

Список використаних джерел

- Маєвський, О. (2018). Політичні плакат і карикатура як засоби ідеологічної боротьби в Україні 1939–1945 рр. Ін-т історії України НАН України.
- Власюк, А. (2015). Антисофійська політична карикатура в Україні як засіб пропаганди у період військового протистояння на Сході України у 2014–2015 рока. *Масова комунікація: історія, сьогодення, перспективи*, (7-8 (6)), 9–13.
- Мороз, П., & Мороз, І. (2018). Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник. ТОВ «КОНВІ ПРИНТ».

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНОЇ ФУНКЦІЇ СИСТЕМИ ЗАВДАНЬ ПІДРУЧНИКА ГЕОГРАФІЇ

Науменко Світлана,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
відділ моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ, Україна



sveta_naum@ukr.net

У закладах загальної середньої освіти підручник – невід’ємний компонент освітнього процесу та один із його основних частин. Підручник створюють на основі навчальної програми (модельної навчальної програми) і в ньому реалізуються всі її складові. Тобто, підручник є показником реалізації навчальної програми. Саме в цьому аспекті деякі зарубіжні дослідники (Yasar O., Yang D., Wang Z., Xu D.) аналізували підручники географії для закладів загальної середньої освіти, зокрема запитання і завдання, які в них містилися, та робили висновки щодо інноваційного і практичного вимірів навчальної програми.

Згідно із дослідженням О. Yasar у закладах загальної середньої освіти метою оцінювання є не лише виставлення оцінок учням. Учителю також повинен виявляти «труднощі» у результатах навчання учнів і вживати запобіжних заходів для їх усунення і запобігання, а також надавати учням інформацію про їхній саморозвиток (Yasar, 2009, с. 51). Тобто, використовувати процес оцінювання як інструмент навчання.

Запитання і завдання в підручниках повинні оцінювати знання, вміння і навички учнів («продукт навчання») і сам процес отримання ними знань, вмінь і навичок («навчальний процес учнів») та давати можливість учням здійснювати самооцінювання (Yasar, 2009, с. 47). Саме з цих позицій О. Yasar у своїй статті (Yasar, 2009) висвітлив результати порівняльного аналізу запитань і завдань, які містилися в турецьких підручниках географії, розроблених на основі навчальної програми для закладів загальної

середньої освіти 2005 р. та попередньої навчальної програми. Він дослідив запитання і завдання, які розміщувалися на початку вивчення теми (перед вивченням теми), в матеріалі теми (в середині) та після теми. Адже, на думку дослідника, запитання і завдання перед вивченням теми визначають готовність учнів до отримання нових знань, вмійн і навичок (за допомогою них учні дізнаються, що вони знають і вміють і що їм потрібно («умови») для вивчення цієї теми) та мотивують їх до вивчення нового матеріалу (Yasar, 2009, с. 47, 52). Запитання і завдання в середині та після теми допомагають відстежувати й оцінювати «продукт навчання» і «навчальні процеси» учнів (Yasar, 2009, с. 47).

У своєму дослідженні О. Yasar зробив висновок, що турецькі підручники географії, розроблені на основі навчальної програми для закладів загальної середньої освіти 2005 р., на відміну від підручників, створених за попередньою навчальною програмою, надають можливість учням здійснювати самооцінювання нещодавно набутих знань, вмійн і навичок (Yasar, 2009, с. 47). Вони містять запитання і завдання, спрямовані на оцінювання когнітивних, сенсорних і психомоторних результатів навчання (Yasar, 2009, с. 63).

У статті китайських дослідників D. Yang, Z. Wang та D. Xu (Yang et al., 2015) представлено результати аналізу запитань і завдань, які містилися в китайських підручниках географії для закладів загальної середньої освіти, написаних до і після реформи навчальної програми з географії 2003 р. (далі – Реформа). Дослідники аналізували (1) кількість запитань і завдань, (2) їх типи та (3) спрямування (оцінювання когнітивних, афективних та психомоторних результатів (цілей) навчання). (Згідно з Реформою навчальна програма повинна бути спрямована на те, щоб учні отримали лише необхідні їм географічні фундаментальні знання, вміння і навички, та на формування в них афективних, психомоторних і когнітивних результатів навчання. Щоб учні вміли «використовувати фундаментальні географічні принципи для дослідження географічних процесів, причин і законів на основі впорядкування й аналізу географічних фактів» (Yang et al., 2015, с. 232). Адже попередня навчальна програма з географії (до 2003 р.) була переважана навчальним матеріалом. У навчальній програмі з географії 2003 р. зменшення навчального навантаження на учнів китайські дослідники D. Yang, Z. Wang та D. Xu вбачали через зменшення кількості запитань і завдань, які містилися в підручниках, створених на основі цієї навчальної програми).

У своїй праці D. Yang, Z. Wang та D. Xu (Yang et al., 2015) дійшли висновку, що підручники, розроблені на основі навчальної програми 2003 р., не повністю реалізували Реформу. У них, в порівнянні з підручниками, які були створені на основі навчальних програм до 2003 р., збільшилася кількість запитань і завдань, але зменшилася їх різноманітність. Переважна більшість запитань і завдань були представлені графічними запитаннями і завданнями та закритими тестовими завданнями (з відповідями). Майже всі запитання і завдання були спрямовані на оцінювання когнітивних результатів навчання. Лише по 0,9% запитань і завдань на оцінювання афективних і психомоторних результатів навчання містилося у підручниках, створених після 2003 р. (Yang et al., 2015, с. 241). (У підручниках до 2003 р. кількість запитань і завдань на оцінювання афективних і психомоторних результатів навчання була більшою: 1,8% на оцінюван-

ня афективних результатів навчання і 2,4% – психомоторних (Yang et al., 2015, с. 241). Тобто, обсяг і типи запитань і завдань та результати навчання у підручниках географії, розроблених на основі навчальної програми 2003 р., потребували коригування, щоб «краще відповідати цілям Реформи» (Yang et al., 2015, с. 244).

Зарубіжні дослідники аналізували запитання і завдання, які містяться в підручниках географії, й з інших точок зору. Так, за М. Simon, А. Budke та F. Schäbitz сучасні навчальні програми «спрямовані на компетенції та орієнтовані на результат», тому запитання і завдання, які містяться в підручниках, «мають важливе значення для набуття і застосування компетенцій» (Simon et al., 2020, с. 5).

У своїй статті (Simon et al., 2020) дослідники висвітлили результати аналізу запитань і завдань на порівняння, які містилися в підручниках географії трьох країн: Німеччини, Англії та Франції. (Вони проаналізували 20 підручників).

Порівняння було обрано через те, що, на погляд М. Simon, А. Budke та F. Schäbitz, запитання і завдання на цей процес, які містяться у підручниках географії, сприяють розвитку географічної компетентності. Вони вимагають від учнів вміння розмірковувати й аргументувати, критично мислити тощо. Це, в свою чергу, допомагає учням здобувати географічні знання та набувати навичок судження і спілкування (Simon et al., 2020, с. 10). На думку дослідників, порівняння пов'язується з вищими компетенціями, які «зростають» з віком учнів (Simon et al., 2020, с. 10). Саме тому, аналіз підручників географії, який здійснили М. Simon, А. Budke та F. Schäbitz, показав, що в підручниках кількість запитань і завдань на порівняння з класу в клас збільшувалася. (За М. Simon, А. Budke та F. Schäbitz запитання і завдання на порівняння – це запитання і завдання, в яких учень повинен порівняти одну одиницю з іншою або з кількома змінними для оцінювання подібності та/або відмінності.)

Згідно із V. Maier та А. Budke «географічна освіта – це не лише навчання фактам, а й віддзеркалення поглядів і обговорення цінностей, які є основою для майбутніх рішень і ставлень» (Maier & Budke, 2016, с. 11). Використання планування (розв'язування проблем) на уроках географії дасть можливість учню досягти мети географічної освіти, зрозуміти головні соціальні, екологічні й просторові проблеми та забезпечити його участь в демократичному суспільстві, в тому числі і в майбутньому (Maier & Budke, 2016, с. 9). Завдання на планування, які містяться у підручниках географії, є «інструментом навчання різним знанням і навичкам» (Maier & Budke, 2016, с. 10). Вони допомагають учням зрозуміти географічні проблеми та дізнатися стратегії їх вирішення. Завдання на планування (розв'язування проблем) охоплюють не лише завдання на вирішення нагальних ключових соціальних, екологічних і просторових проблем, наприклад щодо зміну клімату, зменшення озонового шару тощо, а й завдання на підготовку учня до самостійного способу життя й самореалізацію, наприклад, щодо подорожей, споживання органічної їжі тощо (Maier & Budke, 2016, с. 21).

Планування на уроках географії – це просторова, ціннісно орієнтована та творча практика формування майбутнього (Maier & Budke, 2016, с. 10).

На думку I. Jo та S. W. Bednarz, одним із головних завдань географічної освіти у закладах загальної середньої освіти є розвинути в учнів просторове мислення.

Важлива роль у цьому відводиться підручнику географії, який містить карти, діаграми, графіки. У статті I. Jo та S. W. Bednarz (Jo & Bednarz, 2009) висвітлено роль підручників географії у розвитку цієї важливої навички, зокрема через запитання і завдання. Адже, щоб розвинути в учнів здатність просторово мислити, запитання і завдання в підручниках повинні не лише вимагати від учнів використання просторових уявлень, а й створення (візуалізації) уявлень про географічні об'єкти (Jo & Bednarz, 2009, с. 8).

Дослідження I. Jo та S. W. Bednarz показало, що у підручниках географії (дослідницями було проаналізовано чотири підручники, прийняті Техаським агентством освіти у 2003 р. для використання в курсі «Всесвітня географія») питання просторового мислення висвітлено на низькому рівні. Лише 30% запитань і завдань в підручниках вимагали від учнів просторового мислення, але на низькому рівні когнітивних процесів. 70% запитань і завдань в підручниках, проаналізованих дослідницями, не вимагали від учнів ні використання, ні створення просторових уявлень (Jo & Bednarz, 2009, с. 8).

Серед цих 30% запитань і завдань більшу половину склали запитання і завдання, в яких учні мали пригадати або розпізнати просторовий об'єкт (об'єкти), що «недостатньо для розвитку навичок просторового мислення» (Jo & Bednarz, 2009, с. 11), менше 1/3 – запитання і завдання на пояснення, порівняння і класифікацію і лише близько 13% – на оцінювання, узагальнення і створення просторового об'єкту (об'єктів) (Jo & Bednarz, 2009, с. 9).

Підручники географії, які проаналізували I. Jo та S. W. Bednarz, містили графічні й просторові зображення. Проте, на думку дослідниць, запитання і завдання в них не повністю використовували цей «багатий набір графічних зображень» для розвитку просторового мислення (Jo & Bednarz, 2009, с. 10). За I. Jo та S. W. Bednarz, щоб бути компетентним просторовим мислителем, людина повинна володіти (1) знаннями про різноманітні просторові концепції, (2) уміннями використовувати просторові уявлення належним й ефективним способом та (3) навичками міркування (Jo & Bednarz, 2009, с. 10). Щоб розвинути в учнів навички просторового мислення запитання і завдання в підручниках географії повинні включати всі ці три компоненти, а не один.

Отже, у працях зарубіжних дослідників велика увага приділяється аналізу запитань і завдань у підручниках географії. Адже вони є невід'ємною складовою частиною підручника, яка також реалізує всі інновації підручника та навчальної програми, на основі якої й створюються підручники.

Список використаних джерел

- Jo, I., & Bednarz, S. W. (2009). Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: Using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality. *Journal of Geography*, 108(1), 4-13. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00221340902758401>. <https://doi.org/10.1080/00221340902758401>.
- Maier, V., & Budke, A. (2016). The Use of Planning in English and German (NRW) Geography School Textbooks. *Review of International Geographical Education Online*, 6(1), 8-31. <https://dergipark.org.tr/en/pub/rigeo/issue/40906/493012>.

- Simon, M., Budke, A., & Schäbitz, F. (2020). The objectives and uses of comparisons in geography textbooks: results of an international comparative analysis. *Heliyon*, 6(8), e04420. [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(20\)31264-0](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(20)31264-0). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04420>.
- Yang, D., Wang, Z. & Xu, D. (2015). A Comparison of Questions and Tasks in Geography Textbooks before and after Curriculum Reform in China. *International Geographical Education Online*, 5(3), 231-248. <https://dergipark.org.tr/en/pub/rigeo/issue/40885/493595>.
- Yasar, O. (2009). A Comparative Analysis of Assessment and Evaluation Exercises Included in Geography Textbooks Written According to the 2005 Secondary Education Geography Curriculum and Textbooks of the Former Curriculum in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 5(1), 45-68. <https://ijpe.inased.org/makale/2571>.

ПІДРУЧНИК З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»: ТЕХНОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Павлова Тетяна,

науковий співробітник,
відділ початкової освіти ім. О.Я. Савченко,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Оновлення технологій навчання молодших школярів зумовлене потребою в систематичному використанні можливостей початкової освіти для здійснення компетентісно орієнтованого навчання і створення науково-методичного супроводу для реалізації Концепції Нової української школи в умовах інтегрованого навчання.

За найпоширенішим тлумаченням (О. Савченко, С. Гончаренко, О. Онопрієнко) «технологія навчання» – це системна категорія, структурними компонентами якої є мета навчання, зміст, засоби педагогічного впливу, форми і методи організації навчального процесу і результат діяльності.

Компетентність як результат початкової освіти вчена О. Онопрієнко розглядає «як складне особистісне утворення, що виявляється у конкретних життєвих ситуаціях як здатність учня мобілізувати необхідні досвід та особистісні якості з метою одержання певного результату» (Онопрієнко, 2020, с. 8–9).

Відома дослідниця підручникотворення Я. Кодлюк визначає шкільний підручник як носій змісту освіти та засіб навчання; як модель процесу навчання у єдності змістової та процесуальної сторін. Технологічні характеристики підручника авторка пов'язує не лише із предметними знаннями й уміннями, але й загальнонавчальними. Основним засобом реалізації технологічного компонента підручника вважає навчальні завдання і вправи, основне призначення яких – «забезпечити процес засвоєння навчального матеріалу» (Кодлюк, 2004, с. 43).