубрику, наприклад «Здоров'я людини» і інтеграцію відомостей про здоров'я і безпеку життя людини безпосередньо в предметний зміст підручника. В подальшому потрібно досліджувати й інші методичні можливості посилення предметного змісту актуальними відомостями з біології.

### Література

1. Біологія. 6-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. [Електронний ресурс]. 2017. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
2. 1. [2] Біологія і екологія. 10-11 класи. Навчальна програма. Рівень стандарту [Електронний ресурс]. 2017. Режим доступу:
3. <https://mon.gov.ua/.../programy.../biologiya-i-ekologiya-10-11-kl-riven-standartu-ob...>
4. Біологія : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. 8 клас / Н. Ю. Матяш, Л. І. Остапченко, О. М. Пасічниченко, П. Г. Балан. Київ : Генеза, 2016. 288 с. : іл.
5. Біологія : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. 6-й клас / Л. І. Остапченко, П. Г. Балан, Н. Ю. Матяш, М. М. Мусієнко, П. С. Славний, В. В. Серебряков, В. П. Поліщук. Київ : Генеза, 2014. 224 с. : іл.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
7. Державний стандарт базової середньої освіти (2019 р.) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://nus.org.ua/news/mon-rozrobylo-novyyj-derzhstandart-bazovoyi-serednoyi-osvity/>.



8. Закон України «Про освіту» (2017 р.). [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD...\\_\(2017\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD..._(2017))
9. Матяш Н.Ю., Шабатура М.Н. Біологія. 9 клас. Підручник для загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2009. 272 с.
10. Матяш Н. Відображення компетентнісного підходу до вивчення людини в авторських підручниках з біології. Збірник наукових праць «Проблеми сучасного підручника». Київ, 2017. С. 88-94.
11. Матяш Н. Реалізація змістової лінії «Здоров'я і безпека» в навчанні учнів біології людини. Біологія і хімія в рідній школі. Київ, 2018. №5. С. 26–29.
12. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
13. Основи здоров'я. 5-9 класи. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/osnovi-zdorov-ya-5-9-klasi-2018-2019-n-r-57611.html>
14. 13. Біологія і екологія. Підручник для 10 класу (Рівень стандарту) / Л. І. Остапченко, П.П. Балан, Т.А. Компанець, Т.А. Рушковський. Київ: Генеза, 2018.

## References

1. Biology. 6-9 grade. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Online]. 2017. Available: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (in Ukrainian).
2. Biology and Ekology. 10-11 grade. Navchalna prohrama. Riven standartu [Online]. 2017. Available:
3. <https://mon.gov.ua/.../programy.../biologiya-i-ekologiya-10-11-kl-riven-standartu-ob...> (in Ukrainian).
4. Biology : pidruch. dlia zahalnoosvit. navch. zakl. 8 klas / N. Yu. Matiash, L. I. Ostapchenko, O. M. Pasichnichenko, P. H. Balan. Kyiv : Heneza, 2016. 288 s. : il (in Ukrainian).
5. Biology : pidruch. dlia zahalnoosvit. navch. zakl. 6-y klas / L. I. Ostapchenko, P. H. Balan, N. Yu. Matiash, M. M. Musiienko, P. S. Slavnyi, V. V. Serebriakov, V. P. Polishchuk. Kyiv : Heneza, 2014. 224 s. : il. (in Ukrainian).
6. State standard of basic and complete secondary education (2011 r.) [Online]. Available: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (in Ukrainian).
7. State standard of basic and complete secondary education (2019 r.) [Online]. Available: <https://nus.org.ua/news/mon-rozrobylo-novyj-derzhstandart-bazovoyi-serednoyi-osvity/> (in Ukrainian).
8. Law of Ukraine “About Education” (2017 r.). [Online]. Available: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD...\\_\(2017\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD..._(2017)) (in Ukrainian).
9. Matiash N. lu., Shabatura M.N. Biology. 9 klas. Pidruchnyk dlia zahalnoosvit. navch. zakl. Kyiv: Heneza, 2009. 272 s. (in Ukrainian).
10. Matiash N. Reflection of a competent approach to the study of human in author's textbooks on biology. Zbirnyk naukovykh prats “Problemy suchasnoho pidruchnyka”. Kyiv, 2017. S. 88-94. (in Ukrainian).
11. Matiash N. The realization of context line “Health and Safety” in education of biology. Biolohiia i khimiia v ridnii shkoli. Kyiv, 2018. №5. S. 26–29 (in Ukrainian).
12. Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity. Lviv, 2016. 64 s. (in Ukrainian).

13. The Basics of Health. 5-9 klasy. [Online]. Available: <https://naurok.com.ua/osnovi-zdorovya-5-9-klasi-2018-2019-n-r-57611.html> (in Ukrainian).
14. Biology and Ecology. Pidruchnyk dlia 10 klasu (Riven standartu) / L. I. Ostapchenko, P.P. Balan, T.A. Kompanets, T.A. Rushkovskyi. Kyiv: Heneza, 2018 (in Ukrainian).

*Надежда Матяш, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник отдела биологического, химического и физического образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

### **ОТРАЖЕНИЕ ВОПРОСА ЗДОРОВЬЯ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО БИОЛОГИИ**

В статье раскрыты результаты исследования методических возможностей включения сведений о здоровье и безопасности жизни человека в школьных учебниках по биологии. Первая возможность – это выделение соответствующего содержания в рубрику, например, «Здоровье человека», вторая - интеграция сведений о здоровье и безопасности жизни человека, в частности сквозной содержательной линии «Здоровье и безопасность», непосредственно в предметное содержание учебника. Обе методические возможности ориентированы на формирование ключевой компетентности по сохранению здоровья в соискателях образования.

**Ключевые слова:** школьный учебник; биология; предметное содержание; сквозная содержательная линия «Здоровье и безопасность»; компетентность по сохранению здоровья; соискатели образования.

*Nadiia Matiash, Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher of the Department of Biological, Chemical and Physical Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

### **DISPLAYING HEALTH AND HUMAN SAFETY ISSUES IN SCHOOL BIOLOGY TEXTBOOKS**

The article reveals the result of a study on the use of methodological opportunities to include information about health and safety of life in the content of school biology textbooks. The first opportunity is to highlight relevant content in a heading, such as Human Health, and the second one is to integrate information about health and safety information, in particular through the Health and Safety content line. Both opportunities are focused on shaping the key health-saving competences of education recipients.

**Keywords:** school textbook; biology; curriculum; Health and Safety cross-cutting content; health saving competence.

# МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ ВАРІАТИВНОГО СКЛАДНИКА ПРОФІЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

**Тетяна Мачаха,**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу технологічної освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: tmachacha@ukr.net,  
ORCID ID: 0000-0001-6679-4577

У статті подано методологічні орієнтири формування змісту варіативного складника профільної технологічної освіти, зокрема навчальних програм курсів за вибором. Означено роль вчителя в цьому процесі. Обґрунтовано компетентнісний, культурологічний і інтеграційний підходи до розробки навчальних програм інтегрованих курсів, розкрито критерії добору їх змісту. Доведено доцільність структурування змісту на культурологічних засадах, зважаючи на чинники успішного виконання проєктів. Визначено рівні інтеграції технологічного профільного навчання – ціннісно-смысловий, змістовий, операційно-діяльнісний. Означено процес проєктування навчальної програми інтегрованого курсу в межах змісту варіативного складника профільної технологічної освіти на прикладі авторської навчальної програми «Проєктування виробів в етностилі», що допоможе вчителю самостійно розробляти авторську програму курсу за вибором.

**Ключові слова:** профільна технологічна освіта; зміст варіативного складника технологічної освіти; інноваційні підходи; інтегровані курси; критерії добору змісту.

**Постановка проблеми.** Те, що світ стрімко змінюється, а система освіти, зокрема і технологічна, не встигає вчасно реагувати на ці зміни, визнає освітянська спільнота у всьому цивілізованому світі. Яким повинен бути зміст сучасної технологічної освіти в умовах, що постійно змінюються і наскільки він буде актуальним через десятиріччя – залишається проблемою для наукових досліджень і дискусій, постійного уточнення і доповнення відповідно до вимог педагогічної практики.

Одним із ключових пріоритетів Нової української школи Міністерство освіти і науки України визначає проблему розбудови старшої профільної школи. Наріж-

ним каменем реформування освітньої системи вважають успішного вчителя, а покращення якості освіти пов'язують з підвищенням рівня викладання.

Важливою чинною нормою у реалізації варіативності змісту технологічної освіти є право вчителя самостійно розробляти і погоджувати в установленому порядку тематику і зміст курсів за вибором [1, с. 4]. Постає питання, чи готовий вчитель самостійно розробляти навчальні програми? Практика і досвід української системи освіти та інших країн показує, що ні – не готовий.

Для підвищення рівня викладання учитель повинен опиратися не лише на рівень власного професіоналізму, він повинен робити те, що є правильним з огляду на його глибоке розуміння ефективної професійної практики [2, с. 97]. А тому для підвищення фаховості, вчителю потрібно запропонувати варіанти з практик, визначених як ефективні, забезпечити його методологічними орієнтирами, дидактичними інструментами, зокрема і підходами, які допоможуть самостійно вибудовувати логіку структурування і добору нового змісту, визначити тематику курсів за вибором з врахуванням запитів учнів, територіальної громади, можливостей школи.

**Аналіз останніх досліджень.** У статті використані різні підходи до структурування і формування змісту технологічної освіти, які досліджуються вченими відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України – В. В. Вдовченком, Т. С. Мачачею, А. М. Тарарою, В. І. Туташинським, зокрема і підходи заявлені у чинному Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти – особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний та проектно-технологічний [3]. Цінними також є дослідження В. В. Юрженка фрактальності конструкції знаннево-спосібного підходу при визначенні структури змісту технологічної освіти [4]. В. В. Шешенко відстоює позиції техніко-технологічного підходу [5]. На актуальності дослідження методологічних основ розробки змісту з опорою на конкретні освітні концепції наголошує академік О. Я. Савченко [6].

Автор статті у своїх дослідженнях спирається на концептуальні засади культурологічного змісту технологічної освіти, яка визначає зміст як педагогічно адаптовану модель соціального досвіду людства в контексті проектно-технологічної культури організації виробництва [7], [8].

**Метою** статті є визначення методологічних орієнтирів формування змісту варіативного складника профільної технологічної освіти, обґрунтування інноваційних підходів до проектування навчальних програм інтегрованих курсів за вибором, розкриття критеріїв добору їх змісту.

**Виклад основного матеріалу.** Завершений цикл формування змісту технологічної освіти відбувається на п'ятьох рівнях. Проектується зміст на трьох рівнях – загального уявлення (допредметний мінімум змісту освіти, Державний стандарт освіти, типові освітні програми), навчального предмета (навчальні програми), навчального матеріалу (підручники, посібники тощо), а реалізовується на

двох наступних – педагогічної дійсності (в процесі навчання конкретної школи) та особистісному (освітні надбання учня на основі суб'єктного досвіду) [7, с. 107].

Відповідно до Типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня, затвердженої наказом № 408 Міністерства освіти і науки України від 20. 04. 2018 р. [1], зміст профільної середньої технологічної освіти забезпечується системою окремих предметів і курсів:

- інваріантного складника – обов'язкового для вивчення всіма учнями, які обрали *вибірково-обов'язковий предмет* «Технології», що вивчається на рівні стандарту та *профільний предмет*, що вибирається із переліку шістнадцяти запропонованих міністерством спеціалізацій на профільному рівні [9];
- варіативного складника, що формується за рахунок *курсів за вибором* – спеціальних і факультативних.

Інваріантний складник змісту профільної середньої технологічної освіти забезпечений навчальними програмами, затвердженими грифом МОН України, а на рівні стандарту – ще й підручниками. Навчальних програм варіативного складника, розроблених і рекомендованих/схвалених для використання недостатньо, щоб задовольнити запити вчителів і учнів. І хоча, відповідно до положень Типової освітньої програми, курси за вибором можуть розроблятися вчителями і використовуватися в освітньому процесі після погодження в установленому порядку – вчителі ще не готові і не використовують цю норму.

Курси за вибором можуть бути різними за призначенням:

- відображати специфіку конкретного профілю навчання і визначати його сутність;
- доповнювати, поглиблювати зміст окремих розділів профільних і непрофільних предметів, містити додаткові споріднені розділи, що не включені до навчальних програм;
- знайомити учнів із галузями знань, не представленими в змісті окремих предметів, але орієнтованими на комплекс можливих професій у руслі обраного профілю навчання;
- задовольняти пізнавальні інтереси, професійні та освітні потреби учнів у галузях, які загалом не пов'язані з обраним профілем навчання.

Для того, щоб вчитель цілковито реалізував своє право вибирати разом з учнями тематику курсу в контексті їхнього життя, професійних запитів, пізнавальних інтересів, а також самостійно розробляти навчальну програму курсу за вибором, йому треба дати ефективні інструменти, забезпечити критеріями його добору, методологічними орієнтирами – розумінням нових підходів до структурування і формування змісту сучасної технологічної освіти.

Підвищення якості системи освіти Нової української школи пов'язується з реалізацією *компетентнісного підходу* до оновлення змісту, спрямовано-

го на досягнення інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю. Зміст варіативного складника профільної середньої технологічної освіти має вагомий компетентнісний потенціал. Основними вимогами компетентнісного підходу в межах технологічної освітньої галузі є: практичне застосування учнями набутих інтегрованих знань, наскрізних і предметних умінь, способів проектно-технологічної діяльності в нових ситуаціях; розв'язання реальних життєвих проблем створеними продуктами за алгоритмом проектно-технологічної діяльності у взаємодії і координації дій з іншими; системний розвиток особистості, набуття освітнього, соціального й професійного досвіду, застосування його у невизначених ситуаціях.

Компетентнісна спрямованість надає змісту і процесу технологічного профільного навчання предметно-діяльнісного, практико-орієнтованого характеру, забезпечує формування предметної проектно-технологічної, ключових компетентностей та наскрізних умінь, визначених 12 статтею Закону про освіту [10], досягнення наперед визначених, очікуваних освітніх результатів.

*Культурологічний підхід* дає розуміння змісту сучасної технологічної освіти як педагогічно адаптованої моделі соціального досвіду людства в контексті проектно-технологічної культури організації виробництва в різних його сферах. Важливою одиницею такого змісту є універсальні способи, творчої за своєю сутністю, проектно-технологічної діяльності як фундаментального об'єкту змісту сучасної технологічної освіти.

Досягнення визначених нормативними документами цілей та очікуваних результатів, успішна трансляція досвіду культури організації педагогічно адаптованого виробництва в особистісний освітній досвід учнів забезпечується структуруванням змісту технологічної освіти за чотирма основними структурними елементами культурологічного змісту технологічної освіти:

- досвід пізнавальної діяльності – у формі набутої адаптивної системи знань про природу, суспільство, культуру, основи виробництва, матеріалознавства, машинознавства, графічної грамоти; способи проектування, технології реалізації спроектованого об'єкту, оцінювання, самооцінювання і презентації результатів проекту, прогнозування соціальних наслідків їх застосування; види декоративно-ужиткових мистецтв тощо;
- досвід репродуктивної діяльності – у формі умінь і навичок діяти за зразком; відтворення наперед визначених способів оброблення інформації, енергії, конструкційних матеріалів з використанням відповідних засобів праці;
- досвід творчої діяльності – у формі здатності приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; організовувати процес проектування, технології реалізації спроектованого об'єкту, оцінювання результатів власної

- проектно-технологічної діяльності; розв'язувати інформаційно-дослідницькі, дизайнерські, конструкторські і технологічні завдання в нових умовах;
- досвід емоційно-ціннісних ставлень – у формі особистісно й соціально значущих орієнтацій, цінностей, мотивацій [8, с. 63].

Вагомим у розбудові Нової української школи є *інтеграційний підхід* до оновлення змісту навчання у контексті життя учнів. Інтеграція технологічного профільного навчання відбувається на трьох рівнях – ціннісно-смысловому, змістовому, операційно-діяльнісному.

Ціннісно-смысловий рівень інтеграції навчання передбачає наповнення змісту технологічної освіти загальнолюдським, національним, регіональним, особистісним духовно-ціннісним потенціалом. Процес вивчення інтегрованих курсів за вибором базується з одного боку на інтеграції психічних процесів особистості учня – вольових, емоційних, інтелектуальних, інтуїтивних, що забезпечує формування цілісності знання через способи проектно-технологічної діяльності у контексті їхнього життя, з іншого – інтеграції фізіологічних, соціальних, творчих, естетичних і духовних потреб, що забезпечує позитивну мотивацію учіння, структурування особистісних цінностей.

Зміст варіативного складника профільної середньої технологічної освіти за своєю сутністю є інтегрованим, міжпредметним – він не розглядає лише якусь окрему предметну галузь, а об'єднує знання, забезпечує взаємозв'язок змісту різних освітніх галузей та навчальних предметів для системного й поглибленого опанування національно, соціально, професійно і особистісно значущих тем, які обов'язково повинні мати проблемний характер.

Інтеграція універсальних способів проектно-технологічної діяльності організовує навчання, забезпечує успішну реалізацію інтегрованого змісту, формування наскрізних умінь і ключових компетентностей. Проектно-технологічна діяльність як завершений цикл навчального проекту окрім способів, інтегрує визначені філософами і психологами основні види діяльності – пізнавальну, ціннісно-орієнтовану, перетворювальну (проектувальну і практичну), комунікативну, естетичну.

Ключовою характеристикою інтеграції технологічного профільного навчання є його спрямованість на формування цілісної картини світу, розуміння процесів виробничої сфери для знаходження особистісних смислів у процесі учіння, самоідентифікації і самовизначення.

На основі вимог чинного Державного стандарту базової і повної загальної освіти [11], компетентнісного, інтеграційного і культурологічного підходів пропонуємо *десять критеріїв* добору змісту інтегрованих курсів за вибором варіативного складника змісту профільної середньої технологічної освіти (таблиця 1).

**Критерії добору змісту для інтегрованих курсів за вибором варіативного складника змісту профільної середньої технологічної освіти**

№	Критерії
1	Врахування доцільності, актуальності і перспективності у виборі проблематики курсу
2	Збалансованість загальнолюдських, національних, соціокультурних, освітніх і професійних цілей у змісті курсу
3	Визначення суттєвого в змісті курсів – фундаментальних освітніх об'єктів, явищ, понять, які системно об'єднують науково і практично значущі знання різних навчальних предметів у контексті теми курсу та є основою самостійного виконання проєктів у партнерській взаємодії з іншими
4	Вибудовування логіки гармонійного розвитку творчих здібностей учнів у логіці розгортання навчального матеріалу на основі алгоритму завершеного циклу проєктно-технологічної діяльності в контексті професійного виду діяльності
5	Цілісне відображення сучасних форм організації виробництва, а саме – проєктування, технології реалізації спроєктованого, рефлексії процесу і результатів власної діяльності
6	Відповідність тематики навчального матеріалу наявному освітньому досвіду учнів та їхнім віковим можливостям
7	Можливість розв'язання реальних життєвих проблем, свободи вибору видів і способів проєктно-технологічної діяльності, побудови індивідуальних освітніх траєкторій
8	Достатня кількість навчального часу для реалізації змісту курсу, виконання проєктів в його межах
9	Відповідність змісту матеріальному забезпеченню школи з врахуванням перспектив її розвитку – можливість створення освітніх середовищ: інформаційно-комунікаційного, проєктування, техніки й технологій, соціалізації
10	Відображення інструментарію формувального і компетентнісного оцінювання і самооцінювання результатів процесу учіння для подальшого удосконалення набутого освітнього й професійного досвіду

Процес проєктування навчальної програми курсу вчителю варто почати з вибору проблеми навчання – формулювання його теми в певній сфері професійної діяльності: технічній, сервісній, декоративно-ужитковій тощо.

Вибір теми зумовлюється запитамі учнів, їхніми пізнавальними і професійними інтересами та потребами, а також наявними ресурсами соціокультурного та освітнього середовища кожної конкретної школи.

Ситуація вибору сприяє формуванню позитивної мотивації, що є однією з основних умов для реалізації потенціалу творчої діяльності в процесі навчання, побудови індивідуальних освітніх траєкторій.

Тема курсу повинна передбачити оволодіння достатньо широким, логічно й цілісно завершеним діапазоном базових, спеціалізованих, професійно значущих



і прикладних знань, які формують цілісне уявлення про вибрану сферу виробничої діяльності, її взаємозв'язки з людиною, природою, суспільством, національною культурою тощо. Все це важливо для самопізнання, об'єктивованого вибору подальшого освітнього і професійного шляху.

Далі визначається кількість годин на вивчення обраної теми інтегрованого курсу. Це може бути 17, 35 або 70 навчальних годин. Не рекомендується одно-годинне тижневе вивчення курсу, тому доцільно планувати його вивчення концентровано – впродовж чверті, семестру, навчального року, залежно від кількості навчальних годин на його вивчення.

Наступним кроком є визначення структури і змісту навчальної програми інтегрованого курсу. Пропонуємо таку орієнтовну структуру програми: «Пояснювальна записка», «Тематичний план», «Програма», «Список рекомендованої літератури».

У пояснювальній записці варто зазначити призначення програми, мету вивчення курсу, його завдання. У загальній частині пояснювальної записки відобразити концептуальні ідеї формування змісту навчальної програми, її структуру, коротку характеристику вступу і її розділів, особливості організації процесу навчання курсу за вибраною тематикою.

Обов'язковою умовою сучасної технологічної профільної освіти є виконання учнями особистісно і соціально значущих проєктів в межах обраного курсу. Успішність виконання проєктів забезпечується такими головними чинниками:

1. Формування позитивної мотивації навчання, потреби учнів у самовираженні, самоактуалізації – свідомого здійснення власного творчого потенціалу у сфері обраного виду професійної діяльності.

2. Оволодіння базовими знаннями, вміннями, навичками в обраній тематичі курсу.

3. Усвідомлене застосування способів проєктно-технологічної діяльності: проєктування, технології реалізації спроектованого, рефлексії, а також об'єктивованого оцінювання і самооцінювання освітніх результатів, їх презентації, рекламування і реалізації.

Зважаючи на ці чинники, навчальну програму курсу доцільно структурувати за двома складниками – інваріантним, обов'язковим для опанування базовими знаннями з тематики курсу на компетентнісній основі та варіативним, орієнтованим на застосування отриманих знань у вибраному для виконання проєкту за алгоритмом проєктно-технологічної діяльності.

Пропонуємо для зразка складові авторської навчальної програми курсу «Проектування виробів в етностилі», яка має гриф МОН України [12]. Її тематичний план відображає загальну структуру програми, інваріантну і варіативну складові, містить назву розділів, послідовність вивчення навчальних тем, орієнтовану кількість навчальних годин на їх вивчення, етапи тематичного оцінювання (таблиця 2).

Тематичний план

Назва розділів	Орієнтовна к-сть год
<b>Інваріантна частина</b>	(20)
<b>Вступ</b>	2
<b>Розділ I. Стиль як засіб творчого вираження людини, спільноти митців, народу</b>	9
Тема 1. 1. Основні поняття мистецтва стилю. Різновиди стилів у мистецтві.	
Тема 1. 2. Етнічний стиль регіонів світу як прояв національної культури.	
Тема 1. 3. Український етнічний стиль.	
Тема 1. 4. Декоративно-ужиткове мистецтво як основа проєктування виробів в етностилі.	
Тема 1. 5. Професії у сфері проєктування виробів в етностилі. Проєктування майбутньої професійної діяльності.	
<i>Тематичне оцінювання</i>	
<b>Розділ II. Основи проєктування виробів в етностилі</b>	9
Тема 2. 1. Сфери виробництва і застосування виробів в етностилі.	
Тема 2. 2. Засоби художньої виразності композиції виробу в етностилі.	
Тема 2. 3. Основи колористики.	
Тема 2. 4. Орнамент в українській національній культурі.	
Тема 2. 5. Творчі методи проєктування виробів в етностилі.	
Тема 2. 6. Проєктування власного стилю. З історії стилів в одязі.	
<i>Тематичне оцінювання</i>	
<b>Варіативна частина</b>	(15/50)
Модуль I. Інтер'єрні вироби в етностилі.	
Модуль II. Іграшки та обереги в етностилі.	
Модуль III. Елементи одягу в етностилі.	
Модуль IV. Аксесуари в етностилі тощо.	
Модулі, визначені вчителем.	
<i>Всього</i>	(35/70)

За цією програмою учні виконують проекти в межах обраного модуля її варіативної складової. З розподілу навчальних годин зрозуміло, що курс «Проектування виробів в етностилі» може бути реалізований за 35 або 70 навчальних годин.

З фрагменту поданої в таблиці 3 навчальної програми бачимо, що її структура містить два стовпці – «Очікувані результати навчання», що розподіляються за знанневим, діяльнісним і ціннісним компонентам та «Зміст навчального матеріалу», що відображає логічну послідовність навчального матеріалу.

Таблиця 3

## Програма. Проектування виробів в етностилі

ІНВАРІАНТНА ЧАСТИНА	
Очікувані результати навчання (компетенції)	Зміст навчального матеріалу
<b>Вступ</b>	
<p><b>Знанневий компонент</b>  <i>Обговорює</i> мету вивчення спецкурсу.  <i>Характеризує</i> джерела інформації про автентичні вироби та вироби в етностилі.  <i>Визначає</i> причини популярності виробів в етностилі, попит на них.  <i>Називає</i> місцевих народних майстрів декоративно-ужиткового мистецтва.</p> <p><b>Діяльнісний компонент</b>  <i>Узагальнює і систематизує</i> особистий освітній досвід з предмета навчання.  <i>Добирає</i> форми і засоби представлення реліквій декоративно-ужиткового мистецтва та сучасних виробів в етностилі.  <i>Використовує</i> цифрові пристрої для створення електронних матеріалів про реліквії декоративно-ужиткового мистецтва та народних майстрів місцевого регіону.</p> <p><b>Ціннісний компонент</b>  <i>Обговорює</i> актуальність створення нових виробів в етностилі для розвитку й розбудови української держави.  <i>Виявляє й оцінює</i> власний рівень предметної проектно-технологічної компетентності</p>	<p>Ознайомлення з метою, завданнями і змістом навчальної програми спецкурсу «Проектування виробів в етностилі».</p> <p>Етностиль в історичному і соціокультурному просторі України.  Витвори народних майстрів – взірці для проектування виробів в етностилі.</p> <p>Виявлення особистого рівня сформованості проектно-технологічної компетентності.  Відвідування виставок, музеїв, зустрічі з майстрами, які створюють вироби в етностилі.</p> <p><i>Практична робота:</i>  Розробка буклету, презентації, відеоролика тощо з інформацією про народних майстрів і створених ними реліквій</p>
<b>Розділ 1.</b> Стиль як засіб творчого самовираження людини, спільноти митців, народу	

Особливістю реалізації проектно-технологічного навчання варіативного складника профільної технологічної освіти на рівні педагогічної дійсності є те, що знання не даються учням у готовому вигляді, а задаються у формі реальної

проблемної ситуації. Це спонукає до заглиблення у контекст, суттєві й смислові аспекти того, що вони роблять, надає нового змісту всім складовим діяльності – мотивації, меті, змісту, засобам, результатам. За таких умов учень знаходиться в центрі процесу навчальної діяльності, стає її суб'єктом. Оволодіння знаннями, вміннями й способами діяльності відбувається в процесі набуття суб'єктного освітнього досвіду у взаємодії і координації дій з іншими.

**Висновки та перспективи дослідження.** Запропоновані підходи до формування змісту варіативного складника профільної технологічної освіти обумовлені проблемним характером самого життя, мінливою сучасною практикою та закономірностями розвитку творчої особистості, зокрема її мисленням, інтересом і волею. Їх основою є створення умов для реалізації творчого потенціалу особистості кожного учня в проектно-технологічній діяльності, в якій формуються ключові та предметна проектно-технологічна компетентності. Розвиток цих компетентностей не є самоціллю, а засобом самоідентифікації, самовираження і самовизначення, побудови індивідуальних освітніх траєкторій, віднаходження трудової діяльності, спорідненої здібностям учнів, що забезпечить можливість свідомо вибирати подальший освітній і професійний шлях, ефективно долучатися до процесів проектування і технологій реалізації спроектованого продукту в обраній сфері професійної діяльності.

Подані у статті результати досліджень не вичерпують проблеми формування змісту сучасної технологічної освіти. На часі дослідження взаємозв'язків предметної проектно-технологічної компетентності з ключовими компетентностями і наскрізними вміннями, розроблення діагностики рівнів сформованості проектно-технологічної компетентності, як основного результату технологічного навчання на різних рівнях освіти.

### Література

1. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня (профільної середньої освіти) : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 №408. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv>.
2. Андреас Шлейхер. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття. Львів: Літопис, 2018. 296 с.
3. Тарара А. М., Мачача Т. С., Туташинський В. І., Вдовченко В. В. Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі. *Колективна монографія*. Інститут педагогіки НАПН. К. : Педагогічна думка. 2017 р. 361 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/712425/>.
4. Юрженко, В. В. Культуровідповідність і фрактальність як методологічні принципи визначення змісту й структури освітньої галузі «Технологія» для основної школи. *Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб.* Слов'янськ : СДПУ, 2009. Вип. 14. С. 3–9.

5. Стешенко В.В. Основні підходи до визначення змісту і структури технологічної освіти в Україні. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 3. – 340 с.
6. Савченко О. Розвивальний потенціальний змісту освіти у 12-річній школі. *Шлях освіти*. №2 (48). 2008. С. 2–7.
7. Мачача Т. С. Теоретико-методологічні засади проектування змісту технологічної освіти. *Український педагогічний журнал*. 2016. №3 С. 105-114.
8. Мачача Т. С., В. В. Юрженко Стратегії розвитку технологічної освіти в середній загальноосвітній українській школі: наскрізність змісту і структури. *Український педагогічний журнал*. 2017. Вип. 2. С. 58-68.
9. Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
10. Закон України про освіту. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, №38-39, с.380.
11. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., документ №1392, чинний. *Офіційний вісник України*. 17 лютого 2012 року, №11.
12. Мачача Т. С. Технології. Профільний рівень. 10-11 класи. Курс за вибором «Проектування виробів в етностилі». *Навчальна програма закладів загальної середньої освіти*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-kursiv-za-viborom-fakultativiv>.

## References

1. Typical educational program of institutions of general secondary education of the III degree (profile secondary education): approved. Order No. 408 of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 20, 2018 URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-classic>. (in Ukrainian)
2. Andreas Schleicher. The best class in the world: how to build a 21st century education system. Lviv: Chronicle, 2018. 296 p. (in Ukrainian)
3. Tarara A.M., Machacha T.S., Tutashinsky V.I., Vdovchenko V.V. Designing the content of profile teaching of technology in high school. Collective monograph. Institute of Pedagogy NAPS. K.: Pedagogical thought. 2017 361 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/712425/>. (in Ukrainian)
4. Yurzenko V.V. Cultural conformity and fractality as methodological principles for determining the content and structure of the educational field “Technology” for primary school. Problems of labor and vocational training: scientific-method. Sat. Sloviansk: SDPU, 2009. Issue no. 14. P. 3–9. (in Ukrainian)
5. Steshenko V.V. Basic approaches to determining the content and structure of technological education in Ukraine. Collection of scientific works of Berdyansk State Pedagogical University. Berdyansk: BSPU, 2011. - №3. - 340 p. (in Ukrainian)
6. Savchenko O. Developmental potential content of education in a 12-year school. The way of education. No. 2 (48). 2008. pp. 2–7. (in Ukrainian)
7. Machacha T.S. Theoretical and methodological foundations of technological education content design. *Ukrainian Pedagogical Journal*. 2016. №3 P. 105-114. (in Ukrainian)

8. Machacha T.S., VV Yurzhenko Strategies for the development of technological education in secondary school of Ukraine: the cross-cutting of content and structure. Ukrainian Pedagogical Journal. 2017. Vol. 2. P. 58-68. (in Ukrainian)
9. Curriculums for 10-11 grades of secondary schools. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>. (in Ukrainian)
10. Law of Ukraine on education. Verkhovna Rada (BBR) Bulletin, 2017, No. 38-39, p.380. (in Ukrainian)
11. State standard of basic and complete general secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 23, 2011, document No. 1392, in force. Official Bulletin of Ukraine. February 17, 2012, No. 11. (in Ukrainian)
12. Machacha T.S. Technologies. Profile level. Forms10-11. Course by choice." Ethnic Style Design". General secondary education curriculum. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-kursiv-za-viborom-fakultativiv> (in Ukrainian).

*Татьяна Мачача, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела технологического образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ПРОФИЛЬНОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье определены методологические ориентиры формирования содержания вариативной части профильного технологического образования, в частности учебных программ курсов за выбором. Отмечена роль учителя в этом процессе. Доказана целесообразность структурирования содержания на культурологических основаниях с учетом факторов успешного выполнения проектов. Обоснованы компетентностный, культурологический и интеграционный подходы к разработке учебных программ интегрированных курсов, раскрыты критерии подбора их содержания. Установлены уровни интеграции технологического профильного обучения – ценностно-смысловой, содержательный, операционно-деятельностный. Обозначен процесс проектирования учебных программ интегрированных курсов на примере учебной программы «Проектирование изделий в этностиле» автора статьи.

**Ключевые слова:** профильное технологическое образование, содержание вариативной части технологического образования, интегрированные курсы, критерии подбора содержания.

*Tetiana Machacha, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher at the Technological and Pre-Professional Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

## **METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF FORMING THE CULTURAL CONTENT OF THE VARIABLE COMPONENT OF PROFILE TECHNOLOGICAL EDUCATION**

The article presents methodological guidelines of forming the variable component of the content of profile technological education, in particular the training programs of courses by choice. The role of the teacher in this process is outlined. Competent, cultural and integration approaches to the development of training programs of integrated courses are substantiated, the criteria for selecting their content are revealed. The main requirement of a competence-based approach is the practical application by pupils acquired integrated knowledge, cross-cutting and subject skills, ways of project and technological activity in new situations, solving the real life problems by created products. The expediency of structuring the content on a cultural basis has been proved, taking into account the factors of successful implementation of the projects. The cultural approach gives an understanding of the content of modern technological education as a pedagogically adapted model of social experience of humanity in the context of the project and technological culture of production organization. The levels of integration of technological profile training – value semantic, content, operational-activity are determined. The value-semantic level of integration of education implies the filling of the content of technological education with human, national, regional, personal spiritual and value potential. The integrated content of the variable component of the specialized secondary technological education does not consider only some particular subject area, but integrates knowledge, provides the interconnection of the content of different educational branches and subjects for systematic and in-depth mastering of nationally, socially, professionally and personally important topics, which must be problematic. Integration of universal methods of project and technological activity organizes training, provides successful implementation of integrated content, formation of cross-cutting skills and key competences. The process of designing the integrated course training program within the content of the variable component of the profile technological education on the example of the author's training program "Designing products in ethnic style" is outlined, which will help the teacher to develop independently the author's program of the course by choice.

**Keywords:** profile technological education; content of the variable component of technological education; innovative approaches; integrated courses; content selection criteria.

## ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ПІДРУЧНИКА ЕКОНОМІКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛІЦЕЮ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

**Тетяна Назаренко,**

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
завідуюча відділом навчання географії та економіки  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: geohim@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0001-7354-5245

Статтю присвячено проблемі формування підприємницької компетентності в учнів ліцею для уміння користуватися набутими знаннями в умовах ринкових відносин за допомогою підручника. Автором представлено методичку накопичення економічних знань шляхом практичного використання змісту підручника. Розкрито основні засади компетентнісного навчання економіки в ліцеї та способи його результативного здійснення в змісті підручника. Означено вагомість структури змісту підручника для навчання в умовах Нової української школи. Продемонстровано зразки застосування дидактичних можливостей підручника економіки для формування підприємницької компетентності в учнів ліцею.

**Ключові слова:** підручник економіки; компетентнісне навчання; ключові та предметні компетентності; підприємницька компетентність; учні ліцею.

**Постановка проблеми.** Нова українська школа впроваджує компетентнісний підхід до формування змісту та організації освітнього процесу. Компетентнісна освіта базується на знаннях, досвіді та цінностях особистості, саме вона полягає в тому, щоб навчити учнів застосовувати набуті знання й уміння в конкретних навчальних та життєвих ситуаціях, тобто знання стають прикладно-практичними, а не лишаються теоретичним вантажем.

Європейський парламент і Рада Європейського союзу 17 січня 2018 року схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання упродовж життя [1]. Серед яких є і підприємницька компетентність. Поняття «підприємницька компетентність» в українському освітньому середовищі вперше офіційно використане в переліку ключових компетентностей, що визначені українськими педагогами за



матеріалами дискусій, організованих у рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» (уміння вчитися, громадянська, загальнокультурна, компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій, соціальна, підприємницька, здоров'язберігаюча) [2]. Відповідно до даного документу [2] підприємницька компетентність передбачає реалізацію здібностей:

- співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства, застосовувати технології моніторингу ресурсів і забезпечення стійкого розвитку;
- організовувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу, орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин;
- аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці;
- складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес-проекти, розробляти прості моделі дій та прийняття економічно й екологічно обґрунтованих рішень у динамічному світі;
- презентувати та поширювати інформацію про результати/продукти власної економічної діяльності та діяльності колективу [3, с. 15-24].

Формувати підприємницьку компетентність у учнів вчителю економіки найпростіше, ніж вчителю інших предметів. Економіка – наука про економічні відносини між людьми, державами, підприємствами. Як результат цього, безперечно, в учнів виникають питання: Чому одна країна має більш високий рівень розвитку, ніж інша? Які чинники сприяють піднесенню економічних систем? Який потенціал є в Україні, щоб бути економічно розвинутою державою? Економічні знання, здобуті водночас у формі концепцій, законів, фактів, теорій, уявлень, а також сформовані навички та вміння дозволяють учням вільно орієнтуватися на соціально-економічних та соціально-політичних подіях власної держави та світу в цілому, а також розумітися на причинно-наслідкових зв'язках, з якими вони стикаються щодня (гроші, конкуренція, реклама, позики тощо).

Однак, формування підприємницької компетентності не обмежується лише змістом навчальних програм з економіки. Істотну роль у цьому процесі відіграє підручник. В таких умовах актуальним постає проблема перегляду наявної методики формування економічних знань на третьому рівні навчання та вироблення дієвого алгоритму щодо створення підприємницької компетентності в учнів ліцею засобом підручника.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема дидактичних засад підручника як навчальної книги досліджували і успішно впроваджували в освітню практику науковці і дослідники, про що говорять роботи В. П. Безпалька, М. І. Бурди, Н. М. Буринської, Л. П. Величко, Т. М. Засекіної, Д. Д. Зуєва, Я. П. Кодлюка, І. Ф. Радіонової, О. Я. Савченко, О. М. Топузова та багато інших.

Так, Д. Д. Зуєв [4, с. 31] визначив дидактичні функції підручника, при цьому зазначав, що підручнику мають бути притаманні певні функції: інформаційна, трансформа-

ційна, систематизуюча, закріплююча й самоконтролююча, інтегруюча, координуюча та розвивально-виховна. Він [4, с. 27] також справедливо зауважував, що ці функції не є рядоположними, а становлять систему ієрархічно взаємопов'язаних властивостей підручника і реалізуються в органічній єдності. Проте й сьогодні ця проблема на часі, у зв'язку із сучасною концепцією нової української школи [5]. Вчені й методисти шукають нові сучасні підходи до підручникотворення, щоб був релевантний сьогоденню.

О. В. Аксьонова у своїй праці «Методика викладання економіки» [6] вважає, що: «Основною метою економічної освіти є формування в учнів економічного мислення, а його результатом — економічно обґрунтовану практичну діяльність, що визначається рівнем підприємницької компетентності» [6, с. 23].

Такий важливий та прикладний навчальний предмет, на жаль, залишається поза увагою, не зважаючи на великий інтерес до нього як з боку учнів і батьків, так і з боку вчителів. Багато вчених-економістів намагалися скерувати економічну науку на шкільний предмет, автори сучасних підручників, які на жаль не працювали в школі, своїми працями вивели освітній предмет з числа пріоритетних. Саме тому економіка не представлена в ЗНО, а економічні факультети вимушені замінити тести з економіки, тестами з економічної географії [7].

Наявність значної кількості наукових праць, на жаль не дає змоги всебічно розкрити проблему необхідності формування підприємницької компетентності в учнів ліцею через зміст підручника.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті — актуалізувати і окреслити необхідність формування підприємницької компетентності в учнів ліцею через контент підручника. Нині в Україні проблема підвищення якості освіти є однією з найбільш актуальніших. Її розв'язання пов'язане з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу, тому ця стаття, відповідь на те, яким чином підручник економіки може сформувати підприємницьку компетентність в учнів ліцею під час освітнього процесу з економіки

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідитимемо роль сучасного підручника з економіки та його можливості у формуванні підприємницької компетентності учнів ліцею. Текст підручника з економіки рясніє прикладами економічних явищ та їх взаємозв'язків, законами функціонування економіки, економічними процесами і закономірностями, безпосередньо пов'язаними із повсякденним життям окремої сім'ї, людини, місця її роботи тощо. Із наведеної економічної інформації виникає економічна свідомість, що складається із базового рівня економічної грамотності, необхідного для соціальної адаптації учнів до змін, що відбуваються в економічному суспільстві.

Підручник є основним засобом реалізації змісту економічної освіти, обсяг якого передбачений навчальною програмою. Він є також одним з основних джерел знань для роботи в класній та позакласній роботі, тому від якості підручника значно залежить успішність процесу навчання. Серед основних вимог до сучасних підручників економіки виділяють такі: повна відповідність матеріалу навчальній програмі, адекватність

глибини і складності змісту віковим особливостям учнів, підпорядкованість змісту навчального матеріалу цілям навчання, формуванню й розвитку відповідних умінь, чітке відображення основних знань, найважливіших досягнень економічної науки та практики, скорочення обсягів складного або другорядного матеріалу, доступний виклад матеріалу, що сприяє формуванню стійкого інтересу до предмету [8, с. 261].

Наявність достатньої кількості компонентів змісту (тексти основний і додатковий, історичні довідки, статистичні матеріали, текстові таблиці, словник основних понять, схеми, інші зображення навчальної інформації), які розкривають економічну тему за допомогою різних підходів і забезпечують усі рівні її сприйняття. Відповідний методичний апарат: рекомендації «як працювати з підручником», завдання для актуалізації опорних знань, для закріплення та поглибленого вивчення теми, самостійне опрацювання тексту, вправи й завдання різних рівнів складності тощо. Як відомо, ефективність вивчення предмета значно залежить від того, наскільки добре учні вміють опрацювати матеріал підручника. Уміння працювати з підручником належить до найважливіших загально навчальних умінь учня, вони забезпечують засвоєння програмових знань і є основою для самонавчання в позаурочний час. Цілеспрямована робота з підручником сприяє формуванню вмінь раціонально працювати з інформацією, сприяє підвищенню самостійності, створює умови для органічного зв'язку класної та домашньої роботи, приводить до зниження навчального навантаження. В освітній практиці ефективними є такі види роботи з підручником: коментоване читання, складання плану, складання конспекту параграфу, переказування змісту підручника та виділення головного, самостійний відбір доказів і прикладів, структурування змісту питання або теми у вигляді таблиці, виконання завдань для актуалізації опорних знань та для закріплення й узагальнення вивченого, аналізування (малюнків, фотографій, портретів вчених, схем), самостійна робота із завданнями, виділення логічних частин тексту (їхніх назв, визначення головної думки текстової частини), робота з додатками до підручника (наприклад, зорієнтуватися знайти те, що відповідає темі, відібрати показники тощо). Дослідниця Ю. М. Люлькова [9, 185] стверджує, що всі ці ознаки створюють загальну навчальну картину, в процесі якої учні формують власну економічну компетентність, рівень якої оцінює вчитель та подальше побутове та професійне життя. Отже, підручник з економіки виступає основою методичної системи, що покликана забезпечити компетентнісне навчання економіки в ліцеї та сформувати підприємницьку компетентність в учнів.

При формуванні підприємницької компетентності в учнів ліцею засобом текстів підручника з економіки буде ефективним в тому випадку, коли цей процес буде системним, послідовним та багатоаспектним.

З точки зору практичної психології, підприємницька компетентність – це особистісна якість, здібність, модель поведінки, необхідна для успішного вирішення певних бізнес-задач та досягнення високих результатів у підприємницькій діяльності.

У Європейській довідковій системі [10] підприємницька компетентність трактується як здатність особистості втілювати ідеї в сферу економічного життя, як інтегрована якість, що базується на креативності, творчості, інноваційності, здатності до ризику, а також спроможності планувати та організовувати підприємницьку діяльність.

В своїй докторській дисертації з теми «Теоретико-методологічні засади розвитку підприємницької компетентності у майбутніх фахівців економічного профілю» дослідниця Г. І. Матукова [11] представила декілька етапів формування підприємницької компетентності:

- I етап (мотивація) – усвідомлення учнем цілей, змісту підприємницької діяльності;
- II етап (актуалізація) – окреслення необхідного досвіду діяльності учнів в економічній сфері життя людини;
- III етап (опанування) – теоретичний і практичний навчально-інформаційний блок з питань підприємницької діяльності в економічній сфері суспільного життя;
- IV етап (самоаналіз) – аналіз отриманих результатів та співвіднесення їх із передбачуваними [11, 141-147].

Методичні умови формування підприємницької компетентності представлені в підручнику з економіки [12], в якому дидактичний матеріал описаний алгоритмічними засадами послідовних дій (для індивідуальної роботи); завданнями на згуртованість (інформація для групової роботи) та проблемними питаннями, що формують критичне мислення і дають можливість через економічні задачі й практичні справи сформувати в учнів підприємницьку компетентність.

Але для того, щоб в учнів була сформована підприємницька компетентність недостатньо цей процес зводити тільки до роботи з підручником. Система економічної освіти ліцею включає в себе інваріантну та варіативну складові, а також позакласну роботу. Крім цього у своїй педагогічній діяльності вчителі дуже часто використовують різні форми ігрових технологій. На уроках, де впроваджують гру, немає одноманітності, монотонності; створюються умови для всебічного розвитку дитини, її здібностей. Дуже ефективними для розвитку підприємницьких якостей є рольові ігри, які допомагають учням уявити себе експертами в якійсь сфері, продемонструвати свої знання, вміння, часто здобути завдяки методу випереджувальних завдань, приклади ігор та різноманітних учнівських проектів містяться в підручнику з економіки і вже вчитель обирає на яких етапах уроку їх застосовувати.

Метод проектів уважається основною технологією формування ключових життєвих компетентностей учнів ліцею, зокрема й підприємницької. Адже учні, працюючи над створенням проектів, навчаються критично мислити, чітко усвідомлювати, де і як можна застосовувати набуті знання, генерувати нові ідеї, бути комунікабельним, постійно самовдосконалюватися.

**Висновки.** На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, ми трактуємо поняття «підприємницька компетентність» як сукупність якостей, знань, які допомагають

особистості успішно та якісно вирішувати бізнес-завдання та досягати високих результатів в підприємницькій діяльності. Формування підприємницьких умінь відбувається вже тоді, коли учні беруть участь в учнівському самоврядуванні та дослідницькій діяльності, виконують роль організаторів шкільних справ, обирають майбутню професію, планують створення власної справи тощо. Подальшого дослідження потребують питання діагностики підприємницької компетентності, розробка результативних форм та методів формування підприємницької компетентності учнів ліцею, а також порівняльний розгляд формування підприємницької компетентності в школах України та Європи.

Використовуючи багатоаспектну педагогічну систему в освітньому процесі з економіки, орієнтуючись на компетентнісний підхід при викладанні, вчитель, застосовуючи зміст текстів підручника та змінюючи форми і методи навчання, формує в учнів ліцею підприємницьку компетентність.

Компетентнісне навчання є перспективним ще й тому, що при такому підході освітня діяльність набуває дослідницького і практико-орієнтованого характеру і сама стає предметом засвоєння. Педагогічний досвід переконує, що ключові компетентності формуються лише у процесі здобуття досвіду власної діяльності, тому освітнє середовище повинно вибудовуватися таким чином, щоб учні ліцею опинилися в ситуаціях, які сприяють її становленню.

## Література

1. Appendix to the Council of Europe Recommendation on key lifelong learning competences [online resource]. - Available from: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
2. [za.nprav.org/rivniy-rivnomu-vseukrayinska-blagodiyna-asotsi...](http://za.nprav.org/rivniy-rivnomu-vseukrayinska-blagodiyna-asotsi...)
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Зуев Д. Д. Школьный учебник. — М.: Педагогика, 1983. — 239 с.
5. Концепція Нової української школи [Електронне джерело]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/tag/novaukrainska-shkola>
6. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки. Навчальний посібник. — К.: КНЕУ, 1998. — 280 с.
7. Інститут освітньої аналітики [Електронне джерело]. Режим доступу: [info@iea.gov.ua](mailto:info@iea.gov.ua)
8. Назаренко Т. Г. Формування в учнів ліцею економічної компетентності. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]. К.: Педагогічна думка, 2018. Вип. 20.. - 282 с. — С.261-271 [Електронний ресурс]. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710745> Дата звернення: Лютий 01, 2019.
9. Люлькова Ю. М. Необхідність формування економічної компетентності учнів у навчанні географії в основній школі. / Педагогічна освіта: теорія і практика. — 2013. — Вип. 15. — С. 185-189
10. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. — OECD, 2005. — 20 p

11. Матукова Г. І. Теоретико-методологічні засади розвитку підприємницької компетентності у майбутніх фахівців економічного профілю: дис.... доктора пед. наук : 13.00.04 / Матукова Ганна Іллівна. – К., 2016. – 670 с.
12. Радіонова І.Ф., В.В. Радченко. Економіка (профільний рівень). 11 клас – Кам’янець Подільський: Аксіома, 2012. – 256 с.

### References

1. Appendix to the Council of Europe Recommendation on key lifelong learning competences [online resource]. - Available from: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
2. [za.nprav.org/rivniy-rivnomu-vseukrayinska-blagodiyna-asotsi...](http://za.nprav.org/rivniy-rivnomu-vseukrayinska-blagodiyna-asotsi...)
3. Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukrajinsjki perspektyvy: Biblioteka osvithoiji polityky / pid zagh. red. O. V. Ovcharuk. – К. : “K.I.S.”, 2004. – 112 s.
4. Zuev D. D. Shkol’nyj uchebnik. — М.: Pedagogika, 1983. — 239 s.
5. Концепція Нової української школи [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/tag/novaukrainska-shkola>
6. Aksjonova O. V. Metodyka vykladannja ekonomiky. Navchalijnyj posibnyk. — К.: KNEU, 1998. — 280 s.
7. Instytut osvithoi analityky [Online]. Available: [info@iea.gov.ua](http://info@iea.gov.ua)
8. Nazarenko T. Gh. Formuvannja v uchniv liceju ekonomichnoji kompetentnosti. Problemy s uchasnogho pidruchnyka: zb. nauk. pracj / [red.. kol.; gholov. red. – O. M. Topuzov]. К.: Pedagoghichna dumka, 2018. – Vyp. 20.. - 282 s. – S.261-271 [online]. Available: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710745> Accessed on: Feb. 01. 2019. (in Ukrainian).
9. Ljuljkova Ju. M. Neobkhdnistj formuvannja ekonomichnoji kompetentnosti uchniv u navchanni gheoghrafiji v osnovnij shkoli./ Pedagoghichna osvita: teorija i praktyka. – 2013. – Vyp. 15. – S. 185- 189
10. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. – OECD, 2005. – 20 p
11. Matukova Gh. I. Teoretyko-metodologhichni zasady rozvytku pidprijemnyckoji kompetentnosti u majbutnikh fakhivciv ekonomichnogho profilju: dys.... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Matukova Ghanna Illivna. – К., 2016. – 670 s.
12. Radionova I. F., V. V. Radchenko. Ekonomika (profilijnyj rivenj). 11 klas – Kam’janecj Podilijskijky: Aksioma, 2012. – 256 s.

*Татьяна Назаренко, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая отделом обучения географии и экономики Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

### **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНИКА ЭКОНОМИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧЕНИКОВ ЛИЦЕЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Статья посвящена изучению проблемы формирования предпринимательской компетентности у учащихся лицея с помощью учебника экономики. Автором представлена методика накопления экономических знаний путем практического использования содержания учебника.

Раскрыты основные принципы компетентностного обучения экономики в лицее и способы его результативного осуществления в содержании учебника. Отмечена значимость структурного содержания учебника для обучения в условиях Новой украинской школы. Продемонстрированы образцы применения дидактических возможностей учебника экономики для формирования предпринимательской компетентности учащихся лицея.

**Ключевые слова:** учебник экономики; компетентностное обучение; ключевые и предметные компетентности; предпринимательская компетентность; ученики лицея.

*Tetiana Nazarenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of Geography and Economics Education Department or the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

## **DIDACTIC POTENTIAL OF ECONOMICS TEXTBOOK FOR THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS**

The article is devoted to the study of didactic potential of the economics textbook for the formation of entrepreneurial competence of lyceum students for the ability to use the acquired knowledge in the conditions of market relations. The author presents a method of accumulating economic knowledge through the practical use of the content of the textbook. The basic principles of the competence education of economics in lyceum and ways of its effective implementation in the content of the textbook are revealed. The importance of the structural content of the textbook for teaching in new conditions is noted. The examples of application of didactic possibilities of the textbook of economics for the formation of entrepreneurial competence of students of lyceum are demonstrated.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the author of the article interprets the concept of “entrepreneurial competence” as a set of qualities, knowledge that helps a person successfully and qualitatively solve business problems and achieve high results in entrepreneurial activity. The formation of entrepreneurial skills occurs when students are involved in student self-government and research, play the role of organizers of school affairs, choose a future profession, plan to create their own business and so on. Further research will require the issues of diagnostics of entrepreneurial competence, development of effective forms and methods of formation of entrepreneurial competence of high school students, as well as comparative consideration of the formation of entrepreneurial competence in schools in Ukraine and Europe.

Using a multidimensional pedagogical system in the educational process in economics, focusing on the competence approach in teaching, the teacher, applying the content of the textbooks and changing the forms and methods of teaching, develops entrepreneurial competence in students.

**Keywords:** economics textbook; competence-based education; key and subject competences; entrepreneurial competence; high school students.

## ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

*Світлана Науменко,*

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу моніторингу  
та оцінювання якості загальної середньої освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: sveta\_naum@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-8279-4427

У статті висвітлено досвід країн зарубіжжя (Великої Британії, Вірменії, Ірландії, Казахстану, Латвії, Литви, Польщі, Республіки Білорусь, Республіки Молдова, Російської Федерації) щодо використання електронних освітніх ресурсів як інструменту підготовки здобувачів базової середньої освіти до зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО). Окреслено для України перспективи зарубіжного досвіду щодо запровадження державної підсумкової атестації (далі – ДПА) у формі ЗНО по завершенню закладів базової середньої освіти (гімназії). Ці перспективи стосуються створення: 1) окремого розділу, присвяченому організації і проведенню ДПА у формі ЗНО по завершенню гімназії, на сайті Українського центру оцінювання якості освіти (<http://testportal.gov.ua/>). Розміщення у цьому розділі тестових зошитів (сертифікаційних робіт) ДПА у формі ЗНО й окремо відповідей на тестові завдання з цих зошитів та інформації типу «Дорожня карта учасника», де покроково буде описано процедуру участі здобувача гімназії у ДПА у формі ЗНО; 2) сайту для здобувачів освіти і вчителів, на якому б розташовувалися електронні освітні ресурси (онлайн-уроки, відео, тести та ін.), які допомагали б вчителю у підготовці до уроку, а здобувачу освіти – повторити матеріал, оцінити свої освітні досягнення.

**Ключові слова:** електронні освітні ресурси; зовнішнє незалежне оцінювання; державна підсумкова атестація; базова середня освіта; іспити; тести.



**Постановка проблеми.** Закон України «Про освіту» (2017 р.) та проект Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2019 р.) на законодавчому рівні закріпили нову для вітчизняної освітньої системи норму, яка передбачає запровадження державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти (гімназії). Запровадження цієї норми потребує перегляду концептуального значення ДПА у формі ЗНО в закладах базової середньої освіти та розроблення науково-методичного супроводу ДПА у формі ЗНО в гімназіях. Актуальними є також дослідження зарубіжного досвіду застосування зовнішнього незалежного оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти (для учнів 14-16 років).

В авторських статтях, присвячених аналізу потенціалу сучасних шкільних підручників (України, Казахстану, Республіки Білорусь та Республіки Молдова) як інструменту підготовки здобувачів базової середньої освіти до зовнішнього незалежного оцінювання [1; 2], ми дійшли висновку, що сучасний підручник не є єдиним інструментом підготовки здобувачів гімназії до ЗНО. Ефективність цього процесу можна забезпечити лише за умови використання комплексу навчально-методичного забезпечення, важливими складовими якого є електронні освітні ресурси.

В Україні сайти Українського центру оцінювання якості освіти (<http://testportal.gov.ua/> [3]) та OSVITA.UA (розділ «ЗНО-ОНЛАЙН» (<https://zno.osvita.ua/>) [4]) є засобами підготовки випускників закладів повної загальної середньої освіти (лицею, 11 класу) до зовнішнього незалежного оцінювання. На цих електронних освітніх ресурсах розміщені тести ЗНО з усіх предметів основної і додаткової сесії й окремо правильні відповіді на тестові завдання з них та інформація «Дорожня карта учасника», де покроково описано процедуру участі здобувача освіти у ЗНО, зокрема, як зареєструватися і підготуватися до нього, дії учасника напередодні, під час та після складання ЗНО.

Сподіваємося, що на цих електронних освітніх ресурсах у тому ж форматі буде розміщена інформація про проведення ДПА у формі ЗНО по завершенню закладів базової середньої освіти (гімназії, 9 класу), яка є новою нормою для України і ще не впроваджена.

Актуальним є й зарубіжний досвід використання електронних освітніх ресурсів як інструменту підготовки здобувачів базової середньої освіти до зовнішнього незалежного оцінювання з позицій: 1) Які електронні освітні ресурси використовують у країнах зарубіжжя для підготовки здобувачів базової освіти до ЗНО. 2) Яка інформація про ЗНО розташована на офіційних сайтах їхніх міністерств і центрів тестування? 3) Що корисного можна взяти із зарубіжного досвіду для України?

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Використання електронних освітніх ресурсів на уроках з певних предметів в закладах загальної середньої освіти та для підготовки до ДПА і ЗНО висвітлено у працях українських (Ігнатова М., Сма-

гіна Л.,) та російських (Круглова І., Марчук О., Мохова О.) дослідників. При цьому, роботи українських дослідників – Ігнатової М. [5] і Л. Смагіної [6] присвячені використанню електронних освітніх ресурсів на уроках української мови та літератури, а російських – російської мови і літератури (Круглова І. [7]), математики (Мохова О. [8]), біології (Марчук О. [9]). Усі ці праці об'єднує те, що їхні автори не лише подають переліки електронних освітніх ресурсів для вчителів-предметників, а й дають коротку інформацію, що на них розташовано. Наприклад, «<http://biblos.org.ua> Електронна україномовна онлайн-бібліотека загального доступу, де розміщені електронні тексти книг різножанрової літератури; <http://zabuzhko.com> Офіційна сторінка письменниці Забужко Оксани» [6].

Інформація про електронні ресурси для підготовки до ЗНО міститься також на сайтах деяких українських регіональних центрів оцінювання якості освіти. Зокрема на сайті Донецького регіонального центру оцінювання якості освіти є рубрика «Корисні ресурси для підготовки до ЗНО 2019» [10], де подано 11 ресурсів з коротенькою інформацією, що на цьому ресурсі розміщено, наприклад, «<http://znoclub.com/> – 7 ресурсів для перевірки своїх знань з української мови та літератури; <http://www.lvtest.org.ua/> – тренінг on-line. Дати і події з історії України».

Хочемо відзначити також методичні рекомендації «Застосування електронних соціальних мереж як інструментів формування інформаційно-освітнього середовища навчання старшокласників» [11], підготовлені науковцями Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. В них запропоновано ряд методів, пов'язаних із формуванням безпечного і відповідального використання соціальних мереж та критичного оцінювання веб-ресурсів, організацією самостійної роботи (на прикладі фізики) та проектно-дослідницької діяльності (на прикладі математики) здобувачів освіти.

Проте, питання використання електронних освітніх ресурсів як інструменту підготовки до ЗНО у зарубіжних країнах є недостатньо вивченим.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – представити досвід використання електронних освітніх ресурсів як інструменту підготовки здобувачів базової середньої освіти до зовнішнього незалежного оцінювання у країнах зарубіжжя та окреслити перспективи цього досвіду для України.

**Виклад основного матеріалу.** У країнах Європи та країнах близького зарубіжжя зовнішнє незалежне оцінювання (державні іспити) по завершенню закладів базової середньої освіти проводиться в Азербайджані, Великій Британії, Вірменії, Ірландії, Ісландії, Казахстані, Латвії, Литві, Нідерландах, Польщі, Республіці Білорусь, Республіці Молдова, Російській Федерації, Франції [12, с. 134; 13, с. 142]. На прикладах деяких з цих країн розглянемо їх досвід щодо використання електронних освітніх ресурсів як інструменту підготовки здобувачів базової середньої освіти до ЗНО.

У Республіці Білорусь здобувачі освіти по завершенню II ступеня загальної середньої освіти (9-ого класу) обов'язково складають три випускні іспити: білоруська мова (диктант), російська мова (диктант) та математика (на базовому або підвищеному рівні) (контрольна робота).

Графік проведення цих трьох випускних іспитів, назви збірників матеріалів та приклади завдань з цих збірників (без відповідей) розташовані на сайті «Выпускные экзамены 2019. Міністерства адукацыі Рэспублікі Беларусь» (<http://task.unibel.by/> [14]) у розділі «Материалы для проведения выпускных экзаменов. II ступень общего среднего образования».

Повправлятися у виконанні тестових завдань різних видів, виявити свої слабкі сторони і недоліки здобувачі базової середньої освіти Республіки Білорусь можуть на сайті «Национального Института Образования Министерства Образования Республики Беларусь» (<http://e-vedy.edu.by/> [15]) у розділі «Электронные образовательные ресурсы». У цьому розділі всі тести згруповані за предметами, по класах і за темами. Матеріали цього сайту будуть корисними й для вчителя, який може використати їх у своїй роботі.

У Казахстані випускники закладів базової освіти (9 -10 класів) складають підсумкову атестацію (підсумкові випускні іспити) з чотирьох предметів: рідна мова та література (за мовою навчання здобувачів освіти) (письмовий іспит – твір або диктант), математика (алгебра) (письмовий іспит), російська або казахська мова (усний іспит) та усний іспит з предмету на вибір (фізика, хімія, біологія, географія, геометрія, всесвітня історія, історія Казахстану, література, іноземна мова (англійська, французька, німецька), інформатика).

Жодну інформацію про ці чотири підсумкові випускні іспити не можна знайти на сайті «Национального Центра Тестирования» Казахстану (<http://www.testcenter.kz/ru/> [16]). Проте, на цьому сайті у розділі «Выпускникам школ и абитуриентам» є підрозділ «Подготовка к Итоговой аттестации», де розміщені методичні посібники і тренувальні завдання (без відповідей) для підготовки до підсумкової атестації (після 11 (12) класу) для здобувачів освіти з російською, таджицькою, узбецькою, уйгурською та казахською мовами навчання. Ці завдання не відповідають змісту іспитів для підсумкової атестації для здобувачів 9 (10) класів, але за допомогою них вони можуть попрактикуватися у виконанні тестових завдань та підготуватися до складання випускних іспитів після 11 (12) класу.

В Казахстані в початковій, основній і загальній середній школі проводиться також Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень в середній освіті (далі – ЗОНД СО) (Внешняя оценка учебных достижений в среднем образовании (ВОУД СО)).

В основній школі його мета – моніторинг освітніх досягнень здобувачів освіти й оцінювання ефективності організації освітнього процесу. У 9 класі ЗОНД СО проводиться у формі комплексного тестування з використанням паперових носіїв та сучасних інформаційних технологій з двох предметів: казахської мови та

одного із загальноосвітнього предмету, перелік яких щорічно визначається спеціально уповноваженим центральним органом.

Приклади тестових завдань (без відповідей) з різних предметів ЗОНД СО для здобувачів освіти 4, 9 та 11 класів з російською, таджицькою, узбецькою, уйгурською та казахською мовами навчання містяться на сайті «Национального Центра Тестирования» [16] у розділі «Школьникам и педагогическим работникам» на сторінці «Для подготовки к ВОУД СО».

Онлайн-уроки шкільних предметів (курсів) за темами розташовані на казахському сайті “Bilim Land” (<https://bilimland.kz/ru> [17]). Здобувач освіти може вибрати курс (шкільний предмет), який його цікавить, обрати тему, проглянути онлайн-урок (онлайн-уроки), а потім за допомогою інтерактивних вправ виконати завдання з теми, а за допомогою тесту – оцінити свої освітні досягнення.

У *Республіці Молдова* випускники закладів базової середньої освіти (гімназії) складають іспити з чотирьох предметів: румунська мова та література, математика, мова навчання, історія румун та всесвітня історія.

Тестові зошити й окремо відповіді на завдання з них із чотирьох випускних іспитів для здобувачів базової середньої освіти (гімназії) основної і додаткової сесій та попереднього тестування з 2013 року і по теперішній час розташовані на сайті “Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova” (<http://aee.edu.md/> [18]) у розділі “Evaluări Naționale”.

В *Російській Федерації* здобувачі освіти наприкінці 9-го класу складають державну підсумкову атестацію у формі Основного державного іспиту (далі – ОДІ) (основной государственной экзамен (ОГЭ) и государственной выпускной экзамен (ГВЭ)) із чотирьох предметів: двох обов’язкових (російська мова і математика) і двох на вибір здобувача освіти (фізика, хімія, біологія, географія, література, історія, суспільствознавство, іноземні мови (англійська, французька, німецька, іспанська), інформатика, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)).

Інформація про ці іспити, хто і з яких предметів їх складає, нормативно-правові документи про проведення ОДІ, демонстраційні варіанти тестів, методичні рекомендації щодо оцінювання усних відповідей та/або тестових завдань з відкритою (вільною) відповіддю з усіх предметів, аналітичні звіти та методичні рекомендації щодо підготовки і проведення ОДІ, специфікації екзаменаційних матеріалів з предметів та приклади тестів, тренувальні збірники для підготовки до ОДІ здобувачів освіти з особливими потребами та тести з предметів в онлайн-режимі розташована на сайті «Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений» (Російська Федерація) (<http://www.fipi.ru/> [19]) у розділі «ОГЭ и ГВЭ-9».

Демонстраційні матеріали, специфікації й кодифікатори іспитів ОДІ 2009-2017 років містяться на сайті «ГИА9. Официальный информационный портал

государственной итоговой аттестации» (<http://gia.edu.ru/ru/> [20])) у розділі «Участникам ГИА» у підрозділі «Подготовка к ГИА».

У Латвії випускники основної школи (9-го класу) складають централізовані іспити з чотирьох-п'яти обов'язкових предметів: латвійська мова, математика, іноземна мова (англійська, французька, німецька – на вибір здобувача освіти), історія Латвії та рідна мова (російська або польська для національних меншин країни).

По одному варіанту тесту (у PDF-форматі) з кожного предмету централізованого іспиту для 9 класу з 2008/2009 по 2018/2019 навчальні роки (без відповідей) розміщено на сайті “Valsts izglītības satura centrs” (Латвія) (<https://visc.gov.lv/> [21]) у розділі “Vispārējā izglītība” на сторінці “Uzdevumi” (підрозділ “Pārbaudes darbi”). При цьому тести з англійської, німецької, французької та російської мов містять також MP3 файли.

У Литві по завершенню 10-го класу здобувачі основної (базової) освіти складають державне тестування з двох-трьох предметів: литовська мова і література, математика та рідна (не литовська) мова (польська, російська, білоруська або німецька).

Також по одному варіанту тесту (без відповідей) з кожного предмету державного тестування для 10-класу з 2005 року по теперішній час розташовано на сайті “Nacionalinis egzaminų centras” (Литва) (<https://www.nec.lt/naujienos/> [22]) у розділі PUPP на сторінці “PUPP užduotys”. Притому, що тести з литовської мови і літератури та рідної (польської, російської, білоруської або німецької) мови складаються з двох частин: тесту та письмової творчої роботи (твору).

У Вірменії випускники середньої (базової) школи (9-го класу) складають випускні іспити з п'яти предметів: вірменська мова і література, математика, історія Вірменії, іноземна мова та один із предметів природничих наук (фізика, хімія, біологія або географія).

Інформація про форми випускних іспитів, критерії їх оцінювання та приклади деяких випускних іспитів (білетів), зокрема з вірменської літератури, історії Вірменії, російської, англійської, німецької та французької мов розташована на сайті “Գնահատման և թեստավորման կենտրոնը” (<http://www.atc.am/> [23]) у розділі “Ավարտական քննություններ 2019” на сторінці “Գրք դասիրան”.

У Польщі по завершенню базової середньої (початкової) школи здобувачі освіти 16-ти років складають іспит 8-го класу. У 2018/2019-2020/2021 навчальних роках цей іспит буде охоплювати такі три предмети: польська мова, математика та сучасна іноземна мова, а з 2021/2022 навчального року – чотири предмети: польська мова, математика, сучасна іноземна мова та один із предметів на вибір (біологія, хімія, фізика, географія, історія). Особливістю польського іспиту 8-го класу є те, що він проводиться три дні поспіль: кожний предмет здобувачі освіти складають в різні дні. Наприклад, в перший день проводиться іспит з

польської мови, в другий день – з математики, в третій день – з сучасної іноземної мови. При цьому, здобувач освіти може вибрати іноземну мову (англійську, французьку, німецьку, іспанську, італійську, російську або українську), яку він буде складати під час іспиту із сучасної іноземної мови, лише з тих мов, які він вивчав в межах обов'язкових навчальних предметів. Іспит із сучасної іноземної мови складається на базовому (обов'язковому для всіх здобувачів освіти) або розширеному (для тих, хто вивчав цю мову з початкових класів) рівні.

Інформація для вчителів щодо іспиту 8-го класу з трьох предметів (польської мови, математики, іноземної мови) подана у рубриці “Egzamin ósmoklasisty” на сайті “ORE. Ośrodek Rozwoju Edukacji Dobra Szkoła” (<https://www.ore.edu.pl/> [24]) у розділі “ORE” у підрозділі “Wydziały” на сторінці “Wydział Rozwoju Kompetencji Kluczowych”. Зокрема, у цій рубриці розташована рамкова програма іспитів, матеріали для вчителів та приклади завдань (без відповідей).

Інформація про те, хто, коли і як складає іспит 8-го класу, основні навчальні програми з трьох предметів іспиту та посібники до екзаменів, де розміщені зразки тестових завдань з правильними відповідями, тестові зошити для здобувачів освіти, в тому числі й з особливими потребами та ін. інформація, розташована на сайті “CK. Centralna Komisja Egzaminacyjna” (Польща) (<https://cke.gov.pl/> [25]) у розділі “Egzamin ósmoklasisty”.

В Ірландії здобувачі освіти 14-15 років по завершенню молодшого циклу середньої школи для отримання сертифіката (атестата) про неповну середню освіту (Junior Certificate) складають заключні державні іспити з 8-9 предметів. При цьому, три предмета (англійська й ірландська мови та математика) – обов'язкові, інші – предмети, які здобувач освіти самостійно обрав і вивчав упродовж трьох років під час навчання на молодшому циклі середньої школи. Предмети на вибір – це: сучасні іноземні мови (французька, німецька, іспанська або італійська); історія; географія; мистецтво, ремесло й дизайн (образотворче мистецтво); музика; «наука» (фізика, хімія, біологія); домашня економіка (домоведення); технологія матеріалів (деревина) (робота з деревом); металообробка (робота з металом); технічна графіка; латинська та давньогрецька мови; іврит; релігійна освіта та ін. [26, с. 8]. Іспити з кожного предмету здобувачі освіти можуть скласти на основному (звичайному) (Ordinary Level) або вищому (Higher Level) рівні. Здобувачі освіти, які мають труднощі під час вивчення ірландської мови і математики, можуть скласти ці предмети на базовому рівні (Foundation Level).

Графік проведення іспитів на Junior Certificate (Junior Cycle) у 2019 році та тестові зошити з чотирьох предметів: англійська мова (для основного і вищого рівнів), бізнес дослідження, наука і образотворче мистецтво розміщено на сайті “Coimisiún Na Scrúduithe Stáit. State Examinations Commission” (<https://www.examinations.ie/> [27]) у розділі “Examination Information” на сторінках “Junior Cycle incl. Sample Papers” та “2019 Timetable and Exam Paper Notices”.

Тестові зошити з усіх предметів на Junior Certificate (на основному і вищому рівнях та базовому рівні з математики й ірландської мови) та окремо відповіді на усі завдання зошитів з 2005 року по теперішній час (2019 рік) містяться на сайті Studyclix (Ірландія) (<https://www.studyclix.ie/> [28]) у розділі “Papers”. У розділі “Questions by Topic” на цьому ж сайті тестові завдання з предметів об’єднано у теми, наприклад, теми «Річки», «Погода і клімат», «Населення» та ін. у тесті з географії, що допомагає здобувачу освіти перевірити свої освітні досягнення з певної теми. У розділі “Videos & Notes” на сайті Studyclix розміщені відео та інформація у форматі Word, PDF та у вигляді презентацій з різних тем з предметів на Junior Certificate.

У Великій Британії випускники середньої школи складають іспити на General Certificate of Secondary Education (GCSE) (сертифікат про закінчення середньої освіти). Причому, як і в Ірландії, GCSE охоплює усі предмети (дев’ять-десять), які здобувач освіти вивчав упродовж двох останніх років в закладах базової середньої освіти. Обов’язковими предметами на GCSE є математика, англійська мова, уельська мова (лише в Уельсі) та ірландська мова (лише в Ірландії), природничі науки (біологія, хімія, фізика), всі інші предмети - на вибір здобувача освіти.

У Великій Британії функціонує п’ять організацій, які розробляють й адмініструють тестування GCSE: Assessment and Qualifications Alliance (AQA); Oxford, Cambridge and RSA Examinations (OCR); Edexcel; Welsh Joint Education Committee (WJEC); Council for the Curriculum, Examinations & Assessment (CCEA). Тести, розроблені різними організаціями, дещо відрізняються один від одного за специфікацією, матеріалами, які надаються здобувачам освіти і педагогічним працівникам для підготовки, процедурою організації тестування тощо. З багатьох предметів учасникам тестування, крім виконання письмових завдань, треба представити результати практичної роботи.

На сайтах “AQA Realising potential” (Assessment and Qualifications Alliance) (<https://www.aqa.org.uk/> [29]) та “CEA Rewarding Learning. Council for the Curriculum, Examinations and Assessment” (<http://ccea.org.uk/> [30]) у розділі “Qualifications”, обравши рівень “GCSE”, можна знайти інформацію про кожний іспит GCSE, зокрема, з яких частин (компонентів) він складається, що входить в ці частини і як вони оцінюються, подано навчальні ресурси для підготовки до іспиту та тестові зошити з оцінювання певних компонентів іспиту.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, у країнах зарубіжжя електронними освітніми ресурсами для підготовки здобувачів базової середньої освіти до зовнішнього незалежного оцінювання є сайти Міністерства освіти або установи (центру тестування або оцінювання тощо), яка займається розробкою й адмініструванням ЗНО в країні. При цьому, у переважній більшості країн інформація на цих сайтах зводиться лише до графіку проведення іспитів та прикладів завдань (без відповідей). Проте, в деяких країнах, наприклад, в



Ірландії, Польщі, Республіці Молдова, Російській Федерації на цих електронних освітніх ресурсах розміщені тестові зошити (сертифікаційні роботи) ЗНО та окремо відповіді на завдання з них. Це дає можливість здобувачам повної загальної середньої освіти не лише попрактикуватися у виконанні тестових завдань, а й зорієнтуватися в тому, яким чином і де у тестовому зошиті треба зазначити (вписувати) правильну відповідь (відповіді).

У деяких зарубіжних країнах, наприклад, в Республіці Білорусь, Казахстані, Російській Федерації, на сайтах центрів тестування або оцінювання, або на окремих спеціально створених сайтах розміщені тести в онлайн-режимі. Вони не відповідають змісту тестів ЗНО, проте за допомогою них здобувачі освіти можуть повправлятися у виконанні тестових завдань різних видів, виявити свої слабкі сторони і недоліки.

Найкориснішими електронними освітніми ресурсами з позиції підготовки здобувачів освіти (але здобувачів повної загальної середньої освіти) до ЗНО, на нашу думку, є українські сайти Українського центру оцінювання якості освіти та OSVITA.UA. Так, на сайті Українського центру оцінювання якості освіти розташовані: 1) тестові зошити (сертифікаційні роботи) ЗНО; 2) звіти про проведення ЗНО, в яких дається коротка інформація по предметах стосовно тестових завдань, які викликають труднощі у здобувачів освіти, напрями подальшого удосконалення сертифікаційних робіт тощо. Ця інформація є корисною для науковців, дослідників, педагогічних працівників та тих, хто складає тестові завдання ЗНО. На сайті OSVITA.UA у розділі «ЗНО-ОНЛАЙН» здобувачі повної загальної середньої освіти в онлайн-режимі за допомогою тестів ЗНО можуть перевірити свої освітні досягнення з будь-якого предмету ЗНО (після виконання тесту даються правильні відповіді на всі завдання та розраховується результат у тестових та рейтингових балах). А обравши предмет і перейшовши за посиланням «Всі запитання з предмета» на цьому ж сайті, здобувач освіти отримує правильну відповідь на тестове завдання тесту відразу після його виконання. Розміщення інформації типу «Дорожня карта учасника» на сайтах Українського центру оцінювання якості освіти та OSVITA.UA, де покроково описується процедура участі здобувача повної загальної середньої освіти у ЗНО, допомагає здобувачу освіти у підготовці до ЗНО, під час та після нього.

Для України перспективи досвіду країн зарубіжжя щодо використання електронних освітніх ресурсів як інструменту підготовки здобувачів базової освіти до зовнішнього незалежного оцінювання вбачаємо, по-перше, у створенні на сайті Українського центру оцінювання якості освіти окремого розділу, присвяченому організації і проведенню державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання по завершенню закладів базової середньої освіти (гімназії). Створення такого ж розділу й на сайті OSVITA.UA. Розміщення у цьому розділі: 1) тестових завдань для підготовки здобувачів базової середньої освіти



до складання ДПА у формі ЗНО, а після проведення цього оцінювання – звітів та тестів основної і додаткової сесій та тестових зошитів (сертифікаційних робіт) й окремо відповідей на тестові завдання з них; 2) інформації типу «Дорожня карта учасника». По-друге, у створенні сайту для здобувачів освіти і вчителів, на якому б розташовувалися електронні освітні ресурси (онлайн-уроки, відео, тести та ін.), які допомагали б вчителю у підготовці до уроку, а здобувачу освіти – повторити матеріал, оцінити свої освітні досягнення. Певним чином, це завдання виконує міжнародний сайт LearningApps.org (<https://learningapps.org/> [31]), на якому вчителі й науковці з різних країн світу створюють і розміщують авторські інтерактивні завдання з різних шкільних предметів.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у більш детальних дослідженнях зовнішнього незалежного оцінювання (державних іспитів) по завершенню закладів базової середньої освіти в зарубіжних країнах, зокрема щодо форм тестових завдань, використання нетекстових елементів (малюнків, таблиць, діаграм тощо) з метою визначення перспектив удосконалення українського ЗНО по завершенню закладів загальної середньої освіти та запровадження ЗНО по завершенню гімназії.

## Література

1. 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. Київ, Україна: Педагогічна думка, вип. 20, с. 74–92, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/710738/>. Дата звернення: Жовтень 06, 2019.
2. С. Г. Головка, С. О. Науменко, «Сучасний підручник близького зарубіжжя у контексті запровадження зовнішнього оцінювання здобувачів гімназійної освіти», Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. Київ, Україна: Педагогічна думка, вип. 21, с. 104–117, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/713290/>. Дата звернення: Жовтень 06, 2019.
3. Український центр оцінювання якості освіти. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://testportal.gov.ua/>. Дата звернення: Жовтень 06, 2019.
4. ЗНО-ОНЛАЙН. Онлайн – тести зовнішнього оцінювання. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zno.osvita.ua>. Дата звернення: Жовтень 06, 2019.
5. М. В. Ігнатова, «Практичне використання електронних ресурсів на уроках української мови та літератури. 2017-2018 рік», На урок: освітній портал. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://naurok.com.ua/praktichne-vikoristannya-elektronnih-resursiv-na-urokah-ukra-nsko-movi-ta-literaturi-134.html>. Дата звернення: Жовтень 06, 2019.
6. Л. Смагіна, «Освітні веб-ресурси для вчителів української мови та літератури», Миколаївська спеціалізована І-ІІІ ступенів школа № 22 з поглибленим вивченням англійської мови з 1 класу Миколаївської міської ради Миколаївської області. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://school22.com.ua/index.php/predmetni-kafedri/kafedra>

- ukrajinskoji-filologiji/na-dopomogu-vchitelyu/746-osvitni-veb-resursi-dlya-vchiteliv-ukrajinskoji-movi-ta-literaturi. Дата звернення: Жовтень 06, 2019.
7. И. А. Круглова, «Ресурсы Интернета для самоподготовки к ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку», Pro учебу.com. Ассоциация родителей школьников. [Электронный ресурс]. Доступно: [https://prouchebu.com/internet\\_ege\\_oge/](https://prouchebu.com/internet_ege_oge/). Дата обращения: Окт. 06, 2019.
  8. О. И. Мохова, «Использование электронных образовательных ресурсов при подготовке к ГИА. 2013-2014 уч. год», MyShared. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://www.myshared.ru/slide/748881/>. Дата обращения: Окт. 06, 2019.
  9. Е. Г. Марчук, «Образовательные интернет-ресурсы при подготовке к ГИА по биологии», Материалы IX Всероссийской (с международным участием) научно-практ. конф. «Информационные технологии в образовании», 2-3 ноября 2017 года, г. Саратов. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://saratov.ito.edu.ru/2017/section/232/99764/index.html>. Дата обращения: Окт. 06, 2019.
  10. Корисні ресурси для підготовки до ЗНО 2019. Донецький регіональний центр оцінювання якості освіти. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://test.dn.ua/pidgotovka-dozno/>. Дата звернення: Жовтень 06, 2019.
  11. О. Ю. Буров та ін., Застосування електронних соціальних мереж як інструментів формування інформаційно-освітнього середовища навчання старшокласників, методичні рекомендації. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/712174/>. Дата звернення: Жовтень 06, 2019.
  12. С. Науменко, «Зовнішнє незалежне оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти у країнах близького зарубіжжя», Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації: матеріали III Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 30 травня 2019 р.). Київ-Дрогобич, Україна: ТзОВ «Трек-ЛТД», с. 133-135, 2019. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/716238/>. Дата звернення: Жовтень 06, 2019.
  13. С. О. Науменко, «Європейський досвід запровадження зовнішнього незалежного оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти», Практична філософія і Нова українська школа : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2019 р., м. Київ. Київ, Україна: Педагогічна думка, с. 142-145, 2019. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/716048/>. Дата звернення: Жовтень 06, 2019.
  14. Выпускные экзамены 2019. Міністерства адукації Рэспублікі Беларусь. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://task.unibel.by/>. Дата обращения: Окт. 06, 2019.
  15. Национальный институт образования. Министерство образования Республики Беларусь. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://e-vedy.edu.by/>. Дата обращения: Окт. 06, 2019.
  16. Национальный центр тестирования. [Электронный ресурс]. Доступно:
  17. Bilim Land. [Online]. Available: <https://bilimland.kz/ru>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Russian).
  18. Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. [Online]. Available: <http://aee.edu.md/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Moldavian).

19. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений». Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://www.fipi.ru/>. Дата обращения: Окт. 06, 2019.
20. ГИА9. Официальный информационный портал государственной итоговой аттестации. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://gia.edu.ru/ru/>. Дата обращения: Окт. 06, 2019.
21. Valsts izglītības satura centrs. [Online]. Available: <https://visc.gov.lv/> <https://visc.gov.lv/>. Accessed on: October 06, 2019. (in Latvian).
22. Nacionalinis egzaminų centras. [Online]. Available: <https://www.nec.lt/naujienos/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Lithuanian).
23. Հնախառնման և թեստավորման կենտրոնը. [Online]. Available: <http://www.atc.am/>. Accessed on: October 06, 2019. (in Armenian).
24. ORE. Ośrodek Rozwoju Edukacji. [Online]. Available: <https://www.ore.edu.pl/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Polish).
25. CK. Centralna Komisja Egzaminacyjna. [Online]. Available: <https://cke.gov.pl/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Polish).
26. С. О. Науменко, «Перспективи зовнішнього незалежного оцінювання на рівні базової середньої освіти в Україні у векторах європейського досвіду», Український педагогічний журнал, № 1, с. 5–15, 2019. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/715507/>. Дата звернення: Жовтень 06, 2019.
27. Coimisiún Na Scrúduithe Stáit. State Examinations Commission. [Online]. Available: <https://www.examinations.ie/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in English).
28. Studyclix. [Online]. Available: <https://www.studyclix.ie/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in English).
29. AQA Realising potential. [Online]. Available: <https://www.aqa.org.uk/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in English).
30. CEA Rewarding Learning. Council for the Curriculum, Examinations and Assessment. [Online]. Available: <http://ccea.org.uk/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in English).
31. LearningApps.org. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://learningapps.org/>. Дата звернення: Жовтень 06, 2019. (in Ukrainian).

## References

1. S. Gh. Holovko, S. O. Naumenko, “Textbook as a tool that prepares high school graduates for state final certification in the form of external independent assessment”, Problems of a modern textbook : scientific works collection. Kyjiv, Ukrajinna: Pedagoghichna dumka, issue 20, pp. 74–92, 2018. [Online]. Available: <http://lib.iitta.gov.ua/710738/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Ukrainian).
2. S. Gh. Holovko, S. O. Naumenko, “A modern textbook of close foreign countries in the context of external evaluation implementing for gymnasium students”, Problems of a modern textbook : scientific works collection. Kyjiv, Ukrajinna: Pedagoghichna dumka, issue 21, pp. 104–117, 2018. [Online]. Available: <http://lib.iitta.gov.ua/713290/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Ukrainian).

3. Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. [Online]. Available: <http://testportal.gov.ua/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Ukrainian).
4. Independent External Assessment – ONLINE. Online – external assessment tests. [Online]. Available: <https://zno.osvita.ua>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Ukrainian).
5. M. V. Ighnatova, “Practical using of electronic resources in the Ukrainian language and literature lessons. 2017-2018 school year”, Na urok: osvitnij portal. [Online]. Available: <https://naurok.com.ua/praktichne-vikoristannya-elektronnih-resursiv-na-urokah-ukrainsko-movi-ta-literaturi-134.html>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Ukrainian).
6. L. Smaghina, “Educational web resources for teachers of Ukrainian language and literature”, Mykolaivsky specialized I-III degrees of school №22 with in-depth study English language from 1 class Mykolayevsk city council The Mykolaiv region [Online]. Available: <http://school22.com.ua/index.php/predmetni-kafedri/kafedra-ukrajinskoji-filogiji/na-dopomogu-vchitelyu/746-osvitni-veb-resursi-dlya-vchiteliv-ukrajinskoji-movi-ta-literaturi>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Ukrainian).
7. I. A. Kruglova, “Internet resources for self-study for the Main state exam (MSE) and State final exam (SFE) in Russian language”, Pro uchebu.com. Asociacija roditeljev shkol’nikov. [Online]. Available: [https://prouchebu.com/internet\\_ege\\_oge/](https://prouchebu.com/internet_ege_oge/). Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Russian).
8. O. I. Mohova, “The use of electronic educational resources in preparation for the State final certification (SFC). 2013-2014 school year”, MyShared. [Online]. Available: <http://www.myshared.ru/slide/748881/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Russian).
9. E. G. Marchuk, “Educational online resources in preparation for the State final certification (SFC) in biology”, Materialy IX Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakt. konf. “Informacionnye tehnologii v obrazovanii”, 2-3 nojabrja 2017 goda, g. Saratov. [Online]. Available: <http://saratov.ito.edu.ru/2017/section/232/99764/index.html>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Russian).
10. Useful resources for preparation for the IEA 2019. Donetsk regional center for education quality assessment. [Online]. Available: <https://test.dn.ua/pidgotovka-do-zno/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Ukrainian).
11. O. Ju. Burov ta in., The use of electronic social networks as a tool for information-educational high school learning environment, guidelinese. Kyjiv, Ukrajin: Pedagoghichna dumka, 2018. [Online]. Available: <https://lib.iitta.gov.ua/712174/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Ukrainian).
12. S. Naumenko, “Independent external evaluation after the graduation of basic secondary education institutions in the countries of the near abroad”, Comparative and international education – 2019: internationalization and integration in education under globalization : book of abstracts of the 3-rd International conference (Kyiv, 30 May 2019). Kyjiv-Droghobych, Ukrajin: TzOV “Trek-LTD”, pp. 133-135, 2019. [Online]. Available: <https://lib.iitta.gov.ua/716238/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Ukrainian).
13. S. O. Naumenko, “European experience of introducing an independent external evaluation after the graduation of basic secondary education institutions”, Praktychna filosofija i Nova ukrainsjka shkola : zbirnyk tez Vseukrajinskoji naukovno-praktyčnoji konferenciji, 16 travnja

- 2019 r., m. Kyjiv. Kyjiv, Ukrajina: Pedagoghichna dumka, pp. 142-145, 2019. [Online]. Available: <https://lib.iitta.gov.ua/716048/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Ukrainian).
14. Final exams 2019. The Ministry of Education of the Republic of Belarus. [Online]. Available: <http://task.unibel.by/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Russian).
  15. National Institute of Education. Ministry of Education of the Republic of Belarus [Online]. Available: <http://e-vedy.edu.by/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Russian).
  16. National Testing Center. [Online]. Available: <http://www.testcenter.kz/ru/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Russian).
  17. Bilim Land. [Online]. Available: <https://bilimland.kz/ru/>. Accessed on: October 06, 2019. (in Russian).
  18. National Agency for Curriculum and Evaluation. Ministry of Education, Culture and Research of the Republic of Moldova. [Online]. Available: <http://aee.edu.md/>. Accessed on: October 06, 2019. (in Moldavian).
  19. Federal State Budget Scientific Institution "Federal Institute of Pedagogical Measurements". Federal Service for Supervision of Education and Science. [Online]. Available: <http://www.fipi.ru/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Russian).
  20. SFS9. The official information portal of the state final certification. [Online]. Available: <http://gia.edu.ru/ru/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Russian).
  21. National Centre for Education of the Republic of Latvia. [Online]. Available: <https://visc.gov.lv/> <https://visc.gov.lv/>. Accessed on: October 06, 2019. (in Latvian).
  22. National Examination Center. [Online]. Available: <https://www.nec.lt/naujienos/>. Accessed on: October 06, 2019. (in Lithuanian).
  23. Evaluation and Testing Center. [Online]. Available: <http://www.atc.am/>. Accessed on: October 06, 2019. (in Armenian).
  24. ORE. Centre for Education Development. [Online]. Available: <https://www.ore.edu.pl/>. Accessed on: October 06, 2019. (in Polish).
  25. CK. The Central Examination Board. [Online]. Available: <https://cke.gov.pl/>. Accessed on: October 06, 2019. (in Polish).
  26. S. O. Naumenko, "Perspectives for independent external evaluation at the level of basic secondary education in Ukraine in the vectors of European experience", Ukrainian educational journal, № 1, pp. 5–15, 2019. [Online]. Available: <https://lib.iitta.gov.ua/715507/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Ukrainian).
  27. Coimisiún Na Scrúduithe Stáit. State Examinations Commission. [Online]. Available: <https://www.examinations.ie/>. Accessed on: October 06, 2019. (in English).
  28. Studyclix. [Online]. Available: <https://www.studyclix.ie/>. Accessed on: October 06, 2019. (in English).
  29. AQA Realising potential. [Online]. Available: <https://www.aqa.org.uk/>. Accessed on: October 06, 2019. (in English).
  30. CEA Rewarding Learning. Council for the Curriculum, Examinations and Assessment. [Online]. Available: <http://ceea.org.uk/>. Accessed on: October 06, 2019. (in English).
  31. LearningApps.org. [Online]. Available: <https://learningapps.org/>. Accessed on: Oct. 06, 2019. (in Ukrainian).

*Светлана Науменко, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела мониторинга и оценивания качества общего среднего образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

### **ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК ИНСТРУМЕНТА ПОДГОТОВКИ СОИСКАТЕЛЕЙ БАЗОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ВНЕШНЕМУ НЕЗАВИСИМОМУ ОЦЕНИВАНИЮ**

В статье отражен опыт зарубежных стран (Великобритании, Армении, Ирландии, Казахстана, Латвии, Литвы, Польши, Республики Беларусь, Республики Молдова, Российской Федерации) по использованию электронных образовательных ресурсов как инструмента подготовки соискателей базового среднего образования к внешнему независимому оцениванию (далее – ВНО). Определены для Украины перспективы зарубежного опыта по внедрению государственной итоговой аттестации (далее – ГИА) в форме ВНО по завершению учреждений базового среднего образования (гимназии). Эти перспективы касаются создания: 1) отдельного раздела, посвященного организации и проведению ГИА в форме ВНО по завершению гимназии, на сайте Украинского центра оценивания качества образования (<http://testportal.gov.ua/>). Размещение в этом разделе тестовых тетрадей (сертификационных работ) ГИА в форме ВНО и отдельно ответов на тестовые задания из этих тетрадей и информации типа «Дорожная карта участника», где пошагово будет описана процедура участия соискателя гимназии в ГИА в форме ВНО; 2) сайта для соискателей образования и учителей, на котором бы размещались электронные образовательные ресурсы (онлайн-уроки, видео, тесты и др.), которые помогали бы учителю в подготовке к уроку, а соискателю образования – повторить материал, оценить свои образовательные достижения.

**Ключевые слова:** электронные образовательные ресурсы; внешнее независимое оценивание; государственная итоговая аттестация; базовое среднее образование; экзамены; тесты.

*Svitlana Naumenko, Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Monitoring and Assessment of the Quality of Secondary Education, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

### **OVERSEAS EXPERIENCE OF USING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AS A TOOL FOR PREPARING BASIC SECONDARY EDUCATION SEEKERS FOR EXTERNAL INDEPENDENT ASSESSMENT**

The article highlights the experience of foreign countries (Great Britain, Armenia, Ireland, Kazakhstan, Latvia, Lithuania, Poland, Republic of Belarus, Republic of Moldova, the Russian Federation) as to using electronic educational resources as a tool for preparing basic second-

ary education seekers for external independent assessment (hereinafter as EIA). It is found out that in foreign countries, information on EIA upon completion of basic secondary education is posted either on the website of the Ministry of Education or on the website of an institution (test or evaluation center, etc.), which is responsible for the development and administration of EIA in the country. However, in the vast majority of foreign countries, these sites have only the exam schedule and examples of tasks (unanswered).

Perspectives of foreign experience on introduction of the state final certification (hereinafter as SFC) in the form of EIA upon completion of the institutions of basic secondary education (gymnasium) are outlined for Ukraine. These perspectives relate to the creation of: 1) a separate section on the website of the Ukrainian Center for Educational Quality Assessment, posted to the organization and conduct of SFSs in the form of EIA upon completion of gymnasium. Placement of test tasks in this section to prepare basic secondary education seekers for SFCs in the form of EIA, and after conducting this evaluation – reports and tests of basic and additional sessions, test workbooks (certification works) and separately answers to test tasks from them and information such as “Participant Roadmap”, which will describe in a step-by-step the procedure for the gymnasium student’s participation in SFS in the form of EIA; 2) a site for seekers and teachers, which would host electronic educational resources (online lessons, videos, tests, etc.) to help the teacher be prepared for the lesson, and the seeker to repeat the material, evaluate their educational achievements.

**Keywords:** electronic educational resources; independent external assessment; State final examination; basic secondary education; exams; tests.

## **ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН**

***Оксана Петрук,***

кандидат педагогічних наук,  
провідний науковий співробітник відділу навчання мов  
національних меншин та зарубіжної літератури

Інституту педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна,

e-mail: k.ordinat@ukr.net,

ORCID ID: 0000-0001-5964-0676;

***Тетяна Кохно,***

науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин  
та зарубіжної літератури

Інституту педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна,

e-mail: kokhno18@gmail.com,

ORCID ID: 0000-0002-6403-0319

У статті актуалізовано проблему формування мовленнєвої компетентності як однієї із важливих комунікативних складових, що є запорукою успіху особистості у сучасному суспільстві. Авторами експліковано поняття мовної, мовленнєвої, соціокультурної та комунікативної компетентностей, проаналізовано компонентну структуру комунікативної компетентності. Крім того, окреслено основні вимоги до змісту підручника української мови для ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин. Розглянуто деякі аспекти дидактично-методичних можливостей навчальної книги як засобу формування мовленнєвої компетентності молодших школярів у процесі вивчення української мови як державної.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність; спілкування; комунікація; мовленнєвий розвиток; українська мова.



**Постановка проблеми.** Мовленнєва компетентність – це одна із важливих складових комунікативної компетентності, що є запорукою успіху особистості в різних сферах життєдіяльності. Уміння спілкуватись: адекватно оцінити ситуацію й обрати стратегію спілкування, вислухати і зрозуміти співрозмовника, вступати й підтримувати діалог чи дискусію, вільно висловлювати власні думки, швидко орієнтуватись у складному інформаційному просторі дає можливість людині гармонізувати міжособистісні стосунки в соціумі й забезпечити комфортність як професійного, так і повсякденного життя.

Тому 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 з людьми*. Водночас це завдання є ключовим і для предмета «Українська мова» у ЗЗСО як з навчанням рідною, так і з мовами національних меншин.

Зазначене завдання особливо актуальне для сучасного суспільства, яке характеризується передусім динамічним розвитком, наявністю багатовекторного інформаційного простору, що в свою чергу різко змінює не лише нашу діяльність, думки, відчуття, а й способи спілкування один з одним. Новітні комунікативні технології дають можливість миттєво передавати й отримувати інформацію, налагоджувати контакти з різною метою, швидко і якісно спілкуватися на відстані. Водночас змінюються способи міжособистісного контактування [1, с.8]. Значно зростає час спілкування у соціальних мережах і скорочується час живої комунікації. Дослідження вчених засвідчують, що, намагаючись передати максимум інформації, комунікатори скорочують використання мовних засобів. Як наслідок – мовлення стає значно біднішим і невиразним.

Наведені факти підносять важливість завдання навчання мови як рідної, так і української як державної, що полягає у формуванні вмінь і навичок користування мовою у процесі спілкування (комунікації).

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є дослідження шляхів формування мовленнєвої компетентності засобами текстового, ілюстративного матеріалу та методичного апарату підручника з української мови для початкових класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин.

**Аналіз досліджень з проблем, що розглядаються у статті.** Проблема формування мовленнєвої як однієї зі складових комунікативної компетентності була в полі наукових інтересів як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників.

Компетентнісний підхід до навчання мов задекларований у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, в яких зазначено, що компетентності формуються в учнів як результат досвіду користування мовою і дають їм можливість долати проблеми спілкування.

Проблему комунікативної компетентності, дефініції цього поняття, його структурне наповнення досліджували мовознавці (Ф. Бацевич [1], О. Семенюк [10]), науковці-методисти (О. Біляєв, А. Богущ, О. Горошкіна, І. Гудзик [3], М. Вашуленко [2], Н. Голуб, О. Марущак [5], М. Пентиліук, К. Пономарьова [7], О. Хорошковська [12]). Ці питання висвітлювались у працях психологів і психолінгвістів (І. Зимня [4], О. Леонт'єв, В. Семиченко, М. Філоненко [11]). Крім того, для нашого дослідження визначальними є концептуальні засади, які характеризують сучасне підручникотворення (В. Редько [8], О. Савченко [9], О. Хорошковська [12]).

**Виклад основного матеріалу.** Такі компетентності, як спілкування рідною та іноземними мовами, і в Європейській Спільноті, і в Україні відносять до ключових – необхідних індивіду для самореалізації та розвитку, активної життєвої позиції, соціальної інтеграції тощо.

Формування і розвиток у молодших школярів – представників національних меншин елементарних *комунікативних умінь*, тобто умінь спілкуватися українською мовою усно (залежно від обставин навколишньої дійсності) й письмово, дотримуючись норм усного мовлення й письма, визначено основним завданням навчання української мови як державної у програмах з української мови для ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин. Це суголосно з трендами європейської шкільної освіти, де мовній підготовці учнів надають першорядного значення.

Український учений у галузі комунікативної лінгвістики Ф. Бацевич у своїх розвідках зазначає, що «фахівці в галузі створення та впровадження нової техніки вважають, що сама технічна ідея лише на 20% забезпечує успіх нової розробки, а 80% успіху залежить від спілкування [1, с. 32].

Існують різні класифікації ключових компетентностей, але у всіх переліках обов'язково наявна комунікативна.

Ґрунтовний аналіз терміна «комунікативна компетентність» не є метою нашого дослідження. Звернемо увагу лише на те, що це поняття є предметом пильного наукового інтересу багатьох учених, проте єдиної думки щодо визначення самого терміна і його компонентів немає.

Так, Ф. Бацевич «*комунікативну компетентність*» розглядає як *сукупність знань* про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеграції, *умінь їх ефективного застосування* у конкретному спілкуванні в ролі як адресанта, так і адресата [1, с.139].

І. Зимня, розглядаючи суть термінів «компетенція» і «компетентність», комунікативну компетентність визначає як: а) прижиттєво сформоване на базі вродженої мовної здатності використання мовних засобів і мовленнєвих способів формування та формулювання думки; б) етносоціокультурно обумовлена особиста якість людини, актуалізована її рецептивно-продуктивною мовною діяльністю у процесі вербального спілкування; в) реалізує вищу психічну функцію людини – комунікативну. [4, с.12].

Аналізуючи складові комунікативної компетентності, дослідниця зазначає, що її компонентна структура така ж, як і в усіх інших видів компетентностей особистості: знання, уміння (досвід), цінносислове ставлення, емоційно-вольова регуляція й готовність до виявлення в діяльності [4, с.13]. Водночас наголошує, що у структурі *комунікативної компетентності* ці компоненти мають своє специфічне наповнення.

У лінгвістиці найважливішими складниками комунікативної компетентності вважають:

- мовну (здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних повідомлень);
- дискурсивну (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси);
- соціолінгвістичну (здатність розуміти і продукувати мовлення у конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування);
- стратегічну (уміння брати ефективну участь у спілкуванні);
- соціокультурну (уміння використовувати соціокультурний контекст) [1, с.140].

У межах нашого дослідження, відповідно до змісту початкової мовної освіти, комунікативна компетентність охоплює три складники: мовний, мовленнєвий, соціокультурний (І. Гудзик, М. Вашуленко, К. Пономарьова, О. Хорошковська).

Мовна компетентність забезпечує знання мовних одиниць, уміння їх використовувати, тобто лексико-граматичні уміння, а також вимовні й правописні уміння). Мовна компетентність передбачає володіння синонімічними засобами мови (лексичними, граматичними), а також уміння розрізнявати мовні засоби двох (кількох) мов, уникати помилок, викликаних інтерференцією, і формується на основі знань мовних одиниць та умінь їх використовувати [3, с.12].

Мовленнєва компетентність виявляється у здатності слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати і розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати й відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, погляди й міркування в усній і письмовій формах [7, с.1].

Соціокультурна компетентність передбачає володіння знаннями, пов'язаними з соціальною структурою суспільства, його національною специфікою, особливостями соціальних ролей, які людина виконує в різних життєвих ситуаціях. Вона виявляється в умінні встановлювати соціальні контакти та в адаптації в українському соціумі, ознайомленні з культурою українського народу, патріотичному вихованні й водночас у вихованні почуттів толерантності до представників інших народів, їхніх мов і культур [12, с.36].

Урахування нових реалій освітнього процесу, побудованого на засадах компетентнісного підходу, необхідність забезпечення якості освіти, адекватної потребам особистості в сучасному інформаційному просторі, осмислення змін середовища, в якому зростає і розвивається дитина, об'єктивно обумовило

оновлення не лише змісту, а й технологій навчання, його методів, форм і засобів, зокрема й підручника.

Авторам підручників необхідно пам'ятати, що в межах комунікативного підходу мовні явища вивчаються і засвоюються не як сукупності правил і відомостей про систему мовних категорій, а як засоби відображення певних думок, відносин, комунікативних намірів, як механізм, що забезпечує спілкування [12, с.18], і це має знайти своє відображення у змісті навчальної книги.

У процесі роботи над змістом підручника української мови для ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин необхідно враховувати психологічні особливості сприйняття другої мови (першою є рідна) та результати порівняльного аналізу мовних систем української та рідної мов, які мають знайти своє відображення у порядку вивчення літер, формулюванні визначень-правил, у постановці навчальних завдань, доборі лексичного матеріалу [12, с.35].

Розглянемо одну з принципово важливих проблем: формування мовленнєвої компетентності молодших школярів – представників національних меншин засобами підручника української мови.

В основі формування мовленнєвої компетентності лежать уміння слухати й розуміти усне мовлення. Необхідно зазначити, що однією із вимог Нової української школи, яка висувається до сучасних видань підручників з української мови для ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин, є створення аудіосупроводу. Особливо важливо це для усного курсу і навчання грамоти – періодів, коли формується фонематичний слух, орфоепічні навички учнів. В умовах полікультурного і багатомовного середовища України, аудіосупровід необхідний для опанування учнями правильних зразків українського мовлення.

Окрім цього, слухання невеликих текстів у виконанні майстрів художнього слова дозволяє почути не лише правильну вимову, наголошування слів, а й мелодику української мови. На нашу думку, було б доречним, якби художнє читання деяких віршів виконувалося на тлі музичних творів, це давало б можливість створити відповідний емоційний настрій на уроці, активізувати дитячу фантазію, уяву, спонукати школярів до власної творчої діяльності. Вважаємо, що слухним, був би і коментар, який зосереджував увагу дітей на особливостях вимови певного звука чи інтонації у порівнянні зі звучанням його у рідній мові.

Важливою вимогою до змістового наповнення підручника є врахування інтересів і запитів сучасних школярів. Варто пам'ятати, що дитина живе у глобалізованому інформаційному світі, важко сьогодні уявити її без площини екрана мобільного телефону, планшета чи комп'ютера. А тому зміст як художніх, так і навчальних текстів, ілюстративний матеріал, подані ситуативні завдання для спілкування мають відповідати сучасним реаліям, бути близькими до емоційного світу дитини, водночас мати розвивальний і виховний потенціал.

Однак аналіз змісту навчальних книжок свідчить, що зміст деяких творів не є прийнятним у контексті окреслених вище вимог. Кричущим прикладом цього є оповідання М. Стеценка «Льончина зупинка» з підручника «Українська мова» 2 клас для закладів загальної середньої освіти з навчанням російською мовою автора О. Коваленко [6, с.61]: «*А ти хіба не бачив тролейбуса? – Бачив. Тільки на малюнках. Татко книжку мені таку купив*». Вважаємо, що подібний часовий розрив із сучасністю не буде спонукати дітей до мовленнєвої діяльності, тим паче не слугуватиме забезпеченню мотивації до читання й вихованню цікавості до творів української дитячої літератури. Змальована в оповіданні ситуація є застарілою і може сприйматися виключно у гумористичному ключі.

Відсутність зв'язку із сучасністю прослідковується і у деяких завданнях. Наприклад, у завданні «*Розкажи про свій режим дня. Використовуй такі слова*» [6, с.67]. Усі пропонувані слова і словосполучення відображають реалії минулого століття, не прослідковується наявність жодного сучасного маркера. Автор не пропонує для використання слів, які допомогли б дитині адекватно будувати розповіді з урахуванням реалій сьогодення, технологічного прогресу суспільства. Відсутні слова на позначення сучасних засобів зв'язку, медіа продукції. Вважаємо, доречно було б запропонувати словосполучення на кшталт: *працюю з Інтернетом, створюю на комп'ютері, спілкуюся по телефону, займаюся спортом, катаюся на роликах, переглядаю повідомлення тощо*.

Так само архаїчними є зображення інструментів і знарядь праці (серп, коса, шило тощо) [6, с.27, 32]. Якщо авторка хотіла показати їх з точки зору народознавства, тоді корисним був би супровід відповідним методичним апаратом: *колись..., і зараз...*

Формування мовленнєвої компетентності нерозривно пов'язане з розвитком навичок усного діалогічного й монологічного мовлення (говоріння). Учені вважають діалогічне мовлення первинним щодо інших форм спілкування. Воно має своїми витоками усно-розмовну сферу, якій притаманний принцип економії засобів мовленнєвого коду [1, с.77]. Це пояснює той факт, що у формуванні умінь продуктивного спілкування початковим етапом має бути навчання діалогічного мовлення. Побудова монологічних висловлювань є складнішим видом мовленнєвої діяльності й потребує від школярів значно більших зусиль.

У цьому процесі, звичайно, велика роль відводиться методичному апарату навчальної книги. Він має бути багатофункціональним: виконувати мотиваційну, інформаційну, розвивальну, виховну та прогностичну функції. Запропоновані теми для вивчення, завдання для обговорення та побудови діалогів мають відповідати віковим інтересам учнів, поєднувати різні форми навчальної співпраці (індивідуальні: *вивчи, розкажи*; парні та групові: *розіграйте діалог, запитайте один в одного, розіграйте за ролями*; фронтальні: *слухаємо, проговорюємо за вчителем*) і бути практично спрямованими.

Для формування комунікативної компетентності корисними є післятекстові завдання, що забезпечують розвиток умінь вирішувати проблеми у реальній ситуації із застосуванням особистісного досвіду. Покажемо, як це можна реалізувати під час роботи над оповіданням Олега Буценка «Зараз» [6, с.67], оскільки методичний апарат до зазначеного тексту відсутній взагалі. Наведемо зразки запитань ситуативного характеру, які спонукали б дітей до усвідомлення головної думки твору і значення поняття, вираженого словом «зараз». Наприклад: *Чи розуміла Маринка слово «зараз»? Чому розплакалася дівчинка? Як мама навчила Маринку виконувати все вчасно? Чи було щось подібне з тобою? Розкажи про це друзям.*

Принагідно зазначимо, що у підручнику відсутні запитання, на жаль, і до низки інших творів, зокрема А. Костецького «Все починається з мами» [6, с.10], Д. Чередниченка «Сніговий звіринець» [6, с.102], які мають значний потенціал для мовленнєвого розвитку здобувачів освіти.

Важливою складовою у системі мовленнєвого розвитку учнів початкових класів є використання ілюстративного матеріалу підручника. Стилїстика малюнків, обрані образи, колористика повинні викликати позитивні емоції, бути естетично привабливими й водночас мати функціональний характер, унаочнювати певні епізоди, слугувати усвідомленню змісту тексту й забезпечувати ситуації для комунікації.

Таким чином, ми торкнулися лише деяких питань, які необхідно обов'язково враховувати під час укладання підручників. Однак, їх значно більше, і про це ґрунтовно описано у наукових працях щодо підручникотворення [8], [9, с.90-97], [12, с.75-89].

Нині процеси модернізації в освіті сприяють виникненню нових, альтернативних засобів навчання. Проте основним серед них все ще залишається підручник. Тому створення навчальної книжки з української мови для закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин особливо відповідальний процес, так як методично правильно побудований підручник – одна з передумов ефективного опанування державної мови, формування комунікативної компетентності здобувачів освіти, а отже, й запорука їхньої успішної соціалізації в українському соціумі.

### Література

1. Ф. С. Бацевич, Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Вид. 2-ге, допов. Київ, Україна: ВЦ «Академія», 2009.
2. М. С. Вашуленко, «Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови», у *Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи*, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко та ін., Ред. Київ, Україна: Пед. думка, 2014, с.126 – 174.

3. І. П. Гудзик, «Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання), автореферат, Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна, 2008.
4. І. А. Зимняя, Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании [Електронний ресурс]. Доступно: [http://www.rusread.org.ru/ckeditor\\_assets/attachments/63/i\\_a\\_zymnaya\\_competency\\_and\\_competence.pdf](http://www.rusread.org.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf). Дата звернення: Квітень 18, 2019.
5. О. М. Марущак, Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами дитячої періодики: Методичні рекомендації, Житомир, Україна: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017.
6. О. М. Коваленко, Українська мова та читання : підручник для 2 кл. з навчанням російською мовою закл. загал. серед. освіти (у 2-х частинах з аудіо супроводом): Ч. 1, Харків, Україна: Ранок, 2019.
7. К. І. Пономарьова, «Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках української мови», *Початкова освіта*, №40, с.3–5, 2009.
8. В. Г. Редько, Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика, монографія, Київ, Україна: Педагогічна думка, 2017.
9. О. Я. Савченко, Дидактика початкової освіти: підручник, Київ, Україна: Грамота, 2012.
10. О. А. Семенюк, В. Ю. Паращук, Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб., Київ, Україна: ВЦ «Академія», 2010.
11. М. М. Філоненко, Психологія спілкування: підручник, Київ, Україна: Центр учбової літератури, 2008.
12. О. Н. Хорошковська, Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах I ступеня з мовами викладання національних меншин України, монографія, Київ, Україна: Педагогічна думка, 2012.

## References

1. F. S. Batsevich, "Basics of Communicative Linguistics", 2<sup>nd</sup> edition, Kyiv, Ukraine. Published by Publishing center "Academia", 2009.
2. M. S. Vashulenko, "Formation of Communicative Competence of Primary School Students in the Process of Teaching Ukrainian Language", from "Formation of Subject Competencies in Elementary School Students", N. M. Bibik, M. S. Vashulenko, V. O. Martynenko and others, Kyiv, Ukraine, published by "Pedagogichna dumka", 2014, p.p.126 – 174.
3. I. P. Hudzyk, "Competently Oriented Russian Language Teaching in Primary Schools (in Ukrainian language schools)", abstract, Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine, 2008.
4. I. A. Zimniia, "Competence and Competency in the Context of the Competency-based Approach in Education" available at [http://www.rusread.org.ru/ckeditor\\_assets/attachments/63/i\\_a\\_zymnaya\\_competency\\_and\\_competence.pdf](http://www.rusread.org.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf), date of the application: April 18, 2019
5. О. М. Марущак "Formation of Communicative Competence of Primary Schoolchildren by Means of Children's Periodicals": guidelines, published by Zhytomyr State University named after I. Franko, 2017

6. O. M. Kovalenko, "Ukrainian Language and Reading," class book for 2<sup>nd</sup> grade of secondary schools with training in Russian, (in two parts with audio), Part 1, Kharkiv, Ukraine, published by "Ranok", 2019.
7. K. I. Ponomariova, "Formation of Speech Competence of Younger Students in the Ukrainian Language Classes", Primary Education, №40, pp.3 – 5, 2009.
8. V. H. Redko, "Designing the Content of School Class books in Foreign Languages: Theory and Practice", Monograph, Kyiv, Ukraine: Pedahohichna Dumka", 2017.
9. O. Ya. Savchenko, "Didactics of Elementary Education": class book, Kyiv, Ukraine: Certificate, 2012.
10. O. A. Semeniuk, V. Yu. Parashchuk, "Fundamentals of Language Communication Theory", tutorial, Kyiv, Ukraine, published by Publishing center "Academia", 2009.
11. M. M. Filonenko, Communication Psychology: A class book, Kyiv, Ukraine: Center of Educational Literature, 2008.
12. O. N. Khoroshkovska, "Theoretical and Methodological Foundations of Teaching Ukrainian Language and Speech in Schools of the First Degree with Languages of Teaching of National Minorities of Ukraine", monograph, Kyiv, Ukraine, published by Pedahohichna Dumka, 2012.

*Оксана Петрук, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник отдела обучения языкам национальных меньшинств и зарубежной литературы Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина;*

*Татьяна Кохно, научный сотрудник отдела обучения языкам национальных меньшинств и зарубежной литературы Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

### **УЧЕБНИК УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ С ОБУЧЕНИЕМ НА ЯЗЫКАХ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ**

В статье актуализирована проблема формирования речевой компетентности как одной из важных составляющих коммуникативной, что является залогом успеха личности в современном обществе. Авторами эксплицировано понятие языковой, речевой, социокультурной и коммуникативной компетентностей, произведен анализ компонентной структуры коммуникативной компетентности. Кроме того, определены основные требования к содержанию учебника украинского языка для школ с обучением на языках национальных меньшинств. Рассмотрены некоторые аспекты дидактико-методических возможностей учебной книги как средства формирования речевой компетентности младших школьников в процессе изучения украинского языка как государственного.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность; общение; коммуникация; речевое развитие; украинский язык.



*Oksana Petruk, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at the Department of Teaching Languages of National Minorities and Foreign Literature of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine;*

*Tetiana Kokhno, Scientific Researcher at the Department of Teaching Languages of National Minorities and Foreign Literature of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*

## **UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK AS A MEANS OF FORMATION OF SPEECH COMPETENCE IN PUPILS OF GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH NATIONAL MINORITIES LANGUAGES OF TEACHING**

The article actualizes the problem of the formation of speech competence as one of the important components of communicative, which is the key to the success of the individual in the modern society. Today is characterized by dynamic development, the presence of multi-vector information space, which affects the ways of interpersonal contact and qualitative characteristics of broadcasting. The facts cited in the publication substantiate the priority of speech development of educational recipients. The authors explained the concept of linguistic, speech, sociocultural and communicative competences, analyzed the component structure of communicative competence.

New realities of the educational process, based on the competence-based approach, the need to ensure the quality of education, adequate to the needs of the individual in the modern information space, understanding the changes in the environment in which a child grows and develops, objectively cause the updating of not only the content but also the technologies of learning, its methods, forms and means, including the textbook. The article outlines the basic requirements for the content of the Ukrainian language textbook for general secondary education institutions with minority languages of teaching. In particular, the importance of taking into account the psychological features of mastering the second language, the results of comparative analysis of the language systems of Ukrainian and native languages, improving the methods of presentation of language material in terms of its communicative importance, setting of educational tasks, as well as the correspondence of the content of text, illustrative and audio content with modern schoolchildren needs. Some aspects of didactic and methodological possibilities of the textbook are considered as a means of forming the speech competence of primary pupils in the process of studying Ukrainian as a state language. Attention is focused on the need to provide a logically motivated correlation of theoretical and practical material aimed at developing the skills of productive speech communication.

**Keywords:** communicative competence; communication; speech development; Ukrainian.

## ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

**Катерина Пономарьова,**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
провідний науковий співробітник відділу початкової освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: k\_ponom@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0001-6655-3773

У статті проаналізовано дидактико-методичні дослідження в галузі українського підручникотворення для початкової школи. Визначено цілі навчальної книги в умовах реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі. Обґрунтовано актуальність створення інноваційних підручників з української мови, які б забезпечували формування в молодших школярів предметних і ключових компетентностей. Уточнено функції підручника з української мови для початкової школи в умовах компетентнісно орієнтованого навчання, вимоги до його змістового наповнення, структурних компонентів та способів презентації дидактичного матеріалу.

**Ключові слова:** компетентнісно орієнтоване навчання; початкова школа; підручник з української мови; дидактичні вимоги.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап реформування середньої освіти спрямований на запровадження компетентнісного підходу, який передбачає формування в учнів ключових і предметних компетентностей. Цей курс задекларовано в Концепції Нової української школи, де констатується, що «знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці» [1, с. 10]. Досягнення поставленої мети вимагає не тільки оновлення змісту, модернізації методів, прийомів, організаційних форм навчання, а й створення інноваційного навчально-методичного забезпечення, зокрема, підручників нового покоління, які б відповідали вимогам часу і сприяли реалізації компетентнісно орієнтованого навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема підручникотворення в галузі початкової освіти досліджувалась багатьма вітчизняними науковцями. Зокрема, Я. П. Кодлюк обґрунтувала теоретичні основи побудови навчальної книги для початкової школи: сутність підручника, принципи побудови, функції, структуру [2]. О. Я. Савченко окреслила тенденції, які характеризують сучасне підручникотворення в початковій школі: побудова підручника на засадах дитиноцентризму, розширення й переосмислення функцій навчальної книги, посилення мотиваційного компонента, реалізація в підручнику певної педагогічної технології, забезпечення диференційованого підходу в навчанні, наявність засобів формування загальнонавчальних умінь і навичок [3, с. 93-97].

Проблемі створення підручників з мови для початкової школи присвячували свої наукові пошуки І. П. Гудзик (визначила лінгводидактичні особливості підручників для компетентісно орієнтованого навчання мови в початковій школі [4, с. 150-178]), М. С. Вашуленко (досліджував принципи початкового навчання рідної мови і мовлення [5, с. 18-27]), О. Н. Хорошковська (розглядала підручник як засіб реалізації змісту навчання і один з найважливіших компонентів лінгводидактичної системи [6, с. 50-63]), Л. О. Варзацька (розробила методіку застосування системи комплексних вправ у процесі навчання молодших школярів української мови [7, с. 4-48]).

Ретроспективний аналіз вітчизняного підручникотворення дає підстави для висновків про те, що на кожному етапі розвитку початкової освіти в Україні до підручників висувалися нові вимоги. На часі актуальним є створення інноваційних підручників з української мови, які б забезпечували формування в молодших школярів предметних і ключових компетентностей, насамперед – комунікативної й уміння вчитися.

**Формулювання цілей статті.** У даній публікації ставимо за мету окреслити дидактичні вимоги до підручників з української мови для початкової школи в умовах компетентісно орієнтованого навчання.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній дидактиці підручник розглядається як «вид навчальної літератури, який презентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінуючої функції), типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання» [8, с. 14].

А. В. Хуторський стверджує, що перед створенням методологічної основи конструювання конкретного підручника, необхідно визначитися, якій освітній системі він буде служити [9, с. 11]. На думку вітчизняної дослідниці компетентісно орієнтованого навчання мови в початковій школі І. П. Гудзик, освітня система, спрямована на формування ключових компетентностей, передбачає використання підручників, у яких повною мірою враховано пріоритети цієї системи в цілому й окремих навчальних предметів зокрема [4, с. 150].

Компетентнісний підхід у навчанні молодших школярів української мови має бути реалізований в підручниках, дидактичний матеріал яких повинен підпорядковуватись основній меті початкового мовного курсу – формуванню комунікативної компетентності учнів. З цього погляду актуальним є визначення дидактичних вимог до підручників, призначених для компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови.

Створення підручників на засадах компетентнісного підходу вимагає переосмислення функцій і змістового наповнення навчальної книги, принципів відбору, структури та способів презентації дидактичного матеріалу.

У процесі розроблення підручників нового покоління необхідно враховувати сучасні погляди на функції навчальних засобів. Характеризуючи особливості підручкотворення в початковій школі в умовах компетентнісно орієнтованого навчання О. Я. Савченко зазначає, що «на відміну від попереднього періоду сучасний підручник є навчальною книгою, яка насамперед покликана мотивувати дітей до навчання, до самостійної праці» [3, с. 93]. Тому, на протигагу традиційним підходам, за яких на навчальну книгу покладалась в основному інформаційна функція, в нових підручниках належна увага має приділятися забезпеченню мотиваційної функції, від якої значною мірою залежить реалізація всіх інших. Адже інтерес до предмета, бажання його вивчати є важливою умовою успіху в навчанні.

Засобами реалізації мотиваційної функції навчальної книги є використання діалогічного стилю спілкування автора з учнем; зрозуміла, яскрава, образна, емоційно-виразна мова підручника; глибока і послідовна логіка викладу; багатофункціональний ілюстративний матеріал; цікаві, доступні, насичені живими образами тексти; доречне використання цікавих додаткових повідомлень, елементів гумору, дотепних діалогів; уміщення завдань, що передбачають роботу в парі, групі; наявність ігрових ситуацій; персоніфіковані формулювання завдань; заохочення учнів до висловлення власної думки; творчі завдання тощо [10, с. 10].

В умовах компетентнісно орієнтованого навчання переосмислення потребує реалізація інформаційної функції сучасного підручника з української мови. Лінгвістичні відомості в підручнику варто розглядати не самостійним предметом вивчення, а засобом і умовою розвитку сприймання, уяви, мислення, емоційно-вольової сфери, уваги, мовленнєво-творчих здібностей дитини, формування її комунікативної компетентності.

Зміна фокусу навчання у бік практики, інтерактивності та функціональності передбачає засвоєння мовних знань, умінь і навичок у процесі дослідницької та пошукової діяльності. Зважаючи на те, що вивчення мовних одиниць і явищ у початковій школі носить пропедевтичний характер і здійснюється на практичному рівні, у підручниках має бути реалізована дидактична модель, яка охоплює три етапи формування мовних знань і вмінь: 1) презентація мовної одиниці чи явища; 2) тренування і формування мовних умінь; 3) застосування мовних знань і вмінь.

На першому етапі здійснюється виявлення мовної одиниці чи явища в тексті, визначення їх суттєвих ознак чи властивостей. З цією метою в підручнику доцільним є алгоритм дослідження, який передбачає виконання певних розумових операцій: спостереження за мовними одиницями і явищами, їх аналіз, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення учнями своїх спостережень і думок, формулювання під керівництвом учителя висновку і зіставлення його з поданим у підручнику правилом. Продемонструємо застосування такого підходу на прикладі вивчення теми «Написання з великої букви кличок тварин».

*Прочитай уривок з казки Івана Франка. Впиши в одну колонку назви тварин, а в іншу – їх клички.*

*Був собі дід Андрушка, а в нього – баба Марушка, а в баби донечка Мінка, а в дочки собачка Хвінка, а в собачки – товаришка, киця Варварка, а в киці – вихованка, мишка Сіроманка.*

### **Проведи дослідження**

1. З якої букви написані назви тварин?
2. З якої букви написані клички тварин?
3. Який висновок можеш зробити? Перевір себе за правилом.

### **Правило**

**Клички тварин пишемо з великої букви.**

У процесі реалізації дослідницького підходу до засвоєння початкових лінгвістичних знань молодші школярі відкривають для себе мовні одиниці та явища й усвідомлено засвоюють правила орфоєпії і правопису в процесі активної розумової діяльності. За такого підходу забезпечується усвідомленість і міцність засвоєння теоретичних мовних знань і практичних умінь, формуються складники ключової компетентності уміння вчитися.

На другому етапі відбувається закріплення, уточнення мовних знань і формування мовних умінь. Для цього в підручнику необхідно розмістити цілісну систему вправ і завдань, дидактичними ознаками якої є: цілеспрямованість на забезпечення очікуваних результатів навчання з певної теми; наступність між вправами; відповідність послідовності вправ і завдань логіці процесу засвоєння знань і формування умінь; поступове нарощування складності завдань. Система має охоплювати завдання різних когнітивних рівнів: репродуктивні, які виконуються за зразком; конструктивні, що передбачають застосування знань і вмінь в дещо зміненій ситуації; творчі, спрямовані на використання засвоєного матеріалу в новій ситуації без прикладу.

Мета третього етапу – застосування набутих мовних знань і вмінь у мовленнєвій практиці, в процесі побудови усних і письмових зв'язних висловлень. Для цього в підручниках мають бути мовленнєво-творчі завдання. У початковій школі вони передбачають написання невеликих за обсягом (2-4 речення в 2 класі і 4-6 речень у

3-4 класах) текстів на цікаву, близьку і зрозумілу дітям відповідного вікового періоду тему, пов'язану з тематикою уроку. Наприклад, під час вивчення теми «Поділ слів на склади», доречним буде таке мовленнєво-творче завдання:

*Утвори слова з перших складів поданих слів. Побудуй з ними розповідь (2-3 речення) і запиши їх.*

*Урок, любка, лелека, насіння, іриси, гратися, шкатулка.*

Розвивальна і виховна функції підручника з української мови покликані забезпечити розвиток пізнавальних здібностей молодших школярів, їхнє громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання. Для реалізації цих функцій доцільно використовувати тексти, різні за змістом, жанрами і стилями, прозові і віршові, монологічні й діалогічні, що мають пізнавальний, розвивальний, повчальний і виховний потенціал; різноманітний і багатофункціональний ілюстративний матеріал; медіапродукти; завдання з логічним навантаженням, на кмітливість (мовні загадки, граматичні приклади, ребуси, кросворди, головоломки та ін.); інтерактивні форми організації навчальної діяльності тощо.

Упровадження компетентнісного підходу зумовило новий підхід до відбору змісту навчання. Важливим складником системи формування змісту початкової мовної освіти стало чітке бачення того, яким має бути результат педагогічного партнерства «учень-учитель» [11, с. 15]. Тому підручник з української мови повинен містити дидактичну систему, яка спроможна забезпечити досягнення результатів навчання, чітко визначених у новому Державному стандарті початкової освіти і типовій освітній програмі мовно-літературної галузі. Відповідно до цих нормативних документів навчання учнів початкової школи української мови здійснюється за такими змістовими лініями: «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища». Кожна з ліній спрямована на формування складників комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється в здатності розуміти і відтворювати сприйняту на слух або прочитану інформацію, спілкуватися з людьми різного віку і статусу, висловлювати свої думки в усній і письмовій формах, вільно володіти мовою в різних навчальних і життєвих ситуаціях.

З огляду на зазначене, пріоритетом у навчанні молодших школярів української мови стає розвиток різних видів мовленнєвої діяльності на противагу традиційному вивченню теоретичних знань з мови і виконанню тренувальних вправ і завдань, що передбачають закріплення цих знань. Для забезпечення такого підходу в сучасних підручниках з української мови необхідно змінити співвідношення мовного і мовленнєвого матеріалу на користь останнього, а також запровадити методичну модель дослідження медіатекстів.

Реалізація змісту початкової мовної освіти в нових підручниках має здійснюватися через призму таких положень: забезпечення органічного зв'язку мови, мовлення і мислення, постійне тренування учнів у висловленні думок; мовні знання – не самоціль, а засіб формування й удосконалення структури думки, яка виражається в

побудові зв'язних висловлень; мовні знання і мовленнєві уміння та навички розглядаються як основа формування в молодших школярів комунікативної компетентності.

Сучасний шкільний підручник повинен мати виразні ознаки певної педагогічної технології. Як свідчать результати проведених нами експериментальних досліджень, ефективним є запровадження в підручниках з української мови технології комплексної реалізації всіх змістових ліній. Її сутність полягає в тому, що вивчення мовних одиниць і явищ відбувається на основі тексту (реалізація текстоцентричного підходу); зміст навчальних текстів крім мовного і мовленнєвого несе розвивальне і виховне навантаження; засобом пізнання є дидактична система, яка передбачає виконання ряду мисленнєвих операцій (спостереження, аналізу, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення, умовиводів); завершальним етапом опанування мовних знань і мовленнєвих умінь є застосування їх у зв'язному усному й писемному мовленні.

Зазначена технологія передбачає, що на всіх етапах пізнання учень залучається до дослідницько-пошукової і творчої діяльності. Система комплексних вправ, різних за мірою допомоги, рівнем творчості, способами інтеграції видів діяльності, забезпечує саморозвиток, самовиховання дитини, є засобом прилучення до духовної скарбниці рідного народу, творчого самовираження, самоствердження в суспільному житті.

Актуальним в умовах компетентнісно орієнтованого навчання є використання в сучасних підручниках інтерактивних технологій, які передбачають моделювання навчальних і життєвих ситуацій, використання рольових ігор, що сприяють формуванню життєво важливих навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва і взаємодії. Для молодших школярів цікавими і посилюючими є такі інтерактивні прийоми, як «мікрофон», «акваріум», «мозковий штурм», метод проєктів тощо. Наведемо приклад застосування прийому «мікрофон» під час вивчення теми «Дієслово».

*Доберіть якомога більше дієслів до іменника **пташка** і скажіть їх по черзі в умовний мікрофон.*

*(Орієнтовний перелік дієслів: летить, співає, сидить, висиджує, годує, піклується, щебече, дзьобає, стрибає, зимує, відлітає та ін.)*

Певних змін потребує структура сучасного підручника з української мови, у якій традиційно розрізняють текст і позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування).

Основним принципом побудови компетентнісно орієнтованого підручника з української мови вважаємо текстоцентричний. Він передбачає засвоєння початкових лінгвістичних знань і формування мовленнєвих умінь молодших школярів на основі різних видів текстів (художніх, науково-художніх, навчальних, медіа), які використовуються з різною дидактичною метою: для слухання, читання, аналізу та інтерпретації, пошуку в них потрібної інформації, виокремлення мовних одиниць чи явищ, що вивчаються. Добираючи тексти, варто враховувати також їх потенціал для реалізації мотиваційної, розвивальної і виховної функцій навчальної книги.

Крім текстів підручник має містити апарат організації засвоєння, зокрема: алгоритми досліджень мовних одиниць і явищ; правила для запам'ятовування і для пропедевтичного ознайомлення; мовні та мовленнєві вправи і завдання різних когнітивних рівнів; зразки виконання завдань, пам'ятки, довідки, таблиці, схеми тощо. З метою забезпечення диференційованого підходу в навчанні крім вправ і завдань, обов'язкових для виконання, мають бути додаткові вправи, що виконуватимуться за бажанням, завдання підвищеної складності, на вибір.

Особливої уваги потребує добір ілюстративного матеріалу, якому відведена роль «виступати наочною опорою мислення, посилювати пізнавальний, естетичний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу» [10, с. 13]. У доборі ілюстрацій слід керуватися такими принципами: доступність, раціональне співвідношення реалістичних і умовних образів, образотворча різноманітність і водночас цілісність, пізнавальний, виховний і розвивальний потенціал, наближення до реалій життя й інтересів сучасної дитини, українознавча тематика, гендерний підхід.

Головною дидактичною характеристикою ілюстрацій у навчальній книзі вважаємо багатофункціональність. Інформаційну функцію виконують наочні зображення, які виступають носієм знань, сприяють розкриттю основного дидактичного матеріалу, доповнюють і конкретизують його. Розвивальна функція ілюстративного матеріалу виявляється в сприянні розвитку психічних процесів (уваги, пам'яті, уяви, мислення), мовленнєво-творчих здібностей. Виховна функція передбачає формування в молодших школярів естетичних смаків, системи цінностей. Мотиваційна забезпечує емоційно-позитивне тло навчання, розвиває пізнавальний інтерес [10, с. 13-14]. Зазначені функції будуть реалізовані за умови сприяння методичного апарату підручника ефективній роботі з ілюстраціями. Для цього необхідна наявність посилань на ілюстрації в тексті та апараті організації засвоєння дидактичного матеріалу.

Важливим атрибутом навчальної книги є апарат орієнтування, призначений для забезпечення орієнтації учня в її структурі. До цього структурного компонента належать передмова, умовні позначення, зміст, рубрикація тощо.

У нових підручниках основним критерієм формування апарату орієнтування є врахування потреб і вікових можливостей учня – основного користувача навчальної книги й активного учасника освітнього процесу. Врахування цього критерію забезпечить доступність апарату орієнтування для дитячого сприймання. Тому з особливою ретельністю необхідно підходити до структурування сторінок навчальної книги, вибору й художнього оформлення умовних позначень, виділення рубрик, оформлення правил, алгоритмів, довідок, зразків тощо.

З огляду на те, що мовно-мовленнєві правила в початковому курсі української мови мають бути розраховані не стільки на запам'ятовування, скільки на практичне застосування, в підручниках має бути посилена їх інструментальна роль (забезпечення пояснювальної функції). Необхідно також чітко розмежовувати ті теоретичні відомості, які учень має запам'ятати, і ті, що призначені для ознайомлення.



Для реалізації особистісно орієнтованого підходу в підручниках потрібно використовувати діалогічний виклад навчального матеріалу, який сприяє активізації уваги учня, допомагає зацікавити користувача, звернутись до його життєвого досвіду, залучити до співпраці. З цією метою підручники мають містити завдання із зверненням до учня з метою заохочення і спонукання його до певних навчально-пізнавальних дій, з пропозицією висловити свої думки на основі власних спостережень, обговорити її в парі, групі, звірити свої міркування з правилом, перевірити правильність виконаного завдання, скориставшись ключем для самоперевірки, поділитись власним життєвим досвідом, здійснити рефлексивний аналіз власної навчальної діяльності на уроці тощо.

Значну увагу слід приділяти реалізації в підручнику різних форм навчальної взаємодії учнів. Вони можуть забезпечуватися шляхом запровадження рубрик «Працюйте в парі», «Попрацюйте в групі», «Перевір роботу сусіда по парті», «Підготуйте проект», «Пограйте в гру», «Розіграйте сценку», «Конкурс кращих творів», «Мовна вікторина» тощо. Використання різних форм організації навчальної діяльності сприятиме розвитку індивідуальних творчих здібностей молодших школярів, формуванню навичок співпраці, які допомагатимуть їм успішно адаптуватися в соціумі.

Сучасний підручник має готувати учнів до самонавчання. З цією метою доцільними є алгоритми дослідження мовних одиниць і явищ, зразки виконання завдань, пам'ятки, довідки, спеціальні завдання, що розвивають мовну пильність (знайти слово на певне правило, згрупувати предмети за певною ознакою, знайти помилку, відредагувати речення, текст тощо).

Важливо, щоб у підручниках з української мови для початкової школи зберігалась наступність між класами й основною школою. Сприяє цьому концентрична побудова навчального змісту підручників, яка передбачає розширення і поглиблення від класу до класу знань, що стосуються мовних одиниць різних рівнів, і вдосконалення та розвиток комунікативних умінь.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Компетентісно орієнтовані цілі і зміст початкової мовної освіти зумовили переосмислення дидактичних вимог до сучасного підручника з української мови для молодших школярів. Насамперед, він має будуватися на засадах дитиноцентризму, який висуває на перше місце інтереси, потреби і можливості учнів. За такого підходу зростає роль мотиваційної функції навчальної книги. Сучасний підручник покликаний реалізувати зв'язок навчання з життям, забезпечувати практичне застосування знань і умінь в навчальній діяльності і життєвих ситуаціях. Змістове наповнення, структура і способи презентації дидактичного матеріалу в підручнику з української мови для початкової школи підпорядковуються формуванню в молодших школярів комунікативної компетентності та уміння вчитися.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень вважаємо визначення дидактичних вимог до електронного підручника з української мови для початкової школи.

### Література

1. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Львів, 2016. 34 с.
2. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: теорія і практика. Тернопіль. Підручники і посібники, 2004. 228 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: Підручн. Київ. Грамота, 2012. 504 с.
4. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения). Чернівці. Видавничий дім «Букрек», 2007. 496 с.
5. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. Київ. Освіта, 2006. 268 с.
6. Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою навчання. Київ, 1999. 306 с.
7. Варзацька Л. О. Рідна мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах: Монографія. Кам'янець-Подільський. Абетка, 2004. 312 с.
8. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: Підручн. для магістрантів та студ. пед. ф-ів. Київ. Наш час, 2006. 368 с.
9. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе. *Педагогика*, 2005. №4. С. 10-18.
10. Кодлюк Я. П., Янченко О. Я. Робота з підручником на уроках у початковій школі: Посібн. для вчителя початкової школи / За ред. О. Я. Савченко. Київ. Наш час, 2009. 104 с.
11. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.

### References

1. Konceptual`ni zasady` reformuvannya seredn`oyi osvity`. L`viv, 2016. 34 s. (in Ukrainian)
2. Kodlyuk Ya. P. Pidruchny`k dlya pochatkovoyi shkoly`: teoriya i prakty`ka. Ternopil`. Pidruchny`ky` i posibny`ky`, 2004. 228 s. (in Ukrainian)
3. Savchenko O. Ya. Dy`dakty`ka pochatkovoyi osvity`: Pidruchny`k. Ky`viv. Gramota, 2012. 504 s. (in Ukrainian)
4. Gudzik I. F. Kompetentnostno orientirovannee obuchenie russkomu jazyku v nachal`nyh klassah (v shkolah s ukrainskim jazykom obuchenija). Chernivtsi. Vidavnichij dim "Bukrek", 2007. 496 s. (in Russian)
5. Vashulenko M. S. Ukrayins`ka mova i movlennya v pochatkovij shkoli: Metod. posib. Ky`viv. Osvita, 2006. 268 s. (in Ukrainian)
6. Xoroshkovs`ka O. N. Lingvody`dakty`chna sy`stema pochatkovogo navchannya ukraiyins`koyi movy` u shkolah z rosijis`koyu movoyu navchannya. Ky`viv, 1999. 306 s. (in Ukrainian)
7. Varzac`ka L. O. Ridna mova j movlennya. Rozvy`val`ne navchannya v pochatkovy`x klasax: Monografiya. Kam`yanecz`-Podil`s`ky`j. Abetka, 2004. 312 s. (in Ukrainian)
8. Kodlyuk Ya. P. Teoriya i prakty`ka pidruchny`kotvorennya v pochatkovij osviti: Pidruchn. dlya magistrantiv ta stud. ped. f-iv. Ky`viv. Nash chas, 2006. 368 s. (in Ukrainian)
9. Hutorskoj A. V. Mesto uchebnika v didakticheskoj sisteme. *Pedagogika*, 2005. №4. S. 10-18. (in Russian)
10. Kodlyuk Ya. P., Yanchenko O. Ya. Robota z pidruchny`kom na urokax u pochatkovij shkoli: Posibny`k dlya vchy`telya pochatkovoyi shkoly` / Za red. O. Ya. Savchenko. Ky`viv. Nash chas, 2009. 104 s. (in Ukrainian)
11. Nova ukraiyins`ka shkola: osnovy` Standartu osvity`. L`viv, 2016. 64 s. (in Ukrainian)

*Екатерина Пономарева, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник отдела начального образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К УЧЕБНИКУ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье проанализированы дидактико-методические исследования в области создания учебников для начальной школы. Определены цели учебной книги в условиях реализации компетентностного подхода в образовательном процессе. Обоснована актуальность создания инновационных учебников по украинскому языку, обеспечивающих формирование у младших школьников предметных и ключевых компетентностей. Уточнены функции учебника по украинскому языку для начальной школы в условиях компетентностно ориентированного обучения, требования к его содержательному наполнению, структурным компонентам и способам презентации дидактического материала.

**Ключевые слова:** компетентностно ориентированное обучение; начальная школа; учебник по украинскому языку; дидактические требования.

*Kateryna Ponomarova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher at the Department of Primary Education, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

## **DIDACTIC REQUIREMENTS FOR UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOK FOR PRIMARY SCHOOL IN THE CONDITIONS OF COMPETENCE-BASED EDUCATION**

The article analyzes didactic and methodological researches in the field of creating textbooks for primary school. The objectives of the textbook are determined in the context of the implementation of the competence-based approach in the educational process. It is substantiated the relevance of creating innovative Ukrainian language textbooks, that are ensuring the formation of subject and key competences in primary school students. The functions of the Ukrainian language textbook for primary school in terms of competence-based learning, the requirements for its content, structural components and methods for presenting didactic material are clarified.

**Keywords:** competence-based education; primary school; Ukrainian language textbook; didactic requirements.

## ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ АНКЕТУВАННЯ

**Валерій Редько,**

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
доцент, завідувач відділу навчання іноземних мов

Інституту педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

e-mail: labredko@ukr.net,

ORCID ID: 0000-0002-4035-4925;

**Тамара Полонська,**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов

Інституту педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна.

e-mail: Polonska@gmail.com,

ORCID ID: 0000-0002-5717-1041

У статті аналізуються результати проведеного науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України анкетування вчителів із метою з'ясування рівня розуміння ними сутності проведення реформи початкової освіти та їхньої готовності до компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1–4-х класів на засадах концепції «Нова українська школа». Узагальнені в таблицях і малюнках та інтерпретовані авторами відповіді респондентів на 16 запитань анкети підтвердили чітке усвідомлення педагогами інноваційних змін у початковій освіті та актуальності компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів сучасної початкової школи, а також вказали на окремі прогалини щодо їхньої обізнаності з чинними документами з питань навчання учнів 1–4-х класів відповідного до чинних нових програм з іноземних мов. Основні положення статті можуть стати в нагоді вчителям, авторам шкільних підручників, науковцям, працівникам МОН України.

**Ключові слова:** іноземна мова; початкова школа; компетентісно орієнтоване навчання.

**Постановка проблеми.** Сучасна шкільна освіта переживає інформаційний бум, який ґрунтується на зміні освітньої парадигми від знаннєвого підходу до компетентнісного. Ці зміни сприяли зростанню уваги до вивчення проблем оволодіння іноземною мовою учнями закладів загальної середньої освіти, і насамперед початкової школи. Навчання іноземної мови в початковій школі (1–4 класи) розглядається як перший ступінь, який різнобічно співвідноситься з освітніми галузями основної і профільної школи, що засвідчує про його цільове спрямування, неперервність і наступність у всьому шкільному курсі.

Компетентнісний підхід найбільше відповідає сьгоднішнім потребам суспільства і випускника школи, має сприяти формуванню компетентної особистості, котра змогла б жити і творити в сучасному швидкозмінному соціумі. Усе це зумовлює необхідність перегляду окремих аспектів цілей і змісту навчання та засобів їх реалізації в системі шкільної іншомовної освіти, зокрема на початковому етапі. Концепція Нової української школи (НУШ) висуває вимоги не лише до учнів, а й до вчителів: «Українська школа буде успішна, якщо неї прийде успішний учитель» [1, с. 16]. Нова школа потребує нового вчителя: творчого, креативного, комунікативного, мобільного, толерантного, відповідального, умотивованого.

Готовність учителя до впровадження компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови учнів початкової школи нами розглядається у двох аспектах: 1) *знаннєвому*, який демонструє рівень поінформованості педагога про сутність поняття «компетентнісно орієнтоване навчання іноземної мови», чинники впливу на його ефективність, зокрема вікові особливості учнів, та способи їх урахування в навчальному процесі; 2) *діяльнісному*, котрий дає уявлення про професійний рівень учителя та його методичний потенціал, який дозволяє дидактично доцільно імплементувати наявні в його педагогічному досвіді знання, зокрема використовувати способи діяльності, форми роботи організації учнів та її види для формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності.

На наш погляд, саме з цих позицій доцільно оцінювати діяльність учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови в початковій школі з метою формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти компетентнісного підходу в процесі навчання іноземних мов учнів закладів загальної середньої освіти та оволодіння ними компетентностями стали предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, М.Л. Н.Д. Гальськова, Л.Я. Зеня, І.О. Зимня, Л.В. Калініна, Р.П. Мільруд, С.Ю. Ніколаєва, Ю.І. Пассов, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, Ch. Brumfit, D. Hymes, W. Littlewood, R. Mirabile, S. Parry, S. Savignon, L. Spencer&S. Spencer та ін.). Проте, зважаючи на модернізацію вітчизняної шкільної освіти, розпочатої у 2018 році з початкової ланки, проблему компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов сучасних учнів 1–4 класів вивчено й висвітлено недостатньо.

Значну роботу в цьому напрямі проведено науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України у процесі дослідження науково-дослідної роботи «Дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі» протягом 2017–2019 років, за результатами якої опубліковано концепцію [2], методичні рекомендації [3], розділ у колективній монографії [4], низку статей і тез; завершується робота над підготовкою навчально-методичного посібника «Дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі».

**Мета статті** – з'ясувати розуміння вчителями іноземних мов сутності впровадження компетентнісного підходу в освітню діяльність загалом і їхню готовність до компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи відповідно до вимог НУШ зокрема; надати їм необхідну науково-методичну допомогу в разі необхідності.

**Методика дослідження.** Серед результативних і оперативних методів педагогічного дослідження, яким ми неодноразово послуговувалися у процесі проведення НДР, значне місце посідає анкетування, що є, на наш погляд, незамінним на етапі ознайомлення з певною проблематикою; використовується для отримання більш глибокої інформації, уточнення або доповнення даних, одержаних за допомогою інших методів, тощо. А анонімність анкетування зумовлює більш природні відповіді респондентів. Саме тому для проведення нашого дослідження було використано анкетне опитування (анкетування).

**Виклад основного матеріалу.** Нові освітні програми з іноземних мов [5], [6], створені на основі Державного стандарту початкової освіти [7], передбачають формування в учнів початкової школи низки ключових компетентностей, спрямованих на їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток і необхідних для успішної самореалізації в суспільстві. Оволодіння ключовими компетентностями та вміння ефективно їх застосовувати на практиці як інструмент розв'язання різноманітних життєвих завдань є основним завданням компетентнісного підходу.

*Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов* ми визначаємо як навчання, спрямоване на комплексне оволодіння учнями ключовими компетентностями, котрі забезпечують їхню підготовку до комунікації з урахуванням різних ситуацій спілкування. Таке навчання передбачає зміщення акценту з накопичення знань, навичок і вмінь на формування й розвиток в учнів здатності застосовувати освоєний ними досвід у конкретних ситуаціях. Наскільки вчителі й учні початкової школи готові до такого навчання, показали результати проведених нами опитувань (зокрема, анонімне анкетування) педагогів іноземних мов, які працюють у початковій школі.

Так, проведене анкетування вітчизняних учителів у 2017 році мало на меті з'ясувати готовність учнів 1–4-х класів до засвоєння компетентнісно орієнтованого змісту навчання іншомовного спілкування. Зміст опитування викладено в нашій статті у збірнику «Проблеми сучасного підручника» [8], а також у розділі колективної монографії [9]. Результати анкетування послугували також теоретичним підґрунтям для створення моделі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи, описаної в Концепції компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи [2, с. 32–35].

Натомість, нинішнє анкетування, навпаки, мало з'ясувати готовність самих педагогів до здійснення компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1–4-х класів, зважаючи на реформування вітчизняної початкової освіти відповідно до вимог НУШ і нових нормативно-правових документів, які регулюють діяльність освітньої системи.

Загалом в опитуванні взяло участь 134 респонденти, більшість з яких (68,7%) становлять учителі англійської мови, 20,1% – німецької і 11,2% – іспанської мов. Анкетуванням охоплено п'ять областей України (Волинська, Житомирська, Миколаївська, Харківська, Чернігівська). За його результатами здійснено розподіл педагогів за стажем роботи, типом закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО), де вони працюють, і місцем його розташування (табл. 1).

Таблиця 1

## Розподіл учителів іноземних мов

За стажем роботи	до 5 років	від 5 до 10 років	від 10 до 20 років	понад 20 років	
	33,6%	35,1%	18,6%	12,7%	
За типом ЗЗСО (місцем роботи вчителя)	загально-освітня школа	школа з поглибленим вивченням іноземної мови	гімназія	ліцей	колегіум
	66,4%	10,4%	11,9%	7,5%	3,7%
За місцем розташування ЗЗСО	обласний центр	районний центр	невелике місто	село	селище міського типу
	25,4%	15,7%	16,4%	39,6%	2,9%

Як свідчать дані, більшість опитаних педагогів (68,7%) становлять педагоги за стажем роботи до 5 і від 5 до 10 років. Найбільший стаж становить «від 5 до 10 років» (35,1%), а найменший – «понад 20 років» (12,7%). Що стосується місця роботи вчителів, то 66,4% з них працюють у загальноосвітній школі. Зовсім незначна частка припадає на колегіуми (3,7%) і трохи більше – на ліцеї (7,5%).

Найбільше навчальних закладів, де працюють респонденти, розташовано в селі (39,6%), а найменше – у селищах міського типу (2,9%).

Відповіді вчителів щодо підручника з іноземної мови, який є основним у навчанні, розподілилися так: англійська мова – О.Д. Карп'юк (58,7%), А.М. Невіт (23,9%), інші (17,4%); німецька мова – С.І. Сотникова, Г.В. Гоголева (52,5%), О.О. Паршикова, Г.М. Мельничук та ін. (34,3%), Я.М. Скоропад (13,2%); іспанська мова – В.Г. Редько, В.І. Береславська, О.Г. Іващенко (100,0%). Варто зазначити, що підручники для 1-го класу підготовлено за новими типовими освітніми програмами 2018 року.

Загалом педагоги відповіли на 16 поставлених запитань, кожне з яких передбачало на вибір декілька варіантів відповідей, або можливість висловити свою власну думку з того чи іншого питання.

За результатами аналізу відповідей учителів на *перше запитання, чи потрібно їм знати зміст і обсяг навчальних дій, які мають виконувати учні початкової школи під час оволодіння іноземною мовою відповідно до компетентісно орієнтованого навчання*, переважна більшість із них (87,3%) дала позитивну відповідь «так» і лише 12,7% обрала відповідь «не зовсім (не повною мірою)», «ні» – 0%.

Аналогічні результати було отримано у відповідях педагогів на *друге запитання щодо доцільності створення в навчальному процесі спеціального освітнього іншомовного комунікативного середовища для компетентісно орієнтованого навчання іноземної мови учнів початкової школи, а саме: «так» – 84,3%, «не впевнений/впевнена» – 15,7%, «ні» – 0%.*

Зображена нижче діаграма свідчить про практично однакові відповіді респондентів на перше і друге запитання. Зокрема, в обох парах стовпців несуттєво (на 3,0%) переважають відповіді педагогів «так» і «не зовсім» або «не впевнений/впевнена» про необхідність знання вчителем змісту й обсягу навчальних дій, що мають виконувати учні, та доцільності створення спеціального освітнього іншомовного комунікативного середовища для компетентісно орієнтованого навчання іноземної мови. І жоден учитель не заперечив проти цього (мал. 1).





Мал. 1. Про знання змісту й обсягу навчальних дій та створення освітнього іншомовного комунікативного середовища

Цікавими, на нашу думку, виявилися результати відповідей учителів на *третє* запитання щодо **необхідності формування в учнів 1–4 класів початкових класів предметних компетентностей (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, загальнонавчальної) під час оволодіння ними іноземною мовою.**

Як свідчать зазначені в таблиці 1 дані, більшість педагогів вважає, що формування чотирьох зазначених компетентностей необхідне в усіх класах, починаючи з першого. Показник позитивної відповіді «так» зростає з класу в клас: з мовної компетентності з 53,7% в 1-му класі до 80,6% в 4-му класі; з мовленнєвої – з 55,2% до 78,4%; із соціокультурної – з 50,0% до 80,6%; із загальнонавчальної – з 52,2% до 78,4%. Позитивні зрушення спостерігаються і у відповіді «не повною мірою» – з роками цей показник, навпаки, значно зменшується. Наприклад, якщо із соціокультурної компетентності у 1-му класі він становив 30,6%, то в 4-му – лише 2,9%. Аналогічні результати отримано і з інших компетентностей. Що стосується показника «ні», то він відсутній лише у 3-му і 4-му класах. У 1-му класі він дорівнює 3,7% з мовленнєвої компетентності та 5,9% – з трьох інших компетентностей. У той же час у 2-му класі він відсутній в мовній і мовленнєвій компетентностях і зменшився в порівнянні з першим класом у соціокультурній компетентності на 5,2% і в загальнонавчальній – на 2,2%.

Таблиця 1

**Необхідність формування предметних компетентностей  
в учнів 1–4 класів**

Клас; відповіді	1-ий клас			2-ий клас			3-й клас			4-ий клас		
	Відповіді респондентів (у %)											
	так	не повною мірою	ні	так	не повною мірою	ні	так	не повною мірою	ні	так	не повною мірою	ні
Мовна	53,7	26,1	5,9	71,6	14,9	-	76,1	7,5	-	80,6	2,2	-
Мовленнєва	55,2	23,9	3,7	71,6	13,4	-	74,6	8,9	-	78,4	5,9	-
Соціокультурна	50,0	30,6	5,9	70,1	16,4	0,7	78,4	7,5	-	80,6	2,9	-
Загально-навчальна	52,2	24,6	5,9	65,7	14,9	3,7	70,1	14,9	-	78,4	4,5	-

Прогнозованими виявилися результати відповідей педагогів на *четверте запитання про необхідність знання вчителем характеристики функцій навчальних матеріалів, котрі доцільно використовувати для компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи*. Переважна більшість респондентів (82,1%) дала позитивну відповідь «так». Проте, 2,9% педагогів не вважають за необхідність це знати.

У відповіді на *п'яте запитання щодо форм роботи, котрі вчителі використовують найчастіше на уроках іноземної мови в початковій школі*, незначну перевагу надано *парній формі* (35,1%) над *груповою* (32,1%) і *фронтальною* (29,9%). І лише 2,9% респондентів відповіли про використання ними інших форм роботи, при цьому не назвавши їх.

Що стосується *шостого запитання стосовно педагогічних технологій, які використовуються на уроках іноземної мови*, то першість надано *ігровій діяльності* (97,0%), фактично однакові показники мають *інтерактивне навчання* (38,8%) та *Інтернет-ресурси* (37,3%), трохи менші – *груповою* (32,1%) і *проектна робота* (31,3%). Окрім того, 2,2% учителів практикують *уроки-дискусії*. Проте варто зазначити, що респонденти, як правило, давали не одну, а дві-три, три-чотири, а то й усі п'ять відповідей водночас.

Трохи несподіваним для нас виявився результат відповідей на *сьоме запитання про використання на уроках іноземної мови технічних засобів навчання*. Відповідь «так» дали 59,7% учителів, «частково» – 40,3%. Хоча відповіді «ні» не було, усе ж ми сподівалися на вищий показник «так».

Палітра відповідей на *восьме запитання щодо видів нестандартних уроків іноземної мови в початковій школі* – досить широка, про що свідчить таблиця 2. Про-

те, як і в шостому запитанні, домінує відповідь «урок-гра» (89,6%). Значні показники показали також такі види, як: «урок-змагання» (59,7%), «урок-мандрівка» (37,3%), «урок-свято» (32,1%), «інтегровані уроки» (29,9%), «театралізовані уроки» (28,4%). Трохи менший показник у «відео-уроки» (20,1%), найменший – «уроки-спектаклі» (7,5%), узагалі не використовуються в 1–4 класах «уроки-звіти». До того ж, 2,9% респондентів додали ще один вид нестандартних уроків – «урок-проект».

Таблиця 2

#### Види нестандартних уроків іноземної мови в початкових класах

Урок-гра	Урок змагання	Урок мандрівка	Урок свято	Інтегрований урок	Театралізований урок	Відео-урок	Урок спектакль	Урок проект
89,6%	59,7%	37,3%	32,1%	29,9%	28,4%	20,1%	7,5%	2,9%

Передбачуваним став результат відповідей на *дев'яте* запитання про **спонукання учнів до порівняння рідної та іноземної культури у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності**, де переважає відповідь «так» (55,9%) над «частково» (44,1%), і зовсім відсутня «ні».

Досить однотайними виявилися педагоги у своїх відповідях на *десяте* запитання щодо **доцільності використання елементів методу проектів на уроках іноземної мови в початковій школі, починаючи з першого класу** (табл. 3).

Таблиця 3

#### Доцільність використання елементів методу проектів на уроках іноземної мови в початкових класах

Клас Відповідь	1-ий клас	2-ий клас	3-ій клас	4-ий клас
«Так»	17,9%	38,8%	35,8%	37,3%
«Ні»	82,1%	61,2%	64,2%	62,7%

Як видно з таблиці 3, лише результати в 1-му класі значно відрізняються від показників інших класів, де «так» становить усього 17,9%, а «ні» – 82,1%. У 2–4-х класах вони практично одні й ті ж. Трохи більше третини педагогів вважають за доцільне використовувати елементи проектного методу у 2–4-х класах.

Не зовсім очікуваними для нас стали відповіді учителів на *одинадцять* запитання стосовно **наявності в їхньому арсеналі достатньої кількості ігрових форм роботи для забезпечення компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи**. Оскільки, відповідаючи на шосте і восьме запитання, респонденти перевагу надали *ігровій діяльності* (97,0%) та *урокам в ігровій формі* (89,6%), очікувався не менший показник і у відповідях на поставлене запитання.

Проте, результати виявилися такими: «так» – 44,8%, «не зовсім» – 52,2%, «ні» – 3,0%. На нашу думку, такі суперечливі відповіді свідчать про розуміння педагогами важливості використання ігрових ситуацій та ігор на уроках іноземної мови в початковій школі, але ними проводиться недостатня робота щодо формування банку різних видів ігор, першочергово дидактичних, для учнів 1–4 класів.

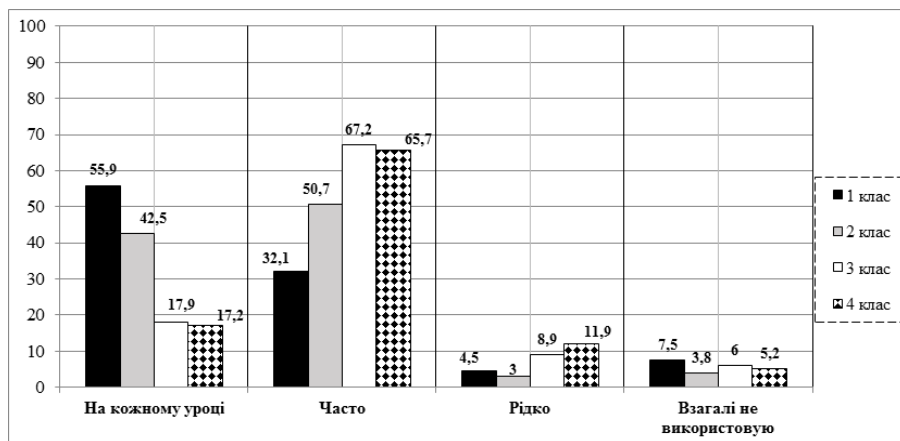
Відповіді респондентів на *дванадцять запитання стосовно частотності використання ними дидактичних ігор на уроках іноземної мови в початкових класах* дещо розширило і конкретизувало попереднє запитання анкети (табл. 4).

Таблиця 4

**Частотність використання дидактичних ігор на уроках іноземної мови в початковій школі**

Клас Відповідь	1-ий клас	2-ий клас	3-ій клас	4-ий клас
«На кожному уроці»	55,9%	42,5%	17,9%	17,2%
«Часто»	32,1%	50,7%	67,2%	65,7%
«Рідко»	4,5%	3,0%	8,9%	11,9%
«Взагалі не використовую»	7,5%	3,8%	6,0%	5,2%

Зважаючи на попередні відповіді, логічно було висловити припущення, що вищі показники спостерігатимуться в учнів 1–2-х класів, а нижчі – в учнів 3–4-х класів. Однак дані діаграми підтверджують цей здогад лише частково, проте потребують деяких коментарів (мал. 2).



Мал. 2. Частотність використання дидактичних ігор на уроках іноземної мови в початковій школі

Отже, як видно з рисунку 2, результати дійсно набагато вищі в 1–2-х класах щодо відповіді «На кожному уроці» (55,9%, 42,5%), але вони домінують у 2–4-х класах (особливо у 3–4-х: 67,2%, 65,7%) стосовно відповіді «Часто». Дуже низькі показники виявлено щодо відповіді «Рідко», особливо в 1–2-х класах (4,5%, 3,0%). І, на жаль, невиправдано низькими вони є у відповіді респондентів «Взагалі не використовую» (від 3,8% до 7,5%).

На *тринадцяте* запитання анкети: «**Для формування яких предметних компетентностей Ви найчастіше використовуєте дидактичні ігри?**», яке тісно пов'язане з попереднім запитанням, відповіді респондентів розподілилися досить нерівномірно (табл. 5).

Таблиця 5

**Формування предметних компетентностей з іноземної мови  
за допомогою дидактичних ігор в початкових класах**

Відповідь \ Клас	1-ий клас	2-ий клас	3-ій клас	4-ий клас
Мовної (лінгвістичної)	38,1%	46,3%	60,4%	47,0%
Мовленнєвої	54,5%	52,2%	62,7%	68,7%
Соціокультурної	14,9%	23,1%	33,6%	41,0%
Загальнонавчальної	26,9%	33,6%	35,1%	54,5%

Як видно з таблиці 5, найкращі показники зафіксовано в 4-му класі, тобто дидактичні ігри широко використовуються для формування всіх зазначених компетентностей. Що стосується їх розподілу за класами, то картина тут досить різнобарвна. Так, за твердженнями педагогів, у 1-му класі вони найбільше використовують дидактичні ігри для формування мовленнєвої (54,5%) і мовної (38,1%) компетентностей. Значно нижчі показники виявлено щодо загальнонавчальної компетентності, і вкрай низькі – соціокультурної (14,9%). У 2-му класі, хоч троє показників із чотирьох дещо зросли, проте їх послідовність є аналогічною з першим класом: перевага віддається мовленнєвій компетентності (52,2%) і на останньому місці залишається соціокультурна компетентність (23,1%). Ця тенденція зберігається і в наступних класах, проте, варто зазначити, що в 4-му класі значно зростають показники використання дидактичних ігор для формування загальнонавчальної компетентності (на 19,4% порівняно з третім класом) і, навпаки, зменшуються щодо мовної компетентності (на 13,4% порівняно з третім класом).

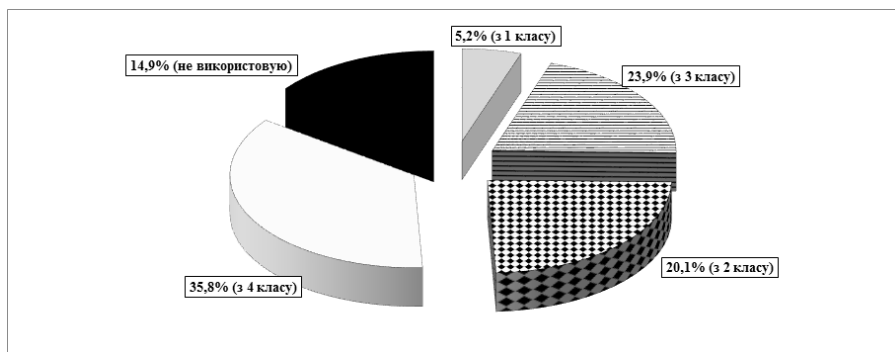
Відповідаючи на *чотирнадцяте* запитання щодо **джерел, з яких добираються дидактичні ігри**, респонденти віддали перевагу відповіді: «з Інтернету» (76,1%). Серед інших відповідей: «з методичних посібників і рекомендацій» – 42,5%, «з інших підручників/посібників» – 41,0%, «із фахових журналів» – 34,3%, «з основного підручника» – 31,3%, «із власного досвіду» – 7,5%, «інше» (включаючи курси) – 3,7%. Але, варто зазначити, що всі опитані педагоги вказали по

декілька джерел, звідки вони добирають дидактичні ігри (від двох до п'яти). Що стосується основних чинних підручників, за якими працюють учителі, то з них використовується менше третини наявних там дидактичних ігор.

**П'ятнадцяте запитання** анкети стосувалося переліку **вербальних засобів, за допомогою яких педагоги оцінюють навчальні досягнення учнів першого класу**. До таких засобів респонденти віднесли: «Добре!» – 53,7%, «Майже правильно, спробуй ще раз!» – 50,0%, «Чудово!» – 47,0%, «Я задоволений/а твоїми успіхами!» – 44,8%, «Супер!» – 43,3%, «Дуже добре!» – 38,1%, «Уже краще!» – 35,1%, «Відмінно!» – 29,9%, інші («У тебе добре вийшло!») – 3,7%.

Похвально, що вчителі вербально оцінюють індивідуальні досягнення кожної дитини, не порівнюючи їх з досягненнями інших. Коментуючи результати роботи учнів за допомогою висловів «Я задоволений/а твоїми успіхами!», «Майже правильно, спробуй ще раз!», «У тебе добре вийшло!» тощо, учитель мотивує учнів до виконання певного завдання, адже вони бачать, що вчитель цікавиться їхньою роботою та спрямовує її. Це також допомагає дітям розв'язувати певні проблеми, поглиблювати своє розуміння.

Досить різноманітними є відповіді на останнє **шістнадцяте запитання** анкети щодо **початку використання мовного портфоліо на уроках іноземної мови в початковій школі як технології оцінювання учнів**, що свідчить про неоднозначність думок стосовно цієї проблеми. Найбільша кількість учителів відповіла, що вона це робить, починаючи з 4-го класу – 35,8%. Серед інших тверджень: з 3-го класу – 23,9%; з 2-го – 20,1%; з 1-го – 5,2%. Існує й зовсім непередбачувана відповідь респондентів: «взагалі не використовую» (14,9%), і її відсоток значно перевищує показник першого класу (мал. 3).



Мал. 3. Початок використання мовного портфоліо з іноземної мови в початковій школі

Технологія портфоліо є однією з важливих технологій оцінювання в початковій школі, особливо в 1-му класі. Вона забезпечує вчителя обґрунтованою інформацією про процес і результати навчальної діяльності учня/учениці, надаючи йому/їй можливості здійснювати власні оцінні судження щодо результатів своєї діяльності. Формувальний характер оцінювання, який переважає у 1–2-х класах, можна забезпечити за допомогою мовного портфоліо, основна суть якого полягає в тому, щоб показати все, на що здібні учні. Через твердження «Я знаю», «Я вмію» акцентуються їхні навчальні досягнення, розвивається здатність до самооцінювання, поступово збільшується відповідальність за власне навчання. У пораднику для вчителів НУШ виокремлено окремий підрозділ «Технологія портфоліо», у якому детально описується, що таке портфоліо, його цілі, види, структура. Наприкінці подано практичну вправу для вчителів із перевірки їхньої готовності до автентичного самооцінювання за критеріями Міжнародної асоціації «Крок за кроком» у рамках розроблення міжнародних принципів якості діяльності вчителя початкових класів [10, с. 126–133]. Про необхідність запровадження мовного портфоліо йдеться також і в методичних рекомендаціях МОН України щодо викладання іноземних мов у 2018/2019 [11] і 2019/2020 [12] навчальних роках. Тому відповідь тих респондентів, які взагалі не використовують мовне портфоліо в початковій школі, виявилася для нас зовсім неочікуваною.

**Висновки та перспективи досліджень.** Аналіз проведеного дослідження свідчить про готовність учителів іноземних мов до роботи в початковій школі в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» на засадах компетентнісного підходу. Відзначено позитивне ставлення респондентів до нововведень і кардинальних змін у початковій освіті у зв'язку з її реформуванням, яке розпочалось у 2018 році. Актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, що передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток компетентностей особистості. Успішність компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкових класів значною мірою залежить від учителя – його професійної компетентності, творчості, гнучкості у прийнятті рішень, готовності до безперервної самоосвіти, що й показали результати анкетування. Проте аналіз отриманих даних дав змогу виявити й деякі проблеми щодо готовності окремих учителів до здійснення компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1–4 класів. Зокрема, виявлено прогалини щодо чіткого розуміння педагогами питань використання й добору дидактичних ігор у формуванні предметних компетентностей та запровадження мовного портфоліо як важливої технології оцінювання в початковій школі. Окремі отримані відповіді не повною мірою задовольнили наші сподівання, що, вочевидь, цілком нормально, оскільки це дало уявлення про реальний стан проблеми і змушує нас шукати способи її позитивного розв'язання.

Проаналізовані та інтерпретовані результати анкетування вчителів іноземних мов початкової школи стануть у нагоді вчителям, авторам шкільних підручників, науковцям і працівникам МОН України.

Перспективу наших подальших наукових розвідок ми вбачаємо в дослідженні й розкритті теоретичних засад реалізації ключових компетентностей і змістових ліній на уроках іноземної мови в 1–4-х класах.

### Література

1. МОН України. Рішення колегії. (2016, №10). *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*. Київ, Україна: МОН України, 2016.
2. В. Г. Редько, Т. К. Полонська, О. С. Пасічник, та Н. П. Басай, *Концепція компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи*, В. Г. Редько, Наук. ред. Київ, Україна: КОНВІ ПРІНТ, 2018.
3. В. Г. Редько, *Організація компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі*. Київ, Україна: Пед. думка, 2019.
4. В. Г. Редько, Т. К. Полонська, О. С. Пасічник, та Н. П. Басай, «Дидактичне і методичне спрямування змісту компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи», у *Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти*. Мукачево, Україна: МДУ, 2018, с. 127–339.
5. МОН України. Наказ. (2018, №268). *Про затвердження типових освітніх та навчальних програм для 1–2-х класів закладів загальної середньої освіти*. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти. Іншомовна галузь. Іноземна мова. О. Я. Савченко, Кер. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-obviate/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
6. МОН України. Наказ. (2018, №268). *Про затвердження типових освітніх та навчальних програм для 1–2-х класів закладів загальної середньої освіти*. Типова освітня програма початкової освіти. Мовно-літературна освітня галузь. Іншомовна освіта (англійська, німецька, французька, іспанська та інші мови). Р. М. Шиян, Кер. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
7. Кабінет Міністрів України. Постанова. (2018, №87). *Про затвердження Державного стандарту початкової освіти*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
8. В. Г. Редько, та Т. К. Полонська, «Готовність учнів початкової школи до компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов: авторська інтерпретація результатів анкетування вчителів», *Зб. наук. праць Інституту педагогіки НАПН України. Проблеми сучасного підручника*, вип. 19, с. 284–299, 2017.
9. В. Г. Редько, та Т. К. Полонська, «Потенційні можливості учнів 1–4 класів до компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування: результати анкетування вчителів», у *Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти*, Мукачево, Україна: МДУ, 2018, с. 197–217.



10. *Нова українська школа: поради для вчителя*. Н. М. Бібік, Ред. Київ, Україна: Вид. дім «Плеяди», 2017.
11. МОН України. Лист. (2018, №1/9-415). *Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2018/2019 навчальному році. Старт «Нової української школи»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2018-2019-navchalnomu-rotsi/>
12. МОН України. Лист. (2019, №1/11-5966). *Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2019/2020 навчальному році*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/>

## References

1. MES of Ukraine. *New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform*. Kyiv, Ukraine: MES of Ukraine, 2016. (in Ukrainian).
2. V. H. Redko, T. K. Polonska, O. S. Pasichnyk, and N. P. Basai, *The concept of competence-oriented foreign language teaching for primary school students*; V. H. Redko, scient. ed. Kyiv, Ukraine: CONVI PRINT, 2018. (in Ukrainian).
3. V. H. Redko, *Organization of competence-oriented foreign languages teaching in primary school*. Kyiv, Ukraine: Ped. thought, 2019. (in Ukrainian).
4. V. H. Redko, T. K. Polonska, A. S. Pasichnyk, and N. P. Basai, "Didactic and methodological direction of competence-oriented teaching foreign languages content for primary school students", in *Linguo-didactic basics of teaching foreign languages in institutions of higher pedagogical and general secondary education*. Mukachevo, Ukraine: MSU, 2018, p. 127-339. (in Ukrainian).
5. MES of Ukraine. Order. (2018, No. 268). *On approval of typical educational programs for institutions of general secondary education (1-2 classes)*. A typical educational program for institutions of general secondary education. Foreign language sphere. Foreign Language. O.Ya. Savchenko, Guide. [online]. Available: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (in Ukrainian).
6. MES of Ukraine. Order. (2018, No. 268). *On approval of typical educational programs for institutions of general secondary education (1-2 classes)*. A typical educational program for primary school. Language and literary education sphere. Foreign language education (English, German, French, Spanish and other languages). R. M. Shyian, Guide. [online]. Available: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (in Ukrainian).
7. Cabinet of Ministers of Ukraine. Decree. (2018, No. 87). *On approval of the State Standard of Primary Education*. [online]. Available: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (in Ukrainian).
8. V. H. Redko, and T. K. Polonska, "Readiness of primary school students for competence-oriented foreign languages teaching: author's interpretation of teachers survey results", *Proceedings of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine. Problems of a modern textbook*, vol. 19, p. 284-299, 2017. (in Ukrainian).

9. V. H. Redko, та Т. К. Polonska, "Potential opportunities of grades 1-4 students to competence-oriented teaching foreign language communication: results of teachers' questionnaire survey", in *Linguo-Didactic Basics of Teaching Foreign Languages in Institutions of Higher Pedagogical and General Secondary Education*. Mukachevo, Ukraine: MSU, 2018, p. 197-217. (in Ukrainian).
10. *ew Ukrainian School: Teacher Advisor*. N. M. Bibik, Ed. Kyiv, Ukraine: Publ. House "Pleiades", 2017. (in Ukrainian).
11. MES of Ukraine. Letter. (2018, No. 1/9-415). *Guidelines for teaching foreign languages in 2018/2019 school year. Start of the New Ukrainian School*. [online]. Available: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2018-2019-navchalnomu-rotsi/> (in Ukrainian).
12. MES of Ukraine. Letter. (2019, No. 1/11-5966). *Guidelines for teaching foreign languages in the 2019/2020 academic year*. [online]. Available: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/> (in Ukrainian).

**Валерий Редько**, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, доцент, заведующий отделом обучения иностранным языкам Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина;

**Тамара Полонская**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела обучения иностранным языкам Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

### **ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ К КОМПЕТЕНТНОСНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ УЧАЩИХСЯ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ**

В статье анализируются результаты проведенного научными сотрудниками отдела обучения иностранным языкам Института педагогики НАПН Украины анкетирования учителей с целью выяснения уровня понимания ими сущности проведения реформы начального образования и их готовности к компетентностно-ориентированному обучению иностранным языкам учащихся 1-4-х классов на основе концепции «Новая украинская школа». Обобщенные в таблицах и рисунках и интерпретированные авторами ответы респондентов на 16 вопросов анкеты подтвердили четкое осознание педагогами инновационных изменений в начальном образовании и актуальности компетентностно-ориентированного обучения иностранным языкам учащихся современной начальной школы, а также указали на отдельные пробелы по их осведомленности с действующими документами по вопросам обучения учащихся 1-4-х классов в соответствии с действующими новыми программами по иностранным языкам. Основные положения статьи могут быть полезны учителям, авторам школьных учебников, ученым, работникам МОН Украины.

**Ключевые слова:** иностранный язык; начальная школа; компетентностно-ориентированное обучение.

*Valerii Redko, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Associate Professor, Head of the Foreign Languages Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine;*

*Tamara Polonska, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Foreign Languages Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

## **TEACHERS' READINESS FOR COMPETENCE-ORIENTED TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO MODERN PRIMARY SCHOOL STUDENTS: ANALYSIS OF SURVEY RESULTS**

The article analyses the results of teachers' questionnaire survey, conducted by the scientific researchers of the Foreign Languages Teaching Department in the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, for the purpose of ascertaining the level of their understanding the essence of the primary education reform and their readiness for competence-oriented teaching foreign languages to students of grades 1-4 based on the concept of the "New Ukrainian School". The questionnaire survey covered five areas of Ukraine, with more than 130 foreign language teachers working in primary schools of general secondary educational institutions. Summarized in tables and figures and interpreted by the authors, the respondents' answers to 16 questions of the questionnaire confirmed a clear awareness by teachers of innovative changes in primary education and the relevance of competence-oriented teaching foreign languages to students of modern primary schools. In particular, the teachers gave answers to the following questions: the advisability of creating a special educational foreign language communicative environment for competence-oriented teaching a foreign language for primary school students; the need of forming elementary competences (linguistic, speech, sociocultural, general) for students of grades 1-4 during their mastering a foreign language; the feasibility of using the elements of the project method in foreign language lessons in primary school; the use of didactic games in foreign language lessons in primary grades; verbal means of assessing students' academic achievement, etc. In addition, the results of the survey indicated individual gaps in teachers' awareness of the existing documents for teaching students of grades 1-4 in accordance with the new foreign language curricula. This applies, in particular, to the use and selection of didactic games in the formation of subject competences, and to the introduction of a language portfolio. The main positions and conclusions of the article may be useful to teachers, authors of school textbooks, scientists, responsible employees of the Ministry of Education and Science of Ukraine.

**Keywords:** foreign language; primary school; competence-oriented teaching.

## РОЗВИТОК ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЕСЯТИКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

**Тетяна Ремех,**

кандидат педагогічних наук,  
завідувач відділу суспільствознавчої освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: remehatayana@gmail.com,  
ORCID ID: 0000-0002-5666-6640

У статті розкриваються завдання й функції сучасного підручника історії для учнів ліцею. Сформульовано, що компетентісно орієнтований підручник є моделлю навчання, заснованого на компетентісному підході. Наголошено на концептуальних засадах конструювання та особливостях компетентісно орієнтованого підручника як основного засобу навчання десятикласників історії. Обґрунтовано можливості підручника для формування предметної історичної компетентності учнів у сукупності хронологічного, просторового, інформаційного, логічного та аксіологічного компонентів. Наведено приклади завдань підручників історії України, що уможливають розвиток компонентів предметної історичної компетентності.

**Ключові слова:** компетентісний підхід; компетентісно орієнтований підручник; предметна історична компетентність; підручник історії України.

**Постановка проблеми.** В основах Стандарту освіти Нової української школи представлено трьохелементну модель компетентісного підходу в освітньому процесі, ґрунтованому на потребах учня XXI століття. Ця модель уналежнює: вміння, позначені через дієслово «практикую»; знання, що учень опановує й «розуміє навіщо»; ставлення – цінності, смисли, досвід, погляди, висловлені учнем словами «вірю», «люблю», «можу», «прагну», «не боюся помилитися» [1, с. 12].

У Законі України «Про освіту» компетентність схарактеризовано як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає спроможність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність. Зазначено, що формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, забезпечує досягнення мети середньої освіти [2].

Наголосимо, що освітній процес спрямований як на формування ключових компетентностей, визначених нормативними документами в галузі освіти, так і на формування й розвиток галузевих (предметних) компетентностей – результатів навчання учнів того чи іншого предмета відповідно до його специфіки. При цьому «формування очікуваних результатів навчання термінами компетентнісного підходу в рамках конкретної галузі – це формулювання місії кожної галузі, що передбачає функціональність, розмаїття, гнучкість та варіативність освітнього процесу» [1, с. 11].

Дидактичне забезпечення проектування й реалізації оновленого змісту освіти на основі компетентнісного підходу висуває вимогу створення «нового покоління шкільних підручників, побудованих на компетентнісних, діяльнісних засадах, які дають можливість забезпечити індивідуалізацію навчання, сприяють творчому розвитку особистості» [3, с. 4].

Сьогодні підручник залишається чільним засобом навчання учнів попри те, що освіта спирається на інформацію різних джерел [4, с. 174]. Він відображає основні елементи системи навчання як-от цілі, зміст, форми та методи, й уможливує реалізацію їх на практиці [3, с. 26]. Пристанемо до думки про те, що компетентнісно орієнтований підручник має виступати інструментом організації активної пізнавальної діяльності учнів, засобом демонстрації застосування нових технологій, що мотивують учня на оновлення знань відповідно власних освітніх потреб [5, с. 426].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначимо, що в освітніх документах відсутнє визначення структури предметної історичної компетентності (*дали по тексту – ПІК (авт.)*). Окремі дослідники цього питання вважають, що компоненти ПІК знаходяться на етапі науково-методичного становлення. Однак у низці праць учених і методистів останніх років таких як О. Пометун [4], Н. Гупан [4], В. Власов [4], Ю. Малієнко [6] та ін. з'ясовано й детально описано структуру ПІК та схарактеризовано її складники (про що йтиметься далі в нашому дослідженні).

Хронологічні питання компетентнісного уроку з історії розглядають В. Власов [7], Д. Десятов [8], Т. Малецька [9]. Проблеми формування просторової компетентності в системі досліджено В. Власовим [7]. Становлення інформаційної компетентності, пов'язаної з дослідницькими підходами у навчанні історії, розробляють І. Мороз та П. Мороз [10]. Формування логічної компетентності учнів спирається на філософсько-психологічні дослідження про пам'ять С. Максименка [11]. Аксіологічні проблеми навчання учнів порушують у своїх працях Ю. Малієнко [6], С. Трубочева [5] та ін.

Проведені нами дослідження (опитування вчителів історії, анкетування учнів 10-11 класів, аналіз підручників історії України для учнів ліцею) фіксують низький рівень компетенізації змісту окремих підручників історії та недостатнє використання їх потенціалу в навчанні учнів предмета. Крім того, значна кількість

учителів історії сприймають підручник виключно як джерело інформації, що ускладнює відбір методів роботи з ним, або ж заміняють роботу з підручником іншими методами, не використовуючи наявний потенціал навчальної книги в організації навчання учнів.

**Мета статті.** Дослідження спрямоване на розкриття можливостей підручника історії для формування предметної історичної компетентності учнів ліцею в сукупності її складників. Метою статті є дослідити, як учитель має використовувати методичний апарат підручника історії та як організувати роботу учнів із його окремими елементами.

**Виклад основного матеріалу.** В основу нашого дослідження покладено тезу про те, що компетентнісно орієнтований підручник є сучасною моделлю навчання, заснованого на компетентнісному підході.

Ключовим поняттям дослідження визначаємо поняття *предметна історична компетентність*, що уявляємо як спроможність учня самостійно осмислювати історію й культуру України в контексті світового історичного процесу та адекватно оцінювати соціальний і моральний досвід минулих поколінь. На думку О. Пометун, така компетентність «має сприяти формуванню (розвитку, розкриттю потенціалу) учня як громадянина України, соціально адаптованої та відповідальної особистості» [4, с.24-25].

Ураховуючи особливості вивчення історичного навчального матеріалу, структура ПІК уналежнює хронологічний, просторовий, інформаційний, логічний та аксіологічний компоненти, узагальнені нами в таблиці 1 [4, с. 25-26].

Таблиця 1

**Складники та вияви предметної історичної компетентності учня**

Складник (назва)	Суть <i>Здатність учня:</i>	Вияви <i>Учень уміє:</i>
хронологічний	орієнтуватися в історичному часі	розглядати суспільні явища в розвитку та конкретно-історичних умовах; зіставляти історичні події, явища з періодами/епохами, орієнтуватися в науковій періодизації історії; використовувати періодизацію для пізнання історичного процесу
просторовий	орієнтуватися в історичному просторі	співвідносити розвиток історичних явищ і процесів з географічним положенням країн та їх природними умовами; на основі карти визначати причини й наслідки історичних подій, процесів, явищ, основні тенденції міжнародних відносин і місце в них України, пов'язані з геополітичними чинниками; на основі карти характеризувати історичний процес та його регіональні особливості

інформаційний	працювати з джерелами історичної інформації	критично аналізувати, порівнювати, інтерпретувати, оцінювати історичні джерела та відбиті в них історичні факти, пояснювати їх на основі інформації з різних джерел; виявляти тенденційну інформацію й пояснювати її об'єктивність чи необ'єктивність; користуватись довідковою літературою, Інтернетом для пошуку інформації; систематизувати історичну інформацію, складаючи різного роду таблиці, схеми та різні типи планів; виявляти контроверсійні точки зору, визнавати і сприймати різноманітність; будувати усні й письмові висловлювання щодо історичних фактів і постатей, історичної теорії
логічний	аналізувати, пояснювати історичні факти, формулювати теоретичні поняття, положення, концепції	визначати і застосовувати поняття як інструмент пізнання нового; зіставляти і порівнювати явища і процеси; визначати причини, сутність, наслідки і значення історичних явищ та подій, суттєві зв'язки й тенденції історичного розвитку; формулювати на основі фактів висновки та обґрунтовувати їх; аналізувати, синтезувати й узагальнювати інформацію в різних формах та в певній системі; проводити нескладні дослідження, проектуючи власну діяльність
аксіологічний	формулювати версії й оцінки історичного руху і розвитку	порівнювати, пояснювати, узагальнювати, критично оцінювати факти і діяльність осіб на основі набутих знань, власної системи цінностей, загальнолюдських і національних цінностей; виявляти протиріччя в позиціях, різні інтереси, потреби соціальних груп і окремих осіб й оцінювати їхню роль в історії; оцінювати тенденції й напрями історичного розвитку, версії і думки про минуле, визнаючи необ'єктивність окремих джерел

Поєднаємо два аспекти нашого дослідження – окремі положення теорії формування ПІК та практику її реалізації в підручниках історії України для учнів 10 класу.

Скажемо на те, що підручник з історії передбачає шляхи реалізації таких його типових функцій як інформаційної, мотиваційної, розвивальної та виховної, що здійснюється через його текстовий, позатекстовий та допоміжні компоненти.

Утім, сьогодні підручнику притаманні й інші функції. Він призначений бути засобом організації вчителем максимально ефективної пізнавальної діяльності учнів та забезпечувати формування/розвиток ПІК і ключових компетентностей учнів (знання, вміння й навички, ставлення до подій, явищ і процесів та розвиток емоційно-ціннісної сфери учнів [4, с. 176].

Зазначимо, що підручник історії виконуватиме місію засобу формування ПІК тоді, коли в освітньому процесі він виступатиме: по-перше, носієм історичної інформації; по-друге, засобом засвоєння знань; по-третє, засобом організації

самостійної роботи учнів та, по-четверте, інструментом навчання, розвитку та виховання особистості учня й формування його предметних компетенцій [12, с.142].

На думку низки дослідників цієї проблеми, сьогодні «підручник, особливо для старших класів, є структурованою в логіці науки інформацією, яка майже не враховує освітні потреби і особистісні смисли учнів» [4, с. 175]. У контексті компетентнісного підходу роль підручника не має зводитися лише до джерела інформації – це насамперед путівник самостійного навчання і практики учнів та засіб організації освітнього процесу вчителем. Тому в підручнику має бути представлений арсенал методик та інструментів, які дають змогу вчителю організувати пізнавальну діяльність учнів так, щоб вони могли досягти актуальних освітніх цілей.

Ми також суголосні з усталеною в літературі думкою про те, що в навчальних книгах з історії має бути реалізована й така вимога до сучасного підручника, як багатоперспективність – висвітлення різних шляхів історичного досвіду, історії тих чи тих соціальних, політичних, національних, професійних груп, що уможливорює розгляд учнями історичного процесу з різних позицій.

Для унаочнення наших наукових розвідок нами обрано підручники історії України для учнів 10 класу (рівень стандарту) двох авторських колективів: 1) В. Власова та С. Кульчицького [13]; 2) О. Пометун та Н. Гупана [14]. Зазначимо, що найсуттєвішими ознаками указаних підручників є оптимально відібраний історичний зміст та добре сконструйований методичний апарат, які поєднують новітні досягнення історичної та методичної науки з компетентнісним підходом до навчання учнів історії. І це зрозуміло, адже автори – відомі українські вчені в галузі методики навчання історії та одні з фундаторів українського підручникотворення.

Проведений нами аналіз указаних підручників історії України для учнів 10 класу свідчить, що вони містять елементи, необхідні для формування як компонентів ПІК, так і їх структурних одиниць (когнітивного, діяльнісного, мотиваційно-ставленнєвого). Зупинимося на цьому детальніше.

Хронологічний складник ПІК є унікальним, характерним саме для такої предметної компетентності. Він сприяє пізнанню учнями минулого як закономірного процесу, який розвивається в часі й просторі [6, с. 20]. Знайомство учнів з хронологією – це один із перших кроків вивчення історії, адже остання вписана у час – встановивши час подій та їх послідовність, історики спроможні не лише з'ясувати зв'язок із попередніми та наступними подіями, визначити причиново-наслідкові зв'язки, виявити закономірності, а й відтворити істинний перебіг подій, реконструювати минуле [7, с. 3].

Серед основних форм роботи учнів із хронологією, що запропоновані в аналізованих нами підручниках, виокремимо завдання на хронологічне упорядкування документів, ілюстрацій, карт; використання фрагментів історичних джерел з одиницями інформації для локалізації подій. Такі пізнавальні завдання розвивають уміння учнів виявляти етапи історичних подій та процесів, сутнісні ознаки



історичного періоду/етапу; визначати місце події в загальному хронологічному контексті; оцінювати аргументованість й обґрунтованість періодизацій історичних процесів; продукувати часові асоціації; складати власну періодизацію історичного процесу [8].

Наведемо приклад формулювання такого пізнавального завдання:

*Проаналізуйте подану таблицю періодизації української історії у XX ст. Які нові для вас поняття вона містить? Установіть синхронність подій. Обговоріть, за якими критеріями розроблено цю періодизацію [14].*

Через роботу учнів з представленими у підручниках комплексами карт, що розкривають основні періоди та чільні події історії України першої половини XX ст., формується просторовий складник ПІК. Адже кожна карта унаочнює навчальний матеріал, слугуючи джерелом історичної інформації та стимулюючи критичне й творче мислення десятикласників.

Приміром, це такі типи завдань:

*Проаналізуйте карту. Про які проблеми внутрішньої та зовнішньої політики держави вона свідчить?*

*Покажіть на карті зміни ліній фронту / територіально-адміністративного устрою тощо, установіть причинно-наслідкові зв'язки між подіями та зазначеними змінами.*

*За допомогою карти підготуйте повідомлення про становище українських земель у грудні 1917 – травні 1918 рр. Оберіть експертну групу, яка оцінюватиме доповіді груп за планом: 1. Чи точно визначено території (лінії просування військ тощо)? 2. Які міста, території були охоплені певними подіями? 3. Чи правильно визначено події, що відбулися упродовж зазначеного періоду (подія, дата, місце)? [13].*

*Покажіть на карті місця подій і поясніть їх перебіг і наслідки; які події / процеси розгортались на території краю [14].*

Загальновідомо, що будь-яка компетентність учнів ефективно формується, розвивається й виявляється в діяльності. Системи пізнавальних завдань, представлених у підручниках історії обох авторських колективів, засновані на діяльній підході та передбачають організацію взаємодії та взаємонавчання учнів на уроках із предмета. Ті чи ті пізнавальні завдання автори пропонують виконувати в парах, трійках чи малих групах, де учні співпрацюють, створюючи колективний продукт через колективно розподілену працю. Так, звертаючись до учнів із переднім словом, автори підручника В. Власов та С. Кульчицький зазначають: «Завдання, які радимо виконувати в парах, спонукають до розмірковування, навчають порівнювати, аналізувати, робити висновки. У тих завданнях, які запропоновано виконувати в групах, здебільшого передбачено пошук відповіді на дискусійні запитання. Обговорення цих питань привчатиме прислухатися до думки інших, поважати її, бути толерантними до тих, хто не поділяє ва-

*ших поглядів. Дискусійні запитання – це ще й можливість спроектувати минуле в майбутнє, порівняти різні підходи, протилежні оцінки, що притаманне історії як науці» [13, с. 8]. Пізнавальні завдання виступають стрижнем тої чи тої інтерактивної вправи, приміром обговорення дискусійних (спірних) питань.*

У підручниках історії України знаходимо також пізнавальні завдання, для виконання яких учні мають залучити кілька джерел. Приклад такого типу завдання: *Проаналізуйте карту. Відповідно до наведеного документа покажіть та опишіть зони інтересів країн / військові дії / економічні процеси.*

Проблема формування інформаційного складника історичної компетентності є різновекторною, як і саме вихідне поняття [6, с. 36]. Історичні знання акумулюють як інформацію про факт та пов'язані з нею емоції. Вони є не лише інформацію про зовнішній бік подій, процесів, явищ, а й про їхню сутність та логіку розвитку [9, с. 70].

Виявлене нами реальне поєднання історичного змісту і діяльнісного компоненту в аналізованих підручниках з історії України дають змогу стверджувати, що результатом такої обопільності є розвиток в учнів уміння аналізувати й систематизувати історичну інформацію, інтерпретувати її зміст, визначати надійність джерел, виявляти їх контрверсійний характер, критично аналізувати розбіжності в позиціях авторів тощо. Добираючи текстові джерела до тої чи тої теми, автори підручників використовують офіційні й нормативні документи, публіцистичні твори, свідчення безпосередніх учасників подій тощо.

Подивимося, як автори формулюють завдання, що розвивають інформаційний складник ПІК (зокрема, при роботі учнів із текстовим джерелом):

*1) Проаналізуйте документ за запитаннями.... 2) Які рядки документа свідчать про...? 3) Якими, на вашу думку, є справжні причини подій /явищ / процесів / успіхів / поразок? [13].*

Наведемо приклади типів пізнавальних завдань, спрямованих на опрацювання учнями візуальних джерел:

*Роздивіться фотографії / плакати / карикатури. Про які почуття і настрої говорять обличчя, постаті і жести людей? Які нові явища соціального життя зображені? Який символічний зміст вкладав автор у зображення? Яке ставлення до явищ та процесів намагався сформувати в глядачів? Поміркуйте, з якою метою пропагандисти використовували відповідні сюжети.*

*Який символічний зміст вкладав автор у зображення? Яке ставлення до явищ та процесів намагався сформувати в глядачів? Які пропагандистські ідеали доби втілено в плакатах? [13].*

Відмітимо й те, що методичний апарат обох підручників орієнтує десятикласників на роботу з різними видами джерел, наприклад:

*1) Про які суспільні явища, ви дізналися з фрагментів джерел та фотодокументів? Наведіть по кілька цитат з джерел на підтвердження своїх мір-*

кувань. На основі біографічної довідки, фотографій, уривків з документів та відомостей з попередніх тем підготуйте розповідь за планом [13].

2) Проаналізуйте джерела й поставте до кожного з них не менше 3-4 відкритих запитань, які допоможуть зрозуміти інформацію, що міститься в ньому. Запропонуйте однокласникам дати відповіді на запитання [14].

Зазначимо, що доцільність використання візуалізації навчальної інформації зумовлена необхідністю врахування когнітивних особливостей сучасного покоління учнів та потребою компактного подання навчального матеріалу у найбільш зручному для їхнього сприйняття, розуміння, засвоєння і запам'ятовування [15, с. 145]. Візуалізація в навчанні учнів ліцею історії уможливорює розв'язання низки педагогічних проблем, серед яких такі: трансформація складного навчального матеріалу в зрозумілий, доступний учням при збереженні його наукового характеру; розвиток пізнавального інтересу учнів до історії як предмета; організація дослідницької діяльності учнів на уроках і поза ними; підвищення практико орієнтованої спрямованості навчання учнів історії; створення умов для неформального засвоєння учнями змісту навчання та набуття ними глибоких системних знань.

Прикладом, що ілюструє цю думку, може бути таке завдання [13, с. 206]:



Яким подіям та явищам присвячено тогочасні плакати?

Оберіть дієслова, що окреслюють мету, з якою ці плакати створено: 1) агітувати; 2) пронагувати; 3) рекламувати; 4) інформувати; 5) сприяти гуртуванню за; 6) сприяти гуртуванню проти; 7) формувати ставлення до фактів, що відповідає ідеології; 8) засуджувати; 9) викликати несприйняття і ненависть. Свій вибір обґрунтуйте деталями плакатів та історичними фактами.



Одною з основних проблем шкільної історичної освіти залишається формування в учнів уявлень, понять, зв'язків і тенденцій розвитку суспільства, що, своєю чергою, є логічним складником ПІК. Сформований логічний складник виявляється в таких уміннях учнів: визначати і застосовувати теоретичні поняття для аналізу й пояснення історичних подій, явищ і процесів; ставити (формулювати) запитання та шукати відповіді на них; розуміти множинність трактувань минулого, зіставляти різні його інтерпретації [16]; аргументувати власний погляд на проблеми минулого і сучасності [4, с. 183]. Реалізація означених завдань досяга-

ється через різні структурні одиниці підручників історії України як-от: тлумачення понять і термінів, виокремлені в особливий спосіб; запитання і завдання рубрик на кшталт «Перевірте, чого навчилися з теми»; тести, подані за QR-кодом тощо.

На розвиток логічного складника ПІК спрямовані також пізнавальні завдання до різних джерел, наприклад, такі:

1) *Підтвердіть фактами, або спростуйте.... Сформулюйте 3-4 тези про історичну роль.... Зробіть висновок про.... Порівняйте / проаналізуйте / сформулюйте суть подій, явищ, процесів....* [13].

2) *Порівняйте / проаналізуйте / висловіть аргументоване судження.... Проаналізуйте статистичні показники. Зробіть висновки про економічне становище в Україні* [14].

Якщо мова йде про компетентнісно орієнтовану навчальну книгу з історії, то особливої уваги заслуговують пізнавальні завдання, які передбачають осмислення документів із застосуванням учнями прийомів критичного мислення. Наприклад, це завдання такого змісту:

*Що в документі свідчить про підміну понять? Чому в документі немає покликань на тексти міжнародних документів, двосторонніх міждержавних угод? Для кого складено документ? Які фрази у тексті свідчать, що документ розрахований на радянського адресата? Доведіть, що текст документа є пропагандистським. Порівняйте стиль текстів. Який з документів містить конкретні факти? Наскільки документи є упередженими? На підставі чого ви зробили цей висновок?* [13].

Конкретними прикладами можуть слугувати такі завдання [14, с. 17; с. 27] (мал. 1, 2):



Які основні ідеї документа? Чому лідери СВУ пов'язують майбутнє України з «розбиттям Росії у війні»? Чи можна погодитися із цим твердженням? Чому?

### **З програмного документа СВУ «Наша платформа»**

У Союзі стоять на позиції державної самостійності українського народу, а реалізацію своїх стремлінь зв'язують з розбиттям Росії у війні.

Національно-політичною платформою Союзу є державна самостійність України. Формою правління... має бути конституційна монархія, з демократичним внутрішнім устроєм політичним, однопалатною системою законодавства, громадянськими, мовними і релігійними свободами. У разі прилучення до Австрії українсько-російської території, Союз буде обстоювати створення з усіх земель, заселених українським народом в Австрії, автономного краю.

мал. 1



На основі аналізу даних таблиці поясніть, чим були обумовлені такі зрушення та до яких наслідків у суспільстві вони призводили.

### Динаміка зростання цін на продовольчі продукти в підросійській Україні

Продукти	1914 р.	1916 р.	% зростання
	за фунт у копійках		
Пшениця	2,5	6,0	240,0
Цукор	14,0	40,0	280,0
Крупа гречана	4,0	10,8	270,0
М'ясо	15,0	60,0	400,0
Олія рослинна	14,0	46,0	330,0

мал. 2

Освітній вимір України базується на загальнолюдських цінностях, основних цінностях та ідеях європейського демократичного суспільства. Сьогодні йде процес становлення системи інтегрованих знань, при оволодінні якими створюються умови для розвитку в особистості ціннісних орієнтацій та вмінь, необхідних для життєдіяльності в сучасному європейському співтоваристві [17, с. 7].

Актуальність аксіологічних вимірів обґрунтована необхідністю розвивати в учнів особистісне ставлення до подій, явищ і процесів суспільного життя, формувати їхній досвід емоційно-оцінної діяльності, спроможність визначати й посідати активну життєву позицію та робити свідомий вибір, здатність оцінювати способи подолання соціальних, світоглядних та міждержавних конфліктів, визначаючи їх позитивні і негативні наслідки [18, с. 3-4].

На формування в учнів аксіологічного складника ПІК спрямовані системи пізнавальних завдань до різних джерел, представлені в підручниках, наприклад:

1) *Чи співчуваєте ви зображеним на фотографії людям? Можливо, у вас виникають інші відчуття, які саме? Оцініть за зовнішнім виглядом робітників реальні умови їхньої праці. Поміркуйте, у чому цінність джерела саме для вас, стисло викладіть своє ставлення до подій або діячів, згаданих у джерелі. Якому з двох документів ви довіряєте більше? Чому? Визначте, як автор ставиться до подій, про які розповідає, чому саме так? Оцініть політику.... Свої міркування повідомте класу за алгоритмом: ми вважаємо...; тому що...; отже [13].*

2) *Яким було ставлення населення й політиків до війни / революції? Якою би була ваша позиція щодо війни / революції, якщо б ви жили тоді на цій території? Чому? [14].*

Пізнавальні завдання такого типу забезпечують рефлексивний характер уроку історії, сприяють підвищенню мотивації учнів до навчання предмета, формуванню їхніх ставлень і поглядів стосовно історичних подій та постатей.

Обсяг статті не дає змоги представити багато прикладів конкретних пізнавальних завдань до тих чи інших тем, представлених в аналізованих нами підручниках історії України для учнів 10 класу. Утім, доходимо висновку, що практично всі завдання у підручниках обох авторських колективів сукупно і системно формують хронологічний, просторовий, інформаційний, логічний складники ПК. Окремо слід зауважити на завданнях щодо формулювання ставлень, поглядів і оцінних суджень учнів, які є виявами сформованого аксіологічного компонента ПК.

**Висновки.** Компетентісно орієнтований підручник історії виступає сучасною моделлю навчання учнів предмета. До основних завдань такого підручника віднесемо сприяння розвитку інтелектуальних здібностей та особистісних якостей учнів, їхньої мотиваційної сфери, формування ціннісних орієнтацій та особистісних смислів. Це забезпечує розвиток компетентностей учня ліцею, що виступає підґрунтям його активної життєдіяльності в сучасному світі [4, с. 175].

Перед шкільною історичною освітою в ліцеї стоїть низка завдань, серед яких: «поглиблення інтересу до історії як сфери знань і навчального предмета, розвиток мисленевих здібностей та умінь, необхідних для розуміння сучасних викликів; набуття системних знань про факти, події, явища, тенденції в Україні та світі ХХ–ХХІ ст. з позицій: цінності життя людини, досвіду українського державотворення, утвердження єдності й соборності Українського народу, значення європейських культурних і правових традицій для суспільних процесів в Україні; розвиток історичного, критичного та творчого мислення, здатності розуміти загальний хід історичного процесу, проблеми, що стоять перед країною та світом...; долучення до духовних і культурних надбань і цінностей, історико-культурних традицій українського й інших народів...» [19].

Реалізація означених програмових завдань потребує сучасного інноваційного підручника історії, ґрунтованого на компетентісному підході до навчання учнів, зміст якого акцентований на практичній значущості набутих знань та продуктивності освітнього результату. Такий підручник має уможливлувати засвоєння учнями необхідного й достатнього обсягу історичних знань, розвиток умінь їх практичного застосування в навчальних і життєвих ситуаціях, формування ціннісних орієнтацій і власних поглядів на історичний процес.

Подальші науково-методичні розвідки слід спрямовувати на визначення критеріїв компетентісно орієнтованого підручника історії, з'ясування вимог до змісту, типів, форм пізнавальних завдань, що сприяють розвитку предметної історичної компетентності учнів, розбудову системи компетентісно орієнтованих пізнавальних завдань та ін.



## Література

1. Нова українська школа: основи Стандарту освіти, Львів, 2016. [Електронний ресурс]. Доступно: [http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users\\_files/1/upload/1/nova%20schkola%20\(rantone%208703%20C\)-ilovepdf-compressed.pdf](http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users_files/1/upload/1/nova%20schkola%20(rantone%208703%20C)-ilovepdf-compressed.pdf). Дата звернення: Жовтень 10, 2019.
2. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Дата звернення: Жовтень 10, 2019.
3. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [посібник], Київ, Україна, Педагогічна думка, 2016.
4. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С., Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник, Київ, Україна, ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018.
5. С. Е. Трубачева, «Дидактичні особливості компетентнісно орієнтованого підручника для основної школи», Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць, Київ, Україна, Педагогічна думка, Вип. 16, с. 424-431, 2016.
6. Ю. Б. Малієнко, Методика компетентнісно орієнтованого навчання всесвітньої історії у 7-му класі: методичний посібник, Київ, Україна, ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018.
7. В. С. Власов, «Історичні карти в навчанні історії», Практичний довідник учителя історії, Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання», №2 (10), с. 11-12, 2013.
8. Д. Л. Десятов, Формування хронологічної компетентності учнів в процесі навчання історії. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://historymoippo.blogspot.com/2013/02/blog-post.html>. Дата звернення: Жовтень 10, 2019.
9. Т. В. Малецька, «Когнітивний розвиток як чинник формування хронологічних знань підлітків в процесі вивчення історії», Наукові записки Національного університету «Острозька академія», Психологія і педагогіка, Випуск 24, с. 67-71, 2013.
10. П. В. Мороз, І. В. Мороз, Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник, Київ, Україна, ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018.
11. С. Д. Максименко, Загальна психологія, Навчальний посібник, Київ, Україна, Центр учбової літератури, 2008.
12. О. І. Пометун, Г. О. Фрейман, Методика навчання історії в школі, Київ, Генеза, 2005.
13. В. С. Власов, С. В. Кульчицький, Історія України (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти, Київ, Україна, Літера ЛТД, 2018.
14. О. І. Пометун, Н. М. Гупан, Історія України (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти, Київ, Україна, УОВЦ «Оріон», 2018.
15. Н. В. Житеньова, «Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах», Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, Випуск 2, с. 144-157. 2016.
16. Історія України. Всесвітня історія. 5-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>. Дата звернення: Жовтень 10, 2019.

17. «Концепція змісту освіти для європейського виміру України, Програма навчального курсу «Європейські студії» для загальноосвітніх шкіл», Інформаційний бюлетень проекту Міжнародного фонду «Відродження», Київ, Україна, 2004.
18. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>. Дата звернення: Жовтень 10, 2019.
19. 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: Жовтень 10, 2019.

### References

1. New Ukrainian School: Foundations of the Education Standar. Lviv, 2016. [online]. Available: [http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users\\_files/1/upload/1/nova%20schkola%20\(pantone%208703%20C\)-ilovepdf-compressed.pdf](http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users_files/1/upload/1/nova%20schkola%20(pantone%208703%20C)-ilovepdf-compressed.pdf). Accessed on: Oct., 10, 2019. (in Ukrainian).
2. The Law of Ukraine “On Education”. [online]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Accessed on: Oct., 10, 2019. (in Ukrainian).
3. Examination of school textbooks: instructional and methodological materials for examination of electronic versions of draft textbooks for students of the 8th form of secondary schools [a handbook], Pedahohichna dumka, Kyiv, Ukraine, 2016. (in Ukrainian).
4. O. I. Pometun, N. M. Hupan, V. S. Vlasov, Competently oriented methodology of teaching history in primary school: a manual, Kyiv, Ukraine, TOV “KONVI PRINT”, 2018. (in Ukrainian).
5. S. E. Trubacheva, “Didactic features of a competently oriented textbook for a primary school”, Problemy suchasnoho pidruchnyka, Vyp. 16, Pedahohichna dumka, Kyiv, Ukraine, 2016. (in Ukraine).
6. Yu. B. Maliienko, Methods of Competently Oriented Learning World History in Grade 7: a manual, ienko. a manual, Kyiv, Ukraine, TOV “KONVI PRINT”, 2018. (in Ukrainian).
7. V. Vlasov, “Methods of formation of chronological and cartographic skills at the lessons of Ukrainian history”, Biblioteka zhurnalu “Istoriia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia”, Kyiv, Ukraine, 2013. (in Ukrainian).
8. D. L. Desiatov, Formation of chronological competence of students in the process of history teaching. [online]. Available: <http://historymoippo.blogspot.com/2013/02/blog-post.html>. Accessed on: Oct., 10, 2019. (in Ukrainian).
9. T. V. Maletska, “Cognitive development as a factor in the formation of chronological knowledge of adolescents in the process of studying history”, Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”, Psykhologhiia i pedahohika, Vyp. 24, 2013. [online]. Available: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp\\_2013\\_24\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2013_24_16). Accessed on: Oct., 10, 2019. (in Ukrainian).
10. P. V. Moroz, I. V. Moroz, Research activity of students in the process of teaching world history in primary school: a manual, Kyiv, Ukraine, TOV “KONVI PRINT”, 2018. (in Ukrainian).
11. S. D. Maksymenko, General Psychology. Navchalnyi posibnyk, Kyiv, Ukraine, Tsentр uchbovoi literatury, 2008. (in Ukrainian).



12. O. I. Pometun, H. O. Freiman, *Methods of teaching history at school*, Kyiv, Ukraine, Heneza, 2005. (in Ukrainian).
13. V. S. Vlasov, S. V. Kulchytskyi, *History of Ukraine (standard level): pidruchnyk dlia 10 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity*, Kyiv, Ukraine, Litera LTD, 2018.
14. O. I. Pometun, N. M. Hupan, *History of Ukraine (standard level): pidruch. dlia 10 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity*, Kyiv, Ukraine, UOVTS "Orion", 2018.
15. N. V. Zhytienova, "Visualization technologies in current educational trends", *Vidkryte osvितne e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, Vyp. 2, Ukraine, 2016. [online]. Available: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu\\_2016\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2016_2_13). Accessed on: Oct., 10, 2019. (in Ukrainian).
16. *History of Ukraine. World History. 5-9 classes. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv*. [online]. Available: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>. Accessed on: Oct., 10, 2019. (in Ukrainian).
17. *The concept of the education content for the European dimension of Ukraine / Prohrama navchalnoho kursu "Yevropeiski studii" dlia zahalnoosvitnikh shkil*, Informatsiinyi biuletен proektu Mizhnarodnoho fondu "Vidrodzhennia", Kyiv, Ukraine, 2004. (in Ukrainian).
18. *State standard of basic and complete secondary education*. [online]. Available: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stan-(1).pdf). Accessed on: Oct., 10, 2019. (in Ukrainian).
19. *History of Ukraine. World History. 10-11 classes. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv*. [online]. Available: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>. Accessed on: Oct., 10, 2019. (in Ukrainian).

*Татьяна Ремех, кандидат педагогических наук, заведующая отделом обществоведческого образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

## **РАЗВИТИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕСЯТИКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНИКА ИСТОРИИ УКРАИНЫ**

В статье раскрываются задачи и функции современного учебника истории для учеников лица. Сформулировано, что компетентностно ориентированный учебник является моделью обучения, основанного на компетентностном подходе. Отмечены концептуальные основания конструирования и особенностей компетентностно ориентированного учебника как основного средства обучения десятиклассников истории. Обоснованы возможности учебника для формирования предметной исторической компетентности учащихся в совокупности хронологического, пространственного, информационного, логического и аксиологического компонентов. Приведены примеры задач учебников истории Украины, позволяющие развивать компоненты предметной исторической компетентности.

**Ключевые слова:** компетентностный подход; компетентностно ориентированный учебник; предметная историческая компетентность; учебник истории Украины.

*Tatiana Remekh, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Social Studies of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

## **DEVELOPMENT OF HISTORICAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF THE 10TH GRADE BY MEANS OF UKRAINIAN HISTORY TEXTBOOK**

The article reveals the tasks and functions of a modern history textbook. The didactic support of implementing the updated education content sets the task of creating a new generation of school textbooks, designed on competence-based principles, which ensure individualization of learning and promote the creative development of the individual.

It is stated that a competence-oriented textbook is a model of an educational process based on the competence-based approach. It reflects the goals, content, forms and methods of learning and enables them to be put into practice. It has been established that a competence-oriented textbook should focus on the practical importance of the students' knowledge and productivity of the educational result.

We consider that the main tasks of the competence-oriented history textbook are facilitation of the development of intellectual skills and personality traits of students, their motivation, enhancing value orientation and personality features. It ensures the development of competences of lyceum students and is a basis for their active life in the modern life.

It is underscored on the conceptual foundations of design and the features of a competence-oriented textbook as the main means of teaching history for students. Possibilities of the textbook for development of historical competence of students in a set of chronological, spatial, informational, logical and axiological components are determined.

Examples of the tasks included in the textbooks of history of Ukraine by two copyright collectives are given; they allow the formation / development of these components of the core historical competence.

**Keywords:** competence-based approach; competence-oriented textbook; core historical competence; Ukrainian history textbook.

# ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ Й МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ СПЕЦКУРСУ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ

## *Анатолій Тарара,*

кандидат фізико-математичних наук,  
старший науковий співробітник, доцент,  
завідувач відділу технологічної освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: lab301@ukr.net,  
ORCID ID: 0000-0001-7517-0651;

## *Інна Сушко,*

викладач Київського національного торгово-економічного університету,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: sia\_2011@ukr.net  
ORCID: 0000-0002-1905-192X

Сформульовано концептуальну ідею профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування, на основі якої спроектовано структуру й зміст навчальної програми і навчального посібника для спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки», визначено завдання й особливості профільного навчання за його змістом.

Розроблено систему педагогічних умов, визначено методичні особливості реалізації змісту спецкурсу інженерно-технічного спрямування у процесі профільного навчання технологій. Визначено методичні особливості використання інноваційних організаційних форм й інтерактивних методів у процесі профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування.

Проведено експериментальне апробування розробленого змісту спецкурсу, його методичного апарату, виконано якісний і кількісний аналіз експериментальних результатів. На основі отриманих результатів зроблено висновок щодо ефективності змісту спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки», розробленої системи педагогічних умов, нової методики реалізації змісту для ґрунтовного оволодіння учнями основами

проектування і конструювання об'єктів техніки, формування їхньої проектно-технологічної компетентності.

**Ключові слова:** профільне навчання; спецкурс; педагогічна технологія; зміст; інженерно-технічне спрямування; експеримент.

**Постановка проблеми.** В умовах технічного прогресу, розвитку високоінформаційного і високотехнологічного суспільства важливого значення набуває наявність спецкурсів інженерно-технічного спрямування й ефективної методики реалізації їхнього змісту у процесі профільного навчання технологій в закладах загальної середньої освіти. Враховуючи зазначене, авторами розроблено спецкурс інженерно-технічного спрямування «Проектування і конструювання об'єктів техніки». В основу змісту програми й посібника для спецкурсу покладено концептуальну ідею: «Профільне навчання учнів старшої школи основам проектування і конструювання об'єктів техніки має здійснюватися за змістом основних видів технічної творчості фахівців (проектування, конструювання, раціоналізація, винахідництво), диференційованих до рівня учнів». Зазначена ідея стала основою структурування навчального матеріалу посібника для спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки». За такого методичного підходу зміст спецкурсу максимально орієнтовано на формування творчої особистості учнів, творчого технічного потенціалу [1], [2], [3].

Зміст програми і посібника для спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» призначений для профільного навчання старшокласників. Тому у змісті посібника: максимально унаочнено професійну діяльність фахівців та інший навчальний матеріал виробничого плану; розкрито особливості професійної діяльності фахівців, що пов'язані з проектуванням й конструюванням нових технічних об'єктів, раціоналізацією і винахідництвом у процесі їх створення; використано навчальну інформацію, яка розкриває: завдання та обов'язки фахівців, кваліфікаційні вимоги до їх професії; інформацію про життя та діяльність видатних конструкторів, інженерів науковців тощо.

Ураховуючи зазначені особливості розробленого спецкурсу, актуальним є розроблення системи педагогічних умов, визначення методичних особливостей для ефективної реалізації змісту спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки».

*З метою лаконічності викладу матеріалу надалі систему педагогічних умов і методичних особливостей будемо називати новим методичним підходом або новою методикою реалізації змісту (а отже і новою методикою профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування).*

Профільне навчання у старшій школі за змістом спецкурсу і новою методикою профільного навчання має забезпечувати:

- ґрунтовне оволодіння учнями старшої школи основами проектування і конструювання об'єктів техніки у процесі профільного навчання за змістом спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки»;
- формування проектно-технологічної компетентності, творчого технічного потенціалу учнів;
- свідомий вибір учнями своєї майбутньої професії інженерно-технічного спрямування [3], [4].

Ефективність нової методики, створеного змісту спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» можна перевірити лише у процесі експериментального дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз літературних джерел показує, що відбувається глибоке переосмислення вітчизняної і світового досвіду в контексті формулювання мети, завдань і змісту профільної технологічної освіти, побудови методичних систем реалізації навчання технологій, розроблення інноваційного навчально-методичного забезпечення.

Останнім часом увагу науковців зосереджено на проблемі інтерактивного навчання, введено поняття «інтерактивні технології». Зокрема, Пометун О. І. і Пироженко Л. В. розглядають інтерактивні технології як нову модель навчання, сукупність технологій для досягнення запланованого результату. Наголошується на важливості організації навчання учнів в інноваційних його формах, висвітлюються особливості організації інтерактивного навчання, яке має свої закономірності й особливості [5], [6].

Марев О. О. зазначає, що інтерактивна діяльність передбачає організацію й розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємних дій, до самостійного вирішення визначених для кожного учасника завдань. У процесі діалогового навчання здійснюється взаємодія як учнів між собою, так і вчителя з учнями. Характерною рисою інтерактивного навчання є природна активність учнів: фізична, соціальна (що важливо для профільного навчання), пізнавальна. У старшокласників створюється установка на творчу діяльність, на постійний пошук, що важливо в умовах проектно-технологічної системи навчального процесу [7], [8].

Розгляду інтерактивних технологій присвятили свої роботи також В. Симоненко, В. Гузеєв, Г. Селевко та інші.

Важливого значення науковці приділяють методам, які передбачають моделювання виробничих умов, життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем, використання ділових ролевих ігор з таким визначенням ролей, які відповідають обраній майбутній професійній діяльності старшокласників чи сприяють її вибору. Зокрема, Моляко В.О. запропонував навчально-тренінгову систему «КАРУС» [9], [10].

Бондар С.П. розглядає методи навчання у профільній школі [11].

Вчителькою школи Ясінською Т.М. запропоновано методику профільного технологічного навчання, яке передбачає застосування методів, засобів та інноваційних технологій (перш за все, комп'ютерних) у процесі профільного навчання.

Кобернік О.М. наголошує на важливість застосування у трудовому навчанні (основна школа) інноваційних педагогічних технологій та пропонує їх різновиди [12].

Мельничуком В.П. обґрунтовано й експериментально апробовано методику формування в учнів основної школи техніко-конструкторських знань і вмінь, творчих технічних здібностей у процесі допрофесійної підготовки [13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяють зробити наступні висновки. Науковцями у своїх роботах наголошується на важливість: організації навчання в інноваційних його формах, застосування інтерактивного навчання, розроблення і застосування інноваційних педагогічних технологій та методик формування в учнів техніко-конструкторських знань і вмінь.

Однак, в науковій літературі:

- переважна більшість публікацій і досліджень присвячена основній школі, трудовому навчанні учнів;
- відсутня інформація щодо розроблення педагогічних умов, методичних особливостей реалізації змісту профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування (нового методичного підходу, нової методики);
- відсутні відомості про експериментальні дослідження ефективності створеного змісту для профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування та методики його реалізації.

**Формування цілей статті.** Висвітлити особливості спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки», розробленої системи педагогічних умов та методичних підходів реалізації змісту спецкурсу інженерно-технічного спрямування у процесі профільного навчання технологій та експериментально перевірити ефективність змісту спецкурсу і нової методики його реалізації.

**Основна частина.** Основою профільного навчання технологій у старшій школі за змістом спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» має бути цілісна проектна та наближена до виробничої навчальна діяльність учнів за структурою організації сучасного наукового високотехнологічного виробництва: технічні проектування й конструювання, проектування технологічних процесів, технічне оснащення виробництва (в школі – навчальних майстерень), технологія виготовлення, презентація виготовленого продукту [9], [14], [15]. Тому у процесі оволодіння змістом спецкурсу має бути передбачено діяльність учнів за принципом діяльності виробничих конструкторських бюро, відділів технолога та раціоналізатора, експериментально макетного цеху, презентаційної зали. Такий підхід автори відносять до методичних особливостей реалізації змі-

сту спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» у навчальному процесі старшої школи.

Ураховуючи особливості змісту спецкурсу, що викладені у п. «Постановка проблеми», профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування, нами розроблено систему педагогічних умов, методичних підходів для ефективної реалізації змісту спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» у процесі профільного навчання технологій. Для цього використано: навчальне середовище наближене до виробничого; інноваційні організаційні форми та інтерактивні методи навчання, систему розроблених методик, відомі дидактичні методи навчання. Коротка сутність нової методики: науково-технічну творчу діяльність старшокласників на профільному рівні у навчальному процесі з технологій вчитель має організувати і здійснювати за змістом основних видів технічної творчості фахівців (проектування, конструювання, винахідництво, раціоналізаторство), диференційованих до рівня учнів, а не вигляді традиційної методики розвитку творчих технічних здібностей учнів у процесі виконання творчих проєктів, засвоєння відповідного теоретичного матеріалу на урочних заняттях чи у позакласній роботі з техніки.

Головним завданням нової методики реалізації змісту є: формування проєктно-технологічної компетентності і творчого технічного потенціалу учнів старшої школи, їх підготовка до свідомого вибору майбутньої професії інженерно-технічного спрямування.

Розглянемо зміст і сутність складових нового методичного підходу (методики) та їх важливість для ефективної реалізації змісту спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки».

Важливою складовою нової методики є навчальне середовище наближене до виробничого. Його сутність полягає у періодичному (доцільному) створенні вчителем в класі навчального середовища, в якому заняття проходять у формі ділової рольової гри за принципом діяльності учнівського конструкторського бюро, відділу технолога, виробничої лінії тощо. Робиться це, зокрема, під час вивчення особливо важливих тем для стимулювання творчої активності учнів, їхньої зацікавленості в ґрунтовному оволодінні основами проектування й конструювання виробів тощо. Сутність такої творчої діяльності старшокласників полягає в тому, що кожен учень вибирає собі в грі певну творчу роль: проєктувальника, конструктора, раціоналізатора, технолога, керівника гри. За бажанням учні міняються ролями. Ділові рольові ігри, ігрове навчання – це активна пізнавальна діяльність у процесі якої у старшокласників формується активна позиція, проявляється ініціатива, самостійність, самодіяльність, створюється емоційна й інтелектуальна атмосфера тощо. Усе це сприяє: розвитку умінь займати активну позицію; здатність до самоорганізації, самореалізації, самоконтролю, і врешті-решт, правильному вибору своєї майбутньої професійної діяльності.

З навчальним середовищем нерозривно пов'язані інноваційні форми організації навчального процесу, які використовує вчитель. До важливих інноваційно-організаційних форм на заняттях з оволодіння учнями основами проєктування і конструювання об'єктів техніки слід віднести: групову діяльність старшокласників, використання ділових рольових ігор, дискусію і т. ін., що стали складовими нової методики профільного навчання.

Велике значення для профільного навчання старшокласників за змістом спецкурсу «Проєктування і конструювання об'єктів техніки» має наявність у діловій грі ролей, що імітує творчу технічну діяльність фахівців професійного рівня. Вчений В.О. Моляко для учнів старших класів розробив навчальну рольову гру «Конструкторське бюро», яка є однією із важливих інноваційних форм організації навчального процесу щодо оволодіння учнями основами проєктування і конструювання об'єктів техніки. Зазначена ділова гра також є складовою нової методики. Про її ефективність і важливість, отримані експериментальні результати мова буде йти нижче (гра описана у змісті посібника для спецкурсу «Проєктування і конструювання об'єктів техніки»).

Окремо слід наголосити на важливість застосування вчителем в навчальному процесі за змістом спецкурсу «Проєктування і конструювання об'єктів техніки» інтерактивних методів навчання: «мозкова атака» («мозковий штурм»), сутність та технологію якого розробив в 60-ті роки ХХ століття американський психолог А. Осборн; «синектика», автором якого є американський винахідник У. Гордон; метод аналогії; навчально-тренінгова система «КАРУС» В.О. Моляко; дискусія; метод аналогії; метод проєктів тощо. Ці методи стали складовими нової методики.

Детальний опис зазначених інноваційних форм організації навчальної діяльності старшокласників й інтерактивним методів навчання подано у монографії «Проєктування змісту профільного навчання технологій у старшій школі», а тому на детальному їх розгляді ми зупинятися не будемо [16].

Важливими складовими нової методики навчання, які сприяли розвитку творчих технічних здібностей учнів, професійній зацікавленості учнів, бажанню засвоювати відповідні знання були: розроблені авторами методики розвитку творчого мислення учнів у процесі проєктування виробу (система дібраних активізуючих запитань, руйнування «шаблонних» міркувань та переконань учнів, підсвідоме розв'язування проблем), методи вирішення творчих технічних задач промислового значення (розширення області творчого пошуку, тіньова логіко-розумова «атака», метод суперечностей, самостійна робота учнів з джерелами інформації з проєктування та конструювання виробів), відомі дидактичні методи навчання учнів технічній творчості (репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі).

Ураховуючи зазначене вище, особливості змісту спецкурсу й нової методики навчання важливим було визначення експериментальним шляхом рівня ефек-



тивності змісту спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» й нової методики навчання для реалізації його змісту у процесі профільного навчання технологій у старшій школі. При цьому, необхідно було визначити (якісно і кількісно) як сприяє зміст спецкурсу і застосування нової методики навчання на: формування проектно-технологічної компетентності і творчого технічного потенціалу учнів, оволодіння ними основами проектування й конструювання виробів, їх здатності до свідомого вибору своєї майбутньої професії інженерно-технічного спрямування.

**Технологія експерименту.** Експериментальні дослідження проводилися у процесі профільного навчання учнів за змістом спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки». В експерименті задіяно два 10-ті класи приблизно однакової успішності. В одному із них профільне навчання за змістом спецкурсу здійснювалося з використанням нової педагогічної технології (експериментальний клас), в іншому класі заняття за змістом спецкурсу проходили за традиційною методикою і мали всі елементи традиційного уроку від подачі вчителем нового матеріалу до виконання учнями підсумкових творчих технічних проєктів (контрольний клас).

У процесі експериментального апробування розроблених матеріалів посібника зверталася увага перш за все на їхню ефективність. Загальна технологія організації експерименту наступна. На початку профільного навчання за змістом спецкурсу проводився констатуючий експеримент в обох класах, завданням якого була фіксація (зріз) знань, рівня сформованості проектно-технологічної компетентності учнів з основ проектування і конструювання виробів. На проміжних етапах і в кінці періоду профільного навчання та проведення експерименту проводилася, відповідно, проміжна і підсумкова перевірка знань учнів, рівня сформованості предметної проектно-технологічної компетентності. Для цього використовувалися: запитання і система творчих завдань після кожної теми навчального посібника, система тестових запитань з всього курсу, критерії та рівні сформованості проектно-технологічної компетентності. Творчі дії, вміння застосувати отримані знання на практиці, відповіді учнів до і після експерименту аналізувалися, оцінювалися, перш за все, якісно (творча активність на заняттях, бажання оволодівати знаннями і вміннями з основ створення виробів, вміння застосовувати отримані знання на практиці, зацікавленість учнів професіями інженерно-технічного спрямування і т. ін.). Після цього складалися порівняльні таблиці, виконувався аналіз експериментальних результатів і робився висновок про ефективність розроблених експериментальних матеріалів (в т.ч. й кількісно у %).

*Ефективність формування предметної проектно-технологічної компетентності оцінювався шляхом використання розроблених критеріїв і рівнів сформованості проектно-технологічної компетентності учнів також на початку і в кінці експерименту.*

**Якісна оцінка результатів експерименту.** У випадку створення вчителем в класі навчального середовища наближеного до виробничого в учнів експериментального класу виникла значна зацікавленість в оволодінні теоретичними знаннями й практичними навичками з основ проєктування й конструювання виробів, ґрунтовному ознайомленні з особливостями діяльності відповідних фахівців на виробництві, їх обов'язками тощо. Це пояснюється тим, що кожен учень відчував особисту відповідальність за виконання ним в діловій грі обов'язків проєктувальника, конструктора, раціоналізатора, технолога і т. ін.

Крім подачі на уроці необхідного навчального матеріалу з основ проєктування й конструювання, вчитель давав завдання учням для самостійного його опрацювання. *Результати експерименту* показують, що прагнення і зацікавленість до самостійного оволодіння навчальною інформацією в учнів експериментального класу були значно вищими у порівнянні з учнями контрольного класу. В учнів контрольного класу значно меншим було бажання також знайомитися з особливостями діяльності фахівців на виробництві, що відповідають професії проєктувальника, винахідника, конструктора, раціоналізатора. В той же час в учнів експериментального класу, які оволодівали основами проєктно-конструкторської діяльності за змістом основних видів технічної творчості фахівців і новою технологією, на першому плані стояло ціннісне відношення до результатів своєї навчальної діяльності. Кожен учень, який відчув атмосферу створеного вчителем навчального виробничого середовища, був переконаний, що засвоєні ним знання, вміння й навички з технічної творчості, сформований рівень проєктно-технологічної компетентності будуть потрібні йому в майбутній професії, яку він отримає шляхом вступу до вузу інженерно-технічного спрямування. Це значно стимулювало бажання учнів знайомитися з виробництвом, особливостями діяльності фахівців в галузі проєктування і конструювання об'єктів техніки.

*Результати експерименту* свідчать також про те, що важливу роль в ефективному оволодінні учнями обох класів основами проєктування й конструювання виробів, формування здатності до професійного самовизначення відіграла інформація, цікаві ілюстрації, фото і т. ін. (вона була у посібнику чи взята вчителем з інтернету), що стосувалося діяльності фахівців в галузі основних видів технічної творчості. Таку інформацію вони сприймали зацікавлено, з великим захопленням. Слід зазначити, що в посібнику для спецкурсу «Проєктування і конструювання об'єктів техніки» автор приділив значну увагу унаочненню проєктно-конструкторської діяльності фахівців і учнів.

*Результати моніторингу* показали, що використання нової методики навчання для реалізації змісту спецкурсу «Проєктування і конструювання об'єктів техніки» помітно більше сприяло свідомому вибору учнями експериментального класу вищих навчальних закладів інженерно-технічного спрямування і професій, пов'язаних із проєктуванням і конструюванням виробів. Цей висновок було зроблено на основі отриманих результатів такими методами моніторингу: бесіди і

опитування випускників та їхніх батьків, інформації із шкіл щодо працевлаштування їхніх випускників тощо.

**Кількісна оцінка результатів експерименту.** Для кількісної оцінки результатів експерименту використано 2 способи.

**Спосіб оцінювання 1 (знань і вмінь учнів).**

Для оцінювання використано: запитання після тем, система творчих завдань після кожної теми, система тестових запитань із всього курсу двох рівнів (простіші і складніші), набори карток з технології виготовлення виробів.

Оцінювалися відповіді на кожне запитання чи завдання. За повну відповідь ставилися 12 балів, за її відсутність – 0 балів. Відповіді проміжного ступеня повноти оцінюються відповідною кількістю балів. Наприклад, при повноті відповіді, рівної 50% – 6 балів і т. д. Потім бали підсумовуються і діляться на кількість запитань. Таким чином, зазначена методика оцінювання давала можливість враховувати знання учнів, рівень їхнього творчого мислення при відповіді на кожне запитання. Більшість запитань потребували не репродуктивного відтворення знань, а оригінального, творчого мислення.

Результати експерименту подані у таблицях 1 і 2.

Таблиця 1

**Оцінка (в балах) знань учнів експериментального класу на початку і в кінці експерименту**

№ з/п	Учень	До початку експерименту	Після експерименту
1.	А. 1.	5	8
2.	А. 2.	5	8
3.	Г. 1.	4	8
4.	Г. 2.	4	7
5.	Д.	4	7
6.	Ж.	7	12
7.	З.	5	9
8.	Л. 1.	7	12
9.	Л. 2.	5	9
10.	Л. 3.	7	12
11.	М.	3	9
12.	П. 1.	6	10
13.	П. 2.	6	8
14.	С. 1.	5	6
15.	С. 2.	4	7
16.	Т. 1.	7	12
17.	Т. 2.	4	8
18.	Ц. 1.	8	11
19.	Ц. 2.	4	8
20.	Ю.	6	7

Оцінка (в балах) знань учнів контрольного класу на початку і в кінці експерименту

№ з/п	Учень	До початку експерименту	Після експерименту
1.	Б. 1.	4	6
2.	Б. 2.	5	7
3.	Ж.	3	6
4.	К. 1.	4	6
5.	К. 2.	5	6
6.	Л.	6	7
7.	М.	5	9
8.	П. 1.	6	7
9.	П. 2.	4	9
10.	Р.	7	7
11.	Х.	4	7
12.	Ш. 1.	6	7
13.	Ш. 2.	5	6
14.	Щ.	6	6
15.	Щ. 2.	4	5
16.	Я.	6	6

Неважко помітити, що початковий рівень знань учнів, творчого мислення, творчих здібностей в обох класах був приблизно однаковим (відповідно до методики експерименту). В кінці експерименту зазначені якості старшокласників помітно зросли в обох класах. Однак, в експериментальному класі вони були значно кращими. Знання деяких учнів експериментального класу з основ проектування і конструювання виробів, виконання творчих завдань оцінено на максимальну кількість балів (11 і 12).

**Висновки.** Результати експерименту показують:

- зміст навчальної програми та посібника «Проектування і конструювання об'єктів техніки» сприяє зростанню знань, розвитку вмінь, творчих технічних здібностей учнів обох класів;
- значно кращими ці показники були для учнів експериментального класу, в якому оволодіння основами проектування і конструювання виробів здійснювалося шляхом застосування нової методики навчання;
- аналіз результатів показав, що знання і вміння старшокласників із різних питань проектування і конструювання об'єктів техніки у процесі навчання за змістом спецкурсу зросли на 35% (експериментальний клас) і 26% (контрольний клас).

**Спосіб оцінювання 2** (формування проектно-технологічної компетентності учнів).

Для оцінювання рівня сформованості проектно-технологічної компетентності старшокласників нами розроблено 7 критеріїв, які відображають логічну, аналізуючу, оцінюючу, узагальнюючу, практично-прикладну, комунікативну діяльність учнів, їхнє критичне мислення. Вони також передбачають виявлення здатності учнів до самооцінки і самовизначення, що виражається у свідомому виборі своєї майбутньої професійної діяльності чи напряму подальшого навчання у вузах інженерно-технічного спрямування. Введено також поняття *рівнів сформованості* проектно-технологічної компетентності учнів, розроблено їхній зміст.

Крім теоретичних питань, кожен із критеріїв вміщував сукупність практичних дій учнів творчого характеру, яку потрібно було оцінювати у процесі проектування і конструювання ними технічних об'єктів (виробів). Система 7-ми критеріїв охоплює найважливіші питання спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки», що дає можливість найбільш повно і різнобічно оцінити їхню теоретичну і практичну підготовку під час виконання всіх етапів проектування і конструювання виробів (у процесі виконання підсумкового творчого технічного проєкта в кінці експерименту). Аналіз змісту всіх критеріїв діяльності старшокласників з основ проектування і конструювання виробів показує, що вони зорієнтовані на оцінювання не репродуктивних знань та вмінь учнів, а рівня їхньої проектно-технологічної компетентності.

Кожна сукупність дій, що відповідає певному критерію, оцінювалася протягом всього періоду експерименту, виконання творчого технічного проєкта. Для цього взято 4 рівні сформованості проектно-технологічної компетентності (надалі – рівні сформованості): початковий – п, середній – с, достатній – д, високий – в. Зміст рівнів сформованості нами розроблено з урахуванням специфіки науково-технічної творчості старшокласників у процесі проектування і конструювання об'єктів техніки.

У процесі експерименту фіксувався початковий рівень сформованості проектно-технологічної компетентності, логічних і практичних дій старшокласників і його стан в кінці експерименту. Таким чином, сукупність розумових операцій і практичних дій учня, що відповідають кожному критерію на початку і в кінці експерименту оцінювалося певним рівнем сформованості проектно-технологічної компетентності (п, с, д, в). Детальну інформацію про зміст критеріїв та рівнів сформованості у статті не приводимо з метою економії місця (вона приводиться в інших роботах: [3], [13], [16], [4]).

Результати експерименту подані у табл. 3. Як видно із таблиці, на початку експерименту учні обох класів мають приблизно однаковий рівень сформованості проектно-технологічної компетентності для всіх критеріїв, що узгоджується із кількісною оцінкою знань і вмінь учнів обох класів (спосіб 1) і технологією експерименту. При цьому, високого (в) рівня немає жоден учень, достатнього (д) – лише декілька учнів. В той же час в кінці експерименту кількість старшокласників в обох класах, які мають достатні (д) і високі (в) рівні сформованості проектно-технологічної компетентності (для кожного із критеріїв), значна кількість. При цьому, значно більше їх в експериментальному класі для всіх критеріїв.

На початку експерименту в обох класах була велика кількість старшокласників, що мали початковий (п) рівень. Після завершення експерименту «з'явилися» учні з високим рівнем (в) за рахунок тих, що мали достатній рівень (д), а з початковим рівнем (п) вони взагалі відсутні. Значно зросла кількість учнів із достатнім (д) рівнем порівняно з початком експерименту.

Таблиця 3

**Рівні сформованості проєктно-технологічної компетентності учнів на початку та в кінці експерименту**

Критерії	Рівні сформованості	Кількість учнів у класах			
		Експериментальний клас		Контрольний клас	
		Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
I	п	8	–	7	–
	с	8	4	7	7
	д	3	11	3	8
	в	–	4	–	2
II	п	8	–	8	–
	с	8	4	7	7
	д	3	11	2	8
	в	–	4	–	2
III	п	8	–	7	–
	с	8	4	7	7
	д	3	11	3	8
	в	–	4	–	2
IV	п	8	–	8	–
	с	8	4	7	7
	д	3	11	2	8
	в	–	4	–	2
V	п	8	–	7	–
	с	8	4	9	7
	д	3	11	1	8
	в	–	4	–	2
VI	п	8	–	7	–
	с	8	4	8	7
	д	3	11	2	8
	в	–	4	–	2
VII	п	8	–	8	–
	с	8	4	7	7
	д	3	11	2	8
	в	–	4	–	2

При цьому, відбувся помітний приріст кількості старшокласників, що мають достатній (д) рівень сформованості проектно-технологічно компетентності, за рахунок тих, що мали відповідно початковий і середній рівні.

*Таким чином, приведені результати експериментального дослідження (таблиця 3) переконливо доводять, що в процесі профільного навчання старшокласників за програмою і навчальним посібником «Проектування і конструювання об'єктів техніки» їхня проектно-технологічна компетентність та компетентність у науково-технічній творчості суттєво підвищилася.*

*Більш високий рівень сформованості проектно-технологічної компетентності спостерігається в учнів експериментального класу, в якому реалізація змісту спецкурсу здійснювався шляхом використання нової методики навчання (тобто, розробленої системи педагогічних умов і визначених методичних особливостей реалізації змісту).*

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** В умовах технічного прогресу, розвитку високоінформаційного і високотехнологічного суспільства важливого значення набуває впровадження в освітній процес нових підходів до проектування і реалізації змісту профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування.

У зв'язку із зазначеним створено спецкурс «Проектування і конструювання об'єктів техніки» і нову методику для ефективної реалізації його змісту.

Основними педагогічними умовами і методичними особливостями ефективної реалізації змісту спецкурсу інженерно-технічного спрямування (як складовими нової методики) є:

- наявність концептуальної ідеї створення змісту інженерно-технічного спрямування (ст.2);
- різнопланове розкриття у змісті посібника особливостей діяльності фахівців, які пов'язані із проектуванням і конструюванням об'єктів техніки;
- використання навчального середовища наближеного до виробничого у процесі реалізації змісту спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки»;
- використання інноваційних форм організації навчального процесу;
- використання інтерактивних і відомих дидактичних методів навчання;
- розроблення і використання специфічних методик навчання учнів основам проектно-конструкторської діяльності;
- наявність зв'язку змісту спецкурсу з основами знань інших наук (фізика, біологія, економіка, загальнотехнічні дисципліни);
- вміле використання вчителем багатогранного і широкопланового методичного апарату посібника для спецкурсу.

Результати експериментального дослідження, якісний і кількісний аналіз його результатів дають підстави робити висновок про високу *ефективність розро-*

бленого змістового наповнення навчального посібника для спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» і нової методики реалізації змісту інженерно-технічного спрямування.

Слід також зазначити, що впровадження у навчальний процес старшої школи програми й навчального посібника «Проектування і конструювання об'єктів техніки» не тільки сприяють зростанню знань і вмінь старшокласників, формуванню проектно-технологічної компетентності, а й забезпечують певного роду економічний ефект. Це пояснюється тим, що старшокласників значно швидше і якісніше стали виконувати операції з проектування, конструювання й виготовлення різних виробів, формувати конструктивні ідеї, розробляти раціональні пропозиції та технологію виготовлення виробу. Спостерігається тенденція до підвищення інтересів учнів до науково-дослідницької та експериментальної діяльності з науково-технічної творчості.

*Необхідно також наголосити на тому, що помітно зросла здатність учнів до свідомого вибору своєї майбутньої професії інженерно-технічного спрямування.*

Мають місце позитивні зміни і у діяльності вчителів. Зокрема, підвищився їх інтерес, бажання використовувати інноваційні форми й інтерактивні методи навчання, в цілому нову технологію навчання, будувати навчальний процес на засадах творчої діяльності учнів і компетентнісного підходу.

У перспективі слід продовжити наукові дослідження щодо вдосконалення змісту профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування. Доцільно також продовжити експериментальні дослідження змісту спецкурсів інженерно-технічного спрямування у навчальному процесі старшої профільної школи.

### Література

1. А. М. Тарара, «Особливості реалізації змісту спеціалізації «Науково-технічна творчість» для профільного навчання старшокласників», *Проблеми сучасного підручника*, вип. 18, С. 209 – 219, 2017.
2. А. М. Тарара, М. К. Самохін та І. А. Сушко, «Дидактичні особливості проектування змісту технологічного профілю навчання на засадах системного підходу», *Проблеми сучасного підручника*, вип. 21, С. 388–404, 2018.
3. A Tarara and I. A. Sushko, “Educational guide of special course for professional education of technologies of engineering and technical direction: peculiarities of designing and implementation of contents”, *Проблеми сучасного підручника*, вип. 22, С. 274-289, 2019.
4. А.М.Тарара та І.А. Сушко, «Науково-методичне забезпечення основних складових змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї», *Проблеми сучасного підручника*, вип. 20, С. 436–447, 2018.
5. О. І. Пометун та Л. В. Пироженко, *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Наук.-метод. посібн.* Київ, Україна: А.С.К., 2004.



6. О. Пометун та Л. Пироженко, *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посіб.*, Київ, Україна: А.П.Н., 2002.
7. О. О. Морев, «Дискусія як метод навчання в професійній підготовці молоді», *Молодь і ринок. Науково-педагогічний та економічний журнал*. Дрогобицький ДПУ ім. І. Франка, №3, С. 36-40, 2004.
8. О. О. Морев, «Формування творчої особистості в умовах сучасної загальної школи», *Таврійський вісник освіти*, №2, С. 102-106, 2003.
9. В. А. Моляко, *Творческая конструкторология (пролегомены)*, Київ, Україна: «Освіта України», 2007.
10. В. О. Моляко та ін., *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень*, Житомир, Україна: Рута, 2006.
11. С. П. Бондар, «Методи навчання у профільній школі», *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання: навчальне видання, Вип. 8, С. 12-17, 2008.
12. О. М. Кобернік та ін., *Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: навч.-метод. посібник*, Умань, Україна: СПД Жовтий, 2008.
13. В. П. Мельничук, «Формування техніко-конструкторських знань і вмінь учнів сільської школи в позаурочний час», автореф. дис. кандидата пед. Наук, НПУ ім. М.П. Драгоманова, Київ, 2005.
14. А.М. Тарара, «Методологічні аспекти проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі», *Проблеми сучасного підручника*, вип. 16, С. 403 – 414, 2016.
15. А.М. Тарара та М.К. Самохін, «Особливості проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі», *Проблеми сучасного підручника*, вип. 15, ч. 2, С. 277 – 283, 2015.
16. А.М. Тарара, Т.С.Мачача, В.І.Туташинський та В.В. Вдовченко, *Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі*, Київ, Україна: Педагогічна думка, 2017.

## References

1. A. M. Tarara, "Features of realization of content of specialization "Scientific and technical creativity" for profile training of high school students", *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, vup. 18, S. 209 – 219, 2017. (in Ukrainian)
2. A. M. Tarara, M. K. Samokhin ta I. A. Sushko, "Didactic peculiarities of designing the content of technological profile of training on the basis of systematic approach", *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, vup. 21, S. 388–404, 2018. (in Ukrainian)
3. A Tarara and I. A. Sushko, "Educational guide of special course for professional education of technologies of engineering and technical direction: peculiarities of designing and implementation of contents", *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, vup. 22, S. 274-289, 2019. (in Ukrainian)
4. A.M.Tarara ta I.A. Sushko, "Scientific and methodological provision of the main components of the content of profile technology training in professional lyceum", *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, vup. 20, S. 436–447, 2018. (in Ukrainian)

5. O. I. Pometun ta L. V. Pyrozhenko, *Modern Lesson. Interactive technologies of education: Nauk.-metod. posibn.* Kyiv, Ukraina: A.S.K., 2004. (in Ukrainian)
6. O. Pometun ta L. Pyrozhenko, *Interactive technologies of education: theory, practice, experience*, Kyiv, Ukraina: A.P.N., 2002. (in Ukrainian)
7. O. O. Morev, "Discussion as a method of training in vocational training of young people", *Molod i rynek. Naukovo-pedahohichnyi ta ekonomichnyi zhurnal.* Drohobyskyi DPU im. I. Franka, №3, S. 36-40, 2004. (in Ukrainian)
8. O. O. Morev, "Formation of creative personality in the conditions of modern general school", *Tavriiskyi visnyk osvity*, №2, S. 102-106, 2003. (in Ukrainian)
9. V. A. Moliako, *Creative constructology (prolegomes)*, Kyiv, Ukraina: "Osvyta Ukrainy", 2007. (in Ukrainian)
10. V. O. Moliako ta in., *Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results*, Zhytomyr, Ukraia: Ruta, 2006. (in Ukrainian)
11. S. P. Bondar, "Methods of teaching in a profile school", *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*, Serii 17: Teorii i praktyka navchannia ta vykhovannia: navchalne vydannia, Vyp. 8, S. 12-17, 2008. (in Ukrainian)
12. O. M. Kobernik ta in., *Innovative pedagogical technologies in labor education: navch.-metod. Posibnyk*, Uman, Ukraina: SPD Zhovtyi, 2008. (in Ukrainian)
13. V. P. Melnychuk, "Formation of engineering knowledge and skills of rural school students in the afternoons", avtoref. dys. kandydata ped. Nauk, NPU im. M.P. Drahomanova, Kyiv, 2005. (in Ukrainian)
14. A.M. Tarara, "Methodological aspects of content design of content technology training in high school", *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, vyp. 16, S. 403 – 414, 2016. (in Ukrainian)
15. A.M. Tarara ta M.K. Samokhin, "Features of content designing of profile technology training in high school", *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, vyp. 15, ch. 2, S. 277 – 283, 2015. (in Ukrainian)
16. A.M. Tarara, T.S. Machacha, V.I. Tutashynskiyi ta V.V. Vdovchenko, *Designing the content of technology profile training in high school*, Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, 2017. (in Ukrainian)

*Анатолий Тарара, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, доцент, заведующий отделом технологического образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

*Инна Сушко, преподаватель Киевского национального торгово-экономического университета, г. Киев, Украина*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ СПЕЦКУРСА ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ**

Сформулирована концептуальная идея профильного обучения технологий инженерно-технического направления, на основе которой спроектирована структура и содержание учебной программы и учебного пособия для спецкурса «Проектирование и конструирование объектов техники», определены задачи и особенности профильного обучения по его содержанию.

Разработана система педагогических условий, определены методические особенности реализации содержания спецкурса инженерно-технического направления в процессе профильного обучения технологий. Определены методические особенности использования инновационных организационных форм и интерактивных методов в процессе профильного обучения технологии инженерно-технического направления. Проведено экспериментальное апробирование разработанного содержания спецкурса, его методического аппарата, выполнен качественный и количественный анализ экспериментальных результатов. На основе полученных результатов сделан вывод об эффективности содержания спецкурса «Проектирование и конструирование объектов техники», разработанной системы педагогических условий, новой методики реализации содержания для основательного овладения учащимися основами проектирования и конструирования объектов техники, формирования их проектно-технологической компетентности.

**Ключевые слова:** профильное обучение; спецкурс; педагогическая технология; содержание; инженерно-техническое направление; эксперимент.

*Anatolii Tarara, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Senior Researcher, Associate Professor, Head of the Technology Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine,*

*Inna Sushko, Lecturer of Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine*

### **PEDAGOGICAL CONDITIONS AND METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF THE SPECIAL COURSE CONTENTS FOR ENGINEERING AND TECHNICAL ORIENTATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS**

The conceptual idea of profile training of engineering and technical technologies has been formulated, on the basis of which the content of the textbook for the special course “Design and construction of engineering objects” has been designed. “Professional training of students on the basics of design and construction of products should be carried out in the content of the main types of specialists’ technical creativity (design, construction, rationalization, invention), differentiated to the level of students.” The peculiarities of profile education of technologies in high school according to its content have been determined, the corresponding tasks have been formulated.

A new methodology has been developed for the profile technology training for engineering and technical orientation, the content effective implementation of the specified special course. Its components are: a conceptual idea, a new content, the educational environment is close to the production, innovative organizational forms and interactive teaching methods. The content and essence of components, importance and features of application of innovative organizational forms and interactive methods have been determined in the process of profile technology training for engineering and technical orientation.

The article emphasizes the importance of learning the environment for profile training in technology engineering. The basis of profile technology training in high school in the content of the special course “Design and construction of engineering objects” should be a holistic project and close to the students’ productive educational activities according to the structure of modern scientific high-tech production: technical design and construction, design of technological processes, technical equipment of production, manufacturing technology, presentation of the manufactured product.

Experimental studies have been carried out, qualitative and quantitative analysis of experimental results has been performed. On the basis of the obtained results, conclusions have been made about the effectiveness of the content of the special course “Design and construction of engineering objects”, new methodology and its components for the thorough mastery by students the basics of designing and constructing of engineering objects, forming of design and technological competence.

**Keywords:** profile training; special course; pedagogical conditions; methodological features; new methodology; content; engineering and technical direction; creative personality; experiment.

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТОВОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

**Світлана Трубачева,**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: trubachevas@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-1400-9773

Стаття присвячена висвітленню організаційно-педагогічних особливостей проектування змістового складника освітнього середовища гімназії. Проектування змістового складника освітнього середовища гімназії, його структуризація, формування та відбір здійснюється на основі загальнодидактичних принципів і критеріїв відбору з урахуванням специфіки кожної освітньої галузі і особливостей навчальних предметів. Змістовий складник спрямований на оволодіння учнями соціально-організаційними, предметними, пошуково-дослідницькими, комунікативними, мотиваційно-ціннісними, рефлексивними та здоров'язберігаючими уміннями. Шкільний підручник є основним системоутворюючим елементом змістового складника та основним засобом систематичного викладу змісту предмета. Як показує дослідження, значну роль у розширенні можливостей змістового складника грає освітня технологія змішаного навчання. Вона дає можливість об'єднати традиційні носії змісту освіти, які видаються на паперовому носії (підручник, книга для вчителя, робочі зошити) з мультимедійними, поєднати методи традиційного навчання з інформаційно-комунікаційними, поєднати аудиторні форми навчання з віртуально-мережевими. Застосування технології змішаного навчання в освітньому середовищі гімназії сприяє підвищенню якості його змістового складника, що покращує результативність освітнього процесу, через створення умов для індивідуалізації та диференціації діяльності учнів засобами інформатизації освіти.

**Ключові слова:** освітнє середовище; гімназія; проектування змісту гімназійної освіти.

**Постановка проблеми.** Поняття «освітнє середовище» розглядається як система впливів і умов формування особистості за певним зразком, система можливостей для її розвитку в соціальному і просторово-предметному оточенні. Головною властивістю освітнього середовища є його розвивальний ефект. Ос-

танній зумовлюється і залежить від здатності освітнього середовища забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку усіх суб'єктів освітньої діяльності певного закладу освіти.

Створення розвивального освітнього середовища, що забезпечує активну діяльність учня, спрямовану на формування в нього готовності і здатності до безперервної освіти є одним із пріоритетних завдань гімназійної освіти як базової. В умовах реалізації особистісно-орієнтованої парадигми освіти, врахуванню потреб кожного учасника освітнього процесу, сприяють сучасні освітні технології, які дозволяють диференціювати та індивідуалізувати навчальний процес, побудувати індивідуальну освітню траєкторію. До таких можна віднести моделювання комфортного інформаційно-освітнього середовища, модульну освіту з навчанням у різнорівневих і різновікових групах та в поліетнічних класах, мережевій системі навчання, дистанційне навчання та ін.

Поняття «педагогічне проектування» розглядається вченими і практиками як інтегративна діяльність, яка установлює єдність теоретико-методологічних і практико-технологічних складників та утверджує отримання реальних, стійких результатів, що характеризуються новизною та ефективністю.

Говорячи про проектування змістового складника освітнього середовища гімназії треба зазначити, що на сучасному етапі розвитку змісту шкільної освіти, пріоритетного значення набуває навчальний матеріал, який, по-перше, сприяє формуванню у школярів активної соціальної позиції, готовності постійно навчатися як у професійному, особистому, так і суспільному житті, сприяє формуванню здатності адаптуватися до умов суспільного життя, готовності брати на себе відповідальність тощо. По-друге, актуальності набуває навчальний матеріал, який забезпечує опанування школярами усного і писемного спілкування, оволодіння кількома мовами, формує в учнів готовність розуміти несхожість людей, поважати їхню мову, релігію, культуру, будувати стосунки з іншими людьми на засадах взаємоповаги, співробітництва та підтримки. По-третє, підвищується роль метазнань у змісті шкільної освіти, акцентується увага на необхідності оволодіння різними способами пізнавальної діяльності. Значна увага також приділяється методам рефлексійного мислення. По-четверте, особливого значення в змісті шкільної освіти набувають уміння здобувати, осмислювати і використовувати різноманітну навчальну інформацію, оволодіння інформаційними технологіями.

Основним засобом систематичного викладу змісту предмета є підручник. Саме у підручнику викладається ретельно відібраний зміст навчального предмета, задається послідовність вивчення навчального матеріалу і способи організації діяльності учнів. Підручник пропонує розгорнуту програму навчально-виховної роботи, побудовану з урахуванням загальнодидактичних і методичних принципів, вимог до процесу навчання, які представлені в концепції курсу і робочій програмі, а потім деталізовані в книзі для вчителя. У підручнику в тому чи іншому ви-

гляді представлені всі компоненти системи навчання, а саме: цілі, зміст, методи і прийоми, а також позначені зв'язки з іншими засобами навчання: робочим зошитом, навчальною комп'ютерною програмою [1; 2; 3]. Проте, актуальним для проектування змістового складника освітнього середовища на сьогодні є застосування технології змішаного навчання. Це освітня технологія, яка передбачає поєднання традиційних носіїв змісту освіти, які видаються на паперовому носії (підручник, книга для вчителя, робочі зошити) з мультимедійними, поєднання методів традиційного навчання з інформаційно-комунікаційними, поєднання аудиторних форм навчання з віртуально-мережевими. Необхідною умовою реалізації цієї технології є розроблення нових навчальних матеріалів: Web-сайти, Web-лекції, Web-книги, відеоматеріали, які здійснюються на основі шкільного підручника, але мають більші освітні можливості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми моделювання освітнього середовища сучасної педагогічної системи присвячені роботи В.Бикова. Значний внесок у використання інформаційно-комунікаційних освітніх технологій зробив О. Кривонос, ним розроблена методика інформатизації навчання, досліджено індивідуалізацію та диференціацію навчання на основі засобів інформатизації освіти, розглянуто особливості використання засобів комунікацій для міжособистісного спілкування в освітньому процесі. Ю. Жук зробив значний внесок у дослідження системних особливостей освітнього середовища як об'єкта інформатизації. Недостатньо дослідженим є питання проектування змістового складника освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей застосування технологій змішаного навчання.

**Формулювання цілей статті.** Стаття має на меті проаналізувати можливість сучасних освітніх технологій у проектуванні змістового складника освітнього середовища гімназії, зокрема технології змішаного навчання, яка передбачає поєднання традиційних носіїв змісту освіти, які видаються на паперовому носії (підручник, книга для вчителя, робочі зошити) з мультимедійними.

**Виклад основного матеріалу.** Методологічними орієнтирами проектування освітнього середовища гімназії є особистісно-орієнтований підхід, принципи гуманізації та гуманітаризації, розгляд змісту освіти як однієї з умов становлення особистості та успішного її входження в самостійне життя. Сьогодні в освітньому процесі пріоритетом є не засвоєння формальних знань, умінь і навичок, а гуманність відносин, свобода самовиявлення, культивування індивідуальності, творча самореалізація особистості тощо.

Освітнє середовище навчального закладу розглядається як сукупність чинників, що визначають зміст і технології навчання і розвитку особистості, зокрема: організаційно-педагогічні, соціокультурні, економічні умови, які впливають на освіту, інформаційний базис, тип міжособистісних відносин, способи взаємодії особистості з навколишнім середовищем. Проект освітнього середовища

передбачає його структурно-системне представлення, яке відображає взаємозв'язок основних компонентів, зумовлений метою, цілями і завданнями освітнього процесу. У зв'язку з цим особливого значення набуває питання структури освітнього середовища та ролі шкільного підручника у проектуванні його основних складників [4].

Проектування змістового складника освітнього середовища гімназії, його структуризація, формування та відбір здійснюється на основі загальнодидактичних принципів і критеріїв відбору з урахуванням специфіки кожної освітньої галузі і особливостей навчальних предметів [5; 6]. На сучасному етапі розвитку змісту шкільної освіти, пріоритетного значення набуває навчальний матеріал, який, по-перше, сприяє формуванню у школярів активної соціальної позиції, готовності постійно навчатися, здатності адаптуватися до умов суспільного життя, готовності брати на себе відповідальність тощо. По-друге, актуальності набуває навчальний матеріал, який забезпечує опанування школярами усного і писемного спілкування, оволодіння кількома мовами, формує в учнів готовність розуміти несхожість людей, поважати їхню мову, релігію, культуру, будувати стосунки з іншими людьми на засадах взаємоповаги, співробітництва та підтримки. По-третє, підвищується роль метазнань у змісті шкільної освіти, акцентується увага на необхідності оволодіння різними способами пізнавальної діяльності. Значна увага також приділяється методам рефлексивного мислення. По-четверте, особливого значення в змісті шкільної освіти набувають уміння здобувати, осмислювати і використовувати різноманітну навчальну інформацію, оволодіння інформаційними технологіями.

Підручник розглядається як центральний і системоутворювальний елемент відкритої інформаційної системи освітнього середовища, що забезпечує освоєння змісту освіти шляхом комплексного поєднання з навчально-методичними комплектами із застосуванням мультимедійних технологій. Якісний підручник має сприяти реалізації таких важливих напрямів удосконалення процесу навчання, як добір дидактично доцільного та обов'язкового для засвоєння всіма учнями навчального матеріалу, виявлення оптимальних способів його подання, організація навчальної діяльності, розвиток пізнавального інтересу учнів і сприяння формуванню в них універсальних освітніх результатів – навчальних компетентностей. Підручник слугує не лише джерелом інформації для учнів, але і дозволяє спрямувати й організувати шлях пізнання досліджуваних предметів і явищ, забезпечити фундаментальне та вмотивоване розкриття навчального змісту, спонукає учня до самостійності, розвиває потребу до подальшої самоосвіти і використання різноманітних джерел інформації освітнього середовища [6].

Основні параметри, що характеризують носії навчальної інформації, це – відповідність змісту державного освітнього стандарту; забезпечення компетентно спрямованого змісту освіти (в основу підручника закладено програмний



зміст освіти з орієнтацією на формування та розвиток універсальних знань, загальнонавчальних умінь, розвиток предметних і ключових компетентностей); урахування специфіки предмета, його міжпредметної, метапредметних складових та можливості розширення засобами освітнього середовища. Так, інноваційні можливості для такого розширення має технологія змішаного навчання.

Змішаний характер навчання включає комбінацію різноманітних форм і систем навчання: 1) аудиторне навчання в присутності викладача, що передбачає безпосередній контакт учнів (студентів) та викладачів (семінари, лекції, рольові ігри, інструктаж, окремі питання практики, конференції, наставництво та ін.); 2) інтерактивне навчання – навчання в мережі (e-learning), яке здійснюється за допомогою інструментального середовища (електронний навчальний курс, віртуальні класи та лабораторії, конференц зв'язок, індивідуальне консультування за допомогою електронної пошти, дискусійні форуми, чати, блоги); 3) навчання з підтримкою різних засобів – розроблених нових навчальних матеріалів (Web-сайти, Web-лекції, Web-книги, відеоматеріали та ін.).

Метою змішаного навчання є одержання знань з використанням консультування за допомогою електронної пошти, дискусії у форумах, блогах, у процесі вивчення Веб-курсів, електронних книг. Змішаний курс за обсягом навчального матеріалу значно більший у порівнянні з обсягом навчального матеріалу за традиційною формою навчання. Кожний учень має можливість навчатися за власною траєкторією, у будь-який зручний час.

До основних моделей змішаного навчання можна віднести:

1. Ротаційні моделі – це організація курсу чи предмету, таким чином, що учні переходять між різними формами навчання за фіксованим розкладом або на розсуд вчителя, принаймні одним з таких форматів є навчання в режимі онлайн. Інші можливі формати – це робота у невеликих проектних командах, теоретичні виклади (лекції) від вчителя (як для цілої групи так і для проектних команд), групові проекти, індивідуальні консультації від вчителя, письмові завдання. Навчання відбувається в основному в стінах школи, але також виконуються певні домашні завдання. До таких моделей відноситься: ротація за станціями, ротація за лабораторіями, «перевернутий» клас, індивідуальна ротація.
2. Гнучка модель – курс або предмет, в якому онлайн-складова є основою навчання учнів, навіть якщо певна діяльність і відбувається в аудиторії. Учні працюють за індивідуальним, гнучким графіком. Учителю є доступним для будь-яких консультацій, заняття відбуваються здебільшого, в приміщенні школи, та виконуються індивідуальні домашні завдання. Учитель готовий надавати підтримку за необхідності через такі заходи, як робота в малих групах навчання, групові проекти, а також індивідуальне консультування.

3. Модель самостійного змішування – самостійні заняття онлайн змішуються з відвідуванням навчальних заходів у школі чи навчальному центрі. Учителю у цій моделі є онлайн-учителем. Учні можуть пройти онлайн-курс або на території школи або вдома. Курси онлайн мають комбінуватись з такими, що проходять у школі в групі та з вчителем.
4. Модель збагаченого віртуального навчання – курс чи предмет, в якому учні зобов'язані проходити частину навчання зі своїм учителем, а потім завершувати індивідуальні завдання самостійно. Онлайн навчання є основою дистанційного навчання.

Змішане навчання сприяє розвитку комунікативного спілкування, інформаційної культури, стимулює кожного до дії, одержання найкращого результату, просування до мети та активізації пізнавальної діяльності.

Змістовий складник освітнього середовища 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, довідникову інформацію слід орієнтувати на можливість вибору учнем шляху засвоєння поданого матеріалу на різних рівнях.

Змістовий складник має розкривати всі знання відповідно до сучасного рівня розвитку науки, техніки та культури в обсягах, які чітко враховують вікові можливості школярів, передбачені навчальною програмою, орієнтовані на практичні результати, формування особистісного досвіду навчальної діяльності та розвиток загальної здатності до навчання.

Зміст навчального матеріалу має бути діяльнісно орієнтованим і відображати всі компоненти змісту освіти, які спрямовують учнів на навчально-інформаційну, рефлексивну, творчу, комунікативну, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність через залучення учнів до активної взаємодії зі структурними елементами навчального середовища [6].

В процесі проектування змістового складника освітнього середовища гімназії акцент має бути зроблений на необхідності оволодіння підлітками такими групами умінь: соціально-організаційні – цілепокладання, планування, структурування, коригування своєї діяльності; предметні – наявність фундаментальних наукових знань і практичних умінь; пошуково-дослідницькі – уміння знаходити інформацію, визначати цінність отриманих знань, використовувати їх в особистих цілях для побудови індивідуальної освітньої траєкторії; комунікативні – уміння, засновані на знанні законів спілкування, психології міжособистісної взаємодії в діяльності, досвід, набутий у процесі навчальної та проектної діяльності; мотиваційно-ціннісні – уміння та прагнення учня усвідомити взаємозв'язок системи цінностей, які мають загальнолюдський, гуманістичний, моральний характер; рефлексивні – уміння робити самоаналіз, вміння ставити цілі, планувати са-

мовдосконалення та саморозвиток з метою формування особистісних якостей; здоров'язберігаючі – наявність знань про здоровий спосіб життя, вміння організувати свою діяльність щодо вибору освітньої траєкторії відповідно до здоров'язберігаючих принципів.

Реалізації цих аспектів в освітньому середовищі гімназії сприятиме спрямованість змісту освіти на організацію таких видів діяльності підлітків, як: проектна, дослідницька, творча діяльність учня, його участь у співпраці з іншими учасниками освітнього процесу, формування оцінювальної позиції стосовно навчального матеріалу, рефлексивне та критичне осмислення опанованої інформації. Результат такої діяльності має передбачати створення учнем відповідної освітньої продукції.

**Висновки.** Проектування змістового складника освітнього середовища гімназії є актуальною проблемою, оскільки в ньому закладені основні підвалини для реалізації особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів в освіті основної школи. Змістовий складник спрямований на оволодіння учнями соціально-організаційними, предметними, пошуково-дослідницькими, комунікативними, мотиваційно-ціннісними, рефлексивними та здоров'язберігаючими вміннями. Значну роль у розширенні можливостей змістового складника грає освітня технологія змішаного навчання. Вона дає можливість об'єднати традиційні носії змісту освіти, які видаються на паперовому носії (підручник, книга для вчителя, робочі зошити) з мультимедійними, поєднати методи традиційного навчання з інформаційно-комунікаційними, поєднати аудиторні форми навчання з віртуально-мережевими. Застосування технології змішаного навчання в освітньому середовищі гімназії сприяє підвищенню якості його змістового складника, що покращує результативність освітнього процесу, через створення умов для індивідуалізації та диференціації діяльності учнів засобами інформатизації освіти.

## Література

1. О. М. Топузов та ін., «Компетентнісні засади сучасного підручникотворення», *Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів*: посібник, Київ, Україна: Педагогічна думка, 2016.
2. Т. М. Засєкіна Відповідність проекту підручника цілям і завданням освіти, *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць, вип. 16, С. 167–177, 2016.
3. О. І. Пометун, Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії, *Український педагогічний журнал*, №2, С. 146–157, 2015.
4. Л. А. Онищук, Гуманізація освіти як основна детермінанта розвитку особистості, *Український педагогічний журнал*, № 3, С. 102 – 108, 2017.
5. А. Д. Цимбалару, *Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня : теорія і практика*, Київ, Україна: Педагогічна думка, 2013.

6. С. Е. Трубачева, Шкільний підручник у компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі, *Проблеми сучасного підручника*, вип. 15, ч.2, С. 300–307, 2015.

### References

1. О. М. Topuzov, Competence foundations of modern textbooks creation, *Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: instruktivno-metodychni materialy dlia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv*, Kyiv, Ukraine: Pedahohichna dumka, 2016. (in Ukrainian).
2. Т. М. Zasiakina, Complementation of the textbooks design to the education maintenances, *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, вып. 16, S. 167–177, 2016. (in Ukrainian).
3. О. І. Pometun, The implementation of the competence and activity approaches in modern history textbook, *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, №2, S. 146–157, 2016. (in Ukrainian).
4. L. A. Onyshchuk, Humanization of education as the main determinant of personality development, *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, №3, S. 102 – 108, 2017. (in Ukrainian).
5. A. D. Tsymbalaru, *Pedagogical designing of educational space in the school first stage : theory and practice*, Kyiv, Ukraine: Pedahohichna dumka, 2013. (in Ukrainian).
6. S. E. Trubacheva, School textbook in competence-oriented educational environment, *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, вып. 15, ch.2, S. 300–307, 2015. (in Ukrainian).

*Светлана Трубачева, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая отделом инноваций и стратегий развития образования Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГИМНАЗИИ

Статья посвящена рассмотрению организационно-педагогических особенностей проектирования содержательного компонента образовательной среды гимназии. Проектирование содержательного компонента образовательной среды гимназии, его структуризация, формирование и отбор осуществляется на основе общедидактических принципов и критериев отбора с учетом специфики каждой образовательной области и особенностей учебных предметов. Содержательный компонент направлен на овладение учащимися социально-организационными, предметными, поисково-исследовательскими, коммуникативными, мотивационно-ценностными, рефлексивными и здоровья сберегающими умениями. Школьный учебник является основным системообразующим элементом содержания образования в гимназии и основным средством систематического изложения содержания предмета. Как показывает исследование, значительную роль в расширении возможностей содержательного компонента играет образовательная технология «смешанного обучения». Она дает возможность объединить традиционные носители содержания образования, которые выдаются на бумажном носителе (учебник, книга для учителя, рабочие тетради) с мультимедийными, совместить методы традиционного обучения с информационно-коммуникационными, совместить аудиторные формы обучения с виртуально-сетевыми. Применение технологии «смешанного обучения» в образова-

тельной среде гимназии способствует повышению качества его содержательной составляющей, что повышает результативность образовательного процесса, через создание условий для индивидуализации и дифференциации деятельности учащихся средствами информатизации образования.

**Ключевые слова:** образовательная среда; гимназия; проектирование содержания образования в гимназии.

*Svitlana Trubacheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of Innovations and Education Development Strategies Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

## DESIGN FEATURES OF THE CONTENT COMPONENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF GYMNASIUM

The article is devoted to the problem of the organizational and pedagogical features of the design of the content component of the educational environment of gymnasium. Designing of this component, its structuring, formation and selection is based on didactic principles and criteria, taking into account specificities of each educational area and characteristics of school subjects. The content component must be directed to the formation of the social-institutional, subject-specific, research, communication, motivational-value, and reflexive health keeping student's skills. The school textbook is a major system formation element of the content component and the main means of systematic presentation of the content of the subjects. Quality textbook should contribute to such important directions of improvement of the learning process, as the selection of suitable didactic and compulsory for all students in mastering learning material, identification of optimal ways of its presentation, organization of training activities, development of cognitive interest of students and promote formation of their universal educational outcomes and educational competences. The content component must be appropriated to the knowledge in accordance with modern level of development of science, technology and culture in amounts that clearly take into account the age of the ability of students included in the curriculum focused on practical results, the formation of the personal experience of learning activities and the development of learning abilities. The study shows that a significant role in empowering the semantic component plays educational technology "blended learning". It gives the opportunity to combine the traditional means of the content of education, which are issued on paper (textbook, teacher's book, workbooks) with multimedia, combining traditional learning methods with information and communication, combining classroom learning with the virtual network. The use of the "blended learning" in the educational environment of gymnasium contributes to the quality of its content component, which increases the effectiveness of the educational process, through the creation of conditions for the individualization and differentiation of pupils activity by means of education informatization.

**Keywords:** educational environment; gymnasium; design of the content of secondary education

## ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ – ПРЕДСТАВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Тетяна Хорошковська,*

науковий співробітник відділу навчання  
мов національних меншин та зарубіжної літератури  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: khoroshkovska@ukr.net,  
ORCID ID: 0000-0001-9505-0817

У статті актуалізовано проблему формування вмінь усного мовлення учнів – представників національних меншин України, які розглядаються як інструмент ком-  
фортної взаємодії в поліетнічному й багатомовному суспільстві. Автором аргументовано  
пріоритетне значення усного мовлення, охарактеризовано основні напрями роботи з  
формування мовленнєвих умінь учнів. Крім того, окреслено найважливіші підходи до  
формування умінь усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної се-  
редньої освіти з навчанням мовами національних меншин та визначено основні пере-  
думови їх формування.

**Ключові слова:** навички; уміння; усне мовлення; українська мова; початкова школа;  
національні меншини.

**Постановка проблеми.** На території України, крім українців, проживають  
представники інших національностей: росіяни (17,3 % від загальної кількості на-  
селення України), білоруси (0,6 %), молдовани (0,5 %), кримські татари (0,5 %),  
болгари (0,4 %), угорці (0,3 %), румуни (0,3 %), поляки (0,3 %), євреї (0,2 %), ві-  
рмени (0,2 %), греки (0,2 %), роми (0,1 %), грузини (0,1 %), гагаузи (0,1 %) та інші.  
За даними останнього перепису населення 2001 р. – усього понад 100 націй.

У місцях їх компактного проживання функціонують заклади загальної се-  
редньої освіти (далі – ЗЗСО), у яких навчання здійснюється мовами цих меншин.  
В Україні є школи з навчанням болгарською, кримськотатарською, молдовською,  
польською, російською, румунською, словацькою та угорською мовами. За ста-  
тистикою МОН України, у нашій державі функціонує понад 700 ЗЗСО з навчанням

мовами національних меншин, а також близько 600 шкіл з окремими класами, що провадять навчання мовами національних меншин. Сукупно в зазначених закладах здобувають освіту близько 400 тисяч школярів, що становить майже 10 % усіх учнів держави.

Усі громадяни України, незалежно від їхньої національності, повинні вільно володіти державною мовою. Українська мова як державна вивчається в усіх ЗЗСО України, зокрема й у школах з навчанням мовами національних меншин, починаючи з першого класу. Початковий курс української мови надзвичайно важливий, оскільки має підготувати молодших школярів до здобуття освіти державною мовою на наступних етапах навчання.

У нормативних документах визначено, що основною метою вивчення української мови є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей, розвиток особистості учнів засобами різних видів мовленнєвої діяльності, здатності спілкуватися українською мовою, користуватися нею в особистому й суспільному житті, міжкультурному діалозі, розвиток мовленнєво-творчих здібностей школярів [1].

Пріоритетні завдання навчання української мови не обмежуються презентацією знань про мовні одиниці, засвоєнням української графіки й орфографії, формуванням фонетико-графічних і правописних умінь і навичок в учнів, а передбачають формування у здобувачів освіти вмій і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності в усній (аудіювання, говоріння) та письмовій формах (читання, письмо), умінь комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних життєвих ситуаціях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психологічному й психолінгвістичному аспектах проблему формування навичок і вмій усного мовлення молодших школярів досліджували Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О.О. Леонтєв, С. Рубінштейн та інші. Лінгвістичний аспект означеної проблеми знайшов своє відображення в працях В. Русанівського, С. Семчинського, Л. Щерби та інших, лінгводидактичний – у роботах О. Біляєва, Л. Варзацької, М. Вашуленка, І. Ґудзик, М. Львова, Н. Пашківської, М. Пентиліук, О. Хорошковської. Проблеми формування аудіативних умінь висвітлені в дослідженнях Ф. Бацевича, І. Ґудзик, С. Цінько. Вагомий внесок у формування умінь діалогічного мовлення зробили В. Бадер, О. Горошкіна, М. Пентиліук, Т. Симоненко та інші. Про необхідність удосконалення вмій монологічного мовлення йдеться в роботах О. Біляєва, С. Карамана, Т. Ладигенської, М. Стельмаховича та інших.

Методика навчання української мови учнів – представників національних меншин, зокрема й проблема формування умінь усного українського мовлення, була в полі наукових інтересів О. Петрук, К. Повхан, О. Хорошковської, формування граматичних умінь з української мови молодших школярів ЗЗСО з навчанням

польською мовою досліджувала Н. Яновицька, питання опанування української грамоти румунськомовними учнями вивчала Н. Палій.

Проблема формування навичок і вмінь усного мовлення учнів стала предметом низки наукових розвідок. Так, Е. Анафієва досліджувала аспект формування орфоепічних навичок українського мовлення в умовах поліетнічного середовища, Р. Вовкотруб – формування усних мовленнєвих умінь учнів першого класу в процесі навчання грамоти, Т. Коршун – відбір лексики на початковому етапі засвоєння української мови як другої, Л. Кутенко – особливості роботи над збагаченням й активізацією словникового запасу російськомовних молодших школярів, Т. Лозан – формування усного українського мовлення російськомовних першокласників, М. Орап – комплексний підхід до розвитку мовлення першокласників у період навчання грамоти, О. Петрук – розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікативного підходу, Н. Притулик – формування комунікативно-мовленнєвих умінь російськомовних першокласників у процесі вивчення української мови.

- Здійснений аналіз літератури дозволяє стверджувати, що проблема формування вмінь усного мовлення молодших школярів не є новою для сучасної лінгводидактики. Проте більшість досліджень присвячені формуванню й розвитку вмінь усного мовлення учнів початкових класів на уроках української мови як рідної або стосуються російськомовних школярів. Проблема ж мовленнєвого розвитку учнів -вікових і психологічних особливостей учнів;
- психолінгвістичних особливостей засвоєння української мови як другої;
- результатів порівняльного аналізу мовних систем рідної (першої) та української (другої) мов, а саме: спільного й відмінностей як у фонетико-графічних, так і в граматичних системах української та мов національних меншин;
- специфіки мовного середовища учнів;
- попередніх знань, умінь і навичок молодших школярів, здобутих на уроках рідної мови, які, у свою чергу, можуть справляти як позитивний, так і негативний вплив на засвоєння української мови.

Процес формування в учнів початкових класів навичок і вмінь усного мовлення буде ефективним за умов:

- урахування їхніх індивідуальних мовленнєвих і пізнавальних можливостей;
- опори на власний попередній досвід учнів, їхні інтереси та потреби;
- використання оновлених методів, прийомів, форм і засобів навчання;
- застосування різних видів робіт, вдало дібраної системи вправ і завдань, спрямованої на формування навичок і вмінь усного мовлення;



- забезпечення роботи з формування й розвитку мовленнєвих умінь практично на кожному уроці української мови.

Ураховуючи вікові та психологічні особливості молодших школярів, роботу з формування вмінь і навичок усного мовлення важливо проводити в цікавій, доступній формі. Тому доцільними й корисними на уроках української мови в початковій школі є ігрові завдання, під час виконання яких учні вчаться спільно працювати, формується їхня відповідальність, ініціативність, уміння спілкуватися, домовлятися, дослухатися один до одного. Крім того, багаторазове повторення одних і тих самих слів під час гри сприяє їх засвоєнню й запам'ятовуванню.

Як показали результати експериментального навчання, використання таких завдань, як завершити речення, відповісти на запитання, за малюнком придумати початок, продовження або кінцівку казки, скласти розповідь за малюнком (серією малюнків), сформулювати запитання до почутого / прочитаного тексту, переказати, розіграти діалог тощо має позитивний вплив на формування мовленнєвих умінь неукраїнськомовних учнів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Урахування вчителем окреслених умов і підходів до навчання української мови в ЗЗСО з навчання мовами національних меншин позитивно позначиться на ефективності роботи з мовленнєвого розвитку здобувачів освіти. Це особливо важливо з огляду на імплементацію Закону України «Про освіту», який передбачає в зазначених освітніх закладах збільшення кількості предметів, що викладатимуться українською мовою в основній і старшій школах.

## Література

1. Кабінет Міністрів України. (2018, Лют. 23). *Постанова № 87, Про затвердження Державного стандарту початкової освіти*. [Електронний ресурс]. Доступно : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>.
2. О.Н. Хорошковська, *Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах I ступеня з мовами викладання національних меншин України : монографія*. Київ, Україна : Педагогічна думка, 2013.
3. О.Н. Хорошковська, *Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання*. Київ, Україна : Промінь, 2006.
4. Н.І Яновицька, *Формування граматичних умінь з української мови учнів початкових класів шкіл з польською мовою викладання. Методичний посібник*. Київ, Україна : Педагогічна думка, 2013.

## References

1. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2018, Liut. 23). *Postanova № 87, Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoї osvity*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>. (in Ukrainian).

2. O.N. Khoroshkovska, *Theoretical and methodological background of teaching Ukrainian language and speech in secondary schools with teaching languages of national minorities of Ukraine: monograph*. Kyiv, Ukraina : Pedahohichna dumka, 2013. (in Ukrainian).
3. O.N. Khoroshkovska, *Methods of teaching Ukrainian language in elementary schools with Russian language of teaching*. Kyiv, Ukraina : Promin, 2006. (in Ukrainian).
4. N.I Yanovytska, *Formation of grammar skills in Ukrainian language for pupils of elementary schools with Polish language of teaching. study guide*. Kyiv, Ukraina : Pedahohichna dumka, 2013. (in Ukrainian).

*Татьяна Хорошковская, научный сотрудник отдела обучения языкам национальных меньшинств и зарубежной литературы Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

### **ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА**

В статье актуализирована проблема формирования умений устной речи учащихся – представителей национальных меньшинств Украины, которые рассматриваются как инструмент комфортного взаимодействия в полиэтничном и многоязычном обществе. Автором аргументировано приоритетное значение устной речи, охарактеризованы основные направления работы по формированию речевых умений учащихся. Кроме того, определены важнейшие подходы к формированию умений устной речи на уроках украинского языка в учреждениях общего среднего образования с обучением на языках национальных меньшинств и определены основные предпосылки их формирования.

**Ключевые слова:** навыки; умения; устная речь; украинский язык; начальная школа; национальные меньшинства.

*Tetiana Khoroshkovska, Scientific Researcher at the Department of Teaching Languages of National Minorities and Foreign Literature of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

### **FORMATION OF ORAL LANGUAGE SKILLS OF PRIMARY PUPILS – REPRESENTATIVES OF NATIONAL MINORITIES AT UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS**

The article is devoted to the problem of formation of oral language skills of pupils – representatives of national minorities, which are considered as means of comfortable interaction in the multiethnic and multilingual society. The author gives reasons for the priority of forming skills and abilities of oral language, characterizes main areas of work, namely: formation and improvement of orthoepic skills and abilities, vocabulary work, formation of grammar skills,

formation and development of auditory skills, development of dialogic and monologic continuous speech. The article also outlines the most important approaches to the formation of oral language skills at Ukrainian language lessons in general secondary education institutions where the education is conducted in national minority languages, such as personality-oriented, active, communicative and competence-based approaches. The author also defines the basic conditions for forming oral language skills of pupils – representatives of national minorities, namely: consideration of the age and psychological features of pupils, psycholinguistic features of studying Ukrainian language as second one, the results of comparative analysis of the language systems of Ukrainian language and the native language, the peculiarities of pupils' language environment, application of main methods, techniques, forms and means of education, various types of work aimed at developing skills and abilities of oral language, providing work on formation and development of speech skills almost at every Ukrainian language lesson.

**Keywords:** skills; abilities; oral speech; Ukrainian language; primary school; national minorities.

# ВПРАВИ І ЗАВДАННЯ ДЛЯ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ УЧНІВ 1 КЛАСУ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Лариса Шевчук,*

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин  
та зарубіжної літератури

Інституту педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна,

e-mail: sh\_l\_m@ukr.net,

ORCID ID: 0000-0002-4193-0971

У статті акцентовано увагу на сутності словникової роботи, підкреслено важливість розгляду її специфіки у навчанні української мови як державної. Проаналізовано зміст чинних підручників з української мови для 1 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням румунською, угорською, російською мовами на предмет вмісту вправ і завдань для словникової роботи. Висловлено поради щодо доповнення, вміщеної у підручниках системи вправ і завдань для ефективної словникової роботи учнів 1 класу ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин, їх добору і синтезу. Запропоновано ідеї для покращення ефективності процесу словникової роботи у 1 класі закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин. Наголошено на доцільності їх реалізації шляхом відображення у змісті підручників та відповідних навчальних посібників, дидактичних матеріалів.

**Ключові слова:** словникова робота, підручники, навчання української мови у початковій школі, вивчення української мови у 1 класі ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин, споріднені мови, українсько-польський білінгвізм, українсько-російський білінгвізм.

**Постановка проблеми.** Для громадян сучасної України надзвичайно важливим є володіння українською мовою, яка є необхідним засобом для доступу до відповідної інформації, здобуття освіти, здійснення ефективної міжособистісної комунікації, самореалізації, конкурентоспроможності на ринку праці, виявлення активної громадської позиції тощо.

Складність і специфіка оволодіння на високому рівні українською мовою як державною спричинює особливу увагу до змісту та організації словникової роботи учнів починаючи з перших років навчання у школі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема змісту й організації словникової роботи відображена у публікаціях значної кількості вітчизняних та закордонних науковців, методистів та учителів. Так, на важливості словникової роботи наголошували М. Львов, К. Повхан, Н. Скрипченко, В. Сухомлинський, О. Хорошківська, С. Чавдаров та ін. Теоретичні засади словникової роботи висвітлено у працях М. Баранова, К. Бахтіна, Ф. Буслаєва, З. Гирич, Н. Голуб, А. Жаровської, З. Мамутової, С. Рибачок, М. Рибнікової, Н. Сіранчук, К. Ушинського, Д. Тихомирова, Л. Федоренко.

Різні аспекти словникової роботи школярів під час вивчення української (рідної) мови досліджували Н. Голуб, Т. Лановик, Н. Сіранчук, З. Гирич, М. Вашуленко та ін. Зокрема, про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень писала Н. Лазаренко, збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами у навчанні української мови – К. Пономарьова, дієслівними формами – Н. Чепелюк, збагачення словникового запасу завдяки словотворенню – Т. Потоцька, різні аспекти роботи над фразеологізмами – Л. Соловець.

Для ефективної словникової роботи доцільним є врахування напрацювань науковців щодо сутності та специфіки формування лексичної компетентності (зокрема, формування лексичної компетентності учнів початкових класів у навчанні української мови описує Н. Сіранчук).

Особливості засвоєння українських слів учнями початкових класів шкіл із російською мовою навчання, специфіку їх добору для словникової роботи висвітлено у дослідженнях Л. Кутенко (1986 р.) і Т. Коршун (1995 р.).

Разом з тим спостерігається недостатність напрацювань щодо видів і специфіки вправ та завдань для словникової роботи учнів 1 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин для вмісту у підручниках з української мови, переосмислення їх добору і синтезу на засадах компетентнісного підходу.

**Мета статті** полягає у здійсненні аналізу чинних підручників з української мови для учнів 1 класу закладів загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин на предмет вмісту вправ і завдань для словникової роботи та синтезі ідей щодо вдосконалення відповідної системи.

**Виклад основного матеріалу.** Для оптимального добору та синтезу вправ і завдань для словникової роботи з української мови учнів 1 класу ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин необхідним є врахування сутності таких понять:

- слово – «самостійна, наділена одним або кількома граматичними значеннями одиниця мови, яка передає одне чи більше лексичних значень, легко відтворюється і є будівельним матеріалом для речення» [1, с.152];

- лексема – «узагальнене, абстрактне поняття», «окреме слово з усією сукупністю властивих йому форм словозміни й значень у різних контекстах» [1, с.154];
- словоформа – «окреме слово в певній граматичній формі. Наприклад, корінь, кореня, кореневі, коренем – це одна лексема, але чотири різні словоформи» [1, с.154].

Водночас, як підкреслює Наталія Сіранчук [2], слово (так як і словосполучення) виконує номінативну функцію мови. Поєднуючись з іншими словами, слово відображає існуючі у світі зв'язки і відносини.

Антоніна Пруднікова пише, що лексичне значення слова – «це зміст слова, співвіднесеність його з яким-небудь позамовним фактом (предметом, явищем, якістю, процесом) дійсності.... Основне лексичне значення – в корені слова. Однак, лексичне значення багатьох слів визначається не тільки коренем, інші морфемі (словотвірні префікси, суфікси), приєднані до кореня, змінюють, конкретизують значення слів». [3, с.56] Додатковим до лексичного є граматичне значення, яке виражається різноманітними мовними засобами, – граматичними формами слова (числа, відмінка, роду, особи, часу та ін.).

Сучасна українська літературна мова є надзвичайно багатою лексично. Однак, варто враховувати, що, наприклад, у побуті, людина використовує лише близько 3000 слів рідної мови [4].

Ерік Гуннемарк, вважаючи активним словниковим запасом той, який необхідний для розмови, а пасивним – для читання, відповідно розрізняє рівні оволодіння мовою (табл. 1):

Таблиця 1

### Рівні володіння мовою (за Е. Гуннемарком) [5]:

№ з/п	Рівень	Опис словникового запасу
<b>Для усного спілкування</b>		
1.	Базовий (пороговий рівень)	400-500 слів, біля 100 стійких словосполучень і мовних штамтів (водночас, спілкування можливо розпочинати, знаючи 150-200 штамтів і 25 стійких висловів і мовних штамтів)
2.	Міні-рівень	800-1000 слів і біля 200 фразеологізмів
3.	Меді-рівень	1500-2000 слів, приблизно 300 фразеологізмів і мовних штамтів
<b>Для читання</b>		
1.	Міні-рівень (пороговий рівень)	800-1000 слів (можливо читати прості тексти, користуючись словником)
2.	Рівень читання літератури зі (своїєї) спеціальності	3000-4000 слів
3.	Рівень читання прози	8000 слів

Для тих, хто починає вивчати мову, за Е. Гуннемарком [5], орієнтиром є такі рівні:

- «рівень А (базовий словниковий запас): 400-500 слів. Їх достатньо, щоб охопити приблизно 90% усіх слововживань під час повсякденного письмового спілкування або близько 70% нескладного письмового тексту;
- рівень Б («мінімальний словниковий запас», «міні-рівень»): 800-1000 слів. Їх достатньо, щоб охопити близько 95% усіх слововживань під час повсякденного спілкування і приблизно 80-85% письмового тексту;
- рівень В («середній словниковий запас», «міді-рівень»): 1500-2000 слів. Їх достатньо, щоб охопити приблизно 95-100% усіх слововживань під час повсякденного спілкування і близько» 90 % письмового тексту.

Катерина Повхан, описуючи засвоєння російської лексики у школах з угорською мовою навчання, пише про 6150-6850 слів, з них у початковій школі – 3700-6850 слів [4].

Під час вивчення української мови у закладах загальної середньої освіти із навчанням мовами національних меншин вагоме значення для проведення ефективної словникової роботи має відповідна система вправ і завдань, вміщена у чинних підручниках.

Для отримання чіткого уявлення про наявність і специфіку вправ і завдань для словникової роботи у підручниках з української мови для ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин здійснено аналіз підручників 2018 року видання для учнів 1 класу. Зокрема, детально проаналізовано такі чинні підручники:

- «Українська мова» – підручник для закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою (автор О. Петрук) [6]- [7];
- «Українська мова» – підручник для закладів загальної середньої освіти з навчанням румунською мовою, у двох частинах (автори Н. Палій, М. Одинак, М. Істратій) [8]- [9];
- «Українська мова» – підручник для закладів загальної середньої освіти з навчанням російською мовою, у двох частинах (автори О. Коваленко Ю. Тельпуховська) [10]- [11].

У перелічених вище підручниках лексику згруповано за темами, які є тотожними (ідентичними) або особливими (ексклюзивними). Результати здійсненого нами аналізу відображено у таблиці 2.

**Ідентичність або ексклюзивність тем, вміщених у підручниках для ЗССО з навчанням мовами національних меншин.**

Підручник Тема	«Українська мова» (авт. О. Петрук)	«Українська мова» (авт. Н. Палій, М. Оди- нак, М. Істратій)	«Українська мова» (авт. О. Коваленко Ю. Тельпуховська)	
Ідентичні (або майже ідентичні) теми	«Україна — наша Батьківщина»			
	«Київ — столиця України»			
	«Ми вивчаємо українську мову»			
		«Український і румун- ський національний одяг».		«Національний одяг».
	«Село», «Що де?», «Хата. Дім», «Мі- сто», «Будинок», «Де ти живеш?», «Дім. Квартира», «Хто з ким? Хто де?», «Меблі», «Предмети побуту», «Моя кімната», «Що де? Хто де?».	«Я люблю своє село», «Що є в нашому будин- ку (нашій квартирі)?», «Що в кімнатах? Що біля чого?».		«У селі», «У місті», «Помешкання. Будинок і подвір'я», «Квартира», «У кімнаті», «У спальні», Побутова техніка».
	«Давайте ознайо- мимось!», «Як тебе звати?», «Хто ти?», «Як справи?», «Різні наші імена», «Це моя сім'я», «Хто в тебе є?», «Домашні обов'яз- ки», «Допомагаємо вдома».	«Хто з ким знайомить- ся?», «Хто я? Хто ми?», «Я щаслива дитина, бо у мене є родина», «Коли ми всі вдома».		«Знайомство. Привітання», «Ро- дина. Моя сім'я», «Родинні стосунки», «Домашні справи».
	«Це мій друг», «Знай- омимося з друзями», «Приємно познайо- митись!», «Вітаємо- ся», «Прощаємося», «Ростемо ввічливими», «Учимося просити вибачення», «Увічливо відмовляємо», «Увіч- ливі звірята», «Ми ввічливі», «Ідемо в по- дорож», «Транспорт», «Хто де? Що де?», «Безпека на вулиці».	«Ми дружимо», «У країні ввічливості», «Ми слова чарівні знаєм і в розмові їх вживаєм», «Місто. Транспорт», «Правила дорожнього руху», «Як поводитись у транспорті?», «Сідайте, будь ласка!».		«Дружба», «Дитячі розваги», «Ввіч- ливість і дружба». «Транспорт».



Ідентичні (або майже ідентичні) теми	«Школа», «Наш клас», «У класі», «Навчальне приладдя», «На уроці», «Ми пишемо», «Ми читаємо», «Ми малюємо», «Навчання», «Рахуємо: 1, 2, 3, 4, 5», «Рахуємо: 6, 7, 8, 9, 10», «Іграшки», «Кольори».	«Ми стали школярами», «Що в школі? Хто в класі?», «Що ми робимо на уроці?», «Що нам потрібно на уроці?», «На перерві», «Рахуємо», «Називаємо кольори», «Художники», «Як називаються дні тижня?», «Ми граємося».	«Школа. Екскурсія школою», «Урок», «Клас», «Навчальне приладдя», «На перерві», «Іграшки», «Кольори».
	«Дні тижня», «Доба», «Спочатку — потім. Раніше — пізніше», «Учора, сьогодні, завтра».		«Режим дня», «Дні тижня».
	«Частини тіла», «Особиста гігієна», «Навідуємо хворого».	«Якими бувають люди?», «Я — людина», «П'ять пальців — п'ять тримальців», «Будемо чистенькі, будемо чепурненькі», «Зростаємо здоровими».	«Людина. Частини тіла», «Лікарня».
	«Продукти харчування. Їжа», «Ми їмо», «Улюблені смаколики», «Накриваємо на стіл», «Сніданок, обід, вечеря», «Солодощі», «Посуд», «Напої», «Ми п'ємо».	«Їжа», «Який буває хліб?», «Смачного!», «Напої», «У шкільній їдальні».	«Їжа», «На кухні. Посуд».
	«Одяг», «Одягаємося», «Взуття», «Взуваємося».		

Ідентичні (або майже ідентичні) теми	<p>«Пори року», «Знайомимося з явищами природи», «Осінь», «Овочі», «Фрукти», «Рахуємо овочі», «Осіній ярмарок», «Рахуємо фрукти», «Зима», «Святий Миколай», «Прикрашаємо ялинку», «Новорічний маскарад», «Різдво», «Зимові розваги», «Ліпимо сніговика», «Великдень», «Готуємось до свята», «День народження», «День матері», «Весна», «Радіємо весні», «Чекаємо літа», «Літні розваги», «У літньому таборі».</p>	<p>«Прийшла золота осінь», «Осінні місяці», «Осінь овочі дарує», «Які фрукти я люблю?», «Настала зима», «Зимові розваги», «Чекаємо на Святого Миколая», «Зустрічаємо Новий рік», «Як святкують Різдво?», «Перед Свят-вечором (Різдвяна казка», «Великдень», «День народження», «День матері», «Йде весна», «Весняні місяці», «Весняні роботи», «Літо на порозі», «Мої перші літні канікули», «Чого ми навчились у першому класі», «До побачення, школо! Здрастуй, літо!» «Літо в селі».</p>	<p>«Осінь», «Природа восени», «Городні рослини», Фрукти та ягоди», «Овочі та фрукти», «Зима. Природа взимку», «Зимові розваги», «Повторюємо. Ой весела в нас зима», «Новий рік», «День народження», «Нагородні звичаї», «День Матері», «Природа весною», «Рослини. Древа і кущі», «Природа влітку», «Літо. Школа». «Літній відпочинок».</p>
	«Свійські тварини і птахи», «Домашні улюбленці», який?», «Дикі тварини», «Дикі птахи».		
	«Українська народна казка «Колобок».		
	«Українська народна казка. «Курочка Ряба».		«Курочка Ряба».
	«Українська пісня-гра «Ходить гарбуз по городу», «Українська дитяча гра «Гуси, гуси, додому!», «Українська дитяча пісня «Два півники».		
	«Тарас Шевченко»		
		«Чому книжка — наш друг?».	«Мої улюблені книжки».
		«Ким бути?».	«Професії».

Ексклюзивні теми	<p>«Він, вона, воно»,          «Скільки тобі років?»,          «Розучуємо лічилку.          Граємо у гру», «На прогулянці», «Що ти робиш?», «Співаємо і рухаємося разом», «Розучуємо лічилку.          Граємо у гру», «Хто кого?», «Свято в лісі», «У гості до бабусі й дідуся», «Закарпаття», «Слухаємо — розігруємося», «Дозвілля», «Розпізнаємо настрої: хто який?», «Запрошуємо в гості».</p>	<p>«Які рослини є символами України?», «Міста України», «Який буває час доби?», «Оленчина лікарня», «Пеппа і фея» (Казка), «Мода і врода», «Заець і зима», «Як хліб іде до нашого столу», «Мандрувала книжечка по лісі», «У цирку», «Про що пишуть у дитячих журналах?», «Алло! Слухаю!», «Розумники й розумниці», «Українська народна казка «Ріпка», «Українська народна казка «Котик і півник», «Пішла киця по водицю», «Українська дитяча гра «Панас», «Українська народна гра «Галя по садочку ходила», «Пригоди Піноккіо» (за казкою Карло Коллоді)».</p>	<p>«Інструменти», «Гриби», «Театр», «У бібліотеці», «Квіти», «Комахи», «Магазин», «Робота на городі», «Риболовля», «Українські народні казки. «Коза-дереза», «Українські народні казки. Солом'яний бичок», «Повторюємо. Уживання слів у, на», «Повторюємо. Який, яка, яке, які «На кому? На чому?».</p>
------------------	---	--	---

Тобто, більшість запропонованих авторами тем ідентичні для трьох або двох підручників. Лексику, яку запропоновано у чинних підручниках з української мови для учнів 1 класу для закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин [6]–[7]–[8]–[9]–[10]–[11] можливо розподілити на такі тематичні блоки:

1. Україна. Місто. Село. Житло.
2. Школа. Навчання. Ввічливість.
3. Я. Сім'я. Тіло людини. Особиста гігієна.
4. Їжа. Напої. Посуд.
5. Одяг. Взуття.
6. Доба. Тиждень. Пори року. Свята.
7. Українські народні казки, ігри, пісні.
8. Дикі, свійські тварини і птахи.

Кожен із авторів підручників по-своєму намагається розкрити як окремі блоки так і окремі теми. Так, наприклад, у підручнику «Українська мова» для 1 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою (автор О. Петрук) [6]–[7] вміщено теми «Рахуємо: 1, 2, 3, 4, 5», «Рахуємо: 6, 7, 8, 9, 10»,

«Овочі», «Фрукти», і водночас, теми, які містять інтеграцію лексичного матеріалу попередніх тем, – «Рахуємо овочі», «Рахуємо фрукти». У підручнику «Українська мова» для закладів загальної середньої освіти з навчанням румунською мовою (автори Н. Палій, М. Одинак, М. Істратій) [8]–[9] вміщено такі ексклюзивні (у порівнянні зі змістом інших підручників) теми як «Міста України», «У цирку», «Ми любимо спорт», у підручнику «Українська мова» для закладів загальної середньої освіти з навчанням російською мовою (автори О. Коваленко Ю. Тельпуховська) [10]–[11], – «Гриби», «Комахи», «У бібліотеці» та ін.

Утім, у 2018 році не було видано підручник «Українська мова» для 1 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням польською мовою, що мотивує необхідність у плануванні словникової роботи опиратися лише на зміст типової навчальної програми [12], у якій передбачено такі теми: «Іграшки», «Веселка», «Жовте. Осінь», «Оранжеве. Руде. Помаранчеве», «Коричневе», «Червоне», «Фіолетове», «Синє», «Зелене. Біле. Сіре. Чорне», «Кольоровий світ», «Осінні яблука», «Святий Миколай», «Дзвіночки», «Різдвяні свята», «Зимові розваги. Зима», «Чарівне підводне царство», «Лелеки, бузьки. Весна», «Казкові тварини», «Вербові котики», «Великодній кошик», «Дощик», «Парасолька», «Цирк», «Моя мама», «Гудзики», «Комахи. Літо», «Моє рідне місто», «Сім'я Тараса Шевченка», «Добре серце», «Сірничок. Свічка. Вогонь», «Папір», «Книжка», «Цукерки». Зрозуміло, що відсутність підручника, узгодженого із зазначеною вище програмою, спричинює труднощі під час словникової роботи.

Аналогічні труднощі виникають під час уроків української мови у закладах загальної середньої освіти із навчанням молдовською мовою.

Для оптимального здійснення словникової роботи під час вивчення української мови у 1 класі ЗЗСО з навчанням мов національних меншин вважаємо доцільним врахування сутності такого поняття як «лексична компетентність». Сучасні науковці трактують його таким чином:

- «здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості» [13, с.16];
- «здатність ідентифікувати під час читання і слухання та нормативно продукувати лексичні одиниці в усному і писемному спілкуванні відповідно до тем, окреслених навчальною програмою, у межах зазначеного мовного матеріалу» [14, с.17];
- «здатність особистості швидко і якісно, на рівні програми оперувати не словами, а семантичними полями, зі складу яких людина обирає потрібне слово, словосполучення, щоб із можливою точністю висловити свою думку в мовленні, спілкуванні, з опорою на граматичну структуру мови (макроструктуру мови)» [2, с. 40].

У виданні «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» лексичну компетенцію визначено як «знання і здатність використовувати мовний словниковий запас – складається з лексичних та граматичних елементів» [15, с. 165].

Водночас, на специфіку змісту словникової роботи у навчанні української мови як державної суттєво впливає спорідненість / неспорідненість мов. При спорідненості мов лексика, яка вивчається, поділяється на такі групи:

- слова, у яких комплекс звуків і лексичне значення збігається (наприклад слова *дим* – *дым*, *трава* – *trawa* в українській і російській мовах; *качка* – *kaczka*, *чий* – *czyj* в українській і польській мовах);
- слова, що мають майже однаковий комплекс звуків, те ж саме лексичне значення (в українській і російській мовах: *сім'я* – *семья*, *літо* – *лето*; в українській і польській мовах: *газета* – *gazeta*, *ракета* – *rakiet*, *кіт* – *kot*, *сік* – *sok*);
- слова з однаковим коренем, різними афіксами, спільним лексичним значенням (в українській і російській мовах: *чайник* – *чайник*, *ходить* – *ходить*; в українській і польській мовах: *чайник* – *czajnik*, *праця* – *praca*, *планувати* – *planować*);
- слова, що містять однаковий (або майже однаковий) комплекс звуків, лексичне значення – різне (в українській і російській мовах: *участь* (спільна дія, діяльність) – *участь* (життєві обставини, доля); в українській і польській мовах: *байка* – *baika* (казка), *овочі* – *owoce* (фрукти), *запам'ятовувати* – *zapamiętać* (забувати);
- слова, у яких звучання і лексичне значення не збігається (*канікули* – *wakacje*, *дуже* – *bardzo*, *прямо* – *prosto*, *крісло* – *fotel*).

Зазначене обов'язково слід враховувати здійснюючи словникову роботу під час уроків української мови у закладах загальної середньої освіти з навчанням польською, російською мовою.

Частка повних або часткових збігів звучання і лексичного значення під час вивчення неспоріднених мов хоча й спостерігається, але є не значною.

У чинних підручниках з української мови для учнів 1 класу ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин [6]–[7]–[8]–[9]–[10]–[11] вміщено такі вправи і завдання для словникової роботи: ознайомлення із новими словами (що супроводжується розглядом запропонованих у підручнику малюнків); формулювання відповідей на запитання «Що це?», «Що це?» під час розгляду малюнків у парах; впізнання предмета на дотик без допомоги зору, малюнка за описом; визначення змін у групі предметів; ознайомлення із текстами; заучування напам'ять невеликих віршованих текстів; розігрування діалогів та ін.

Також автори пропонують словнички із перекладом слів української мови на рідну.

Автори підручників «Українська мова» для 1 класу ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин намагаються по-різному допомогти учням у засвоєнні нових слів, однак можливості підручника мають свої межі, що мотивує використання додаткових завдань і вправ.

Зважаючи на те, що словникову роботу школярів доцільно здійснювати на засадах компетентнісного підходу радимо наступне:

- ознайомлення педагогів із різними підручниками, які використовують у закладах освіти з навчанням мовами національних меншин для запозичення методичних знахідок;
- перегляд лексики для вивчення та збільшення частки дієслів, прикметників, прийменників і, водночас, збільшення форм (іменників, дієслів, прикметників); для закріплення вивчених слів систематичне використання дидактичних ігор; періодичне повторення вивчених під час попередніх уроків слів; ознайомлення учнів зі словосполученнями, вправлення у їх вживанні;
- доповнення і конструювання школярами речень;
- з метою більш ефективного поповнення словника дітей ознайомлення із текстами різних жанрів (казками, оповіданнями, скоромовками, загадками); колективно складати невеличкі розповіді і створювати інсценізації епізодів із життя учнів;
- використання коментованого розфарбовування, малювання, ліплення, створення аплікації; реалізація проектів (наприклад, «Зоопарк», «Наш сад», «Супермаркет» та ін.).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У чинних підручниках для 1 класу закладів з навчанням угорською, румунською, російською мовою вміщено різноманітні завдання для словникової роботи. Разом з тим, для ефективної словникової роботи учнів 1 класу у навчанні української мови доцільним є використання додаткових вправ завдань. Водночас, необхідним є створення та експериментальна перевірка відповідних навчальних, методичних посібників, дидактичних матеріалів, аудіо- та відеоматеріалів.

### Література

1. І.П. Ющук, Українська мова. Київ, Україна: Либідь, 2004.
2. Н.М. Сіранчук, «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови», дис.... докт. пед. наук, Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, Україна, 2018.
3. А.В. Прудникова, Лексика в школьному курсі російського мови, посібник для учителів, Москва, Росія: Просвещение, 1979.
4. К.З. Повхан, Обучение русской лексике учащихся школ с венгерским языком преподавания. Киев, Украина; 1989.

5. Э. Гуннемарк, «Искусство изучать языки», [Электронный ресурс]. Доступно: <https://coollib.com/b/222819> Дата звернення: Серпень 08, 2019.
6. О.М. Петрук, Українська мова, підруч. для 1кл. закл. заг. серед. осв. з навч. угор. мов., у 2-х частинах з аудіосупроводом, ч. 1, Львів, Україна: 2018.
7. О.М. Петрук, Українська мова, підруч. для 1кл. закл. заг. серед. осв. з навч. угор. мов., у 2-х частинах з аудіосупроводом, ч. 2, Львів, Україна: 2018.
8. Н.Т. Палій, М.М. Одинак, М.Л. Істратій, Українська мова, підруч. для 1кл. закл. заг. серед. осв. з навч. румунською мовою, у 2-х частинах з аудіосупроводом, ч. 1, Київ, Україна: УОВЦ «Оріон», 2018.
9. Н.Т. Палій, М.М. Одинак, М.Л. Істратій, Українська мова, підруч. для 1кл. закл. заг. серед. осв. з навч. румунською мовою, у 2-х частинах з аудіосупроводом, ч. 2, Київ, Україна: УОВЦ «Оріон», 2018.
10. О.М. Коваленко, Ю.М. Тельпуховська, Українська мова, підруч. для 1кл. закл. заг. серед. осв. з навч. російською мовою, у 2-х частинах з аудіосупроводом, ч. 1, Харків, Україна: Вид-во «Ранок», 2018.
11. О.М. Коваленко, Ю.М. Тельпуховська, Українська мова, підруч. для 1кл. закл. заг. серед. осв. з навч. російською мовою, у 2-х частинах з аудіосупроводом, ч. 2, Харків, Україна: Вид-во «Ранок», 2018.
12. «Українська мова для закладів загальної середньої освіти з польською мовою навчання. Типова навчальна програма. 1-2 клас» [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-rochatkovoyi-shkoli> Дата звернення: Липень 17, 2019.
13. С.В. Смоліна, «Методика формування іншомовної лексичної компетентності», *Іноземні мови*, №4. С.16-23, 2010.
14. В.Г. Редько, Т.К. Полонська, О.С. Пасічник, Н.П. Басай, Концепція компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи, за наук. ред. В.Г. Редька. Київ, Україна: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018.
15. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, за наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. Київ, Україна: Ленвіт, 2003.

## References

1. I.P. Jushhuk, Ukrainian language, Kyiv, Ukraine: Lybid', 2004. (in Ukrainian).
2. N.M. Siranchuk, "Formation of lexical competence in elementary school students in the Ukrainian language lessons", diss. Doct. ped Sciences, Rivne State Humanities University, Rivne, Ukraine, 2018. (in Ukrainian).
3. A.V. Prudnykova, Vocabulary in the school course of the Russian language, a manual for teachers, Moscow, Russia: Education, 1979. (in Russian).
4. K.Z. Povkhan, Teaching Russian vocabulary to students in Hungarian-teaching schools, Kiev, Ukraine, 1989. (in Russian).
5. Э. Ghunneemark, "The Art of Learning Languages", [online]. Available: <https://coollib.com/b/222819> Accessed on: August 08, 2019. (in Russian).
6. О.М. Петрук, Ukrainian language, a textbook for the first class of schools with instruction in Hungarian, in 2 parts with audio, Part 1, Lviv, Ukraine: 2018. (in Ukrainian).

7. O.M. Petruk, Ukrainian language, a textbook for the first class of schools with instruction in Hungarian, in 2 parts with audio, Part 2, Lviv, Ukraine: 2018. (in Ukrainian).
8. N.T. Palij, M.M. Odynak, M.L. Istratij, Ukrainian language, a textbook for the first class of schools with instruction in Romanian, in 2 parts with audio, part 1, Kiev, Ukraine: Orion, 2018. (in Ukrainian).
9. N.T. Palij, M.M. Odynak, M.L. Istratij, Ukrainian language, a textbook for the first class of schools with instruction in Romanian, in 2 parts with audio, part 2, Kiev, Ukraine: Orion, 2018. (in Ukrainian).
10. O.M. Kovalenko, J.M. Teljpukhovs'jka, Ukrainian language, a textbook for the first class of schools with instruction in Russian, in 2 parts with audio, part 1, Kharkiv, Ukraine: "Ranok", 2018. (in Ukrainian).
11. O.M. Kovalenko, J.M. Teljpukhovs'jka, Ukrainian language, a textbook for the first class of schools with instruction in Russian, in 2 parts with audio, part 2, Kharkiv, Ukraine: "Ranok", 2018. (in Ukrainian).
12. "Ukrainian language for general secondary education institutions with Polish language of instruction. Typical training program. 1-2 class" [online]. Available: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> Accessed on: July 17, 2019. (in Ukrainian).
13. S.V. Smolina, "Methods of formation of foreign language lexical competence", Foreign languages, №4, pp. 16-23. (in Ukrainian).
14. V.G. Red'ko, T.K. Polons'jka, O.S. Pasichnyk, N.P. Basaj, The concept of competently oriented foreign language learning for elementary school students, according to the scientific edition of V.G. Red'ka, Kyiv, Ukraine: CONVI PRINT, 2018. (in Ukrainian).
15. Pan-European Language Education Guidelines: Study, Teaching, Assessment, edited by S.Y. Of Nikolaev. Kiev, Ukraine: Lenwith, 2003. (in Ukrainian).

*Лариса Шевчук, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела обучения языкам национальных меньшинств и зарубежной литературы Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

### **УПРАЖНЕНИЯ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА ШКОЛ С ОБУЧЕНИЕМ НА ЯЗЫКАХ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В УЧЕБНИКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА**

В статье акцентировано внимание на сущности словарной работы, подчеркнута важность рассмотрения ее специфики в обучении украинского языка как государственного. Проанализировано содержание действующих учебников по украинскому языку для 1 класса школ с обучением на румынском, венгерском, русском языках на наличие упражнений и заданий для словарной работы. Высказаны советы о дополнении помещенной в учебниках системы упражнений и заданий для эффективной словарной работы учащихся 1 класса школ с обучением на языках национальных меньшинств, их подбора и синтеза. Предложено идеи для повышения эффективности процесса словарной работы в 1 классе школ с обучением на языках



национальных меньшинств. Отмечено целесообразности их реализации путем отражения в содержании учебников и соответствующих учебных пособий, дидактических материалов.

**Ключевые слова:** словарная работа, учебники, обучение украинскому языку в начальной школе, изучение украинского языка во 1 классе школ с обучением на языках национальных меньшинств, украинско-польский билингвизм, украинско-русский билингвизм.

*Larysa Shevchuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Teaching Languages of National Minorities and Foreign Literature of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

## EXERCISES AND TASKS FOR VOCABULARY WORK FOR THE 1ST GRADE PUPILS IN TEXTBOOKS ON UKRAINIAN LANGUAGE FOR SCHOOLS WITH TEACHING IN LANGUAGES OF NATIONAL MINORITIES

The article focuses on the essence of the word as the basic unit of language (its multidimensionality, versatility in the nature of functions), such concepts as a token, word form, lexical meaning of the word. The importance of vocabulary work and its specificity in teaching Ukrainian as a state language are emphasized. The essence of lexical competence, specificity of vocabulary volume according to the level of language proficiency are considered. The content of valid textbooks on Ukrainian language for the 1st grade of general secondary education institutions with teaching in Romanian, Hungarian, Russian languages for content of topics for the study of vocabulary, exercises and tasks for vocabulary is analyzed. Ideas for improving the efficiency of the vocabulary work process in the 1st grade of general secondary education institutions with teaching in languages of national minorities are suggested. In particular, it introduces educators to the various textbooks used in education institutions with teaching in languages of national minorities to borrow methodological findings; revision of vocabulary to study and increase the proportion of verbs, adjectives, prepositions and, at the same time, increase of forms (nouns, verbs, adjectives); systematic use of didactic games to consolidate the learned words; periodic repetition of lessons learned during previous word lessons; familiarizing pupils with phrases, managing their use; supplementing and constructing sentences by pupils; with the purpose of more effective updating of the dictionary of children acquaintance with texts of different genres (fairy tales, stories, pattern-words, riddles); the collective writing of small stories and the creation of a re-enactment of episodes from pupils' lives; use of color commenting, drawing, modeling, application creation; implementation of projects (for example, "Zoo", "Our Garden", "Supermarket", etc.). It is emphasized on the expediency of their implementation by displaying in the content of textbooks in Ukrainian language and relevant educational manuals, didactic materials.

**Keywords:** vocabulary, textbooks, teaching Ukrainian in primary school, learning Ukrainian language in the first grade of general secondary institutions with teaching in languages of national minorities, related languages, Ukrainian-Polish bilingualism, Ukrainian-Russian bilingualism.

# СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ)

*Людмила Шелестова,*

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
провідний науковий співробітник відділу дидактики  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: Shelestova.luda@gmail.com,  
ORCID ID: 0000-0002-6057-807X

У статті розглянуто проблему розвитку творчих здібностей старшокласників засобами підручника. Зосереджено увагу на реалізації розвивальної функції підручника. З'ясовано вимоги до навчального тексту підручника, які забезпечать можливість творчого розвитку учнів. Встановлено необхідність систематичного виконання дітьми творчих завдань з метою ефективного розвитку у них творчих здібностей. Проаналізовано можливості навчальних текстів та навчальних завдань підручника з української літератури для учнів 10 класу в розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання.

**Ключові слова:** підручник; функції підручника; творчі здібності; старшокласники; профільне навчання.

**Постановка проблеми.** Метою загальної середньої освіти відповідно до Закону України «Про освіту» є всебічний розвиток особистості, формування у неї ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися іноземними мовами; компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій; математична та екологічна компетентність, інформаційно-комунікативна тощо. Важлива роль у вище названому документі відводиться творчому розвитку особистості, тому спільними для всіх ключових компетентностей визнаються такі творчі властивості як уміння висловлювати власну думку, критичне і системне мислення, здатність розв'язувати проблеми та логічно обґрунтовувати власну

позицію. Тобто на нормативному рівні держава визнає необхідність в таких особистостях, які мають не лише міцні знання, а й здатні самостійно, нестандартно, творчо розв'язувати проблеми, виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси. З огляду на це, пріоритетом сучасної освіти є розвиток і саморозвиток особистості, зокрема розвиток її творчого потенціалу.

Ефективність розвитку творчих здібностей особистості залежить від ряду чинників: індивідуальних особливостей дитини, її індивідуальної активності, впливу зовнішнього середовища (виховання в сім'ї, навчання в освітній установі, спілкування з референтними групами тощо). Одним із найбільш вагомих зовнішніх чинників впливу на розвиток особистості є освіта, зокрема і профільна, яка передбачає поглиблене вивчення окремих предметів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Підручник – найбільш стійкий за своїми функціями елемент освітнього процесу, фундаментальне втілення педагогічних зусиль суспільства, в якому відображено суспільний досвід, необхідний для засвоєння прийдешнім поколінням. Будучи складником системи засобів навчання, підручник відіграє в ній особливу роль: він більш повно й послідовно, порівняно з іншими засобами, реалізує освітні завдання. Тому проблеми підручників завжди знаходяться в центрі уваги спеціалістів. Різні аспекти, що пов'язані з удосконаленням шкільних підручників, відображені у численних дослідженнях. Дидактичні аспекти підручникотворення розкрито у працях В. Беспалька, Д. Зуєва, В. Краєвського, І. Лернера, О. Пометун, О. Савченко, Н. Тализіної, О. Топузова, П. Шахмаєва та ін. Розробці концепції електронного підручника присвячені роботи С. Волкова, Ю. Іванова, Т. Романченко та ін. Дослідженню реалізації різних функцій підручника, зокрема його розвивальної функції, присвячені роботи Я. Даніельян, О. Селівестрової, М. Скаткіна, І. Товпинець, М. Холодної та ін. Питання реалізації розвивальної функції підручника в профільній школі у педагогічній науці досліджено недостатньо.

**Формулювання цілей статті.** Метою є з'ясування реалізації розвивальної функції підручників у профільній школі, зокрема з'ясування їхніх можливостей у розвитку творчих здібностей старшокласників.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Підручник як навчальна книга є поліфункціональним, у навчальному процесі він виконує ряд функцій: інформаційну, трансформаційну, систематизуючу, закріплення й контролю, самоосвіти, інтеграції, координації, розвитку й виховання. Функції підручника реалізуються через усі його структурні компоненти.

Оскільки одним із завдань освіти, що зафіксоване у Законі України «Про освіту», є розвиток творчих здібностей учнів, це висуває нові вимоги до реалізації розвивальної функції підручника. Очевидно, що відображення завдання розвитку творчого потенціалу особистості в нормативних документах різного рівня (Законах, концепціях, освітніх стандартах та програмах) недостатньо.

Щоб мета не була декларативною, важливо, щоб усі структурні елементи підручника як основного засобу навчання були спрямовані на її реалізацію.

Навчальний текст - один із провідних структурних елементів підручника. Він є носієм основної інформації, визначає сутність та обсяг змісту освіти, забезпечує його послідовний та максимально повний виклад. Ще одним важливим структурним елементом підручника є апарат організації засвоєння змісту: питання й завдання, пам'ятки, інструктивні матеріали, таблиці тощо. Саме цей структурний елемент покликаний стимулювати й спрямовувати пізнавальну діяльність учнів, сприяти отриманню ними різноманітного досвіду, зокрема й досвіду творчої діяльності. Провідну роль в апараті засвоєння змісту посідають питання й завдання.

З'ясуємо, якими мають бути ці найбільш вагомні структурні елементи підручника, аби вони могли забезпечити розвиток творчих здібностей учнів.

Існують різні точки зору стосовно того, якими мають бути навчальні тексти у сучасних підручниках. І. Осмолівська [1] стверджує: щоб текст успішно сприймався сучасними дітьми (у яких переважає «кліпове мислення», їм важко сприймати великі обсяги інформації, в якій матеріал викладено шляхом поступових логічних переходів від простого до складного, від близького до далекого) він повинен бути коротким, водночас містким; давати повний і точний опис явища, предмета, події. Дослідниця пояснює цю ситуацію зміною психології сприйняття, обробки й використання інформації сучасними дітьми; появою електронних (цифрових) інформаційних ресурсів та часткове використання сучасного інформаційного простору для процесу навчання; проблемами з мотивацією навчання, коли старі стимули не є ефективними; з необхідністю посилення дієвості знань, тобто формування компетентностей, здатності застосовувати набуті знання для вирішення найрізноманітніших проблем.

Водночас, М. Холодна та Е. Гельфман застерігають від надмірного спрощення змісту освіти, спроб відмовитися від «зайвих» знань, уникнути «перенавантаження» учнів за рахунок відмови від теоретичних знань на користь практико-орієнтованих. Вони зауважують, що річ не в самих знаннях як таких, а в тих психічних механізмах, які «залишаються» в учня навіть після того, як засвоєні, проаналізовані і критично осмислені предметні знання забудуться. Головне – не те, скільки знань і які саме знання включені в навчальний процес, а те, як організовані навчальні знання і якою мірою вони є засобом розвитку й виховання учнів [2].

Навчальний текст виступає одиницею змісту, він 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 (М. Холодна та Е. Гельфман). Для реалізації цієї мети, тексти повинні відповідати таким вимогам:

- Враховувати психологічні закономірності процесу утворення понять (залучення різних способів презентації поняття, формування його когнітивної схеми, виділення суттєвих ознак, встановлення внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків між поняттями).
- Розвивати здатність міркувати, обґрунтовувати, доводити. Для реалізації цієї вимоги у підручнику має бути «проблемно-міркувальний» тип викладу навчального матеріалу, для якого характерні такі особливості: наявність у тексті проблемної ситуації з виділенням тієї суперечності, яка не може бути вирішена на основі раніше отриманих знань; використання проблемних запитань, які розгортають проблемну ситуацію в різних, часто неочікуваних для учня контекстах і концентрують його увагу на ключовій деталі проблемної ситуації; демонстрація учням зразка міркувань під час вирішення проблеми; наявність особливих зворотів мовлення, які стимулюють процес мислення («Спостерігаючи, не можна не помітити...», «Порівнюючи ці дві точки зору...», «Уявімо собі, що буде, якщо...», «Спробуємо розібратися...», «Обґрунтуйте запропоноване рішення» тощо).
- Орієнтувати на формування інтелектуальних умінь, пов'язаних із саморегуляцією навчально-пізнавальної діяльності (уміння планувати власну діяльність, оцінювати й контролювати свої дії, передбачати результат, який шукається тощо).
- Створювати умови для внутрішньої мотивації навчально-пізнавальної діяльності, а саме: засобами навчального тексту учні залучаються до обговорення необхідності перейти до вивчення нового матеріалу саме в цей момент; які ситуації обумовили появу нового поняття; яких знань не вистачає для вирішення проблемної ситуації тощо.
- Розвивати творчі здібності, ініціюючи процес народження смислів. Текст має містити неочікувані поєднання різних трактувань, передбачати можливість стрибкоподібного переходу до текстів різного типу – від предметного до психологічного, від сюжетного – до доведення і обґрунтування тощо [2].

Зауважимо, що під творчими здібностями ми розуміємо такі загальні здібності людини, які забезпечують успішність виконання творчої діяльності у будь-якій сфері [3]. Творчі здібності мають складну структуру. Науковці виділяють такі *компоненти творчих здібностей*:

- *мотиваційно-творча активність* (допитливість, творчий інтерес, почуття захопленості, емоційний сплеск, радість відкриття; прагнення до творчих досягнень; прагнення до лідерства; прагнення до отримання

- високої оцінки; почуття обов'язку, відповідальності; особиста значущість творчої діяльності; прагнення до самоосвіти, самовиховання);
- *інтелектуально-логічні здібності* (здібність аналізувати, порівнювати; здібність виділяти головне, відкидати другорядне; здібність описувати явища, процеси; здібність давати визначення; здібність пояснювати; здібність доводити, обґрунтовувати; здібність систематизувати та класифікувати);
  - *інтелектуально-евристичні здібності* (здібність генерувати ідеї, висувати гіпотези; здібність фантазувати; асоціативність мислення; здібність бачити суперечність; здібність переносити знання та вміння у нові ситуації; здібність відмовитись від нав'язливої ідеї, подолати інертність мислення; незалежність суджень; критичність мислення, здібність давати оцінні судження);
  - *самоорганізаційні здібності* (здібність бачити мету в побічній меті, планувати діяльність і раціонально використовувати час; здібність до самоконтролю; здібність до об'єктивного самооцінювання; старанність; здібність до рефлексії та корекції; здібність до вольових зусиль);
  - *комунікативні здібності* (здібність акумулювати та використовувати творчий досвід інших; здібність до співпраці; здібність організувати колективну навчально-творчу діяльність; здібність відстоювати свою думку та переконувати інших; здібність уникати конфліктів та успішно розв'язувати їх) [4].

Інтелектуально-евристичні здібності називають творчими, у вузькому значенні слова, креативними. Саме вияв цих властивостей характеризує діяльність як творчу.

Як уже зазначалося вище, для реалізації завдання розвитку творчих здібностей учнів необхідно, щоб для цього використовувались усі структурні елементи підручника. Проаналізуємо для прикладу навчальні тексти одного з підручників для учнів профільної школи – підручника з української літератури для 10 класу (профільний рівень) [5] – на предмет його відповідності вимогам щодо навчальних текстів з метою реалізації ними розвивальної функції.

Психологічні закономірності процесу утворення понять у аналізованому нами підручнику з української літератури враховані частково: у навчальному тексті виділяються суттєві ознаки літературознавчих понять, що вивчаються, залучаються різні способи презентації понять; навчальні тексти орієнтовані на встановлення внутрішньопредметних зв'язків та на встановлення міжпредметних зв'язків між поняттями, що є позитивними для розвитку творчих здібностей старшокласників. Проте у ньому переважає пояснювально-ілюстративний спосіб викладення навчального матеріалу, що не відповідає

вимогам до навчального тексту розвивати здатність учня міркувати, обґрунтовувати, доводити.

У підручнику відсутні елементи, які б були орієнтовані на формування в учнів інтелектуальних умінь, пов'язаних із саморегуляцією навчально-пізнавальної діяльності, таких як уміння планувати власну діяльність, оцінювати й контролювати свої дії тощо. Автори підручника намагаються створити умови для внутрішньої мотивації навчально-пізнавальної діяльності, якісно використовуючи додаткові засоби передачі інформації, зокрема репродукції картин та інформаційні вставки в основному тексті. Водночас, рішення про вивчення певного матеріалу приймається саме авторами підручника, учні не мають змоги усвідомити необхідність вивчення нового матеріалу саме в цей момент та браку знань для вирішення певної проблемної ситуації.

Навчальні тексти у підручнику з української літератури в цілому сприятливі для розвитку творчих здібностей: хоч вони завеликі за обсягом, вони добре структуровані, привабливі візуально, у них наявні різні трактування, що ініціює учнів до процесу народження нових смислів.

Завдання як структурний елемент підручника відіграє основну роль у отриманні учнями досвіду творчої діяльності. У педагогіці встановлено, що міра розвитку творчих здібностей учнів залежить саме від систематичного виконання ними творчих завдань, які стимулюють проявляти особистостям певних творчих властивостей і сприяють отриманню досвіду творчого вирішення різноманітних ситуацій [6].

Проаналізуємо обраний нами підручник з української літератури (10 клас, профільний рівень) [5] і здійснимо кількісно-якісний аналіз розміщених у ньому завдань. Відповідно до існуючої у дидактиці класифікації завдань за характером навчально-пізнавальної діяльності, усі завдання поділяють на три групи: репродуктивні, частково-пошукові та творчі. З огляду на це, усі завдання цього підручника нами було також поділено на три групи (див. таблицю).

Як видно з таблиці, з усього масиву завдань (684 одиниці) 38% посідають репродуктивні завдання, 58% – частково-пошукові та 4% –творчі. Позитивним є той факт, що більша половина завдань підручника має частково-пошуковий характер, що позитивно позначається на розвитку творчого потенціалу учнів. Водночас, на нашу думку, цей підручник містить невинувато багато завдань репродуктивного типу (38%). Частка творчих завдань невелика (всього 4%) і наявні вони не в кожній навчальній темі. Їх кількість в межах теми варіюється від 1 до 4.

Таблиця 1

Розподіл завдань за типами у підручнику з української літератури (10 кл., профільний рівень)

Назва розділу/підрозділу	Назва параграфа	Загальна к-ть	Репродуктивні завдання		Частково-пошукові завдання		Творчі завдання	
			Факт. к-ть	К-ть у %	Факт. к-ть	К-ть у %	Факт. к-ть	К-ть у %
Вступ		8	5	0,73	2	0,29	1	0,15
Особл. укр. літ. XIX ст.		17	5	0,73	8	1,17	4	0,58
	Іван Нечуй-Левицький	39	21	3,07	14	2,05	4	0,58
	Панас Мирний	47	11	1,61	33	4,82	3	0,44
Драматургія і театр др. пол. XIX ст.		22	15	2,19	6	0,88	1	0,15
	Іван Карпенко-Карий	38	18	2,63	20	2,92	0	0
	Борис Грінченко	34	18	2,63	15	2,19	1	0,15
Особл. укр. літ. кін. XIX-поч. XX ст.		14	10	1,46	4	0,58	0	0
Модернізм як літ. явище		18	8	1,17	9	1,32	1	0,15
	Іван Франко	142	57	8,33	81	11,8	4	0,58
Імпресіонізм в укр. літ.		8	1	0,15	6	0,88	1	0,15
	Михайло Коцюбинський	36	16	2,34	18	2,63	2	0,29
Експресіонізм в укр. літ.		10	5	0,73	5	0,73	0	0
	Василь Стефаник	19	7	1,02	12	1,75	0	0
Неоромантизм в укр. літ.		8	6	0,88	2	0,29	0	0
	Ольга Кобилянська	35	9	1,32	26	3,8	0	0
	Леся Українка	57	11	1,61	44	6,43	2	0,29



Символізм в укр. літ.		8	4	0,58	4	0,58	0	0
	Володимир Винниченко	26	7	1,02	18	2,63	1	0,15
	Павло Тичина	50	9	1,32	41	5,99	0	0
	Богдан Лепкий	21	4	0,58	17	2,49	0	0
	Ісмаїл Гаспринський	17	5	0,73	11	1,61	1	0,15
Узагальнення і систематизація		10	8	1,17	1	0,15	1	0,15
<b>Загалом</b>		<b>684</b>	<b>260</b>	<b>38</b>	<b>397</b>	<b>58</b>	<b>27</b>	<b>4</b>

Проаналізуємо також типові особливості завдань в обраному нами підручнику та з'ясуємо, якою мірою ці типи завдань впливають на розвиток творчих властивостей учнів.

Типовими репродуктивними завданнями є: відтворення хронології подій і переказ подій та явищ. Ця група завдань не сприяє розвитку творчих здібностей, вони спрямовані на відтворення учнями знань.

У ході аналізу ми також з'ясували, що автори підручника з літератури пропонують такі типові частково-пошукові завдання: завдання на розкриття зв'язку творчості письменника (конкретного твору) з епохою, в яку він жив; завдання на розкриття взаємозв'язку між особистістю письменника, його життям і творчістю; завдання на з'ясування творчої історії художнього твору; завдання на аналіз художнього твору (з'ясування ідейно-тематичної основи, особливостей образів, композиційно-сюжетної структури тощо); завдання на з'ясування ідейно-художніх особливостей та стилю письменника; завдання на визначення значення письменника для його часу та для сучасників.

Тобто, частково-пошукові завдання з літератури передбачають виконання учнями окремих етапів пошуку, прояв ними певної самостійності у засвоєнні знань (з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, аналіз і синтез, з'ясування закономірностей і тенденцій, з'ясування специфіки явища, з'ясування нових фактів, оцінних суджень, тощо). У процесі виконання завдань цього типу в учнів розвиваються окремі творчі здібності: частково – інтелектуально-евристичні (гіпотетичність мислення, здібність переносити знання й уміння в нову ситуацію, незалежність суджень, критичність мислення) та більшою мірою інтелектуально-логічні (здібність аналізувати, порівнювати; здібність виділяти головне, відкидати другорядне; здібність описувати явища, процеси тощо).

Типовими творчими завданнями в аналізованому нами підручнику з української літератури є такі: завдання на створення різножанрових текстів на ос-

нові змісту художнього твору (листів, есе, сценарію радіовистави); завдання на створення текстів з опорою на зміст літературознавчих матеріалів (доповідь-проект, реферат); завдання на створення усного або письмового повідомлення стосовно репродукції картини чи ілюстрацій до художнього тексту.

Як бачимо, творчі завдання передбачають організацію пошукової, творчої діяльності по вирішенню нових проблем (створення творчого продукту: власних суджень, оцінок, творів, описів, моделей тощо). Виконання завдань цього типу сприяє виявленню та розвитку всього компонентного складу творчих здібностей: здібності генерувати ідеї, висувати гіпотези; здібності фантазувати; асоціативності мислення; здібності бачити суперечність; здібності переносити знання та вміння у нові ситуації; здібності відмовитись від нав'язливої ідеї, подолати інертність мислення; незалежності суджень; критичності мислення, здібності давати оцінні судження.

**Висновки.** Одним із важливих завдань освіти, зафіксованих у Законі України «Про освіту», є розвиток творчих здібностей учнів. Реалізація цього завдання пов'язана в першу чергу з якістю шкільних підручників, задіяння для цього усіх його структурних елементів. Найбільш вагомими серед яких є навчальні тексти та завдання.

Для ефективного виконання підручником своєї розвивальної функції необхідне дотримання ряду вимог. Навчальні тексти мають враховувати психологічні закономірності процесу утворення понять; розвивати здатність міркувати, обґрунтовувати, доводити; орієнтувати на формування інтелектуальних умінь, пов'язаних із саморегуляцією навчально-пізнавальної діяльності; створювати умови для внутрішньої мотивації навчально-пізнавальної діяльності; розвивати творчі здібності, ініціюючи процес народження смислів.

Кількість і якість завдань має бути такою, аби забезпечити учням можливість прояву й розвитку їхніх творчих здібностей.

На основі аналізу підручника з української літератури для учнів 10 класу (профільний рівень) можемо зробити висновок про те, що навчальні тексти в ньому в цілому сприятливі для розвитку творчих здібностей старшокласників. Проте цей підручник недостатньо реалізує розвивальну функцію на рівні навчально-пізнавальних завдань, оскільки їхня кількість та різноманітність не забезпечують умови для ефективного прояву творчих якостей учнів та їхнього розвитку.

Актуальними є подальші дослідження щодо ефективності використання інших компонентів підручника з метою розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання.

## Література

1. И. М. Осмоловская, «Учебники нового поколения: поиск дидактических решений», *Отечественная и зарубежная педагогика*, N 4, С.45–53, 2014.
2. М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман, *Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся*, Москва, Россия: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
3. Е. П. Ильин, *Психология творчества, креативности, одаренности*, Санкт-Петербург, Россия: Питер, 2009.
4. В. И. Андреев, *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества*, Казань, Россия: Изд-во Казанского ун-та, 1988.
5. О. В. Слоновська, *Українська література (профільний рівень), підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти*, Київ, Україна: Літера ЛТД, 2018.
6. *Теоретические основы содержания общего среднего образования*, под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Москва, Россия: Педагогика, 1983.

## References

1. I. M. Osmolovskaja, "Next Generation Textbooks: A Search for Didactic Solutions", *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*, N 4, S.45–53, 2014. (in Russian).
2. M. A. Holodnaja, E. G. Gel'fman, *Developing educational texts as a means of intellectual education of students*, Moskva, Rossija: Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2016. (in Russian).
3. E. P. Il'in, *Psychology of creativity, creativity, giftedness*, Sankt-Peterburg, Rossija: Piter, 2009. (in Russian).
4. V. I. Andreev, *Dialectics of upbringing and self-education of a creative person: Fundamentals of pedagogy of creativity*, Kazan', Rossija: Izd-vo Kazanskogo un-ta, 1988. (in Russian).
5. O. V. Slonjovs'ka, *Ukrainian Literature (profilnyj rivenj)*, pidruchnyk dlja 10 klasu zakladiv zaghaljnoji serednjoji osvity, Kyjiv, Ukrajinna: Litera LTD, 2018. (in Ukrainian).
6. *Theoretical Foundations of the Content of General Secondary Education*, pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ja. Lerner, Moskva, Rossija: Pedagogika, 1983. (in Russian).

*Людмила Шелестова, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник отдела дидактики Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина*

## СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКА ПО УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ)

В статье рассмотрена проблема развития творческих способностей старшеклассников средствами учебника. Сосредоточено внимание на реализации развивающей функции учебника. Выявлены требования к учебному тексту, которые обеспечивают возможность творческого развития учащихся. Установлена необходимость систематического выполнения детьми творческих задач с целью эффективного развития у них творческих спо-

собностей. Проаналізовані можливості навчальних текстів і навчальних завдань підручника по українській літературі для учнів 10 класу в розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання.

**Ключевые слова:** підручник; функції підручника; творчі здібності; старшокласники; профільне навчання.

*Liudmyla Shelestova, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher at the Didactics Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

### **MODERN TEXTBOOK AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS' CREATIVITY IN THE CONDITIONS OF PROFILE EDUCATION (ON THE MATERIAL OF THE TEXTBOOK ON UKRAINIAN LITERATURE)**

In the article, the problem of development of creative abilities of high school students by means of a textbook is considered. It is revealed that one of the important tasks of education is the development of creative abilities of students. The realization of this task is connected with the quality of school textbooks. The focus is on the implementation of the developing textbook function, namely the use of its structural elements for the development of students' creative potential. The most important structural elements of the textbook are texts and tasks.

The requirements for the textbook, which provide the possibility of creative development of students, are determined. Among them: taking into account the psychological patterns of the process of formation of concepts; orientation on the development of ability to reason, justify, prove; orient to the formation of intellectual skills related to the self-regulation of educational and cognitive activity; to create conditions for internal motivation of educational and cognitive activity; to develop creative abilities, initiating the process of birth of meanings.

Texts and tasks on Ukrainian literature for students of the 10th grade (profile level) for the purpose of their correspondence with the purpose of development of creative abilities are analyzed. The basic types of reproductive, partly-search and creative tasks, their focus on the development of students' creative abilities are revealed. It is proved that the number and quality of tasks should be such as to provide students with the opportunity to manifest and develop their creative abilities.

Based on the analysis of the textbook, it was concluded that it insufficiently realizes the development function at the level of educational and cognitive tasks. Prospects of further researches concerning use of other structural components of the textbook for the purpose of development of creative abilities of high school students in the conditions of profile education are outlined.

**Keywords:** textbook; textbook functions; creative abilities; high school students; profile education.

# КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ УЧНІВ 11 КЛАСУ

**Таміла Яценко,**

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
головний науковий співробітник  
відділу навчання української мови та літератури  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна,  
e-mail: [tamilakod@ukr.net](mailto:tamilakod@ukr.net),  
ORCIDID: 0000-0002-6121-7495

У статті актуалізується проблема компетентісного підходу в сучасній шкільній літературній освіті. Підручник української літератури розглядається як ефективний засіб розвитку предметної читацької та ключових компетентностей учнів-читачів. Конкретизовано сутність понять «читацька компетентність як ключова» та «читацька компетентність як предметна»; визначено структуру та схарактеризовано компоненти предметної читацької компетентності (загальнокультурний, літературознавчий, інтерпретаційний, аксіологічний, творчо-мовленнєвий). Розкрито компетентісний потенціал чинного підручника «Українська література. 11 клас. Рівень стандарту» (автори – Фасоля А. М., Яценко Т. О., Уліщенко В. В. та ін.) щодо реалізації освітніх завдань Нової української школи в сучасній літературній освіті. Докладно схарактеризовано дидактико-методичне призначення кожної тематичної рубрики підручника у проекції щодо забезпечення ефективного компетентісного навчання української літератури в 11 класі.

**Ключові слова:** українська література; шкільний підручник; компетентісне навчання, читацька компетентність, культурна компетентність учнів.

**Постановка проблеми.** Проблема модернізації шкільної літературної освіти в умовах сучасного українського освітнього простору розв'язується на засадах компетентісного підходу [1]. Реалізація компетентісно орієнтованої моделі шкільного навчання літератури потребує уніфікації змісту його ключових дефініцій і подолання термінологічних розбіжностей. Відтак обумовленою є потреба представлення розуміння компетентісних аспектів шкільної літературної освіти, утверджених на основі наших багаторічних напрацювань наукових співробітників відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки

[2]. Вважаємо, що рівень сформованості *читацької компетентності* значною мірою визначає рівень загальноосвітньої підготовки школярів, тому є підстави визначати *читацьку компетентність* як ключову для різних освітніх галузей. Саме читання є найважливішим способом засвоєння базової інформації, інтелектуально-емоційною діяльністю особистості, специфічною формою її комунікативно-пізнавальної діяльності, а головне – одним із основних чинників її особистісного саморозвитку. Отже, *читацька компетентність* як ключова – це якість, що виявляється в готовності та здатності особистості самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читанням знання і вміння для здійснення читацької діяльності, читацького й особистісного саморозвитку.

На предметному рівні, тобто у системі шкільних курсів літератури, *читацьку компетентність* трактуємо як інтегрований результат навчальних досягнень учнів-читачів, пов'язаних із їхньою читацькою діяльністю; як здатність учнів до осмисленого набуття предметних знань і сформованих читацьких умінь, що передбачені конкретною програмовою темою та шкільним курсом літератури загалом; як систему ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів; а також як здатність учнів до цільового застосування комплексу предметних знань, сформованих умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Із огляду на дискусійний, а часто і вільний, необґрунтований підхід до розуміння сутності поняття *читацька компетентність*, допускаємо можливість визначати її як дидактичну категорію, структурними компонентами якої є: *загальнокультурний* – усвідомленні української літератури як невід'ємного складника світової художньої культури, розумінні її специфіки та естетико-художньої значущості як мистецтва слова, уміння розглядати художній твір у культурно-мистецькому контексті, усвідомлення соціокультурної значущості художньої літератури; уміння і навички використовувати загальнолюдські та національні культурні еталони й цінності у повсякденній взаємодії з оточуючими; *літературознавчий* – уміння орієнтуватися в світовому та національному літературному процесі, знання елементів теорії літератури як основи читацької діяльності, уміння застосовувати здобуті теоретико-літературні знання для аналізу та інтерпретації художнього твору; *інтерпретаційний* – знання змісту і проблематики художніх творів, обов'язкових для текстуального вивчення; уміння знаходити в художньому творі авторські й творити власну сутність на основі діалогу з текстом, автором та іншими читачами, здатність сприймати художній текст як засіб збагачення естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду; *аксіологічний* – розуміння світоглядних категорій, моральних ідеалів, що знайшли відображення в художньому творі, розглядати вчинки героїв, авторську позицію у контексті загальнолюдських і національних цінностей, усвідомлювати значення прочитаного для особистісного розвитку; *творчо-мовленнєвий* – здатність будувати зв'язні висловлювання від-

повідно до комунікативної ситуації, наявність креативних здібностей до створення усних і письмових творчих робіт різних жанрів [2; с. 195-196].

Одним із дієвих чинників реалізації компетентнісного підходу в шкільній літературній освіті є підготовка якісного інноваційного навчально-методичного забезпечення вивчення української літератури. Особливо важливо надати учням можливість користуватися новими сучасними підручниками, матеріал яких розвиватиме в них інтерес до творів української літератури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальний аналіз проблеми реалізації компетентнісного підходу в сучасній українській шкільній освіті представлено в працях Н. Бібік, С. Бондар, І. Єрмакова, В. Лугового, Н. Мединської, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачевої. Методичні аспекти проблеми компетентнісно орієнтованої шкільної літературної освіти в школах України розроблено О. Ісаєвою, М. Фасолею, В. Шуляром, Т. Яценко.

Теорії шкільного підручника, його ролі в навчальному процесі та дидактичним можливостям присвячені праці сучасних учених Н. Бібік, Н. Буринської, М. Бурди, І. Гудзик, Н. Матяш, В. Олефіренка, О. Савченко, О. Пометун, О. Хорошківської, Г. Шелехової та інші [3], [4].

Цінним здобутком вітчизняного підручникотворення є наукова праця О. Бандури «Шкільний підручник з української літератури» (2001), її основні положення якої завдань не втрачають дидактико-методичної значущості й у контексті сучасних освітніх її основні положення, зокрема щодо змістовності біографічних матеріалів про письменників; дотримання системності навчальних завдань для роботи учнів із текстом художнього твору; наявності необхідного довідкового матеріалу; якості ілюстративного матеріалу підручника; обов'язкової апробації підручника в шкільній практиці [5].

Проблемі створення якісного навчального забезпечення шкільного курсу української літератури присвячені публікації О. Бандури, Н. Волошиної, Н. Логвіненко, Р. Мовчан, В. Олефіренка, Г. Семенюка, О. Слоньовської, Б. Степанишина, В. Цимбалюка, А. Фасолі, В. Шуляра, Т. Яценко та інших [2], [3], [5], [6], [7]. Переконливим видається твердження сучасних учених-методистів, що «особистісно зорієнтований підручник з української літератури – навчальна книга або інший носій інформації, в яких зміст, його структурування, спосіб викладу навчального матеріалу, подані запитання і завдання, ілюстративні, інструктивні та інші допоміжні матеріали спрямовані на організацію навчальної діяльності, метою якої є формування особистісних функцій учня, його суб'єктності як читача, вироблення читацьких якостей і вмій» [8].

**Формулювання цілей статті** – розкрити дидактико-методичний потенціал підручника української літератури для 11 класу (рівень стандарту) у контексті сучасних освітніх завдань.

**Виклад основного матеріалу.** Підручник «Українська література. 11 клас (рівень стандарту)» (авторський колектив – А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тименко), що пройшов Всеукраїнський конкурсний відбір і був рекомендований МОН України для впровадження в шкільну практику, підготовлено з урахування завдань Нової української школи [8]. Концепція підручника ґрунтується на таких засадничих положеннях:

- реалізація ідеї суб'єкт-суб'єктного шкільного навчання української літератури, спрямованого на формування компетентного учня-читача;
- художній твір – це мистецьке явище, відтак шкільний розгляд літературного твору базується на врахуванні його естетичної сутності, подається крізь призму ключових ідей певного художнього напрямку, стильової течії, що художньо втілюють сформовану в свідомості письменника концепцію світу і людини конкретної історично-культурної доби;
- діалогічність у навчанні української літератури (художній твір і епоха, художній твір-автор, художній твір-інші види мистецтва, учень-художній твір, учень-учень, учень-учитель);
- підручник – це ефективний засіб для самонавчання української літератури, формування читацької компетентності, читацького й особистісного розвитку учня.

Зорієнтуватися учням у матеріалах підручника допоможуть тематичні рубрики. Так, у рубриці «Читацький путівник», якою розпочинаються у підручнику тематичні блоки, окреслено траєкторію самостійної читацької діяльності школярів у процесі опрацювання навчального матеріалу. Чітко і конкретно прописано навчальні цілі кожної теми (оглядове чи текстуальне вивчення), тобто для учнів представлено орієнтир щодо того обсягу знань та вмій, що вони зможуть здобути у процесі вивчення певної навчальної теми. Цей перелік, що скоординований із настановами чинної шкільної програми, є основою для розвитку читацької предметної та ключових компетентностей учнів.

Особливістю підручника, у порівнянні з іншими навчальними книгами, є те, що кожен тематичний блок (відповідно до програми) обов'язково розпочинається коротким оглядом розвитку української літератури певного історичного періоду в контексті тенденцій національної та європейської культури. Тобто автори, дотримуючись принципу контекстності у процесі осягнення художнього твору, відстоюють розуміння літератури як виду мистецтва. Наприклад, для створення в уяві учнів 11 класу цілісного образу буремної історико-культурної доби початку ХХ ст. (20-30-х рр.) у підручнику стисло, але змістовно подано інформацію про митців-авангардистів того часу не лише в українській літературі, а й у галузі образотворчого мистецтва (О. Богомазов, К. Малевич, О. Екстер, О. Архипенко, Г. Нарбут), музики (Б. Лятошинський, С. Туркевич-Лукіянович, К. Шипович), скульп-



птури (О. Архипенко). Візуалізації такого матеріалу сприяє багатий ілюстративний матеріал, зокрема репродукції картин авангардного напрямку.

Кожен такий тематичний блок завершується кількома запитаннями і завданнями узагальнюючого характеру з апелюванням до культурно-читацького досвіду старшокласників, що сприяє розвитку ключової культурної компетентності. Наприклад, *«Як суспільно-політичні події 40-х рр. ХХ ст. зумовили розвиток української літератури? Дайте стислу характеристику українського письменства воєнного лихоліття та перших післявоєнних років. Назвіть найвідоміші твори та їхніх авторів»*; *«Підготуйте і презентуйте у класі коротке повідомлення про розвиток українського мистецтва тих часів. Поділіться враженнями про твір, який вас найбільше схвилював»*.

Подальший виклад навчального матеріалу в підручнику також має культурологічну спрямованість. Так, розгляд художнього тексту подано як розгляд мистецького твору, тексту культури, що відображає свідомість людей певної історичної доби, орієнтує учня-читача на діалог у просторі культури та на осмислення діалогу культур. У процесі такого діалогічного прочитання твору учень осмислює цінності культури конкретного історичного періоду та певного історичного типу людської свідомості, які відображає автор художнього твору. Такий підхід до створення підручника для учнів старших класів суттєво вирізняє його від інших навчальних книг.

Для формування в уяві учнів образу письменника як цікавої, багатогранної й талановитої особистості розроблено наскрізну рубрику «Знайомство здалеку і зблизька». Її зміст конкретизується у підрубриці «Сторінки життєпису», а структурні підрубрики «Портрет», «Вдача», «Захоплення», що доповнюють психологічну характеристику письменника, представлено в QR-кодах. Так, у рубриці «Запитання і завдання» вказується інформація, що «схована» в QR-коді, якою учні мають скористатися, для того, щоб дати відповіді, наприклад, на такі запитання: *«Що зацікавило вас в особі В. Стуса? Які риси вдачі поета вам імпонують? Які сторінки його життя найбільше вразили? Чим саме?»* Ці запитання учням пропонується обговорити в класі. Така презентація навчального матеріалу імponує сучасним учням та принагідно розвиває їхню інформаційну компетентність. І, що важливо, – навчає школярів використовувати телефони не лише як засіб спілкування та розваг, а й як один із способів швидкого доступу саме до навчальної інформації.

Головне призначення розділу «Знайомство здалеку і зблизька», де подано «живий», емоційно-образний «портрет» письменника (фрагменти свідчень очевидців, уривків зі спогадів, листів та ін. про смаки, уподобання, ставлення до світу, людей, письменницької праці тощо). Такий матеріал допомагає створити учням мотивацію для вивчення творчості митця.

Матеріал наскрізної рубрики «Художній світ письменника» дає учням уявлення про ту історичну епоху, коли було написано художній твір. Відтак цілком обумовлено є підрубрика «Письменник і його доба», де розкрито історичний, соціальний контексти, у межах яких розвивалася творчість письменника.

У підручнику коротко подано характеристику творчого доробку письменників. Такий неперевантажений виклад матеріалу є цілком достатнім для забезпечення вимог програми рівня стандарту і створення загального уявлення старшокласників про творчість письменника.

Художні твори, що вивчаються текстуально, розглянуто детально: чітко визначено тематику, проблематику, охарактеризовано художні образи, розкрито жанрову специфіку та художні засоби.

Автори підручника зважали на те, що учні, які навчаються за рівнем стандарту, можуть відчувати певні труднощі у процесі опрацювання художнього твору, тому розроблено рубрику «Читацькі діалоги», у якій доступно, у публіцистичному стилі, розтлумачено певні теоретичні аспекти осягнення твору. В основу рубрики покладено принцип діалогічності, реалізація якого забезпечує налагодження діалогічної взаємодії на різних рівнях: художній твір – автор, художній твір – епоха, художній твір – інші види мистецтва, художній твір – учень, учень – учитель, учень – учень. Запитання і завдання рубрики у формі читацьких діалогів спонукають старшокласників до активної співпраці, налаштовують на глибоке осмислення прочитаного. Наприклад, у процесі вивчення роману «Тигролови» І. Багряного у рубриці «Читацькі діалоги» передбачено актуалізацію учнівських знань про ознаки пригодницького роману. Автори підручника спонукають учнів 11 класу знайти яскраве втілення ознак пригодницького роману в «Тигроловах» Івана Багряного та прослідкувати, як у цьому творі виявляється виразний національний колорит й ознаки доби радянського тоталітаризму.

Виразною особливістю підручника є вивчення творів української літератури у культурно-мистецькому контексті. Відтак системний характер має рубрика «Культурно-мистецький контекст» та система запитань і завдань до неї. На прикладі життя і творчості письменників досліджуються взаємовпливи художньої літератури, живопису, музики, театру, кіно. У цій рубриці представлено цікаву, пізнавальну і доступну інформацію про національні культурні надбання (репродукції художніх полотен, фото скульптурних, архітектурних пам'яток, естетичний аналіз художніх полотен і музичних творів тощо), що допомагає глибокому осмисленню учнями ідейно-художнього змісту літературного твору, поглибленню їхніх умінь проводити мистецькі паралелі у процесі вивчення твору, а також, що найголовніше, – формуванню в учнів усвідомлення української літератури як невід'ємного компонента світового мистецтва. Безперечно, така організація навчальної діяльності сприятиме розвитку культурної компетентності учнів. Наприклад, у процесі вивчення творчості П. Тичини учням пропонується випе-

реджувальне завдання: *«Розгляньте репродукцію панно М. Жука «Біле і чорне» та ознайомтеся з його творчою історією. Розкрийте символіку образів цього твору»*. Виконати це завдання учні зможуть, ознайомившись із матеріалом рубрики «Культурно-мистецький контекст», де подано цікаву інформацію про панно М. Жука «Біле і чорне». Школярі дізнаються, що ця картина, як і твори П. Тичини раннього періоду творчості, створена у манері символізму. В основу якої художником покладено історію нерозділеного кохання П. Тичини до Поліни Коновал, образ якої надихнув поета на створення поезії «О панно Інно...». Тобто учні можуть провести відповідні мистецькі паралелі. Така інформація сприяє глибокому осягненню учнями модерністської поезії П. Тичини.

Вивчення кожного тематичного розділу передбачає засвоєння теоретико-літературних понять. Їх чітко, доступне, у відповідності з віковими особливостями учнів-читачів та програмовими вимогами, тлумачення подано у «Читацькому довіднику».

Методичний апарат підручника має компетентнісну спрямованість. Запропонована авторами система різнорівневих компетентнісно орієнтованих запитань і завдань ґрунтується на дотриманні одного із засадничих положень підручника – активізації інтелектуальної активності учнів-читачів у процесі самостійного опрацювання навчального матеріалу. Так, у рубриці «Запитання і завдання» представлено збалансовані аналітичні запитання і завдання репродуктивного, частково-пошукового та проблемного характеру. Запитання і завдання сформульовані таким чином, щоб максимально актуалізувати читацький досвід учнів та їхні здобуті предметні знання, спонукати їх до активної аналітичної діяльності, самостійного аналізу та інтерпретації художніх творів, висловленню власних оцінних суджень. Наприклад, *«Стисло схарактеризуйте добу, в якій жив і творив П. Тичина. Розкрийте трагізм долі талановитого поета. Підготуйте повідомлення «Протистояння митця і влади»; «Назвіть стильові тенденції ранньої творчості П. Тичини»; «Визначте основні мотиви збірки «Сонячні кларнети»; «Пригадайте вірші П. Тичини, які ви вивчали в курсі української літератури попередніх роках. А які твори поета читали самостійно? Яке враження вони на вас справили?»*

Серед представлених завдань є як традиційні (зробити повідомлення; розкрити проблематику твору; дати характеристику героїв тощо), так і ті, що потребують додаткових знань (підготувати віртуальну екскурсію до музею, картинної галереї; провести опитування серед друзів у соціальних мережах; розробити запитання до інтелектуальної гри; підібрати музичний супровід до виразного читання поезії тощо).

У рубриці «Ваші читацькі проекти» подано завдання, виконання яких передбачає виявлення учнями рівня власної читацької компетентності. Наприклад: *«Підготуйте відео екскурсію «Осінь у картинах українських художників пер-*

ших десятиріч ХХ ст.». Укладіть добірку лірики Є. Плужника, В. Свідзинського та інших українських поетів цього періоду для поетичного супроводу презентації картин»; «Прочитайте есей П. Загребельного «Кларнети ніжності» та перегляньте один із телевізійних фільмів «Кларнети ніжності», «Духовні співи Павла Тичини», «Павло Тичина. Я кличу тебе». Створіть буктрейлер «Образ Павла Тичини в художній літературі та кіно».

Кожна навчальна тема у підручниках завершується рубрикою «Читацьке дозвілля», де учням запропоновано інтелектуальні літературні ігри, перегляд екранізацій художніх фільмів, прослуховування музичних творів, що також, опосередковано, сприяє поглибленню вивченого матеріалу та розвитку предметної читацької і ключових компетентностей. Наприклад, «Щоб повніше осягнути добу, у якій жив і творив Микола Хвильовий, його творчість, радимо ознайомитися з документальними фільмами «Цар і раб хитроців» та «Червоний ренесанс». Поділіться своїми враженнями у класі»; «Послухайте твори Л. ван Бетховена та Е. Гріґа – улюблених композиторів Є. Маланюка. Які їхні композиції, на вашу думку, можуть бути музичним супроводом до поезій Є. Маланюка? Свій вибір аргументуйте. Підготуйте мелодекламацію лірики поета».

Призначення рубрики «Читацький самоконтроль» – перевірка результативності навчання української літератури за підручником. Завдання, що в ній вміщені, спонукають учнів на самоперевірку рівня власних навчальних досягнень, рефлексію виконання запланованого, а головне – усвідомлення змін у читацькому й особистісному розвитку. Учням пропонується написати есей «Мій шлях до читацької компетентності». Автори наголошують на тому, що важливо, щоб учні подумали, чи вдалося їм досягти поставлених цілей, якими знаннями й уміннями оволоділи, назвали найбільші труднощі у процесі вивчення матеріалу; а головне – зрозуміли, чи змінилися вони як читачі.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, авторський колектив (Фасоля А. М., Яценко Т. О., Уліщенко В. В., Бійчук Г. Л., Тименко В. М.) розглядає шкільний підручник «Українська література. 11 клас. Рівень стандарту» як інноваційний, дієвий засіб формування сучасного компетентного учня-читача.

### Література

1. Про схвалення Концепції реалізації державної «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження КМУ від 14 груд. 2016 р. № 988-р [Електронний ресурс]. Режим доступу <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/249613934>. Назва з екрану.
2. Яценко Т. О. Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти // Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. : зб. наук. пр.: Педагогічні науки. Вип. 3(326), травень, 2019. Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2019. С. 194-202.

3. Оліфіренко В. В. Підручник з української літератури: історія і теорія. Донецьк : Східний видавничий дім, 2003. 324 с.
4. 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.
5. Бандура О. М. Шкільний підручник з української літератури. Київ : Пед. думка, 2001. 76 с.
6. Фасоля А. М. Підручник української літератури в системі особистісно зорієнтованого навчання. [Електронний ресурс]. Режим доступу : ozonlit.org. Назва з екрану.
7. Яценко Т. О. Підручник української літератури у контексті завдань Нової української школи // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. Київ : Пед думка, 2018. Вип. 20. С. 551-559.
8. Українська література (рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, В. М. Тименко, Г. Л. Бітчук. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 240 с. : іл.
9. Наукові основи методики літератури : навч.- метод. посіб. ; за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.

## References

1. About Approval of the Concept of Realization of the State "New Ukrainian School" for the Period up to 2029 : Rozporyadzhennya KМУ vid 14 hrudnya 2016 roku № 988-r [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>. Nazva z ekranu. (in Ukrainian)
2. Yatsenko T. O. Developing the Literacy Competence of the Lyceum Students in the Context of the New Paradigm of School Literary Education // Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu imeni T. Shevchenka. : zbirnyk naukovykh prats' : Pedahohichni nauky. Vypusk 3(326), traven, 2019'. Starobil's'k : DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka", 2019. (in Ukrainian)
3. Olifirenko V. V. Textbook of Ukrainian Literature: History and Theory. Donetsk : Skhidnyy vydavnychy dim, 2003. 324 s. (in Ukrainian)
4. Pomետun O. I., Hupan N. M. Conniving of School Textbooks: Requirements and Problems // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zbirnyk naukovykh prats' / NAPN Ukrayiny ; Instytut pedahohiky. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2014. Vypusk 14. S. 564-573. (in Ukrainian)
5. Bandura O. M. School Textbook of Ukrainian Literature. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2001. 76 s. (in Ukrainian)
6. Fasolya A.M. Textbook of Ukrainian Literature in the System of Personally Oriented Learning. [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu : ozonlit.org. Nazva z ekranu. (in Ukrainian)
7. Yatsenko T. O. A Textbook of Ukrainian Literature in the Context of the Tasks of the New Ukrainian School // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zbirnyk naukovykh prats'. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2018. Vypusk 20. S. 551-559. (in Ukrainian)
8. Ukrainian Literature (standard level) : Textbook. for 11 Forms. of General Secondary Education / A. M. Fasolya, T. O. Yatsenko, V. V. Ulishchenko, V. M. Tymenko, H. L. Biychuk. Kyiv : UOVTS "Orion", 2019. 240 s. : ilyustratsiyi. (in Ukrainian)
9. Scientific Foundations of the Methodology of Literature : navchal'no- metodychnyy posibnyk; za redaktsiyeyu N. Y. Voloshynoyi. Kyiv : Lenvit, 2002. 344 s. (in Ukrainian)

*Тамила Яценко, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, г. Київ, Україна*

### **КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЄНТОВАНИЙ УЧЕБНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 11 КЛАСА**

В статті актуалізована проблема компетентного підходу в сучасній школьній літературній освіті. Підручник української літератури розглядається як ефективне засіб розвитку предметної читальної та ключових компетентностей учнів-читачів. Конкретизовано сутність понять «читальська компетентність як ключова» і «читальська компетентність як предметна»; визначено структуру і охарактеризовано компоненти предметної читальної компетентності (загальнокультурний, літературознавчий, інтерпретаційний, аксіологічний, творчо-мовний). Розкрито компетентний потенціал підручника «Українська література. 11 клас. Рівень стандарту» (автори – Фасоля А. Н., Яценко Т. А., Улищенко В. В. і др.) стосовно реалізації освітніх завдань Нової української школи в сучасній літературній освіті. Обґрунтовано охарактеризовано дидактико-методичне призначення кожної тематичної рубрики підручника в проекції на забезпечення ефективного компетентного навчання української літератури в 11 класі.

**Ключові слова:** українська література; шкільний підручник; компетентне навчання, читальська компетентність, культурна компетентність учнів.

*Tamila Yatsenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Researcher at the Department of Ukrainian Language and Literature of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

### **COMPETENCE-ORIENTED TEXTBOOK ON UKRAINIAN LITERATURE FOR 11TH GRADE STUDENTS**

The article addresses the problem of competence-based approach in the modern school literary education. A textbook on Ukrainian literature is considered as an effective means of developing the subject reading and the key competences of student-readers. The essence of the concepts “reading competence as key” and “reading competence as subject” are specified; the structure is defined and the components of the subject-reading competence (general cultural, literary studies, interpretive, axiological, creative-speech) are characterized in detail.

The concept of the textbook is presented, which is based on the following basic provisions: realization of the idea of subject-subject school education of Ukrainian literature aimed at forming a competent student-reader; a work of fiction is an artistic phenomenon, therefore, the school's consideration of a literary work is based on its aesthetic essence, presented through the prism of key ideas of a particular artistic direction, a stylistic trend that artistically embody the world concept formed by the mind of writer and a human of a particular histori-

cal and cultural age; dialogism in the teaching of Ukrainian literature (a work of fiction and an epoch, a work of art-author, a work of art-other works of art, student-art work, student-student, student-teacher); textbook as an effective tool for self-study of Ukrainian literature, formation of reading competence, readership and personal development.

The competence potential of the current textbook is revealed. "Ukrainian Literature. Grade 11. The standard level" (authors - Fasolia A. M., Yatsenko T.O., Ulychenko V.V., etc.) on the realization of educational tasks of the New Ukrainian School in the modern literary education. In particular, the didactical-methodological assignment of each thematic rubric of the textbook in the projection on ensuring the effective competence-based education of Ukrainian literature in the 11<sup>th</sup> grade is substantiated and characterized. It is argued that the author's team views the textbook as innovative, as one of the effective means of forming a modern competent student-reader.

**Keywords:** Ukrainian literature; school textbook; competence-based education, reading competence, students' cultural competence.

**НАУКОВЕ ВИДАННЯ**

**ПРОБЛЕМИ  
СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА**

Збірник наукових праць  
Випуск 23

Обкладинка – Л. П. Лук'яненко

Комп'ютерна верстка – А. П. Коломієць

Підписано до друку 13.01.2020 р. Формат 60x84 1/16  
Гарнітура Calibri. Друк офсетний. Папір офсетний  
Ум. друк. арк. 19.065  
Наклад 300 пр.

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;  
тел./факс: (044) 481-38-85  
book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників  
розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.