Інститут педагогіки
НАПН України

29
випуск
2022

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

збірник
наукових
праць

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Проблеми сучасного підручника

Випуск 29

Київ
2022

УДК 371.671.(082) ISSN : 2411-1309
П 78

Засновник – Інститут педагогіки НАПН 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 № 409 від 17.03.2020 р.
категорія «Б» (педагогічні науки, спеціальності – 011, 012, 013, 014, 015, 231)
Затверджено до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 17 від 26.12.2022)

Редакційна колегія:

Топузов О. М., дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф., директор Інституту педагогіки НАПН України, Україна (головний редактор); **Головко М. В.**, д. пед. н., старший науковий співробітник, доцент, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, Україна (заступник головного редактора); **Арістова Н. О.**, д. пед. н., проф., старший науковий співробітник відділу дидактики, Інститут педагогіки НАПН України, Україна (заступник головного редактора); **Акірі І. К.**, д. фіз.-мат. н., конференціар (доцент), завідувач кафедри «Математика і природничі науки», Інститут педагогічних наук м. Кишиневу, Республіка Молдова; **Бакум З. П.**, д. пед. н., проф., професор кафедри української мови, Криворізький державний педагогічний університет, Україна; **Бібік Н. М.**, д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу початкової освіти, Інститут педагогіки НАПН України, Україна; **Богданець-Білоскаленко Н. І.**, д. пед. н., проф., завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури, Інститут педагогіки НАПН України, Україна; **Валат Войжеш**, габілітований доктор, проф., завідувач кафедри загальноосвітніх та освітніх систем, Університет Жешува, Польща; **Доброскок І. І.**, д. пед. н., професор, головний науковий співробітник відділу дидактики, Інститут педагогіки НАПН України, Україна; **Жук Ю. О.**, д. пед. н., доц., завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти, Інститут педагогіки НАПН України, Україна; **Засєкіна Т. М.**, д. пед. н., старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України, Україна; **Імашев Г. І.**, д. пед. н., проф., професор кафедри фізики і технічних дисциплін, Атираунський державний університет, Республіка Казахстан; **Калініна Л. М.**, д. пед. н., проф., вчений секретар Інституту педагогіки НАПН України, Україна; **Кодлюк Я. П.**, д. пед. н., проф., професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, завідувач науково-дослідної лабораторії шкільного підручника Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Україна; **Ладоня К. Ю.**, к. ф. н., завідувач науково-організаційного відділу, Інститут педагогіки НАПН України, Україна (відповідальний редактор); **Малихін О. В.**, д. пед. н., проф., завідувач відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці, Інститут педагогіки НАПН України, Україна; **Назаренко Т. Г.**, д. пед. н., старший науковий співробітник, завідувач відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, Україна; **Скворцова С. О.**, д. пед. н., про., завідувач кафедри математики і методики її навчання, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Україна; **Смирнова-Трибульська Є.**, габілітований доктор гуманітарних наук у галузі соціальних наук з педагогіки, професор, завідувачка кафедри гуманітарної освіти та педагогічних допоміжних наук WEiNoE UŚ Інституту педагогіки (факультет соціальних наук), Сілезький університет у Катовіце, Республіка Польща; **Тарасенко Г. С.**, д. пед. н., професор, проф. кафедри екології, природничих та математичних наук, Вінницька академія неперервної освіти, Україна; **Уска С.**, д. пед. н., проф., провідний науковий співробітник факультету освіти, мови та дизайну Академії технологій м. Резекне, Латвія; **Шавініна Л. М.**, габілітований доктор, проф. кафедри досліджень мов, Квебецький університет в Оттаві, Канада.

Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. – П 78 О.М.Топузов]. – 2022. – Вип. 29. – 218 с.

У збірнику публікуються наукові рецензовані статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем підручникотворення з метою апробації вітчизняного і зарубіжного досвіду проєктування 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.

 © Інститут педагогіки НАПН України, 2022

ЗМІСТ

Тетяна Алєксєєнко
Розвивальний потенціал case-study (кейс-технології)
у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти:
до методичного інструментарію сучасного підручника 5

Олена Барановська
Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації
освітніх втрат учнів початкової школи 14

В'ячеслав Білецький
Виховний потенціал сучасного підручника фізики
для закладів фахової передвищої освіти 24

Вікторія Волошена
Практико орієнтоване навчання геометрії в гімназії 32

Микола Головко, Іван Крячко
Дидактичні функції сучасного підручника астрономії
в умовах дистанційного навчання 43

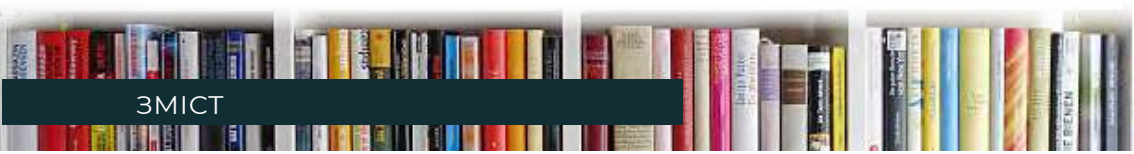
Ігор Горошкін
Методичні підходи до створення системи вправ і завдань
для організації іншомовного ситуаційного спілкування
учнів 5–6 класів 52

Антоніна Гривко
Потенціал підручників для розвитку наскрізних умінь
(погляд учнівства) 61

Тетяна Дацька, Олена Голик
Формування мовленнєвої компетентності
«екологічна грамотність і здорове життя»
у підручниках з англійської мови для старших класів 78

Наталія Жидкова
Аналогія як дослідницький метод у підручниках громадянської
та історичної освіти 5 класу 87

Любов Ільницька
Аналіз підручників з кольорознавства
Вищої школи будівництва й дизайну Баугауз 99



ЗМІСТ

Інна Ліпчевська
Сучасний підручник для початкової школи:
проблема візуалізації 108

Олександр Малихін, Віра Рогова
Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання 117

Юлія Малієнко, Олена Гурська
Оновлені програми з історії україни 2022:
наративи, концепти, перспективи підручникотворення 125

Петро Мороз, Ірина Мороз
Інформаційний та методичний потенціал фотографії
як історичного джерела (на прикладі підручника
«Досліджуємо історію і суспільство») 137

Світлана Науменко
Сучасний зарубіжний досвід оцінювання якості
підручників географії для закладів загальної середньої освіти..... 154

Онаць Олена, Данко Антоніна
Психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії
в закладах освіти в підручнику для керівника 172

Оксана Петрук
Методичний апарат підручника української мови як
передумова реалізації компетентнісного підходу до мовної освіти 185

Олеся Слижук
Використання медіатекстів у підручниках української літератури
для 5–6 класів нової української школи 194

Трубачева Світлана, Мушка Оксана, Люлькова Юлія
Дидактичні особливості формування навчальної компетентності учнів
в умовах цифровізації освітнього середовища закладу
загальної середньої освіти під час воєнного стану..... 202

Олена Часнікова, Андрій Довгань
Перспективний погляд чи look forward to
на розвиток шкільної економічної освіти в Україні 208

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-5-13
УДК 373.5.091.64:005.22]:37.091.39-028.33:37.015.31

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ CASE-STUDY (КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ) У ФОРМУВАННІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: ДО МЕТОДИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Тетяна Алєксєєнко,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу інновацій
та стратегій розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна.

https://orcid.org/0000-0002-2060-2354

alekseenko.tf@gmail.com

У статті актуалізовано та розкрито розвивальний потенціал кейс-технології (case-study) у набутті учнями ключових компетентностей, визначених стратегією розвитку НУШ; обґрунтовано необхідність упровадження її в освітній процес, зокрема у розроблення/модернізацію змісту підручників для загальноосвітньої середньої школи як інтегрального інструменту: проєктування освітньо-розвивального середовища і навчальної діяльності у поєднанні теорії і практики; розвитку в умовах емоційного зараження та синергії групової форми роботи з використанням інтерактивних методів навчання й виховання; формування комплексу навчальних здібностей і особистісних якостей школярів, затребуваних викликами складної соціальної й освітньої ситуації, особливо під час війни та у післявоєнній відбудові – аналітичного, критичного, креативного й проєктивного мислення, прийняття виважених рішень, розвитку ініціативності, відповідальності й комунікативної культури та інших; з урахуванням дистанційної форми навчання та організації освіти на перспективу.

Ключові слова: кейс-технологія, розвивальний потенціал, ключові компетентності, підручник.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Потреба в симбіозі структурування теоретичного і практичного знання, високий запит на практико-орієнтоване викладання навчальних предметів, яке б цілеспрямовано сприяло формуванню ключових компетентностей

здобувачів освіти, спонукає до активного упровадження в освітній процес інтерактивних методів і технологій, здатних забезпечувати більш активне засвоєння учнями навчального матеріалу, у тому числі й за рахунок активізації емоційної залученості та власної активності у набутті нового знання, шляхом підвищення мотивації до його пошуку, у логічних розмірковуваннях щодо причинно-наслідкових зав'язків різних явищ та продукування креативних рішень, які потребують самостійного доведення або ж вироблення у груповій роботі.

Такі можливості викладання нового матеріалу або його практичного закріплення, як засвідчує освітня практика та зворотній зв'язок від учасників освітнього процесу, у тому числі і опитаних нами у фокус-групах, є особливо привабливими для учнів, оскільки задовольняють не тільки допитливість, а й потребу спілкування в референтній групі та «на рівних», співдіяльності й співпричетності до прийняття важливих рішень, які у навчальному процесі моделюють комплекс дослідницьких, життєвонеобхідних навичок та умінь, зокрема і щодо конструктивної взаємодії з іншими (працювати у складі команди), вироблення власної аргументованої думки й позиції та її публічної презентації. На такий підхід в організації сучасного освітнього процесу орієнтує і прогноз, зроблений у звіті «Майбутня робота – 2025» Всесвітнього Економічного Форуму (2020) щодо ТОП-10 навичок XXI ст., які будуть найбільш затребуваними вже у найближчі роки – це набір гнучких/м'яких навичок (soft skills), необхідних для успіху в умовах сучасного глобалізованого інформаційного та конкурентного суспільства (Майбутнє, 2020). Їх кластерний аналіз засвідчує велику близькість та узгодженість з ключовими компетентностями, визначеними Концепцією розвитку НУШ та у пораднику для вчителя НУШ (Бібік, 2017).

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Упровадження case-study (кейс-технології) як інноваційної у вітчизняній педагогіці відбувається досить інтенсивно в останнє десятиліття. Цей період знаменується і дослідницькими розвідками щодо особливостей її розроблення, упровадження та ефективності.

У наукових публікаціях вітчизняних авторів прослідковуються аспекти досліджень, у яких кейс-технологія розкривається в різних поняттях, змістових контекстах та відносно різних сфер упровадження: педагогіки, психології, соціальної педагогіки, соціальної роботи, юриспруденції, менеджменту, лінгводидактики та інших, а також в особливостях викладання різних навчальних предметів з природничих та гуманітарних наук в загальноосвітніх закладах середньої освіти та у вищій школі.

У вітчизняній педагогіці case-study більшою мірою розкривається як педагогічна інноваційна технологія (Нісімчук, Падалка, Шпак, 2000), метод навчання і виховання (Прокопів, 2017), відносно організації навчання у вищій школі, використання у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної діяльності (Стрельніков, Брітченко, 2013) та підготовці майбутніх фахівців з соціальної педагогіки і соціальної роботи, у контексті ситуаційного аналізу та компетентнісної освіти (Овчарук, 2004) тощо. Також пропонуються окремі кейси як авторські практичні розробки кейс-уроків для використання під час вивчення різних предметів (хімії, біології, історії, фізики, української і англійської мов, літератури, мистецтва) (Кейс-урок, 2020). Однак у вітчизняному досвіді вони ще

не набули масового розроблення й упровадження. Більш поширеною є практика використання case-study у проєктній діяльності неурядових організацій (у різних формах тренінгів, особливо каскадних) та у вищій школі у підготовці й перепідготовці фахівців за обраними професіями і спеціальностями.

У зарубіжному досвіді case-study набула поширення в освітній практиці, насамперед в університетській освіті, допрофільній підготовці школярів і на профільних курсах. Першочергове розроблення відбувалося в Гарвардському університеті Ервіном Геї як альтернатива підручнику для провідних підприємців та топ-менеджерів (Е. Геї «Мистецтво ведення бізнесу», 1912) з метою підготовки їх до комплексного аналізу виникаючих у бізнесі ситуацій та факторів, що їх обумовлюють. А вже у 20-х роках XX ст. відбулося активне видання збірок кейсів, а навчання менеджменту було повністю переведено на case study. Нині це провідний метод/технологія навчання Гарвардської школи. В Європі case-study набує поширення з 50-х років XX ст. Її активно розпочала упроваджувати Манчестерська школа (Н. Андерсен, М. Глакман, Р. Маккензі, У. Томас, Е. Х'юз та ін.). На відміну від американської школи, кейси для використання в освітньому процесі англійська школа пропонувала більш стислими, а сам метод/технологію розвивала як дослідницьку стратегію. Спільним у розробленні й розвитку case-study було те, що в основу покладалася філософія прагматизму Дж. Д'юї, а в інтепретацію ситуацій кейсу не кількісний, а якісний аналіз. Системне опрацювання case-study як проблемної технології навчання під час пандемії covsd-19 відображено в роботі W. Bao (Bao, 2020) та на прикладах диференційованого навчання в інклюзивному освітньому середовищі в колективній праці T. Bridgman, S. Cummings & C. McLaughlin (Bridgman, Cummings & McLaughlin, 2016) та ін. дослідників, які вивчали особливості її упровадження в навчальний процес (Case Method, 2017).

Аналіз вітчизняних та зарубіжних літературних джерел переконує, що у перекладі з англійської та описі case-study присутня понятійна варіативність (кейс-метод, метод кейсів), яка не є принциповою. Проте ототожнення кейс-методу і кейс-технології, що часто спостерігається в наукових працях у перекладі case-study, усе ж викликає незгоду через їх принципову різницю, що потребує пояснення.

Також практично поза увагою залишається розвивальний потенціал case-study та її методичний інстументарій у формуванні ключових компетентностей учнів, який може осучаснити, модернізувати зміст підручників для загальної середньої школи та здобувачів інших рівнів освіти. Чим і визначаємо актуальність цієї статті.

Мета і завдання статті – комплексно розкрити розвивальний потенціал case-study (кейс-технології) та її методичну доцільність у формуванні ключових компетентностей і особистісного розвитку здобувачів освіти як ресурс розроблення/модернізації змісту сучасних підручників.

Основні **методи** дослідження: цілісний аналіз, узагальнення, структурування, фокус-групи.

Виклад основного матеріалу. Першочергово уточнимо, що за своїм цілепокладанням та структурою case-study на сьогодні це все ж кейс-технологія, яка бере свій початок від кейс-методу. (І цим можна пояснити понятійний дуалізм). У процесі розвитку

й інтенсивного упровадження в освітній процес відбулась його змістово-процесуальна трансформація від простого накопичення кейсу як кількості проблемних ситуацій, що потребують аналізу, до їх галузевого і тематичного структурування, підпорядкування певним навчальним і виховним цілям, багатозадачності, процесуального «поглинання» в себе інших методів пізнання (пошукових, «мозкового штурму», опису, аналізу, самоаналізу, ділових ігор, проєктування, моделювання, дискусії, презентації та ін.), а також процедурної визначеності, яка має всі ознаки технології. Також відбулося розширення каналів і способів комунікації залучених у кейс-технологію від внутрішньо групової, міжгрупової до аудіо-, відео-, лінгвокомунікації), поширення й передавання з використанням цифрових технологій (е-кейси). Орієнтуючись на суспільний запит та можливості й перспективи організації освітнього процесу в умовах цифровізації освітнього простору й окремих середовищ та дистанційної форми навчання під час пандемії covid-19, військової агресії ці канали освітньої інформації, як і технологія case-study, набувають все більшого й різноспрямованого розвитку і визнання та прогнозно будуть затребуваними і в післявоєнній відбудові як найбільш технологічні та динамічні.

На відміну від кейс-методу (як проблемного метода навчання), case-study є багаторівневою формою роботи з особливостями, які характеризують її саме як технологію. Тобто, її обов'язковими структурними компонентами визначаються: актуальність, цільова група (напр.: розробляється для підручника з окремого предмету і для учнів певного класу (віку), *мета*, *основний зміст* (кейс для аналізу – проблемна ситуація та додаткова до неї інформація), *завдання* (проблемне питання чи конкретизовані завдання), *процесуальний компонент* (сукупність інтерактивних методів роботи над проблемною ситуацією), *етапи та алгоритм упровадження* (підготовчий – розроблення кейсу, ознайомлення з ним учнів учителем; основний – командне дослідження й аналіз ситуації, продукування ідей, їх оцінювання, вибір і обґрунтування основної; завершальний – підготовка і презентація виробленого командою єдиного рішення/висновку). Такі особливості дозволяють нам визначати «case-study ємкою аналітичною технологією, якій властиві синергія, моделювання, розвивальний контент, активізація мисленнєвої діяльності, орієнтованої на успіх та формування компетенцій щодо оптимального поводження в різних ситуаціях.

Освітні кейс-технології містять високий потенціал технологічності (масового упровадження), який може бути перевіреним в апробаційному періоді і самого підручника, до якого вони розроблені. Однак їх розроблення й упровадження в зміст підручника має бути підпорядкованим завданням формування визначених певних навичок і умінь та особистісних якостей здобувача освіти для компетентного функціонування у суспільстві з урахуванням специфіки навчального предмета.

Case-study по своїй суті є інтегральним інструментом, здатним орієнтувати на комплексне осмислення певної проблеми й всебічно підходити до пошуку конкретного її рішення, у процесі чого активізуються психічні процеси залучених до роботи над визначеною педагогом ситуацією, відбувається формування свідомості у заданому метою напрямі та моделюються мисленнєві образи, поведінкові й вчинкові особливості особистості. Також створюються сприятливі, емоційно-позитивно забарвлені умови

інтелектуальної роботи, що закономірно сприяє підвищенню її ефективності. І в цьому криється значний розвивальний потенціал case-study як технології. Розглянемо це більш детально.

Розпочнемо зі смислового ядра технології – ситуації, випадку, які покладаються в її основу. (Кейс (від англ. case) – це опис конкретної ситуації чи випадку). Вона, зазвичай, пов'язується з конкретною сферою галузі знання чи соціальною і має відображати якусь реальну в ній проблему, яка потребує вирішення. Тим самим забезпечується тісний зв'язок навчальної ситуації з реальним життям, що вже наповнює інформаційну складову компетентності. В освітньому процесі такі ситуації добираються відповідно до освітнього компонента, до конкретного навчального предмета чи теми уроку. У підручнику вони можуть розміщуватись (якщо стислі, коротенькі) в кінці тем, а якщо розгорнуті, то окремим дидактичним матеріалом до теми, у тому числі на цифрових носіях. Важливо, щоб кейс добирався на реальних фактах, містив не просто опис ситуації, а опис її як проблемної ситуації або ж протиріччя. Саме тому до кожної ситуації вчителем формулюються чіткі питання, які не повинні бути легкими і мати однозначне рішення. Це слугуватиме поштовхом у розвитку мотивації до подальших процесів і дій, налаштовувати на їх вдумливість.

Загальна структура кейсу наступна: проблемна ситуація (випадок), питання до обговорення або завдання. Може містити додаток з додатковою інформацією. Його доцільно створювати та використовувати для тем, які надаються для самостійного вивчення, як ілюстративні матеріали. Також у дистанційній формі навчання. Додатки до кейсу можуть містити додаткові інформаційні матеріали, статистичні дані, дібрані вчителем до теми, або ж список літератури з відкритих джерел, за якими необхідну інформацію можна знайти учням самостійно. Додатки можуть бути диференційованими по складності, тим самим враховувати міру розвиненості, здібностей окремих учнів та використовуватися в індивідуальному навчанні чи диференційовано в різних групах з різним рівнем підготовленості.

Робота над кейсом у процесі навчання орієнтує на отримання не готового знання, а його продукування шляхом активної мисленнєвої діяльності, яка розгортається у ході «дослідження» як всебічного аналізу ситуації, щоб розібратися в її суті, максимально визначити фактори, що спричинюють, детермінують проблему та способи рішення. Отже, створює умови для розвитку навички вчитися, використовувати теоретичні знання у розв'язанні практичних задач і завдань.

Технологія case-study розвиває критичне мислення, здатність до аналізування фактів і явищ, а також самоаналізу власної компетентності у рішенні проблеми. Їх необхідність зростає у зв'язку з накопиченням інформації, у тому числі суперечливої, потребою знаходити в ній сутнісне, протистояти маніпуляціям свідомістю та потребою доцільного й компетентного її використання у навчальній діяльності та життєвій практиці.

З освітньої практики відомо, що універсальним способом навчання є колективне, спільне навчання, коли є певна змагальність і можливості публічного схвалення чи визнання. З використанням кейс-технології таке навчання відбувається не тільки в класному колективі, а й одночасно у малих групах колективу (класу) у складі по 5–6 осіб, які

працюють над рішенням кейсу. Це дозволяє розкрити особистісний потенціал кожного, міру його активності, ініціативності й креативності у продукуванні ідей, подолати страх у вербалізації своїх умовиводів у присутності інших, розвивати комунікативні здібності, щоб зрозуміло донести до інших свою ідею/пропозицію/точку зору. У дискусіях, які зазвичай відбуваються у групі під час обговорення запропонованих ідей, формується уміння слухати і чути, культура комунікативної взаємодії і етика комунікації. Також формується або ж збагачується рольовий репертуар (особливо тоді, коли ситуації розігруються в ролях; коли у групі визначається лідер (неформальний або ж назначений вчителем) і зміна ролі лідера, якому доручається організовувати аналіз ситуації та дискусію, презентувати рішення від імені групи, відбувається почергово у ході роботи над різними кейсами. Потреба якісного виконання ролі створює в обраного лідером умови для розвитку лідерських якостей, зокрема підвищення відповідальності та рівня самоаналізу, самоорганізації і самокритичності, стресостійкості та гнучкості.

Організація групової форми роботи, особливо одночасно з кількох груп, розвиває здорову конкуренцію, створює фон емоційного зараження, високу емоційну залученість кожного члена групи у процес обговорення ситуації й пошуку оптимального варіанту її рішення, а, закономірно, і активну участь та ініціативність, що у свою чергу стимулює до цього і інших учасників групи. При індивідуальному виконанні завдання (і так можливо) подібний ефект не досягається. Хоча пошук рішень, який суголосний з продукуванням нових ідей, у будь-якому разі розвиває креативність та ініціативність здобувача освіти.

Надзвичайно важливими у роботі над кейсами визначаються соціальні та персоналізований контексти. Соціальний реалізується не тільки через аспекти взаємодії у системах учитель-учень, учень-учень, учень-група, група-група, а й через зміст самих ситуацій. Їх реальність не тільки збагачує знання, а й збагачує життєвий досвід (на прикладі засвоєння досвіду іншого), формує чутливість до явищ, подій і різних учасників соціального життя, соціальну рефлексію і спонукає до проекції ситуації кейса на інші життєві чи просто освітні ситуації і їх перспективи, тим самим спонукає і до виваженості щодо власних вчинків та діяльності, моделювання подальшого розвитку подій.

Персоніфікований контекст результативності роботи учнів над кейсами може бути виявленим у набутті й розвитку ключових компетентностей та пов'язаних з цим кількох лініях особистісного розвитку, а саме: впевненості у собі; готовності до осмисленого аналізу різних фактів і явищ, до прийняття виважених рішень в особистому житті та у колі свого найближчого спілкування; полегшенні процесу самоідентифікації; підвищенні комунікативної культури, формуванні стійких навичок раціональної поведінки; проєктуванні діяльності в реальних ситуаціях й прогнозуванні її можливих наслідків; а також у: покращенні успішності; похвалі, в оцінці, у накопичувальних балах, в інших заохоченнях та стимульних реакціях учителя, залежно від його методики викладання предмета.

Досвід бізнес-організацій, діяльність яких пов'язується з навчанням, та досвід проєктного навчання засвідчує, що кейс-технологія багаторазово підвищує результативність освітнього процесу, адже дозволяє моделювати майбутню діяльність, фор-

мувати до неї психологічну готовність та позитивну мотивацію до освоєння нового матеріалу. Такі висновки, зроблені тривалою освітньою практикою, заслуговують на врахування розвивального потенціалу case-study й у формуванні ключових компетентностей у школярів, зміст яких із ним великою мірою співвіднесений, а, отже, її активне упровадження у процес навчання і для загальноосвітньої середньої школи, зокрема введення до змісту підручників.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Розвивальний ефект від роботи з case-study (кейс технологією) як цілісним інформаційно-мисленнєвим комплексом відбувається в кількох лініях розвитку:

- *в освітньому середовищі*, яке набуває ознак середовища освітньо – розвивального, креативного, дружнього до здобувача освіти, де успішному засвоєнню знань сприяє емоційне «зараження», увага до думки кожного, можливість висловлювати ідеї й аргументовано доводити їх доцільність, а також формуються культура співпраці, міжособистісної взаємодії, змагальності і конкурентності; розширення кругозору, свідомості кожного учасника кейс-технології підживлюється як пошуком і вивченням додаткової інформації, так і в результаті обміну знаннями, залучення у колективний процес ситуаційного аналізу;
- *у навчальному процесі* забезпечується системне набуття знань, затребуваних сучасною освітньою і життєвою практикою, які вимагають максимального зближення у підготовці до ефективної й конструктивної життєдіяльності та компетентної професійної діяльності на майбутнє; відбувається комплексне формування ключових компетентностей учнів, визначених стратегією розвитку НУШ, зокрема: уміння вчитися, мовна компетентність, соціальна компетентність, інформаційно-цифрова компетентність. Здійснюється наскрізний процес виховання;
- у науково-методичному забезпеченні освітнього процесу накопичується досвід роботи з кейс-технологіями та розробки кейс-уроків, розвивальний потенціал яких може претендувати на те, щоб увійти до модернізованого змісту сучасних підручників. Також кейс-технології можуть успішно використовуватись у якості тестових завдань з метою моніторингу якості знань та їх контролю за окремими навчальними дисциплінами;
- *в особистісному розвитку учнів* формуються аналітичне й критичне мислення, здатність до самоаналізу, гнучкість, емоційний інтелект, ініціативність, самостійність, стресостійкість, що сприяє подоланню «емоційного оніміння», яке прогресує у сучасних дітей в умовах пандемії, війни та обумовленої ними дистанційної форми навчання й дефіцитарних станів щодо спілкування й перебування у групі, які порушують звичний процес соціалізації особистості. Формуються навички й уміння раціональної поведінки, комунікативної культури, ефективної роботи в команді, прийняття виважених рішень та їх варіативності;
- *у професійному розвитку вчителя* відкривається більше свободи для творчості, успішної самореалізації, участі у модернізації змісту навчання, можливостей обміну досвідом у професійному товаристві. У розробленні й упровадженні кейс-технологій педагог може ефективно доносити учням цінності освіти, самоосвіти і самопроєктування у процесі освіти.

З урахуванням існуючої соціальної ситуації, пов'язаної з пандемією covid-19, зі станом війни і веденням активних бойових дій, числа зруйнованих і пошкоджених закладів освіти, їх міграції у більш безпечні регіони України, а також виїзду/евакуації числа школярів на тимчасове проживання закордон, розширення меж освітнього простору, офіційного утвердження дистанційної форми навчання перспективи подальшого вивчення потенціалу кейс-технології пов'язуються нами з розвитком цифрової грамотності учасників освітнього процесу, розробленням е-підручників з різних навчальних предметів та для різних класів для використання у дистанційній формі навчання, а також їх доступності в електронних базах.

Перспективним є також використання технології case-study як технології колективного розвивального навчання в тренінгових формах роботи, і певної дослідницької діяльності, яка організується за освітніми програмами різних кваліфікаційних рівнів, у тому числі й у підготовці докторів філософії за спеціальністю «середня освіта» та предметними спеціалізаціями.

Використані джерела

Бібік, Н. М. (ред.) (2017). Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ, Плеяди.

Кейс-урок, (2020). Кейс-уроки: навчаємо легко, швидко. https://ua.edufuture.biz/wpm/kejs-uroki/kejs-urok-kejs-uroki-navchayemos-legko-shvidko-ta-iz-zadovolennyam/

Майбутнє роботи від Всесвітнього економічного форуму, (2020). https://www.management.com.ua/tend/tend1255.html

Нісімчук, А.Г., Падалка, О.С., Шпак, О.Т. (2000). Педагогічні технології: навчальний посібник. Київ, Просвіта.

Овчарук, О.В. (ред.) (2004). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Київ, К.І.С.

Прокопів, Л. (2017). Інноваційні технології навчання і виховання у ВНЗ: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ.

Стрельніков, В., Брітченко, І. (2013). Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів. МІПК ПУЕТ, Полтава, ПУЕТ.

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Hum Behav & Emerg Tech*. 2, 113–115. https://doi.org/10.1002/hbe2.1

Bridgman, T., Cummings, S., & McLaughlin, C. (2016). Restating the case: How revisiting the development of the case method can help us think differently about the future of the business school. *Academy of Management Learning and Education*, 15(4), 724–741. http://dx.doi.org/10.5465/amle.2015.0291

Case Method Summary and Forum – 12 Manage (2017). https://www.12manage.com/description_case_method.html

References

Bibik, N. M. (red.) (2017). Nova ukrayins`ka shkola: poradny`k dlya vchy`telya. Ky`yiv, Pleyady`. (in Ukrainian).

Kejs-urok, (2020). Kejs-uroky`: navchayemo legko, shvy`dko. https://ua.edufuture.biz/wpm/kejs-uroki/kejs-urok-kejs-uroki-navchayemos-legko-shvidko-ta-iz-zadovolennyam/ (in Ukrainian).

Majbutnye roboty` vid Vsesvitn`ogo ekonomichnogo forumu, (2020). https://www.management.com.ua/tend/tend1255.html (in Ukrainian).

Nisimchuk, A.G., Padalka, O.S., Shpak, O.T. (2000). Pedagogichni texnologiyi: navchal`ny`j posibny`k. Ky`yiv, Prosvita. (in Ukrainian).

Ovcharuk, O.V. (red.) (2004). Kompetentnisny`j pidxid u suchasnij osviti: svitovy`j dosvid ta ukrayins`ki perspekty`vy`: Biblioteka z osvitn`oyi polity`ky`. Ky`yiv, K.I.S. (in Ukrainian).

Prokopiv, L. (2017). Innovacijni texnologiyi navchannya i vy`xovannya u VNZ: navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Ivano-Frankivs`k. (in Ukrainian).

Strel`nikov, V., Britchenko, I. (2013). Suchasni texnologiyi navchannya u vy`shhij shkoli: modul`ny`j posibny`k dlya sluxachiv avtors`ky`x kursiv pidvy`shhennya kvalifikaciyi vy`kladachiv. MIPK PUET, Poltava, PUET. (in Ukrainian).

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. Hum Behav & Emerg Tech. 2, 113–115. https://doi.org/10.1002/hbe2.1 (in English).

Bridgman, T., Cummings, S., & McLaughlin, C. (2016). Restating the case: How revisiting the development of the case method can help us think differently about the future of the business school. Academy of Management Learning and Education, 15(4), 724–741. http://dx.doi.org/10.5465/amle.2015.0291 (in English).

Case Method Summary and Forum – 12 Manage (2017). https://www.12manage.com/description_case_method.html (in English).

Tetiana Alieksieienko, *Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Researcher, Department of Innovations and Education Development Strategies, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

THE DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF CASE-STUDY (CASE-TECHNOLOGY) IN THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES OF EDUCATION SEEKERS: TO THE METHODOLOGICAL TOOLKIT OF A MODERN TEXTBOOK.

The article updates and reveals the development potential of case-technology (case-study) in students' acquisition of key competencies defined by the development strategy of the NUS; the need to introduce it into the educational process, in particular in the development/modernization of the content of textbooks for general secondary schools as an integral tool, is substantiated: design of the educational and developmental environment and educational activities in a combination of theory and practice; development in conditions of emotional contagion and synergy of group form of work using interactive methods of teaching and education; formation of a complex of educational abilities and personal qualities of schoolchildren, demanded by the challenges of a complex social and educational situation, especially during the war and in post-war reconstruction – analytical, critical, creative and projective thinking, making balanced decisions, development of initiative, responsibility and communicative culture and others; taking into account the distance form of education and the organization of education for the future.

Keywords: case technology, development potential, key competencies, textbook.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-14-23
УДК 37.04+37.013.41

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ КОМПЕНСАЦІЇ ОСВІТНІХ ВТРАТ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Олена Барановська,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-0788-8511
panihellena@gmail.com

У статті порушено проблему можливостей індивідуалізації та диференціації навчання в умовах зміни системи соціальних взаємозв'язків, правил поведінки учнів у нових реаліях життя. Акцентовано на важливості нових вимог до системи освіти: гнучкості, адаптивності, зворотного зв'язку, швидкого реагування на зміни в соціальному середовищі, співпраці з психологічними та медичними установами в суміжних сферах. Розглянуто можливі засоби компенсації освітніх втрат учнів початкової школи: оцінювання рівня ключових компетентностей, основних наскрізних умінь; упровадження коригувальної програми; виокремлення груп учнів, які потребують допомоги в рамках класу; індивідуальні та групові додаткові заняття з учителем; психологічна допомога. Розглянуто можливості організації роботи в міні-групах на основі запитань та завдань з текстом у підручнику як способу компенсації нерівного доступу дитини до цифрових ресурсів в умовах воєнного стану.

Ключові слова: підручник; початкова школа; індивідуалізація навчання; диференціація навчання; групова робота; освітні втрати учнів.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Реалії війни зробили неможливим продовження навчання та ефективного закінчення навчального року для мільйонів дітей, які опинилися в різних умовах і ситуаціях, що несли загрозу життю. Діти пережили значне психологічне і фізичне навантаження, у багатьох з них виникли серйозні психологічні проблеми. Результати різного виду опитувань засвідчили значну нерівність у можливостях доступу учнів до дистанційного навчання, яка варіювала в залежності від регіону (тимчасово переміщених в Україні; тих, хто перебуває за кордоном та інтегрується в середовище країни та тих, хто залишається вдома). Водночас, серйозні проблеми виникли у вчителів, багато яких виїхало за кордон разом із власними дітьми, а за рандомними опитуваннями біля третини батьків на початку навчального року

висловлювали бажання навчати дітей дистанційно через високу тривожність та сумніви щодо безпеки; у частини дітей та батьків наявні негативні психологічні зміни. Неможливість організувати систематичне навчання в кінці попереднього навчального року ставить проблему розроблення технологій та моделей індивідуалізації навчання як засобу компенсації освітніх втрат учнів.

Аналіз останніх освітніх досліджень і публікацій з проблеми. У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що «…метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості…» (Державний стандарт початкової освіти, 2019). Окреслено, що реалізація цієї мети ґрунтується на визнанні унікальності та обдарованості кожної дитини; забезпеченні рівного доступу до освіти; встановленні освітніх вимог, що відповідають віковим особливостям дитини; розвитку вільної особистості; утвердженні людської гідності; вихованні патріотизму, плеканні любові до рідного краю та української культури тощо (Державний стандарт початкової освіти, 2019).

У наявних на пострадянському просторі педагогічних енциклопедіях та словниках визначення поняття «індивідуалізація навчання» базувалося на врахуванні індивідуальних особливостей дитини і створенні потенційних можливостей у навчально-виховному процесі для їх реалізації. В енциклопедії освіти індивідуалізація навчання визначається як «…організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою створення сприятливих умов для реалізації їхніх пізнавальних можливостей потреб інтересів..»; «…це система засобів, яка сприяє усвідомленню здобувачем освіти своїх сильних і слабких можливостей навчання, полягає у підтримці і розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання у такий спосіб сприяючи розвиткові самосвідомості, самостійності й відповідальності…»; «…є спеціально організованою взаємодією учасників процесу навчання (індивідуалізованим освітнім процесом) з визначенням перспективи подальшого розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистісної структури та пошуком засобів, які компенсували б наявні вади і сприяли б формуванню індивідуальної особистості…» (Енциклопедія освіти, 2021).

Дослідження науковців показали, що індивідуалізація здійснюється у двох напрямах: дидактичному (система дій учня та вчителя, яка б задовольняла інтереси учня; комплекс форм, методів, способів, засобів як основи впливу на особистість дитини) та психологічному (урахування здібностей, психічних особливостей індивіда, які впливають на процес і результат, обумовлюють наслідки навчання). В. Паламарчук акцентувала на тому, що диференціація та індивідуалізація навчання забезпечують творчий розвиток учня, враховуючи його інтелектуальну, емоційно-вольову та дієво-практичну сфери, фізичний і психічний стан; індивідуалізація навчання означає можливість переходу дитини на власний план і програму роботи (Паламарчук, 2005). О. Савченко вважала, що реалізація індивідуалізації навчання в початковій школі відбувається шляхом урахування загальної готовності дітей до навчальної діяльності; вивчення

особливостей учнів різними методами; передбачення труднощів; використання індивідуальних та групових завдань; здійснення перспективного аналізу (Савченко, 1993).

У сучасних реаліях на перше місце виходить особистісний розвиток дитини і відповідні педагогічні технології. Українські психологи переконують, що українським учням потрібен реабілітаційний рік, який націлений на компенсацію психотравм дітей, освітніх втрат, закріплення, структурування отриманих знань та вмінь, розвиток соціальних компетентностей учнів (спілкування, взаємодії, уміння домовлятися тощо). О. Малихін та Н. Арістова вважають, що запровадження технології «створення ситуації успіху» в освітній процес має сприяти реалізації принципу особистісно орієнтованого підходу, а саме: неповторності кожного суб'єкта навчання; індивідуалізації навчання; врахування індивідуальних особливостей; взаємозалежності особистості і колективу; забезпечення позитивних емоцій від досягнення успіху у навчанні (Малихін, Арістова, 2018).

Вивчаючи можливості індивідуалізації навчання, ми окреслювали її важливість саме для початкової школи. *Вимогами до ефективної реалізації індивідуалізації навчання* нами окреслено: врахування загальної готовності дітей до навчальної діяльності; моніторинг змін рівнів підготовки учнів, психологічного стану дитини за різними факторами; вивчення індивідуальних особливостей дитини різними методами; здійснення перспективного аналізу, прогноз майбутніх утруднень; використання індивідуальної та групової роботи в усіх можливих варіантах; коригування освітніх втрат дитини на визначених етапах навчального процесу; створення індивідуальної освітньої траєкторії дитини як персонального шляху реалізації її особистісного потенціалу (Барановська, 2021a; Барановська, 2022b; Барановська, 2021c).

Тож в українській науці створено достатню теоретичну і практичну базу для вирішення нагальних завдань освіти та протистояння викликам сучасності.

Мета і завдання статті. Знайти шляхи оптимізації та адаптації технологій індивідуалізації та диференціації навчання як інструменту компенсації освітніх втрат учнів в сучасних реаліях.

Основні методи дослідження. Теоретичні методи: теоретичний аналіз філософської, психологічної та педагогічної наукової літератури, вивчення нормативно-правових документів у сфері освіти, словників, енциклопедій, авторефератів, дисертацій, інтернет-ресурсів, досвіду роботи педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів України; емпіричні методи: анкетування, спостереження, усне опитування, аналіз результатів діяльності, методи статистичної обробки експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ситуація в Україні потребує від системи освіти гнучкості, адаптивності, зворотного зв'язку, швидкого реагування на зміни в соціальному середовищі, співпраці з психологічними та медичними установами в суміжних сферах. В обставинах, коли більшість українських дітей знаходиться в нерівних умовах життя і розвитку, вкрай важливою є індивідуалізація навчання, створення індивідуальної освітньої траєкторії учня (чи віднаходження варіантів розвитку здібностей дитини).

Першого удару освітня система зазнала під час пандемії і проблема потрапила в поле зору різних організацій. ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ підготували рамкові програми для відновлення шкіл, де розглядалися варіанти виходу із зазначеної кризи. Основні кроки зібрано

у відповідному звіті щодо відновлення втраченого навчання. У реаліях війни проблема компенсації освітніх втрат учнів постала вкрай гостро і потребуватиме значних зусиль та гнучкого підходу до вирішення проблем. У виданні Інституту педагогіки «Освіта в реаліях війни» окреслено виклики, з якими стикаються учні-мігранти: відсутність інформації в школах про академічні та неакадемічні характеристики дітей; клас, який не відповідає рівню освіти дитини; іншомовний навчальний простір; недостатність навчальної, соціальної та емоційної підтримки; непідготовленість учителів; недостатня співпраця школи з родинами; проблеми фінансової підтримки сімей (Освіта в реаліях війни, 2022, с. 40).

У багатьох дітей виникає нова система соціальних взаємозв'язків, зміна правил поведінки в нових реаліях життя. Під час вирішення форми доступу дитини до навчання та поділу на групи обов'язково потрібно враховувати ступінь впливу на неї травмувальної ситуації. Дослідники акцентують на тому, що діти молодшого шкільного віку можуть проявляти різні види реакцій на травмувальну кризову ситуацію: зниження мотивації до навчання, погіршення успішності, несприйняття критики, емоційні та психологічні розлади тощо.

На різних платформах обговорюються цільові заходи, які можуть допомогти надолужити освітні втрати учнів у важкі соціальні періоди: збільшення навчального року (коригування шкільного календаря); навчання в альтернативних закладах освіти; програми пришвидшеного навчання (стислий варіант навчальної програми з поглибленим відпрацюванням умінь та навичок, проєктний, діяльнісний підхід); коригувальні програми (орієнтовані на дітей, які мають великі освітні втрати і утруднення в навчанні, отримання базових знань, умінь та навичок, необхідних для досягнення рівня класу, «вирівнювальні» заняття: індивідуальна або групова робота з учителем); адаптивне навчання (поглиблена діагностика, поділ учнів на групи за освітніми потребами, рівнем сформованості ключових компетентностей); програми компенсації освітніх втрат учнів (повторення пройденого матеріалу паралельно з продовженням навчання в очному чи змішаному форматі, репетиторство для школярів зі значними прогалинами в знаннях та навичках). На сайті «Освіторія» викладено результати аналізу даних зі Звіту Всесвітнього економічного форуму-2022 з питання вибору освітянами стратегій для подолання втрат у навчанні, за якими можна зробити висновок про те, що вчителі прагнуть опанування методиками прискореного навчання; потребують коригування власного психологічного здоров'я. Важливими питаннями виявилися: інтеграція цифрових технологій в освіту та розвиток дистанційного та змішаного навчання; збільшення кількості вчителів для коригувального навчання; необхідність індивідуального навчання для учнів з освітніми втратами та різного виду проблемами; розвиток соціально-емоційної компетентності учнів; варіанти змін у навчальних програмах (продовження, скорочення чи створення коригувальних варіантів) тощо (Освіторія, 2022). Було розглянуло як приклад британські програми надолуження освітніх втрат – catch-up (подовжений навчальний день; індивідуальні консультації після уроків; додаткове навчання в міні-групах; формування ключових компетентностей; комплексне навчання).

З перерахованих вище *варіантів компенсації освітніх втрат для початкової школи* на наш погляд можна адаптувати лише деякі з них. Збільшення часу навчання, при-

скорена освіта, адаптивне навчання через психологічні особливості дітей 6–10 років не будуть мати належного ефекту. Для дітей цієї вікової категорії бажаним би було: здійснення на початку навчального року та у мірі доступу дітей до навчання протягом року оцінювання рівня ключових компетентностей; оцінювання наскрізних умінь (особливо важливі для початкової школи вміння читати і розуміти текст; уміння висловлювати власну думку усно та письмово; уміння емоційно сприймати прочитане чи прослухане; розвиток творчого потенціалу); упровадження коригувальної програми на досить довгий період навчального року (чи застосування її для учнів, які значно відстали від програми); виокремлення груп учнів, які потребують допомоги в рамках класу; індивідуальні чи групові додаткові заняття з учителем за потребою чи на постійній основі; регулярне спілкування з психологом школи (бажано із залученням батьків).

За неможливості побудувати постійний зв'язок з навчальним закладом та відсутність традиційного навчального середовища, велику роль відіграє шкільний підручник. Підручники для початкових класів, створені у 2020 році, мають великий розвивальний потенціал, запитання та завдання до текстів націлені на формування ключових компетентностей учнів. Дослідження Л. Шелестової показали, що головним наскрізним вмінням, яке формується в учнів 1–2 класів, є вміння розуміння тексту. Дослідниця акцентує на тому що, добираючи завдання для учнів, учитель повинен чітко розуміти: чи може учень виконати завдання, як він буде поводитись і що буде робити; чи достатньо в учнів предметних знань для виконання цього завдання; які знання необхідні для його виконання; чи потрібні нові знання; які наскрізні уміння необхідні учневі для виконання певного завдання; які з наскрізних умінь будуть розвиватись у процесі виконання завдання (Шелестова, 2021).

Наші дослідження формування наскрізних умінь в учнів третього класу засобами підручника показали, що активно формуються в початкових класах (3–4) наступні: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, творчі, вміння конструктивно керувати емоціями, співпрацювати з іншими особами. Кількісний аналіз підручників з української мови та читання для третього класу (Нова українська школа) засвідчив про те, що переважну більшість (60–70%) мають запитання та завдання на формування вміння читати з розумінням. Значно збільшилася кількість запитань та завдань на формування уміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами – до 10%; 4–5% з них припадає на запитання і завдання, що націлені на спільну роботу над завданням, колективну роботу та групову роботу (зокрема парну), дослідницькі завдання, рольові завдання, інсценізації, завдання-інтерв'ю (близько 2% загалом) (Барановська, 2021a; Барановська, 2021b; Барановська, 2022c; Барановська, 2022d; Барановська, 2021e). У проаналізованих нами підручниках з української мови та читання 2020 р. ми виділили найбільш показові групи запитань та завдань, що формують цілий комплекс ключових компетентностей та можуть бути застосовані під час роботи в групах: завдання-інтерв'ю: «Візьми інтерв'ю в однокласників (однокласниць), розпитай, що їм найбільше сподобалося з літніх канікул», «Проведіть опитування у вас у класі»; завдання на формування соціальних умінь, для роботи в парі, групі: «Пофантазуйте разом, яким може бути колективний колаж на тему «Найкраща

школа»», «Об'єднайтесь у групи та зверніться до дорослих зі своїми застереженнями»; спільні дослідницькі завдання, презентації власного продукту: «Дослідіть: які мультфільми подобалися в дитинстві вашим батькам, дідусям і бабусям? Які мультфільми ви дивитеся разом?», «Об'єднайтеся у творчі групи, розподіліть обов'язки і обговоріть план дій. Оформіть і проведіть презентацію», «Поцікався у рідних, які книжки збереглися в них з дитинства», «Уявіть, що до школи приїдуть діти з іншої країни та створіть плакат про народні символи України, презентуйте його в класі»; рольові завдання: «Разом із однокласниками розіграйте сценку (за поданим сценарієм)», «Підготуйтеся до рольового читання: розподіліть ролі, обговоріть настрій героїв», «Пограйтеся в гру «Загадай – я відгадаю»», «Позмагайтеся, хто назве більше квітів, зображених у вірші», «Відгадайте героя за описом», рубрики «Я – вчитель», «Хвилинка спілкування» та ін. (Барановська, 2021a; Барановська, 2022b; Барановська, 2022c; Барановська, 2021d).

Пізнавальні та соціальні мотиви учнів у сучасних реаліях, коли вони позбавлені звичних умов життя і навчання, закономірно зазнають змін, зокрема, зміщуються у бік першого виду мотивів (необхідності надолужити втрачені знання та опановувати новими) і тому вкрай важливо грамотно компенсувати другий (втрачене очне спілкування з учителем, однокласниками та друзями). Одною з можливих *форм компенсації освітніх втрат учнів і їхнього соціального спілкування, які базуються на принципах диференціації та індивідуалізації, є організація роботи в міні-групах на основі запитань та завдань з текстом у підручнику* (який переважно доступний для дітей в різних регіонах України та за рубежем). Групова форма навчання (форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителя і співпраці з учнями спільні зусилля учнів групи для вирішення поставлених учителем завдань) охоплює: спільне планування, обговорення і вибір способів вирішення навчально-виховних завдань, взаємодопомогу, співробітництво, взаємоконтроль і взаємооцінювання. Вона дозволяє реалізувати природне прагнення дітей до спілкування, взаємодопомоги і співпраці, забезпечує умови для формування позитивної мотивації учіння, досягти високої результативності у засвоєнні знань і формуванні вмінь, формувати уміння співпрацювати, створити позитивні мотиви навчання, розвивати гуманні стосунки між дітьми, дає багато можливостей для індивідуалізації. І хоча парна робота потребує великих затрат часу вчителя, потребує ретельного добору учнів для пари, створення мобільних груп, які можуть співпрацювати у схожих умовах,– саме вона може компенсувати втрачене очне спілкування з однокласниками в умовах дистанційного навчання. Розподіл за мінігрупами може здійснюватися різними способами: на основі діагностичного опитування за базовими вміннями, міні-опитування щодо готовності до опанування конкретного матеріалу, готовності до уроку, якістю та можливістю виконувати домашнє завдання або контрольної роботи, відповідно до ступеню освітніх втрат дитини, відповідно до мотивації конкретної дитини, її інтересу до теми уроку. Розподіл на пари може здійснюватися і за допомогою формальних методів (статична пара, що об'єднує учнів, які сидять за однією партою чи сусідів), створення динамічної чи варіаційної пари залежить від комплексу інших факторів, перерахованих вище. Для поділу на групи можна використовувати цифрові ресурси чи ділити за можливостями, які

доступні для вчителя і учнів класу (Барановська, 2021a; Барановська, 2022b; Барановська, 2022d; Барановська, 2021c). Учителі пропонують використання ігрових методів організації роботи в групах (парах): гра «Незнайко» (один учень читає, інший виправляє помилки); використання методу інтерв'ю (узяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до заданого тексту, статті тощо); акторські студіювання на задану чи довільну тему; взаємні запитання (протестувати та оцінити один одного); спільні виконання завдань підручника (за пройденим матеріалом); «щоденник подвійних нотаток» (проаналізувати разом проблему, вправу чи експеримент; сформулювати підсумок уроку чи серії уроків; дати відповіді на запитання учителя). Формування уміння працювати в групі фактично передбачає одночасне формування кількох видів компетентностей, у тому числі, соціальної, яка так важлива в сучасних реаліях. Це такі її складові, які базуються на розвитку здатності до колективного мислення, знаходження способу розв'язання завдань різних типів, аналітичних умінь, пошуків виходу з життєвих ситуацій, здатності організувати спільну роботу, здатності до рефлексії (Трубачева, Барановська, 2018). Однією з умов, що дозволяють учням просуватись за індивідуальними траєкторіями є можливість обирати оптимальні форми та темпи навчання, застосовувати способи навчання, які найбільш відповідають їхнім індивідуальним особливостям.

Висновки дослідження. Отже, адаптація існуючих технологій індивідуалізації та диференціації навчання, створення їхніх різновидів можуть допомогти компенсувати освітні втрати учнів в умовах війни. Зокрема, цілеспрямоване використання можливостей підручника може також допомогти зменшити їх в умовах нерегулярного використання цифрових ресурсів, зокрема, застосувати можливості групової та парної роботи учнів початкової школи в нестабільних життєвих умовах та за нерівного доступу до дистанційного навчання.

Перспективи подальших розвідок. У подальших дослідженнях варто звернути увагу на визначення комплексу проблем, які наразі постають перед головними учасниками освітнього процесу і знайти ефективні шляхи вирішення проблем у «трикутнику партнерства» (учень – вчитель – батьки).

Використані джерела

Барановська, О.В. (2021a). Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії: методичні рекомендації. Київ: Фенікс.

Барановська, О.В. (2021b). Можливості і перспективи шкільного підручника в умовах змішаного навчання. *Proceedings of the 11th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group.* Kyoto, Japan, 75–84.

Барановська, О.В. (2021c). Теоретико-методологічні основи індивідуалізації навчання в початковій школі. *Theoretical foundations of the functioning of Education. Ways to improve the effectiveness of educational activities: collective monograph.* International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 16–23.

Барановська, О.В. (2021d). Формування наскрізних умінь третьокласників за допомогою методичного апарату підручника. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць.* Київ: Педагогічна думка, 26, 18–32.

Барановська, О.В. (2022a). Забезпечення психологічної складової змішаного навчання. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 4–5 лютого 2022 р.* Київ: Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 9–12.

Барановська, О.В. (2022b). Особливості форм організації навчальної діяльності учнів початкових класів в умовах змішаного навчання. *Topical issues of modern science, society and education. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference. SPC "Sci-conf.com.ua"*. Kharkiv, Ukraine, 404–410.

Барановська, О.В. (2022c). Підручник для початкової школи в умовах змішаного навчання. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 7: Чинники оцінювання якісних досліджень [колективна монографія]*. Конін–Ужгород–Перемишль: Посвіт, 76–87.

Барановська, О.В. (2022d). Розвиток соціальної взаємодії учнів початкової школи засобами підручника. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XII: Якісні дослідження для покращення життя людини*. Конін–Ужгород–Перемишль: Посвіт, 38–40.

Кремень, В.Г. (ред.) (2021). Індивідуалізація навчання. *Енциклопедія освіти*. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ. Юрінком Інтер.

Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н., Шпарик, О. (2022). Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти: оглядове видання. Київ: Педагогічна думка.

Малихін, О.В.; Арістова, Н.О. (2018). Реалізація положень технологічного підходу в навчанні професійно орієнтованої англійської мови. https://www.researchgate.net/publication/340778386_Malihin_Aristova_REALIZACIA_POLOZEN_TEHNOLOGICNOGO_PIDHODU_V_NAVCANNI_PROFESIJNO-ORIENTOVANOI_ANGLIJSKOI_MOVI

Паламарчук, В.Ф. (2005). Першооснови педагогічної інноватики. Київ: Знання України, 1, 41–42.

Про затвердження Державного стандарту початкової освіти Кабінет Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). (2019). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text

Розвантажувальний рік чи додаткові заняття: чого потребують українські учні? (2022). *Освіторія*. https://osvitoria.media/experience/rozvantazhuvalnyj-rik-chy-dodatkovi-zanyattya-chogo-potrebuyut-ukrayinski-uchni/

Савченко, О. Я. (1993). Урок у початкових класах. Навчально-методичний посібник. Київ: Освіта, 35–50.

Трубачева, С., Барановська, О. (2018). Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології в структурі шкільного підручника. *Проблеми сучасного підручника: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції.* Київ, Педагогічна думка, 81–85.

Шелестова, Л. В. (2021). Змішане навчання у початковій школі: методичні рекомендації. Київ: Фенікс.

References

Baranovs`ka, O.V. (2021a). Zmishane navchannya u pochatkovij shkoli: novi formy` vzayemodiyi: metody`chni rekomendaciyi. Ky`yiv: Feniks. (in Ukrainian).

Baranovs`ka, O.V. (2021b). Mozhly`vosti i perspekty`vy` shkil`nogo pidruchny`ka v umovax zmishanogo navchannya. Proceedings of the 11th International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. Kyoto, Japan, 75–84. (in Ukrainian).

Baranovs`ka, O.V. (2021c). Teorety`ko-metodologichni osnovy` indy`vidualizaciyi navchannya v pochatkovij shkoli. Theoretical foundations of the functioning of Education. Ways to improve the effectiveness of educational activities: collective monograph. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 16–23. (in Ukrainian).

Baranovs`ka, O.V. (2021d). Formuvannya naskrizny`x umin` tret`oklasny`kiv za dopomogoyu metody`chnogo aparatu pidruchny`ka. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: zb. nauk. pracz`. Ky`yiv: Pedagogichna dumka, 26, 18–32. (in Ukrainian).

Baranovs`ka, O.V. (2022a). Zabezpechennya psy`xologichnoyi skladovoyi zmishanogo navchannya. Trady`ciyi ta novaciyi u sferi pedagogiky` ta psy`xologiyi: materialy` mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi, m. Ky`yiv, 4–5 lyutogo 2022 r. Ky`yiv: Tavrijs`ky`j nacional`ny`j universy`tet imeni V.I. Vernads`kogo, 9–12. (in Ukrainian).

Baranovs`ka, O.V. (2022b). Osobly`vosti form organizaciyi navchal`noyi diyal`nosti uchniv pochatkovy`x klasiv v umovax zmishanogo navchannya. Topical issues of modern science, society and education. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference. SPC “Sci-conf.com.ua”. Kharkiv, Ukraine, 404–410. (in Ukrainian).

Baranovs`ka, O.V. (2022c). Pidruchny`k dlya pochatkovoyi shkoly` v umovax zmishanogo navchannya. Rozvy`tok suchasnoyi osvity` i nauky`: rezul`taty`, problemy`, perspekty`vy`. Tom 7: Chy`nny`ky` ocinyuvannya yakisny`x doslidzhen` [kolekty`vna monografiya]. Konin–Uzhgorod–Peremy`shl`: Posvit, 76–87. (in Ukrainian).

Baranovs`ka, O.V. (2022d). Rozvy`tok social`noyi vzayemodiyi uchniv pochatkovoyi shkoly` zasobamy` pidruchny`ka. Rozvy`tok suchasnoyi osvity` i nauky`: rezul`taty`, problemy`, perspekty`vy`. Tom XII: Yakisni doslidzhennya dlya pokrashhennya zhy`ttya lyudy`ny`. Konin–Uzhgorod–Peremy`shl`: Posvit, 38–40.

Kremen`, V.G. (red.) (2021). Indy`vidualizaciya navchannya. Ency`klopediya osvity`. 2-ge vy`d., dopov. ta pererob. Ky`yiv. Yurinkom Inter. (in Ukrainian).

Lokshy`na, O., Glushko, O., Dzhury`lo, A., Kravchenko, S., Maksy`menko, O., Nikol`s`ka, N., Shpary`k, O. (2022). Osvita v realiyax vijny`: oriyenty`ry` mizhnarodnoyi spil`noty`: oglyadove vy`dannya. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).

Maly`xin, O.V.; Aristova, N.O. (2018). Realizaciya polozhen` texnologichnogo pidxodu v navchanni profesijno oriyentovanoyi anglijs`koyi movy`. https://www.researchgate.net/publication/340778386_Malihin_Aristova_REALIZACIA_POLOZEN_TEHNOLOGICNOGO_PIDHODU_V_NAVCANNI_PROFESIJNO-ORIENTOVANOI_ANGLIJSKOI_MOVI (in Ukrainian).

Palamarchuk, V.F. (2005). Pershoosnovy` pedagogichnoyi innovaty`ky`. Ky`yiv: Znannya Ukrayiny`, 1, 41–42. (in Ukrainian).

Pro zatverdzhennya Derzhavnogo standartu pochatkovoyi osvity` Kabinet Ministriv Ukrayiny` 21 lyutogo 2018 r. № 87 (u redakciyi postanovy` Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 24 ly`pnya 2019 r. # 688). (2019). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text (in Ukrainian).

Rozvantazhuval`ny`j rik chy` dodatkovi zanyattya: chogo potrebuyut` ukrayins`ki uchni? (2022). Osvitoriya. https://osvitoria.media/experience/rozvantazhuvalnyj-rik-chy-dodatkovi-zanyattya-chogo-potrebuyut-ukrayinski-uchni/ (in Ukrainian).

Savchenko, O. Ya. (1993). Urok u pochatkovy`x klasax. Navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: Osvita, 35–50. (in Ukrainian).

Trubacheva, S., Baranovs`ka, O. (2018). Kompetentnisno oriyentovani pedagogichni texnologiyi v strukturi shkil`nogo pidruchny`ka. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: materialy` Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi. Ky`yiv, Pedagogichna dumka, 81–85. (in Ukrainian).

Shelestova, L. V. (2021). Zmishane navchannya u pochatkovij shkoli: metody`chni rekomendaciyi. Ky`yiv: Feniks. (in Ukrainian).

Olena Baranovska, *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Didactics of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION OF LEARNING AS A MEANS OF COMPENSATION FOR EDUCATIONAL LOSSES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

The article raises the problem of the possibilities of individualization and differentiation of education in the conditions of changes in the system of social relationships, the rules of behavior of pupils in the new realities of life. Emphasis is placed on the importance of new requirements for the education system: flexibility, adaptability, feedback, quick response to changes in the social environment, cooperation with psychological and medical institutions in related fields. The concept of "individualization of education" is analyzed, which is based on taking into account the individual characteristics of the child and creating potential opportunities in the educational process for their implementation. The results of research by scientists are presented, which showed that individualization is carried out in didactic and psychological directions, in particular, differentiation and individualization of education ensure the creative development of the pupil, taking into account his/her intellectual, emotional-volitional and action-practical spheres, physical and mental state. The author considered possible means of compensating for the educational losses of elementary school pupils: assessment of the level of key competencies, basic cross-cutting skills; implementation of the corrective program; identifying groups of pupils who need help within the class; individual additional classes with a teacher; psychological help. The possibilities of the group form of education, which includes joint planning, discussion and selection of methods of solving educational tasks, mutual assistance, cooperation, mutual control and mutual evaluation, are analyzed. The importance of determining a child's individual educational trajectory and providing him/her with opportunities to develop his/her creative potential, which will allow him/her to work and study fruitfully throughout life, adapt to its realities and interact in society, is substantiated. It was concluded that the use of textbook questions and tasks can help to successfully organize group and pair work of elementary school pupils in unstable living conditions and with unequal access to distance learning.

Keywords: textbook; elementary school; individualization of education; differentiation of education; group work; educational losses of pupils.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-24-31
УДК 377.016:53

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

В'ячеслав Білецький,
кандидат педагогічних наук, голова обласного методичного об'єднання викладачів фізики закладів фахової передвищої освіти Рівненської області
Рівненський фаховий коледж економіки та бізнесу
https://orcid.org/0000-0003-2734-7306
white_slava@ukr.net

У статті обґрунтовані підходи до формування та реалізації виховної функції навчання фізики на сторінках сучасного підручника. Акцентовано увагу на тому, що громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне, духовно-моральне і екологічне виховання є стрижневим та основоположним у формуванні світогляду студента і забезпечують його гармонійний розвиток. Визначено основу природничо-наукової картини світу, що охоплює основні методи, форми і засоби, які забезпечують реалізацію виховних функцій навчання фізики в коледжах.

Здійснено аналіз підручників фізики, що використовуються у навчальному процесі на предмет реалізації виховних функцій навчання. Зроблено акценти на важливості використання фізичних задач, фізичних проєктів, інформаційно-комунікаційних технологій на сторінках підручника, що сприяють розвитку інтересу, творчих здібностей і мотивації студентів до навчання. Визначено основні чинники, що забезпечать успішну реалізацію громадянсько-патріотичного і екологічного виховання у розрізі компетентнісного підходу в курсі фізики закладів фахової передвищої освіти.

Ключові слова: підручник фізики, виховна функція навчання, фізичний складник природничої освітньої галузі, фахова передвища освіта.

Постановка проблеми у загальному викладі та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Першочерговими заходами з реалізації «Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти до 2025 року» визначено громадянсько-патріотичне, духовно-моральне, військово-патріотичне та екологічне виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть розвиток держави як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання

і традицій, готовності до змін та до виконання обов'язку із захисту незалежності та територіальної цілісності України (Концепція, 2022).

Ці завдання набувають особливої актуальності в умовах протидії російській агресії, залучення молоді до повоєнної відбудови нашої держави, а також у контексті розбудови українського громадянського суспільства, що активно інтегрується до єдиного європейського простору, в якому людина, її фізичне та духовне здоров'я є найвищими цінностями.

Важливу роль у національно-патріотичному вихованні здобувачів освіти різних рівнів відіграє підручник, що використовується в освітньому процесі. Підручник, зокрема, й фізики, має не лише конкретизувати предметний зміст та реалізовувати відповідну технологію навчання, а й забезпечувати формування ключових компетентностей, що реалізують ціннісне ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації.

Відтак проблема реалізації виховної функції сучасного підручника фізика є актуальною та потребує дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання реалізації виховних функцій навчання фізики знайшли відображення в працях вітчизняних учених-методистів. У роботах М.І. Шута, М.Т. Мартинюка, Л.Ю. Благодаренко розкрито дидактичний зміст виховної функції підручника в умовах модернізації фізичної освіти (Шут, та ін., 2012; Шут, та ін. 2013). В.Д. Шарко визначила потенціал навчальних проєктів щодо реалізації виховного потенціалу навчання фізики (Шарко, 2013). У працях В.І. Тищука акцентовано увагу на досягненні виховних цілей у процесі розв'язування фізичних задач (Галатюк та ін., 2007). Загальнометодичні підходи щодо реалізації виховного потенціалу змісту фізичної освіти розроблено в роботі М.І. Садового, В.П. Вокотруба, О.М. Трифонової (Садовий та ін., 2013). Означену проблему в контексті формування компетнтностей в освітньому процесі з фізики розглянуто у праці І.В. Бургун (Бургун, 2015).

Проте значний доробок вітчизняної сучасної дидактики фізики стосується переважно загальної середньої освіти. Натомість аналіз освітнього процесу з фізики в закладах фахової передвищої освіти засвідчує необхідність пошуку нових механізмів реалізації виховного потенціалу, зокрема, й засобами підручника.

Формулювання цілей статті. У статті ставиться завдання проаналізувати особливості реалізації громадянсько-патріотичного та екологічного виховання здобувачів фахової передвищої освіти та роль сучасного підручника фізики у цьому процесі.

Виклад основного матеріалу. Метою вивчення фізики студентами закладів фахової передвищої освіти є оволодіння універсальною методологією наукового пізнання явищ природи, усвідомлення загальних ідей, принципів, законів будови, руху та взаємодії матеріальних об'єктів навколишнього світу, тобто, науково-природничої картини світу. Відтак в основу проєктування змісту навчання фізики мають бути покладені підходи, що забезпечують спрямування освітнього процесу на формування в студентів цілісних уявлень про явища природи та її пізнання.

Згідно з сучасними підходами в методиці навчання фізики, методологічні знання мають сприяти активізації мисленнєвої діяльності студентів, спрямованої на цілісне

сприйняття реальності й процесів її пізнання (Садовий та ін., 2013). Натомість процес їх формування в студентів закладів вищої передфахової освіти супроводжується значними труднощами, зокрема щодо практичного використання здобутих знань. Це уповільнює адаптацію студентів до умов навчання на вищих рівнях вищої освіти – першому (бакалаврському), другому (магістерському), третьому (науковому). У проєкції на реалізацію методологічних і практичних складників освітнього процесу в методичній системі навчання важливим є врахування й виховних функцій. Адже студенти коледжу в процесі навчання не лише отримують фахові знання, а й набувають значного життєвого досвіду, високого рівня духовного й морального розвитку, формують світогляд, особистісні якості, що дозволяють максимально розкрити творчий потенціал у майбутній професійній діяльності та служити суспільству й державі.

Одним із важливих завдань є не лише навчання, а й розвиток і виховання, формування адаптованої до умов сучасного суспільства особистості студента. Стрижневим компонентом методичної системи, що забезпечує досягнення цілей навчання фізики в закладах фахової передвищої освіти, є сучасний підручник. Навчальна книга нового покоління не лише конкретизує зміст фізичної освіти, а й є інструментом формування в студентів умінь свідомо засвоювати знання, прийомів розумової діяльності, навичок самосійної роботи, контролю та самоконтролю, має реалізовувати ідею профільної диференціації та забезпечувати спрямування на опанування професії (Бугайов, 2006).

Якщо підручники для закладів загальної середньої освіти спрямовані на загальнокультурну підготовку учнів, то в закладах вищої освіти вони мають ураховувати специфіку й особливості освітнього профілю. На сьогодні, на жаль, такого універсального підручника для коледжів не створено, що ускладнює роботу викладачів і студентів.

В освітньому процесі ми послуговуємося підручниками з фізики (авторський колектив М. В. Головко, І. П. Крячко, Ю. С. Мельник, Л. В. Непорожня, В. В. Сіпій) (Головко та ін., 2018a; Головко та ін., 2018b), що реалізують навчальну програму рівня стандарту, створену під керівництвом О. І. Ляшенка. Важливими особливостями цих підручників є:

- відповідність їхнього змісту навчальній програмі з фізики і астрономії, затвердженій МОН України;
- орієнтованість методичного апарату підручника на формування ключових та предметних компетентностей здобувачів освіти;
- наявність інформації про діяльність українських учених сприяє формуванню громадянсько-патріотичному вихованню;
- різноманітні творчі завдання, що сприяють формуванню практичних умінь і навичок;
- тематика екологічних проєктів уповні забезпечує реалізацію екологічного виховання.

Підручники мають оригінальну систему практико-орієнтованих вправ і завдань, орієнтованих на формування предметної і ключових компетентностей. Різнорівневі завдання різних типів можна ефективно використовувати на всіх етапах засвоєння фізичного знання: для розвитку інтересу, творчих здібностей і мотивації студентів до

навчання фізики; під час постановки проблеми, що потребує розв'язання; у процесі формування нових знань, вироблення практичних умінь із метою повторення, закріплення, систематизації та узагальнення засвоєного матеріалу, контролю якості засвоєння навчального матеріалу чи діагностування навчальних досягнень студентів тощо. Це особливо важливо в умовах особистісно зорієнтованого навчання, оскільки це дає можливість максимально враховувати пізнавальні можливості й нахили студентів, їхні здібності відповідно до освітніх потреб (Галатюк та ін., 2007).

Такий підхід забезпечує формування та розвиток у студентів предметної і ключових компетентностей, врахування потреб психічного розвитку студентів, особливостей навчання у практико-орієнтованому середовищі коледжу, моделі професійної освіти, а також структури навчально-пізнавальної діяльності студентів, важливим чинником якої є реалізація практико-орієнтованих, навчально-практичних, навчальних і навчально-дослідницьких задач (Бургун, 2015).

Особлива увага приділяється навчально-пізнавальним задачам, спрямованим на самостійне набуття студентами фізичних знань: наукових фактів, законів шляхом застосування емпіричних і теоретичних методів пізнання (Головко та ін., 2018b).

Методичний апарат підручників спрямований на реалізацію компетентнісного підходу, що виявляється в цілеспрямованості навчально-пізнавальної діяльності на засвоєння не готових знань, що передаються студентам із власного досвіду викладача, а створюються умови для передачі подібного досвіду з метою формування в суб'єкта навчання особистісного досвіду. Тобто студент сам здобуває знання, необхідні для розв'язання практико-орієнтованої проблеми, сам віднаходить способи її розв'язання. За таких умов навчально-пізнавальна діяльність набуває практико-перетворювальних дослідницьких рис і сама стає предметом засвоєння.

Сучасні умови життя потребують, аби людина мислила і працювала творчо, а також уміла приймати нестандартні рішення, тому варто відзначити дидактичні можливості підручників щодо організації проєктної діяльності та різнобічність їхньої тематики. Саме метод проєктів вважається одним із найбільш перспективних методів навчання, адже він створює умови для творчої самореалізації тих, хто навчається, підвищує мотивацію до навчання і сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. Формує навички пошуково-дослідницької та інформаційно-комунікаційних технологій.

Найважливішим здобутком, який студенти отримують у ході проєктної діяльності, є формування навичок публічного виступу та презентації результату своєї роботи, що є важливим у подальшій професійній діяльності випускника коледжу. Захист проєктів, як правило, проходить у формі презентацій (7–10 хвилин), у ході яких студент звітує про проробленну роботу з основних питань: вступ (тема, мета, завдання навчального проєкту), результати проєкту, висновки. Оцінювання відбувається індивідуально, за самостійність виконаного завдання і його результативність (Шарко, 2013).

Одним із головних складників національної безпеки України є громадянсько-патріотичне виховання молоді. Його основними принципами визначено: єдність національного і загальнолюдського, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізація, демократизація, диференціація та індивідуалізація, послідовність, систематичність

і варіативність форм і методів виховання, свідомість, активність, самодіяльність і творча ініціатива студентської молоді, безперервність і наступність виховання, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю студентів, зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю суспільства і продуктивною працею, інтегративність, єдність педагогічних вимог закладу освіти, сім'ї та громадськості (Галатюк та ін., 2007).

В умовах воєнної агресії актуалізується проблема підтримки загальнолюдських моральних норм і цінностей, переосмислення подій історичного минулого українського народу, єдина державна політика і державна система патріотичного виховання молоді потрібна, як ніколи. В Українській державі, що сповідує європейські цінності, патріотичне виховання має бути спрямоване на формування в молодого покоління національної свідомості, любові до України, турботи про благо українського народу, вміння цивілізованим шляхом відстоювати права і свободи громадян, сприяти громадянському миру та злагоді в суспільстві.

Формування патріотизму, патріотичної свідомості має стати фундаментом сучасного виховання молодого покоління й у коледжах. Причому здійснюватися це має не на абстрактній ідеології, а на конкретних прикладах. Зазначені підручники дають можливість здійснити гармонійний вплив на формування особистості в аспектах: а) збереження та наслідування культурних, духовних та наукових традицій українського народу, виховання на цій основі гордості за свою країну та її історичні надбання; б) усвідомлення пам'ятних подій, знання пам'ятних місць, видатних громадських, політичних і наукових діячів та їхніх справ; в) відзначення пам'ятних дат у житті світочів української науки і культури.

На наш погляд, в основу громадянсько-патріотичного виховання в процесі навчання фізики в коледжах може бути покладена система занять із використанням історико-бібліографічних матеріалів, що широко представлені в підручнику.

Працюючи з цими навчальними книгами, студенти знайомляться з біографіями видатних українських учених та винахідників: І. П Пулюя, Б. П. Грабовського, А. М Люльки. І. І. Сікорського, С. П. Корольова, М. К. Янгеля, В. М. Челомея, О. Т. Смакули, Жоржа Шарпака. Багато з них, незважаючи на вимушену імміграцію, залишились вірними своєму народові, своїй Батьківщині. Зокрема, Іван Пулюй зазначав: «… нема більшого гонору для інтелігентного чоловіка, як берегти свою і національну честь та без нагороди вірно працювати для добра свого народу, щоб забезпечити йому кращу долю» (Головко, 1998).

Зауважимо, що в підручниках доволі широко подано матеріали та вправи, що можуть бути використання з метою вирішення практичних завдань екологічного виховання студентів. Такі матеріали органічно пов'язані зі змістом навчання фізики та сприяють кращому його засвоєнню. Вони мають певний емоційний потенціал, містять елемент новизни та характеризують екологічну ідею, практичну цінність.

Важливим інструментом у досягненні виховних цілей навчання фізики є засоби інформаційних комп'ютерних технологій. Їхнє використання в процесі формування предметної та ключових компетентностей підсилює усвідомлену потребу студентів у здобутті додаткових знань, оскільки створюються умови для задоволення індивіду-

альних навчальних можливостей і потреб, широкого вибору змісту, форм, темпів і рівня їхньої загальноосвітньої підготовки, розкриття творчого потенціалу.

Інформаційні комп'ютерні технології у процесі вивченні фізики, як правило, знаходять свою реалізацію в таких напрямах: використання педагогічних програмних засобів навчального призначення; створення мультимедійних занять чи фрагментів занять; застосування комп'ютерних моделей дослідів та комп'ютерних тренажерів для контролю знань; для організації самостійної роботи студентів, для роботи з студентами в режимі онлайн. Одним із перспективних напрямів є мобільні технології, зокрема використання QR-коди.

На сторінка підручників представлені QR-коди, за допомогою яких кодується інформація набагато більшого обсягу, яка може бути використана при підготовці проектів. Також QR-коди містять практичні завдання, посилання на мультимедіа, аудіо – та відео коментарі, зв'язок з онлайн контенту, що забезпечує доступ до електронних бібліотек. Зазначена технологія допомагає не тільки закріпити та поглибити фахові знання студентів, а й підвищити навчальну мотивацію до розвитку в студентів цифрової компетентності.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Сучасний підручник фізики є важливим складником у системі формування як предметної та ключових, так і професійної компетентності студентів закладів фахової передвищої освіти. Важливою тенденцією є зростання його ролі як основи дидактичного комплекту, що охоплює навчальну книгу, навчальні посібники, засоби організації експериментальної та проєктної діяльності, цифрові засоби підтримки навчання та електронні освітні ресурси. Відтак підручник фізики відіграє важливу роль у реалізації виховного потенціалу фізичної освіти, формування в студентів національної свідомості та самоідентичності, відповідальної громадянської позиції, що набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови держави. З огляду на це доцільним є удосконалення структури, змісту та методичного апарату підручника з метою максимального забезпечення реалізації його виховної функції. З урахуванням обмеженого обсягу традиційного паперового підручника актуальним є використання сучасних інформаційно-комунікаційних засобів підтримки освітнього процесу з фізики. Зокрема, розроблення навчальних матеріалів виховного змісту на спеціальних цифрових ресурсах та використання технологій доступу, інтегрованих у функціональний апарат підручника (наприклад, технологія QR кодів, доповненої реальності тощо). Це дасть можливість забезпечити інтерактивний режим роботи з відповідними елементами підручника в реальному часі.

Перспективним напрямом подальших досліджень окресленої проблеми є аналіз особливостей трансформації виховної функції сучасного підручника фізики в умовах широкого запровадження дистанційного та змішаного навчання.

Використані джерела

Бугайов, О. І. (2006). Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини: збірник наукових праць. Київ: Науковий світ, 28–31.

Бургун, І. В. (2015). Теоретико-методичні засади розвитку навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи у навчанні фізики: автореферат дисертації доктора педагогічних наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізика). Київ.

Галатюк, Ю. М., Левшенюк, Я. Ф., Левшенюк, В. Я., Тищук, В. І. (2007). Методи розв'язування фізичних задач. Методи моледювання та аналогії. Харків: Основи.

Головко, М.В., Крячко, І.П., Мельник, Ю.С., Непорожня, Л.В., Сіпій В. В. (2018b). Фізика і астрономія (рівень стандарту) підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти.Київ: Педагогічна думка.

Головко, М.В., Мельник, Ю.С., Непорожня, Л.В., Сіпій, В.В. (2018a). Фізика (рівень стандарту). Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Педагогічна думка.

Головко, М. В. (1998). Українські вчені-фізики за кордоном. *Фізика та астрономія в школі*, 3, С. 52–55.

Концепція (2022). Концепція національно-патріотичного виховання в закладах освіти. https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#n12

Садовий, М.І., Вовкотруб, В.П., Трифонова, О.М. (2013). Вибрані питання загальної методики навчання фізики: навчальний посібник. Кіровоград: «Центр оперативної поліграфії «Авангард».

Шарко, В. Д. (2013). Навчання учнів проектувальної діяльності з фізики в контексті нової програми. *Фізика та астрономія в сучасній школі*, 5, С. 19–22.

Шут, М. І. Благодаренко, Л. Ю., Мартинюк, М. Т. (2013). Нові підручники з фізики для основної школи та їх можливості у реалізації інтегрованих способів методичного впливу. *Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців – пелагогів у природничій та технологічний галузях: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Бердянськ: БДПУ, С. 206–209.

Шут, М. І., Мартинюк, М. Т., Благодаренко, Л. Ю. (2012). Концептуальні підходи до створення підручника з фізики як системи формування основ навчальної діяльності. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 3. Фізика і математика у вищій і середній школі: збірник наукових праць. Київ: Видво НПУ імені М. П. Драгоманова,10, 152–158.

References

Bugajov, O. I. (2006). Nove pokolinnya pidruchny`kiv dlya profil`nogo navchannya fizy`ky` u serednix zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladax. Yaky`m jomu buty`? Umans`ky`j derzhavny`j pedagogichny`j universy`tet im. Pavla Ty`chy`ny`: zbirny`k naukovy`x pracz`. Ky`yiv: Naukovy`j svit, 28–31. (in Ukrainian).

Burgun, I. V. (2015). Teorety`ko-metody`chni zasady` rozvy`tku navchal`no-piznaval`ny`x kompetencij uchniv osnovnoyi shkoly` u navchanni fizy`ky`: avtoreferat dy`sertaciyi doktora pedagogichny`x nauk: specz. 13.00.02 – teoriya ta metody`ka navchannya (fizy`ka). Ky`yiv. (in Ukrainian).

Galatyuk, Yu. M., Levshenyuk, Ya. F., Levshenyuk, V. Ya., Ty`shhuk, V. I. (2007). Metody` rozv'yazuvannya fizy`chny`x zadach. Metody` moledyuvannya ta analogiyi. Xarkiv: Osnovy`. (in Ukrainian).

Golovko, M.V., Kryachko, I.P., Mel`ny`k, Yu.S., Neporozhnya, L.V., Sipij V. V. (2018b). Fizy`ka i astronomiya (riven` standartu) pidruchny`k dlya 11 klasu zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).

Golovko, M.V., Mel`ny`k, Yu.S., Neporozhnya, L.V., Sipij, V.V. (2018a). Fizy`ka (riven` standartu). Pidruchny`k dlya 10 klasu zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).

Golovko, M. V. (1998). Ukrayins`ki vcheni-fizy`ky` za kordonom. Fizy`ka ta astronomiya v shkoli, 3, S.52–55. (in Ukrainian).

Koncepciya (2022). Koncepciya nacional`no-patrioty`chnogo vy`xovannya v zakladax osvity`. https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729–22#n12 (in Ukrainian).

Sadovy`j, M.I., Vovkotrub, V.P., Try`fonova, O.M. (2013). Vy`brani py`tannya zagal`noyi metody`ky` navchannya fizy`ky`: navchal`ny`j posibny`k. Kirovograd: «Centr operaty`vnoyi poligrafiyi «Avangard». (in Ukrainian).

Sharko, V. D. (2013). Navchannya uchniv proektuval`noyi diyal`nosti z fizy`ky` v konteksti novoyi programy`. Fizy`ka ta astronomiya v suchasnij shkoli, 5, S. 19–22. (in Ukrainian).

Shut, M. I. Blagodarenko, L. Yu., Marty`nyuk, M. T. (2013). Novi pidruchny`ky` z fizy`ky` dlya osnovnoyi shkoly` ta yix mozhly`vosti u realizaciyi integrovany`x sposobiv metody`chnogo vply`vu. Naukovo-doslidna robota v sy`stemi pidgotovky` faxivciv – pelagogiv u pry`rodny`chij ta texnologichny`j galuzyax: materialy` IV Vseukrayins`koyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi. Berdyans`k: BDPU, S. 206–209. (in Ukrainian).

Shut, M. I., Marty`nyuk, M. T., Blagodarenko, L. Yu. (2012). Konceptual`ni pidxody` do stvorennya pidruchny`ka z fizy`ky` yak sy`stemy` formuvannya osnov navchal`noyi diyal`nosti. Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 3. Fizy`ka i matematy`ka u vy`shhij i serednij shkoli: zbirny`k naukovy`x pracz`. Ky`yiv: Vy`dvo NPU imeni M. P. Dragomanova,10, 152–158. (in Ukrainian).

Viacheslav Biletskyi, *Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Regional Methodological Association of Physics Teachers of Vocational Pre-Higher Education Institutions of the Rivne Region*

THE UPBRINGING POTENTIAL OF A MODERN PHYSICS TEXTBOOK FOR INSTITUTIONS OF VOCATIONAL PRE-HIGHER EDUCATION

The article substantiates approaches to the formation and implementation of the upbringing function of teaching physics on the pages of a modern textbook. Emphasis is placed on the fact that civic-patriotic, military-patriotic, spiritual-moral and ecological education is basic and fundamental in the formation of a student's worldview and ensures its harmonious development. The basis of the natural-scientific picture of the world, which includes the main methods, forms and means that ensure the implementation of the upbringing functions of teaching physics in colleges, is determined.

An analysis of physics textbooks used in the educational process was carried out for the purpose of implementing the upbringing functions of education. Emphasis is placed on the importance of using physical tasks, physical projects, information and communication technologies on the pages of the textbook, which contribute to the development of interest, creative abilities and motivation of students to study. The main factors that will ensure the successful implementation of civic-patriotic and environmental education in the context of the competency-based approach in the course of physics of vocational pre-higher education institutions have been determined.

Keywords: physics textbook, upbringing function of education, physical component of science education, vocational pre-higher education.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-32-42
УДК 37.02

ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ГЕОМЕТРІЇ В ГІМНАЗІЇ

Вікторія Волошена,
канд. пед наук, старший науковий співробітник відділу
математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-8279-6481
v.v.voloshena@gmail.com

У статті зроблена спроба розкрити проблему реалізації ідеї практико-орієнтованого навчання геометрії в гімназії в умовах упровадження компетентнісного підходу навчання. Показані можливості досягнення метапредметних освітніх результатів засобами практико-орієнтованого навчання геометрії. Встановлюється зв'язок між навчанням розв'язанню практичних задач з геометрії і методом математичного моделювання та досягненням міжпредметних освітніх результатів. Підкреслюється зв'язок між навчальними діями, що виконуються на етапах математизації, формалізації та інтерпретації методу математичного моделювання та універсальними навчальними діями. Виділено принципи конструювання лінії практико-орієнтованого навчання геометрії у школі. Наводяться приклади задач. Окреслюються шляхи розв'язання задач. Пропонуються розробки методичних підходів до забезпечення практико-орієнтованого навчання геометрії в гімназії.

Ключові слова: геометрія; методика; метапредметні вміння; математичне моделювання; практико-орієнтовані задачі.

Постановка проблеми. Шкільна математична освіта сьогодні потребує не тільки досягнення цілей, пов'язаних з володінням учнями змістом шкільного предмета «геометрія», що означає вміння застосовувати математичні знання при розв'язанні будь-яких математичних завдань, але й більш загальних цілей, які передбачають зазначені вміння та припускають оволодіння загальним умінням застосовувати математичні знання у ситуаціях, якими учні можуть зустрітися в інших навчальних предметах чи повсякденній практиці, житті. Дійсно цікавих і змістовних прикладів використання математики, зрозумілих школярам, є не так багато. Деякі з них давно розтиражовані у шкільних підручниках та навчальних посібниках. Наприклад, завдання про вимірювання висоти дерева або відстані до недоступного об'єкта в підручниках геометрії для 7–9 класів. Однак і про ці класичні приклади не можна сказати, що вони цікаві сучасним школярам. Наявні практичні задачі зазвичай носять дидактичний характер

і максимально «очищені» від реальної ситуації, де вони могли виникнути. Зазвичай, для їх розв'язання не потрібно застосовувати метод математичного моделювання, математична модель задачі очевидна. Школярам залишається використовувати необхідний математичний апарат для отримання правильної відповіді. Такі задачі спрямовані насамперед на перевірку математичних знань, а не прикладних умінь школярів.

Очевидно, що простим додаванням задач та методичних рекомендацій, нехай і хороших у нашому уявленні, реалізувати ідею практико-орієнтованості навчання геометрії у школі доволі важко, тому це питання лишається відкритим для дослідження і обговорення.

Аналіз останніх досліджень. Як показав наш аналіз сучасних шкільних підручників, автори тією чи іншою мірою використовують практичне застосування геометрії у навчанні. Однак, ці застосування носять фрагментарний характер: або це фабула у поясненні, або одна чи дві задачі на параграф. Отже, становище з методично обґрунтованим використанням практико-орієнтованих задач у геометрії у школі не можна визнати задовільним. Про це зазначає є Бурда М. у роботі про особливості застосування геометричних фігур на практиці (Бурда, 2022); дослідниками Вашуленко О. і Сердюк Е. з'ясовано вимоги до системи завдань у підручниках геометрії (Вашуленко, Сердюк, 2019); Воєвода А. у своїх дослідженнях розглядає прикладні задачі як мотивацію до вивчення математики загалом (Воєвода, 2018); у системі досліджень обґрунтовано дидактичні вимоги до компетентнісно-орієнтованих задач (Волошена, 2021), у всіх цих дослідженнях акцентується на важливості практико-орієнтованих задач у шкільному курсі геометрії.

Мета статті – розкрити особливості впровадження практико-орієнтованого навчання геометрії в гімназії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сучасних тенденцій розвитку шкільної математичного освіти показує, що зміст навчання геометрії у школі має переважно загальнокультурну значимість для учнів. Якщо раніше школярі докладно вивчали, наприклад, принципи низки геодезичних приладів, виконували практичні роботи, пов'язані з вимірами і побудовами на місцевості, то сьогоднішні учні не завжди навіть знають назви найпростіших вимірювальних приладів. У сучасних школярів немає потреби збагачувати свій життєвий досвід подібними знаннями та навичками, вони перейшли у розряд професійних.

Відповідно до Державного стандарту загальної освіти, розкриття математичних законів у природі, показ взаємозв'язків математики з мистецтвом, практичними сферами діяльності – одне з основних завдань практико-орієнтованого навчання математики у школі. Проте, нині ще не сформована загальнотеоретична база, розрізнені форми і прийоми навчання школярів практичним застосуванням математики, немає встановленого змісту.

Традиційними практико-орієнтованими задачами, які зустрічаються майже у всіх навчальних посібниках з геометрії для школи, є задачі на побудови та вимірювання на місцевості. У радянський період цей матеріал виділявся в окремий досить великий блок, де вивчалися і принципи роботи ряду геодезичних приладів. Необхідності вивчення елементів геодезії з такою детальністю нині немає. Опанування прийомів розв'язання конкретних практичних завдань, знання принципів роботи різних приладів та вміння

ними користуватися віднесено до сфери професійного навчання. Однак це не означає повної відмови від вивчення практичного використання геометрії в цілому, а лише перекладає це питання на новий, більш високий рівень, що передбачає формування в учнів здатності застосовувати наукові знання (і не лише математичні) для вирішення проблем, що виникають при взаємодії людини з реальним світом.

Набуті школярами вміння застосовувати геометрію виявляються щодо низки шкільних предметів: фізики, хімії, географії тощо. Для розвитку таких умінь курс геометрії зазвичай включаються міжпредметні завдання. Щоб уроки геометрії не підміняли уроки інших дисциплін, при доборі задач міжпредметного змісту основний акцент робиться на побудову математичної моделі, на вибір відповідного математичного апарату. Використовувані у своїй фізичні, хімічні чи будь-які інші моделі завдання досить прості. Цей підхід переноситься на вибір усіх видів завдань на використання математики. Адже під час уроків математики школярі, передусім, навчаються математики.

Практико-орієнтовані задачі з геометрії для їх використання у навчанні повинні бути підібрані невипадковим чином, повинна буту якась система, а краще це все виділити в окрему змістову лінію. Сконструйована лінія практико-орієнтованих задач з геометрії є змістовно-методологічною. Методологічна функція лінії полягає у вивченні понять та методів, що поєднують зміст не лише методичних, а й предметних ліній усього шкільного курсу математики. Лінія практико-орієнтованого навчання поєднує зміст, який не можна назвати лише математичним. Це загальні відомості про можливі сфери використання геометрії, знання про сутність процесу встановлення відповідності між реальними та математичними об'єктами тощо. Математичним методом, що інтегрує цей зміст, очевидно, є метод математичного моделювання. До базового поняття лінії природно зарахувати поняття математичної моделі, адже воно виявляється в усіх засобах навчання практичного застосування математики у школі. Математичним методом лінії, що виділяється, є метод математичного моделювання, який одночасно є спеціальним (частково-методичним) методом навчання і методом розв'язання практико-орієнтованих задач.

Керуючись викладеною думкою, сформулюємо провідну ідею реалізації лінії практико-орієнтованих задач у геометрії та практико-орієнтованого навчання математики загалом. Зміст та методи навчання, що використовуються при реалізації лінії практико-орієнтованого навчання, спрямовані на: формування у школярів розуміння ролі математики у вирішенні широкого кола проблем, що виникають у навчальній, науковій та професійній діяльності, у повсякденному житті; формування можливості використовувати отримані знання поза рамками навчального процесу.

Спираючись на провідну ідею і відомі загально дидактичні принципи зв'язку навчання із життям, теорії з практикою, нами виділено принципи конструювання лінії практико-орієнтованого навчання геометрії у школі.

1. Принцип математизації знань.

Цей принцип означає, що процес застосування математики для вивчення та перетворення реальних об'єктів є методологічною основою конструювання лінії практико-орієнтованого навчання геометрії. Нагадаємо, що процес проникнення методів математики до інших наук, упорядкування наукових знань за допомогою математики

прийнято називати математизацією. Сутність математизації полягає у побудові математичних моделей процесів та явищ та розробці методів їх дослідження. До основної особливості процесу математизації ми віднесемо необхідність виділення із загальної ситуації проблеми, яка може бути вирішена засобами математичних теорій. Далі будується її змістова модель – безпосередньо прикладна задача.

2. Принцип відповідності областей практичного застосування геометрії пізнавальним можливостям та інтересам учнів.

Принцип означає, що відбір таких галузей проводиться з наукових галузей знань, практичних сфер діяльності, серед побутових та цікавих ситуацій із реальним сюжетом з урахуванням вікових інтересів та пізнавальних можливостей учнів.

3. Принцип доступності вивчення на шкільному рівні засобів математизації знань.

Принцип означає, що математичні поняття та методи, що використовуються для вивчення вибраних прикладних областей, не повинні виходити за межі шкільного курсу математики. Його зміст можна розглядати як теоретичну основу практичного застосування. Наприклад, шкільна геометрія є теоретичною основою деяких розділів геодезії та астрономії. Такий підхід мотивує вивчення математики та підвищує її значущість для освоєння інших дисциплін, сприяє формуванню математичного сприйняття дійсності («математичний погляд» на навколишній світ).

4. Принцип достовірності змісту практичних застосування математики.

Цей принцип означає необхідність достовірного відображення реальних об'єктів у сюжетах задач та прикладних ілюстрацій. Відібрані для навчання практико-орієнтовані задачі повинні демонструвати школярам дієвість математичних методів вивчення процесів і явищ дійсного світу. У практиці навчання опис реальних об'єктів через їхню складність і багатоаспектність часто можна дати лише у спрощеному, «очищеному» вигляді. Однак неприпустимо вихолощування суті описуваної реальної ситуації та використання її лише з дидактичною метою. Це спотворює уявлення школярів вивчення реальності за допомогою математики, робить їх недостатньо достовірними.

5. Принцип відкритості змісту лінії практико-орієнтованих задач.

Принцип означає, що реалізацію лінії практико-орієнтованих задач забезпечують, набори задач, дослідницькі та проєктні завдання, методичні розробки елективних курсів допускають можливість їх доповнення освітніми продуктами, створеними вчителем. У результаті методичної підготовки студентів до реалізації лінії практико-орієнтованих задач майбутні вчителі математики мають набути досвіду створення таких продуктів та їх використання у своїй майбутній професійній діяльності.

Раніше проведені дослідження у методиці навчання математики констатують, що у більшості з них виділяються етапи навчання розв'язанню задач прикладного характеру або етапи навчання елементам методу математичного моделювання.

Математичне моделювання виступає ідейною основою практико-орієнтованого навчання математики в школі. Його значення при реалізації цієї лінії проявляється у: *виділенні етапів лінії; визначення прикладних математичних умінь школярів; класифікації та виділення рівнів складності практико-орієнтованих задач; створення освітніх продуктів, призначених для реалізації лінії на уроці та у позаурочний час.*

Методичні особливості навчання математичного моделювання у практико-орієнтованому навчанні школярів полягають у: використанні підготовчих вправ; супроводі викладу теоретичного матеріалу прикладами практичного застосування математики; використання пошукових домашніх завдань; реалізації бінарного підходу у відборі практико-орієнтованих задач.

Спираючись на результати цих досліджень, нами виділено чотири етапи реалізації лінії практико-орієнтованого навчання геометрії у школі: пропедевтичний, підготовчий, основний та заключний, сформульовані конкретні завдання кожного етапу для досягнення спільних цілей реалізації лінії. Умовно можемо вказати часові рамки для виділених етапів: 1. Пропедевтичний (5–6 класи); 2. Підготовчий (7 клас); 3. Основний (8–9 класи); 4. Заключний (10–11 класи).

При розгляді цих етапів стосовно шкільного курсу геометрії спеціального дослідження не зазнав пропедевтичний етап (тимчасовий відрізок, що відповідає 5–6), адже там ще вивчається математика загалом, однак на цьому етапі доволі добре відображена робота з учнями з формування інтуїтивних уявлень про модель, математичну модель, процес моделювання, а також заключний етап, який виходить за рамки нашого дослідження вивчення геометрії в гімназії. Вважаємо, що пропедевтичний етап лінії практико-орієнтованого навчання розроблений.

До сьомого класу у школярів відбувається розширення знань про світ. Кількість навчальних предметів, досліджуваних ними, збільшується: математика поділяється на дві дисципліни (алгебра та геометрія), починається вивчення фізики, продовжується вивчення біології та географії. Значить, з'являється можливість використовувати змістовні приклади застосування геометрії до природознавства. До цього віку в учнів накопичено певний практичний досвід у повсякденному житті.

З позицій вікової психології у віці 12–13 років активно формується продуктивна уява, а також довільна увага. До цього віку також починає переважати словесно-логічне, абстрактне мислення. Ці особливості особистості школярів дають змогу здійснити підготовчий етап реалізації лінії практико-орієнтованого навчання.

На підготовчому етапі ми ставимо такі окремі освітні завдання:

- створити мотивацію вивчення геометрії у взаємозв'язку з її практичним застосуванням до вивчення навколишнього світу;
- запровадити поняття математичної моделі на геометричному матеріалі;
- сформувати уявлення про етапи методу математичного моделювання під час розв'язання задач, пов'язаних із застосуванням геометрії;
- навчити учнів можливостям застосування математичного апарату щодо природничого блоку шкільних дисциплін.

У цьому етапі передбачається розвинути поняття математичної моделі, сформоване в школярів на інтуїтивному рівні на пропедевтичному етапі.

Отже, на підготовчому етапі вчителю необхідно ввести поняття «математична модель» та «метод математичного моделювання» на геометричному та на алгебраїчному матеріалі. Такий підхід сприяє формуванню у школярів найбільш повних уявлень про ці центральні для аналізованої лінії понять.

Розкриємо ці особливості на прикладі використання прикладних задач на різних етапах навчання геометрії в основній школі на уроках: при введенні, засвоєнні та закріпленні вивченого.

I. *Уведення понять.*

На цьому етапі вважаємо за доцільне використовувати завдання, що сприяють актуалізації знань та умінь, необхідних для засвоєння поняття; мотивації вивчення поняття.

Наведемо приклади використання прикладних завдань із метою мотивації вивчення понять. Перед тим, як перейти до визначення поняття, що доводиться, доцільно провести підготовчу роботу. І тому вчитель пропонує учням ряд задач, під час розв'язання яких немає необхідності використовувати поняття лише на рівні точного визначення. Воно вводиться лише на інтуїтивному рівні, тобто є деяка інформація, що характеризує поняття з тієї чи іншої сторони. Такі завдання використовують для мотивування вивчення нового поняття. Завдання для цієї мети підбираються першого або другого рівня складності (є пряма вказівка на математичну модель; об'єкти та відносини легко співвідносні з математичними об'єктами та відношеннями), вони мають спрямованість на вивчення математики за допомогою її застосування. У чинних підручниках при введені понять дуже часто використовують життєві приклади, тому тут вчителю нічого не потрібно вигадувати, окрім того, що вдало розповісти і зацікавити учнів.

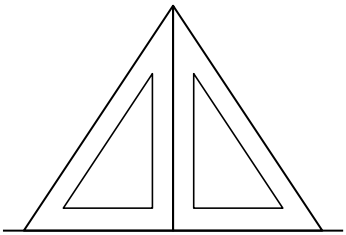
II. Засвоєння понять

Ми вважаємо, що для цього доцільно використовувати задачі на розпізнавання та застосування поняття. Ці задачі сприяють первинному закріпленню запровадженого поняття, для їх розв'язання, зазвичай, учням досить використовувати щойно вивчений матеріал, наприклад, лише визначення поняття чи його основні властивості. Такі задачі, як правило, не ускладнені необхідністю застосування інших нововведених фактів: визначень, теорем, формул тощо. Тут доцільно використовувати задачі першого чи другого рівня складності.

Проілюструємо це на прикладі задачі розпізнавання поняття розгорнутого кута.

Перш ніж користуватися креслярським трикутником для проведення перпендикулярів, хочемо переконатися, що він має прямий кут. Як це зробити?

Припустимо, що учнями щойно вивчено поняття розгорнутого кута. Для розпізнавання цього поняття та його первинного закріплення під час розв'язання задачі їм необхідно скористатися добре відомим уже поняттям прямого кута. Вчитель проводить разом із учнями такі міркування. Розгорнутий кут дорівнює 180° чи сумі двох прямих кутів. Отже, для перевірки правильності креслярських трикутників необхідно обвести прямий кут креслярського трикутника на аркуші паперу двічі так, як показано на рис.



Якщо сторони прямих кутів на отриманому кресленні лежать на одній прямій AB (є додатковими напівпрямими однієї прямої AB), тобто отримано розгорнутий кут, то креслярський трикутник правильний.

III. Закріплення понять

На цьому етапі доцільно використовувати задачі на включення нового поняття у систему відомих. Ці задачі сприяють осмисленому застосуванню та тривалому збереженню у пам'яті учнів змісту пройденого матеріалу, і навіть можуть бути використані повторення окремих розділів чи цілого курсу. Рівень складності практико-орієнтованих задач у разі вибирається залежно від мети уроку та підготовленості учнів до розв'язання таких задач. Проілюструємо на прикладі.

Телевізор сьогодні можна зустріти у кожній оселі. Але не всі знають, що при його виборі необхідно врахувати деякі умови. Комфортність перегляду залежить від довжини діагоналі екрана, від роздільної здатності екрана та від відстані між глядачем та екраном телевізора. У маркуванні телевізорів діагональ екрана завжди записана у дюймах. У будь-якого виробника це число стоїть на початку маркування моделі телевізора. Помилково вважати, що більше діагональ телевізора, то краще. На вибір розміру діагоналі екрана телевізора впливають два фактори:

1) Відстань, з якої ви дивитися телевізор.

2) Роздільна здатність картинки на телевізійному екрані.

Чим більша роздільна здатність екрана, тим ближче можна переглядати картинку на екрані без шкоди якості зображення. Відповідно, чим менше роздільна здатність екрана, тим менше має бути діагональ телевізора.

Наприклад, можна запропонувати цю задачу і зробити її індивідуальною для кожного учня, тобто необхідно проаналізувати параметри кімнати, де саме має бути телевізор, на якій відстані, на якій висоті, які мають бути параметри, тощо.

Змістом основного етапу (8–9 класи) є накопичення знань про практичні застосування геометрії та надбання учнями досвіду застосування методу математичного моделювання до розв'язання задач.

На основному етапі вирішуються такі часткові освітні завдання, що розвивають завдання попереднього етапу:

- підтримувати мотивацію вивчення геометрії у взаємозв'язку з її практичним застосуванням до навколишнього світу;
- розширити уявлення про етапи методу математичного моделювання під час розв'язування практико-орієнтованих задач (виділяти етапи розв'язання задачі, будувати математичну модель за змістовною моделлю відповідно до заданої мети, вибирати раціональний метод розв'язання задачі, інтерпретувати отриманий результат);
- формувати вміння виділяти математичний апарат, що використовується при описі реальних об'єктів у навчальній та науково-популярній літературі. (Тут мається на увазі процес взаємодії особистості з математичним знанням. Навчити всім «рецептам» розв'язання задач неможливо. Необхідно формувати в учня здатність розуміти сенс поставленого перед ним завдання, а потім навчати пошуку математичних методів (або будь-яких інших методів), адекватних поставленій проблемі.

На цьому етапі продовжується навчання школярів побудови математичних моделей, адекватних запропонованій задачній ситуації.

Розглядаючи спеціально підібраний приклад (або серію прикладів), учні переконуються, що математична модель – це наближений опис будь-якого класу об'єктів реального світу мовою математики, при цьому один об'єкт може мати більше однієї моделі. Геометрична модель описує геометричні властивості об'єкта відповідно до заданої мети.

У 8–9 класах звертається спеціальна увага учнів на особливості роботи з моделлю на кожному етапі. З цією метою підбираються приклади завдань, що мають кілька внутрішньомодельних рішень. Тут, залежно від вимог умови, має вестися робота щодо вибору раціонального розв'язання. Для ілюстрації особливостей такої роботи підбираються задачі, у яких інтерпретація відповіді нетривіальна – учням необхідно вибрати необхідну точність числа, форму уявлення тощо. Також на цьому етапі вчитель звертає увагу учнів на те, що одна математична модель може бути використана для інтерпретації різних за своєю природою об'єктів.

Порівняємо такі дві задачі, які ілюструють універсальність математичних знань. Математична модель умови цих задач однакова – за гіпотенузою та гострим кутом прямокутного трикутника обчислити протилежний катет.

Драбина завдовжки 12 м притулена до стіни будинку. Кут її нахил до поверхні землі дорівнює 72°. Якої висоти досягає верхній кінець драбини?

Кут підйому при зльоті моделі літака дорівнює 30°. На яку висоту підніметься літак, пролетівши 200 м, якщо кут підйому залишиться незмінним?

При розв'язанні цих задач учні, з одного боку, набувають уміння знаходити в прямокутному трикутнику за двома заданими елементами – третій, з другого боку – переконуються в універсальності математичних знань, в їх застосуванні до опису об'єктів різної природи.

Отже, у практико-орієнтованому навчанні під час реалізації відповідної лінії передбачено поетапне ускладнення практико-орієнтованих задач. Для успішного навчання школярів розв'язанню таких задач методом математичного моделювання, вчителю необхідно врахувати низку особливостей цього процесу:

1. Використання підготовчих вправ. На кожному етапі реалізації лінії учням необхідно не тільки розв'язувати практико-орієнтовані задачі відповідного рівня складності, а й виконувати підготовчі вправи на відпрацювання того чи іншого етапу методу математичного моделювання. Ці вправи можуть примикати до завдань як додаткові завдання і питання або пропонуватися як самостійні задачі.

2. Супровід викладу теоретичного матеріалу прикладами застосування математики. Діяльність вчителя, пов'язана з навчанням математичного моделювання в умовах обмеженості часу, може бути організована у формі коментарів з прикладних позицій викладу навчального теоретичного матеріалу, розв'язання математичних задач. Приклади практичного застосування математики наводяться з урахуванням вікових інтересів школярів, етапу реалізації лінії та є підготовкою до вивчення методу математичного моделювання.

3. Використання пошукових домашніх завдань. При постановці домашніх завдань учителю необхідно пропонувати зацікавленим учням додаткові завдання на пошук застосування математики, зміст яких може бути пов'язаний з інтересами та захопленням-

ми школяра, з обраним ним профілем навчання. Такі домашні завдання спрямовані на підготовку школярів до прикладної проєктної та дослідницької діяльності.

4. Реалізація бінарного підходу у відборі практичних програм математики. Підбір завдань на застосування необхідно здійснювати з урахуванням бінарного призначення практичного застосування математики у навчанні (з одного боку – навчання з застосуванням математики, з іншого – навчання математики через її застосування). При постановці курсів за вибором і елективних курсів прикладної спрямованості відбір змісту визначається необхідністю розгляду розділів математики, які з одного боку є теоретичної основою застосування математики, з другого боку розширюють і поглиблюють знання учнів зі шкільного курсу математики.

Наприклад, для орієнтації на природничо-математичний профіль можливо організувати для дев'ятикласників курс за вибором прикладної спрямованості «Бесіди про точку зору», пов'язаний з вивченням планіметрії і що складається з наступних модулів-розмов: 1. Що ми бачимо? Поле зору та її межі. 2. Як побачити власний ніс? 3. Що таке кут зору? 4. Геометрія допомагає перевірити гостроту зору. 5. Під одним кутом зору. 6. Що таке паралакс? 7. Геометрія викриває обмани зору. 8. Навіщо фотографу геометрія? Питання, що розглядаються в цьому курсі, не вимагають підвищеної математичної підготовки і доступні більшості школярів. Учням знадобляться деякі відомості з біології та фізики, які на той час їм відомі з відповідних шкільних дисциплін. Одна з цілей такої позакласної роботи полягає в тому, щоб показати застосування знань, отриманих під час уроків геометрії за програмою базового курсу, до дослідження та пояснення деяких механізмів зору.

Висновки. Результати проведеного дослідження стану проблеми практико-орієнтованого навчання математики в педагогічній науці та шкільній практиці показали, що прикладна складова математики в школі завжди впливала на якість підготовки учня до подальшого професійного та суспільного життя. У різні історичні періоди розвитку та реформування шкільної освіти практичне застосування математики то висувалися на перший план, то їх роль у навчанні істотно знижувалась. Пріоритетність цілей включення практико орієнтованого навчання геометрії змінювалася залежно від цілей шкільної освіти загалом.

Для сучасного етапу характерна тенденція до зростання ролі практико орієнтованого навчання геометрії на всіх щаблях загальної освіти, що проявляється як з метою навчання цьому предмету, так і у змісті підсумкового контролю. Однак у практиці навчального процесу поки що мало методичних розробок для вчителя та дидактичних матеріалів для учня для реалізації практико-орієнтованого навчання геометрії у школі. Аналіз підручників, задачників з геометрії та іншої літератури показав, що кількість практико-орієнтованих задач недостатня, тому вчитель математики повинен або підібрати для уроку такі задачі, або їх сконструювати.

Використані джерела

Бурда, М. (2022). Особливості застосування геометричних фігур на практиці. Проблеми сучасного підручника, (28), 18–25. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-18-25

Вашуленко, О. П., Сердюк, Е. Г. (2019). Принципи добору системи вправ до підручника з геометрії для ліцею. *Проблеми сучасного підручника*, (23), 47–55, https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-23-47.

Воєвода, А. Л. (2018) Задачі практичного змісту як засіб мотивації навчання математики. *Методичний пошук вчителя математики: збірник наукових праць за матеріалами II Всеукраїнської дистанційної науково-практичної конференції*, (18), 76–79. https://vspu.edu.ua/science/art/a205.pdf

Волошена, В. В. (2021). Дидактичні вимоги до компетентнісно-орієнтованих задач у процесі навчання математики. *Проблеми сучасного підручника*, (27), 36–45. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-36-45.

Глобін, О. І., Бурда, М. І., Васильєва, Д. В., Волошена В. В., Вашуленко, О. П., Мацько, Н. Д., Хмара, Т. М. (2015) Компетентнісно орієнтована методика навчання математики в основній школі. Методичний посібник. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/POSIBNYK-Kompetentnisno-oriientovana-metodyka-navchannia-matematyky-v-osnovniy-shkoli.pdf

References

Burda, M. (2022) Osoblyvosti zastosuvannia heometrychnykh fihur na praktytsi. Problemy suchasnoho pidruchnyka, (28), 18–25. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-18-25. (in Ukrainian).

Vashulenko, O. P., Serdiuk, E. H. (2019). Pryntsypy doboru systemy vprav do pidruchnyka z heometrii dlia litseiu. Problemy suchasnoho pidruchnyka, (23), 47–55, https://doi.org/10.32405/2411–1309–2019–23–47. (in Ukrainian).

Voievoda, A. L. (2018) Zadachi praktychnoho zmistu yak zasib motyvatsii navchannia matematyky. Metodychnyi poshuk vchytelia matematyky: zb. nauk. prats za materialamy II Vseukr. dystants. nauk.-prakt. konf, https://vspu.edu.ua/science/art/a205.pdf (in Ukrainian).

Voloshena, V. V. (2021). Dydaktychni vymohy do kompetentnisno- oriientovanykh zadach v protsesi navchannia matematyky. Problemy suchasnoho pidruchnyka, (27), 36–45, https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-36-45. (in Ukrainian).

Hlobin, O. I., Burda, M. I., Vasylieva, D. V. Voloshena, V. V., Vashulenko, O. P., Matsko, N. D., Khmara, T. M. (2015) Kompetentnisno oriientovana metodyka navchannia matematyky v osnovnii shkoli. Metod. posibnyk. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/POSIBNYK-Kompetentnisno-oriientovana-metodyka-navchannia-matematyky-v-osnovniy-shkoli.pdf (in Ukrainian).

Victoria Voloshena, *Ph.D. in Pedagogy, Senior Researcher of the Department of Mathematical and Information Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

PRACTICAL-ORIENTED TEACHING OF GEOMETRY IN GYMNASIUM

In the article, an attempt is made to reveal the problem of implementing the idea of practice-oriented teaching of geometry in the gymnasium under the conditions of implementation of the competency-based approach to education. The possibilities of achieving metasubject educational results by means of practice-oriented teaching of geometry are shown. It has been established that practice-oriented problems in geometry should be selected in a non-random way, there should be some kind of system, and it is better to allocate all this in a separate content

line. This constructed line of practice-oriented problems in geometry is content-methodological. The methodological function of the line consists in the study of concepts and methods that combine the content of not only methodical, but also subject lines of the entire school mathematics course. The line of practice-oriented education combines content that cannot be called only mathematical. This is general information about the possible areas of use of geometry, knowledge about the essence of the process of establishing correspondence between real and mathematical objects, etc. The mathematical method that integrates this content is obviously the method of mathematical modeling. A connection is established between learning to solve practical problems in geometry and the method of mathematical modeling and achieving interdisciplinary educational results. The connection between educational actions performed at the stages of mathematization, formalization and interpretation of the mathematical modeling method and universal educational actions is emphasized. The principles of constructing a line of practice-oriented teaching of geometry at school are highlighted. Examples of problems are given. Thus, ways of solving the problems of developing methodical approaches to ensuring practice-oriented teaching of geometry in gymnasiums are outlined.

Keywords: geometry; method; metasubject skills; mathematical modeling; practice-oriented tasks.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-43-51
УДК 371.671.11

ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА АСТРОНОМІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Микола Головко,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної
та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України

https://orcid.org/0000-0002-8634-591X

m.golovko@ukr.net

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

https://orcid.org/0000-0002-3595-5478

stroosvita@gmail.com

У статті проаналізовано дидактичні функції сучасного підручника астрономії та визначено особливості їх трансформації в умовах запровадження дистанційного навчання. Акцентовано увагу на тому, що зміна функцій підручника за цієї форми реалізації освітнього процесу передбачає глибоку орієнтованість на індивідуальну роботу учня та його самонавчання.

Зроблено висновок, що система дидактичних функцій шкільного підручника є відкритою, динамічною та постійно розвивається, а її твірним елементом є функція індивідуалізації навчання, що забезпечує реалізацію особистісно орієнтованої освіти.

Наголошується, що одним із способів удосконалення механізмів реалізації функцій підручника астрономії є створення дидактичного комплекту на основі принципів диференціації та інтеграції, ядром якого стає навчальна книжка. Акцентовано увагу на важливості розроблення засобів інформаційно-комунікаційної підтримки підручника (цифрові додатки, спеціалізовані електронні системи підтримки, технологія QR-кодів, активні посилання).

Окреслено перспективи створення підручника як освітнього продукту, що максимально задовольняє навчальні потреби кожного окремого учня на певному етапі освітнього процесу та його особистісного розвитку. Такий підручник функціонує як відкрита інформаційна система, поліфункціональна та індивідуалізована, враховує не лише загальні дидактичні цілі, але й пізнавальні уподобання, здібності, внутрішню мотивацію здобувачів освіти.

Ключові слова: дидактичні функції підручника; дистанційне навчання; підручник астрономії; одномоментний підручник; відкрита інформаційна система; освітньо-навчальне середовище.

Постановка проблеми у загальному викладі та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Дистанційне навчання в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення є важливим інструментом забезпечення повноцінного доступу здобувачів до якісних освітніх послуг, відновлення освітніх комунікацій та забезпечення повноцінного функціонування освітнього процесу. Майже трирічний досвід організації дистанційної освіти, широке запровадження якої розпочалося під час карантинних обмежень, викликаних пандемією Covid-19, показав динамічний розвиток усіх складників освітнього середовища та його навчально-методичного забезпечення. Його стрижневим елементом залишається підручник, роль та дидактичні функції якого якісно змінюються відповідно до особливостей і завдань нової форми навчання. Підручник не лише забезпечує реалізацію змісту освіти, а й є засобом проєктування освітнього процесу й індивідуальної освітньої траєкторії учнів.

Відтак, актуальним напрямом розроблення теорії і практики сучасного підручникотворення є обґрунтування дидактичних функцій навчальної книги та їхньої трансформації з огляду на особливості дистанційного навчання, що значною мірою індивідуалізує процес навчання. Потребує дослідження й питання: якщо ці функції набувають іншого змісту, то чи є необхідність спеціально готувати підручники для дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам створення та використання підручника з природничої освітньої галузі для закладів загальної середньої освіти присвячені ґрунтовні праці зарубіжних та вітчизняних дослідників. Одним із трендів сучасного підручникотворення є зміна акцентів із засобу ретрансляції змісту навчання й актуалізація функцій навчальної книжки щодо розвитку в учнів умінь і навичок практичної діяльності, важливих для подальшої самореалізації (Simon et al., 2020), а також створення цифрового підручника (Behnke, 2018). Їм суголосні й погляди вітчизняних учених, які розглядають сучасний підручник із природничих предметів як поліфункціональний засіб (проєктування освітнього процесу та реалізації методичних впливів (Шут та ін., 2013), формування ключових компетентностей (Засєкіна та Тишковець, 2019), підготовки учнів гімназії до державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання (Головко та Науменко, 2018), ядро навчально-методичного комплекту (Ляшенко, 2019), провідний складник методичної системи компетентнісно орієнтованого навчання фізики й астрономії (Головко та Крячко, 2015; Крячко, 2008).

У роботі О. Топузова (Топузов, 2021) висвітлено особливості організації дистанційного навчання астрономії та його дидактичного забезпечення, зокрема, й ролі підручника в організації освітнього процесу.

Проте аналіз досліджень учених-методистів дає можливість зробити висновок, що питання удосконалення дидактичних функцій шкільного підручника загалом і підручника астрономії, зокрема, вимагає ґрунтовного вивчення. Для вітчизняної системи освіти воно особливо актуальне не лише у зв'язку з масовим упровадженням дистанційного навчання, але й у значно ширшому аспекті – як інструмент реалізації особистісно-орієнтованого навчання та самонавчання здобувачів базової середньої освіти.

Мета і завдання статті. Проаналізувати дидактичні функції сучасного підручника астрономії та особливості їхньої трансформації в контексті дистанційного навчання.

Методи дослідження. Теоретичні (аналіз, порівняння, синтез, класифікація, абстрагування та конкретизація), а також узагальнення досвіду практичного застосування в умовах дистанційного навчання підручників астрономії на традиційних та електронних носіях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Хоча широке запровадження дистанційного навчання в освітню практику було зумовлене, головним чином, непередбаченими обставинами (карантинні обмеження та воєнна агресія), розвиток цієї форми організації освітнього процесу визначається й цілком внутрішніми закономірностями розбудови сучасного дитиноцентричного освітнього середовища відповідно до світових трендів. Водночас, як показала практика реалізації дистанційного навчання, воно вимагає суттєвих змін, як організації освіти, так і ставлення суспільства до нього. Без упровадження цих змін процес навчання для більшості учнів буде суто формальний, малоефективний.

Порівняння особливостей систем очного та дистанційного навчання дає змогу стверджувати, що суть основних функцій підручника для них не однакова. Одним із ключових чинників, що визначає потребу зміни змісту функцій в умовах дистанційного навчання, є глибока орієнтованість освітнього процесу на індивідуальну роботу учня та його самонавчання. Відтак виникає потреба в індивідуалізованих засобах навчання, зокрема, й підручників нового покоління, функції яких якісно змінюються.

Система дидактичних функції шкільного підручника є динамічною як у цілому, так і в частині окремих функцій та взаємозв'язків між ними. Однак у нашій роботі ми досліджуємо зміни іншого характеру, а саме – суть чи зміст основних функцій підручника в умовах його використання для дистанційного навчання.

З огляду на це визначення дидактичних функцій сучасного шкільного підручника, окреслення їхнього кола, якісних характеристик, взаємозв'язку та ієрархії є важливим завданням сучасної теорії і практики навчання астрономії. Не зважаючи на існування різноманітних класифікацій функцій навчальної книги, науковці сходяться в думці, що разом вони утворюють відкриту систему. Основними її складниками традиційно вважають інформаційну, трансформаційну, систематизації, інтеграційну, розвивальну, виховну, діагностичну, управління тощо. У роботі (Крячко, 2008) систематизовано основні функції шкільного підручника астрономії, призначеного для традиційного (очного) навчання. У цьому контексті важливим є питання щодо провідної дидактичної функції підручника. Якщо визначити таку функцію, то це зумовлює встановлення відповідної супідрядності та координації у системі функцій та дає можливість забезпечити цілеспрямовану функціональну направленість підручника (залежно від пріоритетних цілей освітнього процесу – досягнення обов'язкових результатів навчання, виражених у знаннях і вміннях, формування ключових компетентностей, особистісний розвиток тощо). З іншого боку, це не означає другорядності всіх інших функцій підручника: кожна з них і всі разом набувають аспекту провідної функції.

Виходячи з цього ми проаналізували дидактичні функції сучасного підручника астрономії та особливості їхньої трансформації в умовах дистанційного навчання. Відтак визначальною в умовах дистанційної освіти (зокрема, з огляду на синхронний та асинхронний режими реалізації освітнього процесу й особливості зворотного зв'язку) є функція індивідуалізації навчання. Саме вона забезпечує повноцінну реалізацію особистісно зорієнтованого навчання.

Набуває особливого розвитку й функція диференціації навчання. Хоча вона є традиційно важливою й для паперового підручника, в ньому її достатньо складно повноцінно реалізувати. Натомість при дистанційному навчанні актуальними є електронні підручники та цифрові додатки, в яких реалізуються різнорівневі системи навчальних вправ та завдань для контролю й оцінювання навчальних досягнень.

Має якісно змінитися й розвивальна функція підручника астрономії, оскільки процес формування особистісних якостей, мотивації до навчання, розвиток інтелектуальних здібностей має орієнтуватися на особистісні характеристики та запити учнів.

Виховна функція підручника для дистанційного навчання залишається такою ж важливою, як і в традиційної навчальної книжки. При цьому потрібно враховувати зростання ваги самостійної роботи з нею учнів, а відтак і форму та способи подання навчального матеріалу, який розкриває велич людського духу та світової наукової думки, роль українського народу в їхньому становленні, щоб забезпечити особистісну орієнтованість цього змісту та його емоційно-ціннісне сприйняття учнями.

Потребують удосконалення механізми реалізації комунікативної функції підручника. З одного боку, в умовах дистанційного навчання принципово змінюються традиційні засоби комунікацій суб'єктів освітнього процесу. Зокрема, в асинхронному режимі за відсутності безпосереднього спілкування з учителем, саме підручник стає своєрідним комунікаційним хабом. З іншого боку, має забезпечуватися реалізація таких якостей цієї функції, як проблемність, діалог, дискусія, що є суто індивідуальними. З огляду на це, підручник для дистанційного навчання особливо потребує вбудованих засобів сучасних комунікацій (наприклад, технології QR-кодів, активних посилань тощо).

Як показують дослідження особливостей реалізації дистанційного навчання, однією з важливих проблем є забезпечення її якості, що пов'язано з труднощами організації контролю та оцінювання навчальних досягнень у реальному часі, рівнем самостійності виконання учнями завдань тощо. З огляду на це діагностична функція підручника залишається актуальною. При цьому потребують удосконалення інструменти контролю та самоконтролю рівня сформованості в учнів умінь і навичок як основи ключових компетентностей – методичний апарат сучасного підручника має як забезпечувати певний мінімальний рівень для всіх учнів, так і диференціювати, а в ідеалі й індивідуалізувати контроль та оцінювання. Перспективним напрямом є розвиток підручника як інструменту формувального оцінювання. Як носій змісту освіти, визначеного навчальною програмою, підручник є інструментом конкретизації обов'язкових результатів навчання.

Він має сприяти безперервному моніторингу особистісних здобутків та можливість корекції освітнього процесу відповідно до конкретного користувача та його ос-

вітньої траєкторії. Відтак буде змінюватися й функція навчальної книжки в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів освіти.

Оскільки під час дистанційного навчання важливого сенсу набуває індивідуальна робота учня, його самонавчання, то трансформується й функція підручника як основного носія змісту освіти. Оскільки сьогодні підручник не є єдиним джерелом знань, то він має стати своєрідним навігатором для учня. Тому акцент у доборі змісту зміщується від намагання подати максимальний обсяг інформації до формування персоналізованого освітнього контенту відповідно до індивідуально-психологічних характеристик учня. Тому підручники потребують інформаційно-комунікаційної підтримки (наприклад, цифрових додатків, спеціалізованих електронних систем підтримки).

На жаль, ні сучасні паперові, ні електронні підручники повною мірою не можуть забезпечити трансформацію дидактичних функцій в умовах дистанційного навчання відповідно до його особливостей. Цього можна досягти тільки одномоментним підручником – підручником, що в режимі реального часу орієнтований на потреби та рівень конкретного здобувача освіти. Проте реалізація такого підходу вимагає як методологічної переорієнтації сучасного підручникотворення, так і відповідного рівня сформованості освітнього середовища.

Як показує досвід авторів, одним із шляхів удосконалення функцій традиційного підручника в умовах дистанційного навчання є створення дидактичного комплекту на основі реалізації принципів диференціації та інтеграції, ядром якого буде навчальна книжка (Ляшенко, 2019). Прикладом такого підходу є цифровий освітньо-методичний ресурс «Астроосвіта», що використовується для науково-ментодичної підтримки освітнього процесу з астрономії, зокрема, й у дистанційному форматі (функціонує з 2008 р., автор і модератор І. П. Крячко, http://www.astroosvita.kiev.ua) (Топузов, 2021, с. 94–102).

Одним із ключових складників ресурсу є розділ «Підручник», в якому розміщено у цифровому форматі підручник з астрономії профільного рівня для 11 класу за навчальною програмою авторського колективу під керівництвом Я. С. Яцківа та навчальний посібник «Астрономія. 10–11 класи. Курс за вибором», рекомендовані МОН України (автори М. В. Головко, І. П. Крячко, видавництво «Педагогічна думка»). Користувачі можуть вільно завантажувати навчальні книжки та використовувати їх в освітньому процесі.

Електронні версії підручника та посібника реалізують зміст астрономічної освіти, визначений навчальною програмою. Натомість освітній ресурс має інструменти його опанування, що розширюють відповідно й функції підручника. Зокрема, у розділі «Астроновини» подаються актуальні повідомлення про нові відкриття в астрономії, результати наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Така інформація доповнює матеріал підручника та може використовуватися з метою розвитку інтерес учнів астрономії, розширення знань про історію вітчизняної та світової науки, уявлень про досягнення сучасної астрономії.

У розділі «Методика» розміщено інформацію для педагогів щодо методичних особливостей навчання астрономії в закладах загальної середньої освіти. Розділ «Інфотека» містить інформацію про заходи, присвячені астрономії та астрономічній освіті,

дидактичне забезпечення та електронні освітні ресурси, які проаналізовано на предмет відповідності їхнього змісту чинним навчальним програмам з астрономії. У розділі «Планетарій» представлено засоби та способи організації навчальних спостережень з астрономії. Зокрема, методичні рекомендації та поради щодо роботи з комп'ютерною програмою «Stellarium». Розділ «Проєкти» містить завдання та задачі IV і IV етапів Всеукраїнської учнівської олімпіади, матеріал для навчальних проєктів з астрономії тощо.

Ці компоненти інструментально забезпечують більш широку реалізацію дидактичних функцій, що в умовах дистанційної освіти забезпечує більш повне та ефективне досягнення цілей навчання астрономії.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Система дидактичних функцій шкільного підручника є динамічною та відкритою. Вона може змінюватись залежно від конкретного навчального предмета, дидактичної концепції, типу підручника, а також форми навчання, для якої його застосовують. Функції підручника в умовах дистанційного навчання трансформуються, що зумовлює необхідність нових підходів у сучасному підручникотворенні.

Зокрема, найоптимальнішим є підручник, в якому провідною дидактичною функцією стає індивідуалізація навчання. З огляду на це традиційний підручник не повною мірою реалізовує свої функції через незначну динамічність щодо підтримки як індивідуального темпу освітньо-пізнавальної діяльності конкретного учня, так і темпу відображення досягнень сучасної астрономічної науки, в якій нові відкриття часто змінюють усталені уявлення про небесні об'єкти та системи.

Новітній підручник має поєднувати поліфункціональність та персоналізованість (спрямованість на кожного конкретного учня та сприяння його особистісному розвитку). Щоб забезпечити ці вимоги, у підручнику мають бути враховувані не лише загальні дидактичні цілі, але й пізнавальні уподобання, здібності, внутрішня мотивація здобувачів освіти.

У своїй роботі (Головко та Крячко, 2015) ми висловили ідею про одномоментний підручник астрономії, тобто такий освітній продукт, який буде максимально задовольняти навчальні потреби кожного окремого учня на певному етапі освітнього процесу. Проте учень матиме його лише тоді, коли підручник буде створюватися та функціонувати як відкрита інформаційна система.

Зважаючи на це, потребує подальших досліджень, зокрема, конкретизації, питання дидактичних функцій підручника в умовах дистанційного навчання та найоптимальніших форм його втілення. Для навчання астрономії, де однією з першочергових дидактичних проблем є трансформація наукових результатів у зміст шкільної освіти, нагальним питанням є створення інформаційно-навчального середовища шкільної астрономії, основою якої буде сучасний підручник. Це дасть змогу на його основі готувати індивідуалізовані освітні продукти, які максимально задовольнятимуть навчальні потреби кожного окремого учня, що є актуальним завданням в умовах дистанційного навчання.

Хоча ми розглядаємо цю проблему на прикладі підручника астрономії, окреслені підходи є актуальними й для всіх інших навчальних предметів природничої освітньої галузі.

Використані джерела

Головко, М. В. (2018). Підручник як основа методичної системи компетентнісно орієнтованого навчання фізики в гімназії. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, *2*0, 62–74. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/211.

Головко, М. В., & Крячко, І. П. (2015). Модель підручника астрономії профільного рівня. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, *15*(1), 127–136. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/454.

Головко, С. Г., & Науменко, С. О. (2018). Підручник як інструмент підготовки випускників гімназії до державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, *20*, 74–92. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/212.

Засєкіна, Т. М., & Тишковець, М. Д. (2019). Формування ключових компетентностей засобами підручника. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, *22*, 86–96. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/129. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-86-96.

Крячко, І. П. (2008). Дидактичні принципи та концептуальні засади створення підручника з астрономії. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, *8*, 269–278.

Ляшенко, О. І. (2019). Модернізація змісту освіти як чинник реформування української школи. У Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, *Фізика як змістовий і концептуальний елемент природничої освіти і її роль у процесі розбудови нової української школи*, Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Чернігівські методичні читання з фізики та астрономії. 2019», (с. 3–5). Чернігів: Десна Поліграф. https://lib.iitta.gov.ua/717258/.

Топузов, О. М. (Ред.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи: аналітико-методичні матеріали.* Київ: Педагогічна думка. https://undip.org.ua/library/dystantsiyne-navchannia-v-umovakh-karantynu-dosvid-ta-perspektyvy/.

Шут, М. І., Благодаренко, Л. Ю., & Мартинюк, М. Т. (2013). Нові підручники з фізики для основної школи та їх можливості в реалізації інтегрованих способів методичного впливу. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, *3*, 183–189.

Behnke, Y. (2018). Textbook Effects and Efficacy. In E. Fuchs & A. Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 383–396). Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_28.

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://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04420.

References

Holovko, M. V. (2018). Pidruchnyk yak osnova metodychnoi systemy kompetentnisno oriientovanoho navchannia fizyky v himnazii. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats, 20, 62–74. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/211 (in Ukrainian).

Holovko, M. V., & Kriachko, I. P. (2015). Model pidruchnyka astronomii profilnoho rivnia. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats, 15(1), 127–136. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/454 (in Ukrainian).

Holovko, S. H., & Naumenko, S. O. (2018). Pidruchnyk yak instrument pidhotovky vypusknykiv himnazii do derzhavnoi pidsumkovoi atestatsii u formi zovnishnoho nezalezhnoho otsiniuvannia. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats, 20, 74–92. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/212 (in Ukrainian).

Zasiekina, T. M., & Tyshkovets, M. D. (2019). Formuvannia kliuchovykh kompetentnostei zasobamy pidruchnyka. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats, 22, 86–96. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/129. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-86-96 (in Ukrainian).

Kriachko, I. P. (2008). Dydaktychni pryntsypy ta kontseptualni zasady stvorennia pidruchnyka z astronomii. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats, 8, 269–278 (in Ukrainian).

Liashenko, O. I. (2019). Modernizatsiia zmistu osvity yak chynnyk reformuvannia ukrainskoi shkoly. U Natsionalnyi universytet «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka, Fizyka yak zmistovyi i kontseptualnyi element pryrodnychoi osvity i yii rol u protsesi rozbudovy novoi ukrainskoi shkoly, Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Chernihivski metodychni chytannia z fizyky ta astronomii. 2019», (s. 3–5). Chernihiv: Desna Polihraf. https://lib.iitta.gov.ua/717258/ (in Ukrainian).

Topuzov, O. M. (Red.). (2021). Dystantsiine navchannia v umovakh karantynu: dosvid ta perspektyvy: analityko-metodychni materialy. Kyiv: Pedahohichna dumka. https://undip.org.ua/library/dystantsiyne-navchannia-v-umovakh-karantynu-dosvid-ta-perspektyvy/ (in Ukrainian).

Shut, M. I., Blahodarenko, L. Yu., & Martyniuk, M. T. (2013). Novi pidruchnyky z fizyky dlia osnovnoi shkoly ta yikh mozhlyvosti v realizatsii intehrovanykh sposobiv metodychnoho vplyvu. Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky, 3, 183–189 (in Ukrainian).

Behnke, Y. (2018). Textbook Effects and Efficacy. In E. Fuchs & A. Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 383–396). Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_28 (in English).

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://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04420 (in English).

Mykola Holovko, *DSc in Pedagogy, Senior Researcher, Deputy Director for Research Work, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

Ivan Kriachko, *Researcher, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

DIDACTIC FUNCTIONS OF A MODERN ASTRONOMY TEXTBOOK FOR DISTANCE LEARNING

The article analyzes the didactic functions of the modern astronomy textbook and identifies the features of their transformation in the conditions of the introduction of distance learning. Attention is focused on the fact that changing the functions of the textbook under this form of implementation of the educational process implies a deep focus on the individual work of the student and his/her self-study.

It was concluded that the system of didactic functions of the school textbook is open, dynamic and constantly developing, and its creative element is the function of individualization of learning, which ensures the implementation of personality-oriented education.

It is emphasized that one of the ways to improve the mechanisms for implementing the functions of the astronomy textbook is to create a didactic set based on the principles of differentiation and integration, the core of which is the textbook. Attention is focused on the importance of developing means of information and communication support for the textbook (digital applications, specialized electronic support systems, QR code technology, active links).

The prospects of creating a textbook as an educational product that maximally satisfies the educational needs of each individual student at a certain stage of the educational process and his/her personal development are outlined. Such a textbook functions as an open information system, multifunctional and individualized, taking into account not only the general didactic goals, but also the cognitive preferences, abilities, and internal motivation of students.

Keywords: didactic functions of the textbook; distance learning; textbook of astronomy; instant tutorial; open information system; educational environment.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-52-60
УДК 373.5.016:811]-047.22

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОГО СИТУАЦІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ

Ігор Горошкін,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-0378-888X
igorgoroshkin@gmail.com

Статтю присвячено аналізу методичних підходів до створення системи вправ і завдань для організації ситуаційного спілкування учнів 5–6 класів на уроках іноземної мови.

Схарактеризовано компетентнісний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, культурологічний підходи в контексті організації ситуаційного спілкування. Ситуаційні завдання визначено як змодельовані навчальні завдання, максимально наближені до життєвих, що пропонують учням розв'язати певну проблему або виконати певну соціальну роль у конкретній ситуації. Наведено зразки ситуаційних вправ і завдань, що складають систему, спрямовану на формування в учнів низки ключових компетентнстей. Акцентовано, що кожна вправа й завдання системи мають спрямовувати діяльність здобувачів освіти на формування тієї чи тієї компетентності. У цьому випадку система стає потужним інструментом досягнення мети навчання іноземних мов, визначеної модельною програмою. Зроблено висновок про необхідність добору таких ситуацій, які сприяли б формуванню в учнів стійкої мотивації до навчання іноземної мови, пізнавальної активності здобувачів освіти, а також низки важливих умінь: сприймати, аналізувати, порівнювати, структурувати інформацію, будувати висловлення в усній і писемній формі, працювати в команді для спільного розв'язання проблем, об'єктивно оцінювати власні результати й уміти порівнювати їх із результатами інших; досягати успіху й адекватно реагувати на успіхи та невдачі інших, контролювати й регулювати емоції; розвивати відповідальність і самостійність учнів, почуття емпатії.

Ключові слова: компетентнісний підхід, особистісно орієнтований підхід, комунікативно-діяльнісний підхід, культурологічний підхід, вправа, завдання, ситуаційне спілкування.

Постановка проблеми. Основним завданням іншомовної освіти в сучасних умовах є формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності випускника, який не лише вмітиме усно чи письмово висловлювати власну думку іноземною мовою відповідно до ситуації, а й буде здатним розв'язувати засобами іноземної мови актуальні життєві проблеми. Це спонукає вчителів іноземних мов шукати шляхи ефективної організації освітнього процесу. У їхній діяльності окреслилися певні підходи, що забезпечують вироблення в здобувачів освіти психологічної настанови на систематичне здобування й розширення знань, формування ціннісного ставлення до навчального предмета, умінь здійснювати ефективну міжкультурну комунікацію, а також стійких умінь орієнтуватися в динамічних інформаційних потоках. Науковці визначають різну кількість підходів до навчання загалом, іноземної мови окрема. У цьому контексті особливої актуальності набуває виокремлення й характеристика підходів до створення системи вправ і завдань для організації ситуаційного спілкування учнів 5–6 класів на уроках іноземної мови, спрямованих на формування в здобувачів освіти низки ключових компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових студій переконує в тому, що проблема визначення ефективних підходів до навчання іноземних мов завжди перебувала в полі зору науковців і практиків. У підручнику «Методика навчання іноземних мов і культур» за загальною редакцією С. Ніколаєвої виокремлено шість підходів до навчання іноземних мов і культур: комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, рефлексивний, культурологічний, рівневий, професійно орієнтований, які автори вважають найбільш поширеними (Ніколаєва, 2013, с. 82).

Сучасний український дослідник П. Сікорський пише: «під час організації освітнього процесу та проведення науково-педагогічних досліджень використовують різні підходи: діалектичний, системний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, синергетичний, діяльнісний, особистісно орієнтований та інші. Усе це залежить від концентрації зусиль педагога (дослідника) на найважливіших аспектах (змістових, процесуальних тощо), з яких складається навчальна технологія» (Сікорський, 2021, с. 97–98).

У модельній програмі з іноземних мов (В. Редько, О. Шаленко, С. Сотникова, О. Коваленко, І. Коропецька, О. Якоб, І. Самойлюкевич, О. Добра, Т. Кіор) визначено чотири підходи. Розробники програми зазначають, що освітній процес «будується на підґрунті комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів, які своєю сутністю зумовлюють дидактично і методично доцільне визначення цілей та змісту навчання іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування та порозуміння в сучасному глобалізованому, мультилінгвальному та полікультурному світовому соціумі» (Редько та ін., 2022, с. 4).

Відсутність одностайності науковців на кількість підходів спричиняє певні труднощі для вчителів іноземних мов. Попри значну кількість наукових праць, активне обговорення означеної проблеми, на сьогодні бракує досліджень, присвячених характеристиці підходів до створення системи вправ і завдань для організації ситуаційного спілкування учнів 5–6 класів на уроках іноземної мови, спрямованої на розвиток особистості кожного учня. Це й зумовлює актуальність нашої розвідки.

Мета статті – розглянути сучасні підходи до створення системи вправ і завдань для організації ситуаційного спілкування учнів 5–6 класів на уроках іноземної мови, розробити ситуаційні завдання, спрямовані на розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Прикметною ознакою сучасного уроку іноземної мови є залучення здобувачів освіти до ситуаційного спілкування, організація якого підпорядковується вимогам Державного стандарту базової середньої освіти, модельних програм. Для досягнення мети і завдань навчання іноземних мов має бути створена система таких завдань. Визначити особливості побудови системи, зміст і послідовність ситуаційних завдань, їх соціолькультурне наповнення допомагають підходи – базисна дидактична одиниця, що визначає системну організацію освітнього процесу. На думку С. Омельчука, підхід до навчання – «методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю» (Омельчук, 2013, с. 4). Саме тому підходи до навчання іноземних мов є підґрунтям для розроблення ситуаційних завдань.

Студіювання психолого-педагогічних джерел (О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, В. Кремень, О. Локшина, С. Ніколаєва, О. Овчарук, О. Пасічник, Т. Полонська, О. Пометун, В. Редько, О. Савченко, О. Топузов та ін.) з окресленої проблеми, бесіди з учителями, спостереження за освітнім процесом уможливили виокремлення низки підходів, що домінують в процесі навчання іноземних мов у 5–6 класах і визначають створення системи вправ і завдань для організації ситуаційного спілкування учнів 5–6 класів. До них відносимо: компетентнісний; особистісно орієнтований; комунікативно-діяльнісний; культурологічний. Проаналізуємо означені підходи докладніше в контексті організації ситуаційного спілкування учнів 5–6 класів в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов.

Як свідчить аналіз літератури (Н. Басай, С. Ніколаєва, Т. Полонська, В. Редько та ін.), систему вправ і завдань розглядають як цілісне й завершене утворення, що забезпечує досягнення визначених цілей. З огляду на це кожна вправа й завдання системи мають спрямовувати діяльність здобувачів освіти на формування тієї чи тієї компетентності. У цьому випадку система стає потужним інструментом досягнення мети навчання іноземних мов, визначеної модельною програмою. Наприклад, для формування такої ключової компетентності, як навчання впродовж життя, радимо використати ситуаційну вправу «Склади й прокоментуй розклад уроків», у процесі виконання якої учні називають назви предметів, визначають їхню роль, що дає змогу визначити важливість предметів для власного становлення. Цікаво, як учні розташовують предмети, якими критеріями керуються при цьому. Крім того, можна спонукати їх до складання текстів «Мій улюблений предмет» або моделювання діалогів з однокласниками, під час яких учні відповідають на запитання «Що подобається найбільше?», «Що зацікавило (здивувало, вразило) під час навчання?», «Як переконати інших уважливості навчання того чи того предмета?» тощо. Практика переконує, що учні з інтересом відповідають на запитання: Що тобі найбільше подобається в школі? Які твої улюблені

предмети? Чим, крім навчання, для тебе цікава школа? тощо, підготовка реклами своєї школи «Школа – це місце тільки для навчання?». Такі завдання сприяють формуванню в учнів системи особистісних ознак, характеристик, як-от культура мислення (самостійність, гнучкість, оперативність тощо), культура мовлення (правильність, багатство, точність, стисліть, доцільність).

Важливо спонукати учнів до застосування знань, здобутих за межами уроків іноземної мови. Так, наприклад, з метою формування культурної компетентності цікавим є моделювання ситуації «Яку музику ти слухаєш?», у процесі якої учням необхідно розказати про свого улюбленого композитора чи виконавця. Прослуховування мелодії під час уроку створює позитивне емоційне тло, що сприяє закріпленню знань. Реалізація компетентнісного підходу забезпечує інтегрування навчального змісту для застосування досвіду успішних дій у конкретних ситуаціях.

Особистісно орієнтований підхід спрямований на проєктування освітнього процесу, максимально зорієнтованого на учня, забезпечення розвитку його індивідуальності, розвитку творчого потенціалу. Цьому значною мірою сприяє групова робота над різними текстами, що дає змогу кожному учневі виконати певні дії, які відповідають віковим особливостям, є посильним для кожного. Наприклад, один учень читає текст, інший – виділяє в ньому незнайомі слова, третій – шукає їх значення в словнику, четвертий – висловлює оцінне судження тощо. Склад груп, функції учнів можуть змінюватися, важливим є те, що в межах груп учні взаємодіють, допомагають один одному. Така робота привчає здобувачів освіти працювати в команді, сприяє вдосконаленню їхніх комунікативних умінь, розширенню словникового запасу, шо має відбуватися системно.

Плануючи роботу на уроці, важливо враховувати й особливості підліткового віку учнів, у якому спілкування є провідним типом діяльності. Психологи зазначають, що «Центральне місце в житті підлітка займає спілкування з товаришами. Якщо для молодших школярів основою для об'єднань найчастіше є спільна діяльність, то тепер навпаки, привабливість тих чи тих занять та інтереси визначаються передусім їхніми можливостями для спілкування з однолітками» (Ушакова, 2016, с. 70).

Особистісно орієнтований підхід визначає зміст ситуаційних завдань, максимально ураховуючи психологічні особливості здобувачів освіти. З огляду на це ситуаційні завдання, які застосовують на уроках іноземних мов, мають спонукати учнів до спілкування з однокласниками й однокласницями, відповідати їхнім потребам і прагненням. У процесі виконання ситуаційних завдань важливо задіяти всі канали надходження інформації, активізувати інтелектуальну й емоційну сфери особистості учнів, підвищувати їхню мотивацію до навчання іноземної мови. Система вправ і завдань має забезпечувати доступність їх для учнів 5–6 класів, урахування їхніх вікових особливостей, поступове наростання труднощів у процесі виконання навчальної діяльності, повторюваність мовних операцій і мовленнєвих дій, комунікативну спрямованість, залучення здобувачів освіти до різних форм навчальної діяльності – індивідуальної, групової, фронтальної.

Підвищенню мотивації до навчання іноземних мов сприяє створення неформальної обстановки, надання можливості задоволення потреб у самореалізації, самовизначення, що є надзвичайно важливими для учнів підліткового віку. У цьому контексті осо-

бливої значущості набуває застосування ситуаційних завдань у формі гри, наприклад «Подорож», «День народження», «Відвідування закордонних друзів» тощо.

У процесі спостережень було з'ясовано, що змодельовані на уроках іноземної мови ситуації потребують від учнів не лише знання конкретних правил поведінки, готового алгоритму дій і простого відтворення такої поведінки із представниками іншої мови та культури, а й здатності правильно оцінити ситуацію, спроєктувати власні дії та поведінку стосовно певної ситуації, для подальшого взаємопорозуміння зі співрозмовником, при цьому використовуючи соціокультурний особистісний досвід. Передусім ідеться про такі ситуації, що відтворюють соціокультурний контекст іншомовної країни. Учні мають бути готовими до міжкультурного спілкування з однолітками із Великобританії, Франції, Німеччини, Іспанії та інших країн, мови яких опановують, до вибору відповідного стилю соціокультурної поведінки та бути здатним до підтримання діалогу, при цьому вміти використовувати та знаходити нестандартні рішення у незнайомих соціокультурних ситуаціях.

Компетентнісний, особистісно орієнтований підходи увиразнюють діяльнісний аспект навчання іноземної мови. З огляду на це важливу роль в організації освітнього процесу відіграє комунікативно-діяльнісний підхід. «Навчання іноземних мов і культур має носити діяльнісний характер, оскільки реальне спілкування на уроці здійснюється шляхом мовленнєвої діяльності, за допомогою якої учасники спілкування намагаються вирішувати реальні та уявні завдання» (Редько та ін., 2022, с. 82).

Комунікативно-діяльнісний підхід до створення системи вправ і завдань для організації ситуаційного спілкування учнів 5–6 класів в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов спирається на теорію «навчання через діяльність» американського дослідника Д. Дьюї, який визначив основні засади організації процесу навчання (урахування інтересів учнів, навчання через мислення й дії, пізнання і знання як результат подолання труднощів, творча робота і співробітництво), низку психологічних теорій: теорію діяльності, теорію навчальної діяльності, теорію особистісно діяльнісного опосередкування, які визначають, що розвиток особистості в процесі навчання відбувається насамперед через формування в неї навчальних дій, що є основою освітнього процесу. Психологи довели, а освітня практика підтверджує, що людина може опанувати зміст предмета, культурні відомості, способи пізнання, сформувати й удосконалити особистісні якості через діяльність. Саме діяльність є головним складником механізму здобування соціального досвіду. Це спонукає до перенесення акценту з навчання на учіння, тобто необхідно розглядати навчання як організацію й стимулювання учіння.

Метою навчання є розвиток учнів, визнання їх суб'єктності забезпечення умов для саморозвитку здобувачів освіти. У цьому аспекті здобування знань і формування вмінь набуває процесуального характеру. Інструментами формування стають мовні та мовленнєві вправи, добір яких і зумовлює досягнення мети й реалізацію завдань навчання іноземної мови. Як свідчить аналіз спеціальної літератури, з-поміж дослідників немає одностайності щодо класифікації вправ. У підручнику з методики навчання іноземних мов і культур зазначено, що «розрізняють типи і види вправ за певними основними й додатковими критеріями» (Редько та ін., 2022, с. 183).

У цьому контексті В. Редько акцентує: «Враховуючи тенденцію останніх років, яка передбачає спрямування теорії та практики навчання іноземних мов у середній школі на нові цільові та змістові аспекти – на оволодіння іншомовним спілкуванням як засобом мовленнєвої взаємодії у різноманітних сферах міжнародної діяльності, що є визначальним пріоритетом комунікативно-діяльнісного підходу, доцільно в основу типології вправ покласти категорію спілкування та етапи його організації в навчальному процесі» (Редько, 2017, с. 285–286). З огляду на це науковець визначає й характеризує типологію вправ і завдань для навчання іншомовного спілкування й рекомендує її для застосування в змісті шкільних підручників іноземних мов. До класифікації віднесено такі вправи і завдання: мовні вправи, умовно мовленнєві вправи, мовленнєві вправи, комунікативні завдання.

Мовні вправи спрямовані на формування мовних умінь і навичок учнів – фонетичних, лексичних, граматичних. У процесі засвоєння мовних одиниць, їх значення й особливостей уживання учні готуються до їх застосування в мовленні, оскільки виконують дії з мовним матеріалом за межами мовленнєвих ситуацій, приділяючи основну увагу формі, наприклад, уживанню допоміжного дієслова або порядку слів у заперечному реченні тощо. У такий спосіб відбувається підготовка здобувачів освіти до здійснення іншомовної комунікації.

Умовно мовленнєві вправи орієнтовані на вдосконалення мовних умінь і навичок, передбачають мовленнєві дії учнів (створення мікровисловлень) у ситуаційних умовах. У цьому випадку мовні одиниці пов'язані з певними ситуаціями, які дають змогу учням зрозуміти контекст застосування мовних одиниць. Таким чином умовно мовленнєві вправи забезпечують підґрунтя іншомовної комунікації учнів.

На уроках іноземних мов у гімназії доцільно використовувати рольові, ділові, уявні (фантастичні, казкові) ситуації. Наведемо приклади ситуацій:

Рольові:

- *Уявіть, що ви їдете потягом. Познайомтеся з сусідами по купе. Розкажіть їм про себе. Розпитайте, де вони працюють або навчаються, де живуть.*
- *Уявіть, що ви приїхали в незнайоме місто. Розпитайте, де знаходяться пам'ятки архітектури, стадіон, парк тощо.*

Ділові:

- *Вам запропонували підготувати на шкільне свято виставу. Обговоріть це з однокласниками. Оберіть із запропонованих варіантів лише три. Поясніть, чим ви керувалися під час вибору.*
- *Уявіть, що ви перебуваєте за кордоном. У вас залишилося 20 доларів (євро, злотих тощо). Розкажіть, на що ви їх витратите.*

Уявні:

- *Уявіть, що ви навчаєтеся з Гаррі Поттером. Розпитайте про враження від школи і навчання.*
- *Уявіть, що ви зустріли Алісу з Країни див. Поставте їй кілька запитань.*

Мовленнєві вправи сприяють формуванню в учнів умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіювання – говоріння – читання – письмо). Оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності відбувається в процесі їх реалізації в спеціально створених умо-

вах, що почасти моделюють життєві ситуації. Комунікативний потенціал мовленнєвих вправ полягає передусім у їхній спрямованості на розвиток комунікативного досвіду учнів, їхніх особистісних якостей, формування низки комунікативно значущих умінь, зокрема характеризувати, розповідати, описувати, зіставляти, уточнювати інформацію через запитання, погоджуватися, відмовляти, використовуючи вербальні й невербальні засоби тощо.

- *Напиши, що вмієш та не вмієш робити ти, що вміють та не вміють робити члени твоєї родини.*

Зразок: I can sing and dance. I can't run. My mummy can…. She can't….

Напиши, що ти скажеш своєму другові, показуючи йому свій дім.

Зразок: This is my kitchen.

- *Напиши розповідь про свого улюбленця або будь-яку тварину, яка тобі подобається.*

Зразок: I've got a parrot. His name is Shrek. He's green and yellow. He's funny. He can fly and sing. He can say "Hello!" in Ukrainian. He can't run. His favourite food is seeds. I love my parrot!

Комунікативні завдання забезпечують формування в учнів готовності до іншомовної комунікації в усній та писемній формі, адже під час їх виконання відбувається формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок, збагачення комунікативного досвіду дитини. Такі завдання потребують від учнів не лише знання конкретних правил поведінки, готового алгоритму дій і простого відтворення такої поведінки із представниками іншої мови та культури, а й здатності правильно оцінити ситуацію, спроєктувати власні дії та поведінку стосовно певної ситуації, для подальшого взаємопорозуміння зі співрозмовником, при цьому використовуючи комунікативний і соціокультурний особистісний досвід.

Наведені групи вправ і завдань, що є складниками системи, сприяють підготовці учнів до ситуаційного спілкування, оскільки за їх допомогою на уроках іноземної мови спеціально створюється мовне середовище, що допомагає учням усвідомлено здобувати знання, докладаючи певних зусиль, зокрема вивчити багато нових слів, граматику, потренуватись у комунікації під час виконання вправ тощо. Оскільки ситуаційні завдання – це змодельовані навчальні завдання, максимально наближені до життєвих, що пропонують учням розв'язати певну проблему або виконати певну соціальну роль у конкретній ситуації, вони значною мірою сприяють переходу учнів від діяльності в навчальній ситуації до діяльності в життєвій ситуації, що відповідає вимогам компетентнісно орієнтованого навчання. Важливо дібрати такі ситуації, які сприяли б формуванню в учнів умінь стійкої мотивації до навчання іноземної мови, низки важливих умінь: сприймати, аналізувати, порівнювати, структурувати інформацію, будувати висловлення в усній і писемній формі, працювати в групі для спільного розв'язання проблеми.

Культурологічний підхід до навчання іноземної мови «передбачає у процесі занять тісну взаємодію мови і культури його носіїв» (Редько та ін., 2022, с. 85). У 5–6 класах значно збільшується обсяг навчального матеріалу (на відміну від початкової школи), у тому числі міжкультурного. Навчання іноземної мови стає не процесом накопичення знань, а процесом формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів. Учні починають працювати з автентичними текстами, реалізувати функцію іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування.

Дидактичний потенціал ситуаційних завдань полягає в тому, що ознайомлення учнів з іншою культурою відбувається шляхом порівняння тих чи тих соціально-культурних проявів у рідній країні та країні, мову якої вивчають, що позитивно впливає на усвідомлення й оцінювання власної культури та себе як носія цієї культури.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі створення системи вправ і завдань для організації ситуаційного спілкування учнів 5–6 класів в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов спирається на низку підходів – компетентнісний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, культурологічний. Учителеві необхідно враховувати такі вимоги: виконання завдання має бути спрямованим на розвиток мотивації, пізнавальної активності здобувачів освіти; допомогти кожній дитині сформувати уявлення про себе як про людину з великими можливостями для розвитку; сприяти формуванню вмінь навчатися в нових умовах, працювати в команді, об'єктивно оцінювати власні результати й уміти порівнювати їх з результатами інших; досягати успіху й адекватно реагувати на успіхи та невдачі інших, контролювати й регулювати емоції; розвивати відповідальність і самостійність учнів, почуття емпатії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні банку вправ і завдань для організації ситуаційного спілкування учнів основної школи.

Використані джерела

Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16.

Ніколаєва, С.Ю. (ред.). (2013). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів Київ: Ленвіт.

Омельчук, С. (2013). Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*, 2, 2–7.

Редько, В. Г., Шаленко, О. П., Сотникова, С. І., Коваленко, О. Я., Коропецька, І. Б., Якоб, О. М., Самойлюкевич, І. В., Добра, О. М., Кіор, Т. М. (2022). Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. https://imzo.gov.ua/modelni-navchal-ni-prohramy/movno-literaturna-osvitnia-haluz/inozemna-mova/

Редько, В.Г. (2017) Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика. Київ: Педагогічна думка.

Сікорський, П.(2021) Освітні педагогічні підходи та їх вплив на формування навчальних технологій. *Освітні обрії*, 1 (52), 96–100.

Ушакова, І.М. (2016) Вікова психологія: курс лекцій. Харків, НУЦЗУ.

References

Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`. (2020). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 30 veresnya 2020 r. # 898. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16. (in Ukrainian).

Nikolayeva, S. Yu. (red.). (2013). Metody`ka navchannya inozemny`x mov i kul`tur: teoriya i prakty`ka: pidruchny`k dlya studentiv klasy`chny`x, pedagogichny`x i lingvisty`chny`x universy`tetiv Ky`yiv: Lenvit. (in Ukrainian).

Omel`chuk, S. (2013). Pidxid do navchannya» yak bazova kategoriya suchasnoyi lingvody`dakty`chnoyi nauky`. Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli, 2, 2–7. (in Ukrainian).

Red`ko, V. G., Shalenko, O. P., Sotny`kova, S. I., Kovalenko, O. Ya., Koropecz`ka, I. B., Yakob, O. M., Samojlyukevy`ch, I. V., Dobra, O. M., Kior, T. M. (2022). Model`na navchal`na programa «Inozemna mova. 5–9 klasy`» dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/movno-literaturna-osvitnia-haluz/inozemna-mova/ (in Ukrainian).

Red`ko, V.G. (2017) Konstruyuvannya zmistu shkil`ny`x pidruchny`kiv z inozemny`x mov: teoriya i prakty`ka. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).

Sikors`ky`j, P.(2021) Osvitni pedagogichni pidxody` ta yix vply`v na formuvannya navchal`ny`x texnologij. Osvitni obriyi, 1 (52), 96–100. (in Ukrainian).

Ushakova, I.M. (2016) Vikova psy`xologiya: kurs lekcij. Xarkiv, NUCzZU. (in Ukrainian).

Ihor Horoshkin, *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Foreign Languages Study Department, Institute of Pedagogy, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE CREATION OF AN EXERCISE AND TASK SYSTEM FOR ORGANIZATION OF FOREIGN LANGUAGE SITUATIONAL COMMUNICATION FOR STUDENTS OF GRADES 5–6

The article is devoted to the analysis of methodological approaches to the creation of a system of exercises and tasks for the organization of situational communication of 5th-6th grade students in foreign language lessons. The article characterizes the results of an online survey conducted to determine the attitude of fifth-grade students to learning a foreign language in general and performing situational tasks in particular.

Competency-based, personality-oriented, communicative-active, cultural approaches in the context of situational communication organization are characterized. Situational tasks are defined as simulated educational tasks as close as possible to life ones that offer students to solve a certain problem or fulfill a certain social role in a specific situation, they significantly contribute to the transition of students from activities in an educational situation to activities in a life situation that meets the requirements of competency-based training. It is emphasized that each exercise and task of the system should direct the activity of education seekers to the formation of a specific competency. In this case the system becomes a powerful tool for achieving the goal of learning foreign languages defined by the model program. Samples of situational exercises and tasks that make up a system aimed at forming a number of key competencies in students are given. It was concluded that it is necessary to select such situations that would contribute to the formation of students' sustainable motivation to learn a foreign language, the cognitive activity of education seekers, as well as a number of important skills: to perceive, analyze, compare, structure information, build expressions in oral and written form, work in a team for joint problem solving, to objectively evaluate one's own results and be able to compare them with the results of others; achieve success and adequately respond to the successes and failures of others, control and regulate emotions; to develop students' responsibility and independence, a sense of empathy.

Keywords: competency-based approach, personality-oriented approach, communicative and activity approach, cultural approach, situational task.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-61-77
УДК 37.01/09::[042.3:044.3/4](087)/305

ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАСКРІЗНИХ УМІНЬ (ПОГЛЯД УЧНІВСТВА)

Антоніна Гривко,
канд. пед. наук, старший дослідник, старший науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України
Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-9460-4777
av.hryvko@gmail.com

У статті висвітлено результати вивчення уявлень учнів 8 і 9 класів про можливість здобути наскрізні вміння за допомогою підручника. Для досягнення мети дослідження застосовано метод опитування із використанням розробленої авторкою анкети, яка містила 23 пункти (дескриптори наскрізних умінь), що оцінювались за ступенем згоди із запропонованим твердженням за порядковою шкалою Лікерта. Результати опитування аналізувались за різними вибірками (виокремленими за віковою та гендерною ознакою) із застосуванням статистичних методів, які, зокрема, дали змогу визначити наявність гендерних відмінностей досліджуваного явища. За результатами аналізу індивідуальних та узагальнених за відповідними ознаками матриць рангів визначено вміння, розвитку яких, на думку респондентів, сприяє робота з підручником. Водночас з'ясовано, що респонденти негативно оцінюють можливість оволодіння у процесі роботи з підручниками наскрізними уміннями, які стосуються регулювання емоціями, прийняття рішень, взаємодії з іншими, а також уміння порівнювати різні думки й погляди. За результатами факторного аналізу побудовано п'ятифакторні моделі значущих для респондентів наскрізних умінь, які, на думку учнів, мають формуватися за допомогою підручника, та класифікувати їх за такими групами: 1) комунікативно-емоційне регулювання в умовах інтеракцій (до цієї групи відносяться наскрізні уміння логічно обґрунтовувати позицію, висловлювати власну думку, конструктивно керувати емоціями, виявляти ініціативу); 2) медіаграмотність (уміння читати з розумінням, критично і системно мислити); 3) відповідальна взаємодія (уміння співпрацювати з іншими); 4) прийняття усвідомлених рішень (уміння ухвалювати рішення, обирати способи розв'язання проблем, оцінювати ризики) 5) оцінювання (самооцінювання). Аналіз відповідей респондентів як активних користувачів підручників дав змогу визначити можливі напрями вирішення виявлених проблем у навчально-діяльнісному полі формування наскрізних умінь із використанням підручників.

Ключові слова: підручник; наскрізні вміння; система вправ і завдань; компетентнісний підхід; гендерні відмінності.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Підручник є засобом навчання, адаптованим до потреб учасників освітнього процесу відповідно до актуальної парадигми освіти та сучасних трендів у підходах до навчання. Тобто підручник має бути спрямованим на реалізацію актуальної мети освіти (на кожному рівні) та досягнення її здобувачами обов'язкових результатів навчання, визначених відповідним стандартом освіти. Такі результати в Стандарті базової середньої освіти визначено на основі компетентнісного підходу, що передбачає формування в учнів ключових компетентностей та спільних для них наскрізних умінь, задекларованих у освітніх нормативних документах (Законі України «Про освіту», 2017; Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

Оцінка потенціалу підручника щодо можливості (внаслідок використання в освітньому процесі) досягнення його користувачами результатів навчання, відповідних державному освітньому стандарту, визначається експертним колом. Водночас така оцінка є прогностичною. Констатування якості підручника потребує врахування інших чинників, серед яких – сприйняття підручників основним комунікатом – учнівством (Gurung & Landrum, 2012). Вивчення уявлень та переконань учнів про потенціал підручника допоможе врахувати пізнавальні потреби цільової аудиторії (здобувачів освіти) та усунути відповідні недоліки (у разі їх ідентифікації) як розробникам (авторським колективам, дизайнерам, редакторам тощо) у процесі створення або перевидання підручників, так і вчителям у процесі використання їх у навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Науково-методологічним підґрунтям дослідження є низка тематично взаємопов'язаних емпірично виснуваних наукових положень. Так, за дослідженням Gurung & Martin (2011), сприймання учнями підручників впливає на вірогідність читання (використання) їх, а також на такі характеристики читацької активності, як обсяг і частотність. Оскільки робота з підручником (читання та опрацювання навчальної інформації) визначається трьома взаємопов'язаними елементами «читач – текст – діяльність», очевидною є залежність продуктивності використання підручника від особливостей контенту навчальної книги та його сприймання користувачем (Гривко, Ситник, 2017; Жук, 2016). Ментальний образ підручника, який формується в учнів у процесі його використання для виконання поставлених навчальних завдань, впливає на формування в них відповідного ставлення до навчального предмета (Жук, 2015). Діяльнісне спрямування підручника як засобу реалізації навчального процесу і водночас робочого інструменту індивідуальної навчальної діяльності учня (Жук, Ващенко, 2019) зумовлює його функціонування як сенсорно-аферентного стимулу оперативного образу діяльності, який впливає на формування інтересу й мотивів учнів до виконання навчальних завдань (Гривко, Жук, 2019).

Доведено наявність впливу взаємозв'язку між сприйманням учнями підручника і навчальною мотивацією на результати навчання (Prasetya, 2018). Відповідно до теорії когнітивної оцінки, вірогідність зниження внутрішньої мотивації до читання підручників і навчання загалом пояснюється частковим або повним незадоволенням базових

психологічних потреб особистості у відчутті власної компетентності, спорідненості (належності до спільноти) і автономності (можливості здійснення самостійного вибору), що може виникнути у процесі використання підручника (у разі формування образу конкретного підручника, який не відповідає пізнавальним можливостям і навчальним інтересам учнів: наприклад, завищена складність тексту може призводити до відчуття читачами недостатнього рівня власної компетентності та зниження їхньої внутрішньої мотивації до подальшого читання) (Locher, Becker, Pfost, 2019).

Отже, на думку науковців, уявлення учнів про підручник є не лише показником якості навчальної книги, а й одним із предикторів результатів навчання. При цьому учнівська оцінка підручника відрізняється від оцінки експертного кола тим, що є відображенням користувацького досвіду учнів (практичного використання підручника).

У розглянутих працях думка учнів щодо шкільних підручників вивчалась у контексті читацької діяльності (Locher, Becker & Pfost, 2019; Gurung & Martin, 2011), навчальної мотивації (Prasetya, 2018), оцінювання якості навчальної книги (Жук & Науменко, 2020), можливості засвоєння предметних результатів навчання (Jones, Sugalan & Mundy, 2018). Проаналізовано узагальнене уявлення учнів про потенціал підручників щодо формування наскрізних умінь. При цьому поняття підручника в дослідженні розглядається як узагальнений (діяльнісно-конотативний) образ, оскільки по-перше, йдеться про наскрізні вміння, які формуються в учнів у процесі вивчення всіх предметів, а по-друге, чинні на момент дослідження шкільні підручники здебільшого сконструйовані за традиційною лінійно-системною моделлю композиційно-графічної структури та змістового наповнення, яка підпорядкована відповідним вимогам до навчальної літератури (предметна специфіка в дослідженні не розглядається).

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні результатів вивчення питання особистісної оцінки учнями 8–9 класів можливості здобути наскрізні вміння за допомогою підручника як одного з показників якості навчальної книги та предикторів результатів навчання.

Методика дослідження. Для вивчення оцінки учнями потенціалу підручника для оволодіння наскрізними уміннями застосовано метод опитування, у якому взяли участь 154 учні 8-х (N=85) та 9-х (N=69) класів з рівним розподілом учасників опитування за ста́ттю. Середній вік респондентів M=13,15 років (SD=0,39). Опитувальник містив 23 пункти (дескриптори наскрізних умінь), що оцінювались за ступенем згоди із запропонованим твердженням за порядковою шкалою Лікерта (від 1 (зовсім не погоджуюсь) до 5 (абсолютно погоджуюсь)). Оскільки наскрізні уміння, визначені Державним стандартом базової середньої освіти, розмежовані умовно і часто є взаємодоповнюваними, один і той самий дескриптор може описувати декілька різних умінь. У зв'язку з цим наскрізні уміння було об'єднано в змістові кластери, за якими відповідно згруповано їх дескриптори (табл. 1)

Відповідаючи на запитання анкети, учні за власним досвідом оцінювали, наскільки продуктивним є використання підручника в реалізації різних видів діяльності та набуття відповідних умінь у процесі навчання. Опитування проводилось в очному форматі в ситуації реального освітнього процесу.

Таблиця 1

Опис кластерів наскрізних умінь (за змістом)

Кластери наскрізних умінь	Індексовані дескриптори наскрізних умінь
1. ***Опрацювання текстів*** (1 – читати з розумінням*)	1.1. Аналізувати художні тексти
	1.2. Аналізувати наукові тексти
	1.3. Аналізувати тексти засобів масової інформації
	1.4. Аналізувати схеми, рисунки
	1.5. Створювати схеми, рисунки, таблиці
	1.6. Знайти потрібні для виконання завдання відомості (тлумачення слів, правила, алгоритми виконання завдань, зразки)
	1.7. Перевіряти правильність виконаних завдань
2. ***Мислення:*** *критичне, системне, креативне* (3 – критично і системно мислити; 5 – діяти творчо)	2.1. Робити висновки, доводити їх правильність усно
	2.2. Робити висновки, доводити їх правильність письмово
	2.3. Порівнювати різні думки, погляди
	2.4. Розпізнавати достовірну і недостовірну інформацію
	2.5. Писати творчі роботи, твори
	2.6. Перевіряти правильність виконаних завдань
3. ***Взаємодія*** (11 – співпрацювати з іншими)	3.1. Взаємодіяти (співпрацювати) з іншими (під час виконання групових завдань)
	3.2. Планувати роботу в групі під час виконання спільних завдань
4. *Аргументоване* ***висловлення власної думки*** (2 – висловлювати власну думку; 4 – логічно обґрунтовувати позицію)	4.1. Висловити та довести свою думку усно
	4.2. Висловити та довести свою думку письмово
	4.3. Написати офіційний лист в певну установу або організацію
5. ***Емоції*** (7 – конструктивно керувати емоціями)	5.1. Керувати власними емоціями
	5.2. Реагувати на емоції інших людей

6. ***Прийняття рішень*** (6 – виявляти ініціативу в пошуку рішень, активна участь у різних видах діяльності; 8 – оцінювати ризики; 9 – приймати рішення; 10 – розв'язувати проблеми)	6.1. Приймати рішення, прогнозуючи та враховуючи можливі наслідки
	6.2. Знаходити способи розв'язання проблем
	6.3. Оцінити виконане самостійно завдання
	6.4. Оцінити завдання, виконане однокласниками

*- найменування та нумерація наскрізних умінь із Державного стандарту базової середньої освіти

Надійність анкети визначена за розрахунками коефіцієнта альфа Кронбаха, що становить 0.876; F(1.24)=7.32. Опрацювання результатів експерименту проводилося з використанням програми IBM Statistica 10 із застосуванням статистичних методів (для визначення коефіцієнта конкордації, здійснення факторного аналізу тощо). За результатами опитування побудовано індивідуальні та зведені матриці рангів за окремими ознаками (зокрема гендерною та віковою). Для кожної матриці розраховувалися середні значення рангів, дисперсія та стандартні відхилення розподілу середніх значень.

Дисперсії розподілу середніх значень рангів учнів 8 класу та учнів 9 класу є гомогенними (відповідно до тесту Левене значення f-відношення становить 0.56477, значення p=0.454304, тобто p>0,05, отже результат є значущим, вимога однорідності виконана). Тест Колмогорова-Смірнова (KS-тест) показав, що розподіл результатів для обох вибірок не є нормальним (KS (D) = 0.294, значення $p<0.00051$ для 8 класу, KS (D) = 0.305, значення $p=0.00027$ для 9 класу), що зумовило вибір непараметричного критерію Манна-Уїтні (U-критерій) для перевірки достовірності рівності вибірок. Перевірка гіпотези про рівність двох вибірок показала, що відмінності між ними є статистично значущими (при рівні значущості $p<0.05$), що не дало змогу об'єднати результати опитування учнів 8 і 9 класів у єдину вибірку.

Дисперсії розподілу середніх значень рангів учнів чоловічої і жіночої статі є гомогенними (відповідно до тесту Левене значення f-відношення становить 1.3857, значення p=0.24067, тобто p>0,05, отже результат є значущим, вимога однорідності виконана). KS-тест показав, що розподіл результатів для вибірок учасників тестування, згрупованих за статтю, не є нормальним (KS (D) = 0.288, значення $p<0.00001$ для учениць, KS (D) = 0.299, значення $p<0.00001$ для учнів. Тест Манна-Уїтні показав, що відмінності між порівнюваними вибірками є статистично значущими (при рівні значущості $p<0.05$), що дало змогу вивчати відмінності результатів опитування учнів за статевою ознакою. Розрахунки проводились з використанням онлайн-інструментів сервісу статистичних тестів Social Science Statistics (https://www.socscistatistics.com/).

Для ефективного опрацювання масиву здобутих відомостей і експериментальної перевірки правильності класифікації досліджуваних змінних, зокрема щодо розподілу дескрипторів наскрізних умінь за виокремленими змістовими кластерами та визначення їх значущості відносно навчальної діяльності «робота з підручником», здійснено факторний аналіз (шляхом виокремлення головних компонентів за факторними оцінками після обертання методом VARIMAX). Факторні навантаження визначені в ре-

зультаті покрокового виключення незначущих коваріантів у точці $p < 0,05$ (значення $p < 0,05$ вважалися статистично значущими), що дало можливість здійснити просту інтерпретацію факторів на підґрунті відмінностей факторних навантажень досліджуваних ознак і побудувати п'ятифакторні моделі досліджуваного явища, характерні для різних груп респондентів (зокрема за гендерною ознакою).

Результати дослідження. За результатами опитування учнів 8 і 9 класів визначено рейтинг оцінюваних респондентами видів діяльності (за середніми значеннями рангів і стандартними відхиленнями) (таблиця 2).

Таблиця 2

Результати опитування учнів 8 і 9 класів

	8 кл			9 кл			
	Уміння	**M**	**SD**	**Уміння**	**M**	**SD**	
Позитивна оцінка можливості оволодіння	1.6. Знайти потрібні для виконання завдання відомості	**4.0**	**1.20**	1.6. Знайти потрібні для виконання завдання відомості	**4.1**	**0.94**	***Позитивна оцінка можливості оволодіння***
	2.2. Робити висновки, доводити їх правильність письмово	**3.6**	**1.30**	2.2. Робити висновки, доводити їх правильність письмово	**3.9**	**1.04**	
	2.6. Перевіряти правильність виконаних завдань	**3.6**	**1.33**	4.2. Висловити та довести свою думку письмово	**3.8**	**0.99**	
	1.2. Аналізувати наукові тексти	**3.6**	**1.16**	1.4. Аналізувати схеми, рисунки	**3.8**	**0.98**	
	6.3. Оцінити виконане самостійно завдання	**3.5**	**1.35**	6.3. Оцінити виконане самостійно завдання	**3.7**	**1.11**	
	2.5. Писати творчі роботи, твори	**3.5**	**1.34**	1.5. Створювати схеми, рисунки, таблиці	**3.7**	**1.06**	
	4.2. Висловити та довести свою думку письмово	3.4	1.43	1.1.Аналізувати художні тексти	**3.6**	**0.98**	
	1.5. Створювати схеми, рисунки, таблиці	3.4	1.30	1.2. Аналізувати наукові тексти	**3.6**	**1.1**	
	1.1. Аналізувати художні тексти	3.4	1.08	2.1. Робити висновки, доводити їх правильність усно	**3.6**	**1.24**	
	2.4. Розпізнавати достовірну і недостовірну інформацію	3.4	1.32	6.4. Оцінити завдання, виконане однокласниками	**3.6**	**1.14**	
	4.3. Написати офіційний лист в певну установу або організацію	3.4	1.32	2.4. Розпізнавати достовірну і недостовірну інформацію	**3.5**	**1.17**	

	6.4. Оцінити завдання, виконане однокласниками	3.3	1.37	2.6. Перевіряти правильність виконаних завдань	3.4	1.28	
	1.4. Аналізувати схеми, рисунки	3.2	1.30	2.5. Писати творчі роботи, твори	3.4	1.17	
	2.1. Робити висновки, доводити їх правильність усно	3.2	1.26	4.3. Написати офіційний лист в певну установу або організацію	3.3	1.29	
	4.1. Висловити та довести свою думку усно	3.2	1.40	4.1. Висловити та довести свою думку усно	3.3	1.16	
Негативна оцінка можливості оволодіння	1.3. Аналізувати тексти засобів масової інформації	**3.0**	**1.23**	1.3 Аналізувати тексти засобів масової інформації	3.2	1.1	
	2.3. Порівнювати різні думки, погляди	**2.9**	**1.36**	3.1. Взаємодіяти (співпрацювати) з іншими	3.1	1.25	
	3.2. Планувати роботу в групі під час виконання спільних завдань	**2.8**	**1.28**	6.2. Знаходити способи розв'язання проблем	**3.0**	**1.33**	*Негативна оцінка можливості оволодіння*
	6.1. Приймати рішення, прогнозуючи та враховуючи можливі наслідки	**2.8**	**1.20**	2.3. Порівнювати різні думки, погляди	**2.9**	**1.10**	
	3.1. Взаємодіяти (співпрацювати) з іншими	**2.8**	**1.38**	3.2. Планувати роботу в групі під час виконання спільних завдань	**2.9**	**1.35**	
	6.2. Знаходити способи розв'язання проблем	**2.7**	**1.40**	6.1. Приймати рішення, прогнозуючи та враховуючи можливі наслідки	**2.8**	**1.41**	
	5.2. Реагувати на емоції інших людей	**2.3**	**1.24**	5.2. Реагувати на емоції інших людей	**2.5**	**1.36**	
	5.1. Керувати власними емоціями	**2.2**	**1.25**	5.1. Керувати власними емоціями	**2.5**	**1.50**	

Як видно із таблиці 2, на думку респондентів (як 8, так і 9 класів), робота з підручниками найбільше сприяє розвитку наскрізних умінь кластерів 1 (опрацювання текстів) і 2 (мислення). Водночас учні різних вікових груп надають цим кластерам різної значущості (за показниками моди): учні 8 класів вбачають більше можливостей для розвитку мислення у процесі роботи з підручником, тоді як учні 9 класів – для розвитку вмінь опрацьовувати різні види текстів. Учні 9 класів позитивно оцінили можливість розвитку більшої кількості наскрізних умінь з використанням підручника, ніж учні 8 класів, що може бути пов'язано з ускладненням та поглибленням змісту навчального матеріалу і відповідно, змісту підручників у 9 класі.

Негативно респонденти оцінили можливість оволодіння у процесі роботи з підручниками наскрізними уміннями кластерів 5 (розвиток емоційної сфери), 6 (прийняття рішень) і 3 (взаємодія), а також уміння порівнювати різні думки, погляди, яке віднесено нами до кластеру 2 (мислення). Необхідно зазначити, що хоча оцінки учнів 8 і 9 класів дещо різняться, результати збігаються якісно (за змістом).

Аналіз результатів опитування за гендерною ознакою (табл. 3) показав, що думки хлопців і дівчат збігаються на рівні кластерів наскрізних умінь за показниками моди та здебільшого не відрізняються від загальних результатів.

Таблиця 3

Результати опитування за гендерною ознакою

Дівчата	*M*	Хлопці	*M*
1.6. Знайти потрібні для виконання завдання відомості	**4,1**	1.6. Знайти потрібні для виконання завдання відомості	**4,0**
2.2. Робити висновки, доводити їх правильність письмово	**3,9**	1.2. Аналізувати наукові тексти	**3,6**
6.3. Оцінити виконане самостійно завдання	**3,8**	2.2. Робити висновки, доводити їх правильність письмово	**3,5**
4.2. Висловити та довести свою думку письмово	**3,7**	2.6. Перевіряти правильність виконаних завдань	**3,5**
Аналізувати художні тексти	**3,6**	1.4. Аналізувати схеми, рисунки	**3,4**
Аналізувати наукові тексти	**3,6**	1.5. Створювати схеми, рисунки, таблиці	**3,4**
1.5. Створювати схеми, рисунки, таблиці	**3,6**	6.3. Оцінити виконане самостійно завдання	**3,4**
2.4. Розпізнавати достовірну і недостовірну інформацію	**3,6**	2.4. Розпізнавати достовірну і недостовірну інформацію	**3,4**
Аналізувати схеми, рисунки	**3,5**	6.4. Оцінити завдання, виконане однокласниками	**3,4**
2.6. Перевіряти правильність виконаних завдань	**3,5**	2.5. Писати творчі роботи, твори	**3,4**
2.5. Писати творчі роботи, твори	**3,5**	4.2. Висловити та довести свою думку письмово	**3,4**
6.4. Оцінити завдання, виконане однокласниками	**3,5**	Аналізувати художні тексти	**3,3**

2.1. Робити висновки, доводити їх правильність усно	**3,4**	2.1. Робити висновки, доводити їх правильність усно	**3,3**
4.3. Написати офіційний лист в певну установу або організацію	**3,3**	4.1. Висловити та довести свою думку усно	**3,3**
4.1. Висловити та довести свою думку усно	**3,2**	4.3. Написати офіційний лист в певну установу або організацію	**3,3**
1.3. Аналізувати тексти засобів масової інформації	**3,0**	6.2. Знаходити способи розв'язання проблем	**3,1**
3.1. Взаємодіяти (співпрацювати) з іншими	**2,9**	1.3. Аналізувати тексти засобів масової інформації	**3,1**
2.3. Порівнювати різні думки, погляди	**2,9**	3.1. Взаємодіяти (співпрацювати) з іншими	**3,0**
3.2. Планувати роботу в групі під час виконання спільних завдань	**2,8**	6.1. Приймати рішення, прогнозуючи та враховуючи можливі наслідки	**3,0**
6.2. Знаходити способи розв'язання проблем	**2,6**	2.3. Порівнювати різні думки, погляди	**2,9**
6.1. Приймати рішення, прогнозуючи та враховуючи можливі наслідки	**2,5**	3.2. Планувати роботу в групі під час виконання спільних завдань	**2,9**
5.2. Реагувати на емоції інших людей	**2,0**	5.2. Реагувати на емоції інших людей	**2,7**
5.1. Керувати власними емоціями	**1,9**	5.1 Керувати власними емоціями	**2,7**

Враховуючи неоднорідність розподілу результатів відносно визначених за змістом кластерів наскрізних умінь (різниця значущості дескрипторів, які описують один і той самий кластер), можна припустити, що виокремлені дескриптори можуть бути об'єднані в інші групи відповідно до моделей концептів респондентів. Визначити логічну структуру досліджуваного явища (наскрізних умінь) та найбільш типові зв'язки сукупності ознак (виокремлених дескрипторів), які його характеризують у системі уявлень респондентів, дає можливість факторний аналіз результатів опитування.

Відповідно до здійсненого аналізу результатів опитування за критерієм адекватності вибірки Кайзера-Майєра-Олкіна (KMO) й тестом сферичності Барлета (Bartletts test of sphericity) (табл. 4), виокремлено 5 факторів, що пояснюють відповідно 70,33% дисперсії вибірки «дівчата» та 63,94% дисперсії вибірки «хлопці» (відповідно до Lorenzo-Seva (2013), досягнення значення ≥60 кумулятивного відсотка загальної дисперсії є достатнім для висновків про кількість виокремлюваних факторів).

Таблиця 4

Факторний опис результатів оцінювання досліджуваних параметрів (з розподілом вибірок за гендерною ознакою)

Критерії аналізу		Дівчата	Хлопці
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,718	,591
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	718,910	503,142
	Df	253	253
	Sig.	,000	,000

За відмінностями факторних навантажень побудовано п'ятифакторну модель досліджуваного явища (наскрізних умінь): у кожному факторі визначено характеристики (дескриптори наскрізних умінь) із домінантним навантаженням ≥ 0,5 (подані у таблиці 5 в порядку зменшення факторних навантажень). За виокремленими групами характеристик визначено умовні назви відповідних факторів.

Таблиця 5

Результати факторного аналізу досліджуваних параметрів (за гендерною ознакою)

Дівчата		Хлопці	
Фактор 1 – комунікативно-емоційне регулювання в умовах інтеракцій		**Фактор 1 – комунікативно-емоційне регулювання в умовах інтеракцій**	
5.1. Керувати власними емоціями	0,799754	6.2. Знаходити способи розв'язання проблем	0,798751
5.2. Реагувати на емоції інших людей	0,794312	2.3. Порівнювати різні думки, погляди	0,795791
2.1. Робити висновки, доводити їх правильність усно	0,568858	5.1. Керувати власними емоціями	0,735428
4.2. Висловити та довести свою думку усно	0,564902	3.1. Взаємодіяти (співпрацювати) з іншими	0,666598
6.2. Знаходити способи розв'язання проблем	0,564746	5.2. Реагувати на емоції інших людей	0,638105
		2.1. Робити висновки, доводити їх правильність усно	0,61212
Частка загальної дисперсії	**15,64%**	**Частка загальної дисперсії**	**18,30%**
Фактор 2 – медіаграмотність		**Фактор 2 – аналіз текстів**	
2.4. Розпізнавати достовірну і недостовірну інформацію	0,757231	1.4. Аналізувати схеми, рисунки	0,812306

2.3. Порівнювати різні думки, погляди	0,737031	1.5. Створювати схеми, рисунки, таблиці	0,811764
		2.2. Робити висновки, доводити їх правильність письмово	0,713394
		1.1. Аналізувати художні тексти	0,610393
		1.2. Аналізувати наукові тексти	0,545756
Частка загальної дисперсії	**15,18%**	**Частка загальної дисперсії**	**16,37%**
Фактор 3 – самооцінювання		**Фактор 3 – оцінювання**	
1.7. Перевіряти правильність виконаних завдань	0,86801	6.4. Оцінити завдання, виконане однокласниками	0,851133
6.3. Оцінити виконане самостійно завдання	0,68119		
Частка загальної дисперсії	**14,58%**	**Частка загальної дисперсії**	**12,45%**
Фактор 4 – аналіз текстів		**Фактор 4 – прийняття усвідомлених рішень**	
1.2. Аналізувати наукові тексти	0,792801	6.1. Приймати рішення, прогнозуючи та враховуючи можливі наслідки	0,826087
1.4. Аналізувати схеми, рисунки	0,702642		
Аналізувати художні тексти	0,650883		
Частка загальної дисперсії	**13,03%**	**Частка загальної дисперсії**	**9,01%**
Фактор 5 – відповідальна взаємодія		**Фактор 5 – ефективна реалізація інтенції**	
3.2. Планувати роботу в групі під час виконання спільних завдань	0,806457	4.3. Написати офіційний лист в певну установу або організацію	0,706363
3.1. Взаємодіяти (співпрацювати) з іншими	0,69737	1.6. Знайти потрібні для виконання завдання відомості	0,606209
6.1. Приймати рішення, прогнозуючи та враховуючи можливі наслідки	0,621781		
Частка загальної дисперсії	**11,90%**	**Частка загальної дисперсії**	**7,82%**

Отже, за результатами факторного аналізу, визначено моделі системи наскрізних умінь, які, на думку учнів, мають формуватися за допомогою підручника. Найбільш значущими для респондентів жіночої статі є наскрізні уміння, об'єднані в такі групи: комунікативно-емоційне регулювання в умовах інтеракцій; медіаграмотність (як сукупність умінь, спрямованих на аналіз, оцінку і створення повідомлень), зокрема критичний аналіз змісту інформації; самооцінювання; аналіз текстів (різних за стилями та

способом фіксування інформації), відповідальна взаємодія. Для респондентів чоловічої статі найбільш значущими виявились групи умінь: комунікативно-емоційне регулювання в умовах інтеракцій; аналіз текстів (зокрема кодування/декодування візуальної інформації); оцінювання; прийняття усвідомлених рішень; ефективна реалізація інтенції (комунікативного наміру). Необхідно зазначити, що останній фактор пояснює менше 8% сукупної дисперсії та частково повторює зміст домінантного фактору «комунікативно-емоційне регулювання в умовах інтеракцій», а тому може не враховуватись у загальних результатах.

Незважаючи на статистично значущу відмінність результатів опитування учнів жіночої і чоловічої статей, необхідно зазначити, що зіставлення факторних моделей розуміння досліджуваного явища дівчатами і хлопцями дало змогу виявити два фактори, властиві моделям обох груп респондентів. Відповідно до результатів факторного аналізу як для дівчат, так і для хлопців найбільш значущими є вміння, пов'язані з емоційним саморегулюванням поведінкових актів у контексті комунікації (фактор «Комунікативно-емоційне регулювання в умовах інтеракцій»), а також вміння, пов'язані з оперуванням різними видами текстів (фактор «Аналіз текстів»). Водночас розуміння респондентами цих двох груп того, які вміння складають відповідні фактори, збігаються лише на 67% і 60% (відповідно). Окрім того, обидві порівнювані моделі містять фактор, пов'язаний із оцінюванням. Однак, для групи «дівчата» цей фактор охоплює вміння самооцінювання, тоді як для хлопців більш значущими є вміння оцінити роботу інших. Для дівчат також важливою є відповідальна взаємодія з іншими учасниками групи, при чому до цієї групи включено вміння приймати усвідомлені рішення, які в моделі наскрізних умінь хлопців складають окремий фактор.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Оцінка учнями можливості оволодіння наскрізними уміннями в процесі роботи з підручником є виразником їхніх узагальнених уявлень про навчальну книгу, сформованих у процесі набуття досвіду її використання. Зважаючи на це, здобуті результати є своєрідним індикатором якості підручників у аспекті змістового й оперативно-діяльнісного потенціалу формування в їх користувачів наскрізних умінь.

Зважаючи на те, що результати опитування різних груп респондентів (за віковою та гендерною ознаками) загалом збігаються за змістовими кластерами, можна стверджувати, що, на думку учнів 8 і 9 класів, сучасні традиційні підручники не забезпечують (або недостатньо забезпечують) формування таких груп наскрізних умінь: 1) конструктивно керувати емоціями; 2) співпрацювати з іншими; 3) приймати рішення та розв'язувати проблеми; 4) критично й системно мислити. У зв'язку з цим та спираючись на дослідження, в яких доведено зв'язок підручників із навчальними досягненнями учнів у регульованому зовні контексті – у процесі шкільного навчання (Prasetya, 2018; Jones, Sugalan & Mundy, 2018; Hussain, 2012 та ін.), можна припустити, що існує декілька шляхів розв'язання означеної проблеми: 1) опосередкування взаємодії учнів і текстів підручників за допомогою стратегій змістовного навчання (Ulkerick, 2015) із застосуванням модифікованих (або доповнених необхідними компонентами) завдань; 2) удосконалення діяльнісного поля підручників шляхом розширення системи завдань, зокрема:

- проблемно-орієнтованими завданнями, які можуть містити множинні тексти, у тому числі для формування вмінь аналізувати, порівнювати різні думки і погляди та синтезувати інформацію з різних джерел;
- завданнями на основі сценаріїв (наближеними до реальних ситуацій, розв'язання яких передбачає оволодіння вміннями планувати роботу в групі та конструктивно взаємодіяти з іншими з метою досягнення спільної мети, знаходити, аналізувати та впорядковувати інформацію з різних джерел та типів текстів (за способом фіксування інформації), продуктивно комунікувати та взаємодіяти з іншими, оволодіння стратегіями розв'язання проблем і усвідомленого прийняття рішень, навичками моделювання можливих наслідків тощо);
- завданнями на рефлекцію, зокрема взаємо- та самооцінювання з подальшим плануванням коригування можливих недоліків.

Фактори, виокремлені в результаті факторного аналізу результатів дослідження, є відображенням уявлень респондентів про те, які групи наскрізних умінь мають формуватися за допомогою підручників. Результати інтерпретації факторних моделей показали наявність гендерних відмінностей в уявленнях учнів 8–9 класів щодо значущості таких умінь та виокремлення їх у відповідні групи.

Узагальнення факторного аналізу результатів дослідження дав змогу класифікувати значущі для учнів наскрізні уміння за такими групами: 1) комунікативно-емоційне регулювання в умовах інтеракцій (до цієї групи відносяться наскрізні уміння логічно обґрунтовувати позицію, висловлювати власну думку, конструктивно керувати емоціями, виявляти ініціативу); 2) медіаграмотність (уміння критично і системно мислити); 3) аналіз текстів (уміння читати з розумінням); 4) відповідальна взаємодія (уміння співпрацювати з іншими); 5) прийняття усвідомлених рішень (уміння приймати рішення, обирати способи розв'язання проблем, оцінювати ризики). З огляду на діяльнісно-змістове поле дескрипторів, які складають фактори «Медіаграмостність» та «Аналіз текстів», їх можна об'єднати в одну групу вмінь під назвою «Медіаграмотність». Ще один фактор, який виявився значущим у побудованих факторних моделях, об'єднує уміння з оцінюванням (себе та інших). Натомість у переліку наскрізних умінь Державного стандарту загальної середньої освіти вміння з оцінювання (самооцінювання) не виокремлено в самостійну групу вмінь, проте в контексті компетентнісної освіти, відповідно до таксономій навчальних досягнень (наприклад, Блума, Вебба та ін.) та з огляду на результати досліджень, зокрема висвітлюваних у цій статті, вміння з оцінювання складають окремий значущий кластер умінь та мають бути враховані у системі формування компетентнісних результатів навчання. Отже, окрім іншого факторний аналіз дав можливість скоригувати розподіл наскрізних умінь за змістовими кластерами, виокремленими теоретично (табл. 6).

Водночас науковці наголошують на наявності інших взаємопов'язаних чинників, які впливають на результати навчання (рівень сформованості в учнів наскрізних умінь): способи застосування підручників, підходи до навчання й методика викладання, обрані вчителем, використання засобів ІКТ та ін. (Ulkerick, 2015). Тому подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення таких чинників і оцінювання впливу їх на формування наскрізних умінь учнів.

Таблиця 6

Класифікація наскрізних умінь за кластерами

Кластери наскрізних умінь, виокремлені за змістом	Кластери наскрізних умінь, виокремлені експериментально
1. Опрацювання текстів (1 – читати з розумінням*)	*1.Медіаграмотність* (уміння 3, 1, 5 – критично і системно мислити; читати з розумінням; діяти творчо*
2. Мислення: критичне, системне, креативне (3 – критично і системно мислити; 5 – діяти творчо)	
3. Взаємодія (11 – співпрацювати з іншими)	*2. Відповідальна взаємодія* (11 – уміння співпрацювати з іншими)
4. Аргументоване висловлення власної думки (2 – висловлювати власну думку; 4 – логічно обґрунтовувати позиці)	*3. Комунікативно-емоційне регулювання в умовах інтеракцій* (уміння 4, 2, 7 – логічно обґрунтовувати позицію, висловлювати власну думку, конструктивно керувати емоціями, виявляти ініціативу)
5. Емоції (7 – конструктивно керувати емоціями)	
6. Прийняття рішень (6 – виявляти ініціативу в пошуку рішень, активна участь у різних видах діяльності; 8 – оцінювати ризики; 9 – приймати рішення; 10 – розв'язувати проблеми)	*4. Прийняття усвідомлених рішень* (6, 8, 9, 10 – уміння приймати рішення, обирати способи розв'язання проблем, оцінювати ризики)
	5. Оцінювання (самооцінювання, взаємооцінювання та оцінювання роботи інших)

* тут і далі – найменування та нумерація наскрізних умінь із Державного стандарту базової середньої освіти

Використані джерела

Гривко, А.В., Ситник, О.В. (2017). Трансформації підручника як сучасного медіа в аспекті формування в учнів читацьких умінь. *Проблеми сучасного підруника*, 19. 92–101. (96–97).

Гривко, А. В., Жук, Ю.О. (2019). Використання засобів ІКТ у процесі експериментального дослідження емотивно-оцінного ставлення учнів до різних форм тестових завдань з української мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 70 (2). 285–297. DOI: 10.33407/itlt.v70i2.2621.

Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020. Київ. https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898

Жук, Ю. О. (2015). Вплив шкільного підручника на формування в учнів образу навчального предмета. *Проблеми сучасного підручника*. 15 (1). 200–211.

Жук, Ю.О. (2016) Образ шкільного підручника в уявленні старшокласників. *Проблеми сучасного підручника*, 16. 148–166

Жук, Ю.О., Ващенко, Л.С. (2019). Оцінювання старшокласниками ролі структурних складників підручників природничого циклу в організації власної навчальної діяльності. *Проблеми сучасного підручника*, 23, 81–97.

Закон України «Про освіту» (2017). Відомості Верховної Ради (ВВР), № 38–39, ст. 380.

Топузов, О. М. (2012). Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника*, Вип. 12, 241–247.

Gurung, R. A. R., & Martin, R. (2011). Predicting textbook reading: The textbook assessment and usage scale. *Teaching of Psychology*, 38(1), 22– 28. doi: https://doi.org/10.1177/0098628310390913

Gurung, R., Landrum, R. E. (2012). Comparing Student Perceptions of Textbooks: Does Liking Influence Learning? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education.* 24 (2), 144–150.

Hussain, R. (2012). Students' views of impact of textbooks on their achievements. *In Search of Relevance and Sustainability of Educational Change*: *An International Conference at Aga Khan University Institute for Educational Development*, November 1–3, 2012, 430–438.

Jones, D., Sugalan, A., Mundy, M.-A. (2018). Examining the relationship of textbooks and labs on student achievement in eighth grade science. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 8 (2). 16–30. DOI: https://doi.org/10.5929/2019.1.14.10

Lorenzo-Seva, U. (2013). How to report the percentage of explained common variance in exploratory factor analysis. *Technical Report.*

Prasetya, S. (2018). The effect of textbooks on learning outcome viewed from different learning motivation. *Proceedings of the 1st International Conference on Education Innovation (ICEI 2017).* 10.2991/icei-17.2018.83.

Ulkerick, S. (2015). Using textbooks for meaningful learning in science. National Association for Research in Science Teaching. Retrieved from https://www.narst.org/publications/research/textbook2; https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2621

References

Gry`vko, A.V., Sy`tny`k, O.V. (2017). Transformaciyi pidruchny`ka yak suchasnogo media v aspekti formuvannya v uchniv chy`tacz`ky`x umin`. Problemy` suchasnogo pidruny`ka, 19. 92–101. (96–97). (in Ukrainian).

Gry`vko, A. V., Zhuk, Yu.O. (2019). Vy`kory`stannya zasobiv IKT u procesi ekspery`mental`nogo doslidzhennya emoty`vno-ocinnogo stavlennya uchniv do rizny`x form testovy`x zavdan` z ukrayins`koyi movy`. Informacijni texnologiyi i zasoby` navchannya, 70 (2). 285–297. DOI: 10.33407/itlt.v70i2.2621. (in Ukrainian).

Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity` (2020). Postanova KMU #898 vid 30.09.2020. Ky`yiv. https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898 (in Ukrainian).

Zhuk, Yu. O. (2015). Vply`v shkil`nogo pidruchny`ka na formuvannya v uchniv obrazu navchal`nogo predmeta. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka. 15 (1). 200–211. (in Ukrainian).

Zhuk, Yu.O. (2016) Obraz shkil`nogo pidruchny`ka v uyavlenni starshoklasny`kiv. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, 16. 148–166(in Ukrainian).

Zhuk, Yu.O., Vashhenko, L.S. (2019). Ocinyuvannya starshoklasny`kamy` roli strukturny`x skladny`kiv pidruchny`kiv pry`rodny`chogo cy`klu v organizaciyi vlasnoyi navchal`noyi diyal`nosti. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, 23, 81–97. (in Ukrainian).

Zakon Ukrayiny` «Pro osvitu» (2017). Vidomosti Verxovnoyi Rady` (VVR), № 38–39, st.380. (in Ukrainian).

Topuzov, O. M. (2012). Rol` i misce pidruchny`ka v realizaciyi kompetentnisnogo pidxodu do navchannya. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, Vy`p. 12, 241–247. (in Ukrainian).

Gurung, R. A. R., & Martin, R. (2011). Predicting textbook reading: The textbook assessment and usage scale. *Teaching of Psychology*, 38(1), 22– 28. doi: https://doi.org/10.1177/0098628310390913

Gurung, R., Landrum, R. E. (2012). Comparing Student Perceptions of Textbooks: Does Liking Influence Learning? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education.* 24 (2), 144–150. (in English).

Hussain, R. (2012). Students' views of impact of textbooks on their achievements. *In Search of Relevance and Sustainability of Educational Change*: *An International Conference at Aga Khan University Institute for Educational Development*, November 1–3, 2012, 430–438. (in English).

Jones, D., Sugalan, A., Mundy, M.-A. (2018). Examining the relationship of textbooks and labs on student achievement in eighth grade science. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 8 (2). 16–30. DOI: https://doi.org/10.5929/2019.1.14.10 (in English).

Lorenzo-Seva, U. (2013). How to report the percentage of explained common variance in exploratory factor analysis. *Technical Report.* (in English).

Prasetya, S. (2018). The effect of textbooks on learning outcome viewed from different learning motivation. *Proceedings of the 1st International Conference on Education Innovation (ICEI 2017).* 10.2991/icei-17.2018.83. (in English).

Ulkerick, S. (2015). Using textbooks for meaningful learning in science. National Association for Research in Science Teaching. Retrieved from https://www.narst.org/publications/research/textbook2; https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2621 (in English).

Antonina Hryvko, *PhD in Pedagogy, Senior Research Fellow, Senior Researcher at the Monitoring and Assessment of the Education Quality Department, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

THE POTENTIAL OF TEXTBOOKS FOR THE DEVELOPMENT OF TRANSVERSAL SKILLS (IN THE IMAGINATION OF APPRENTICESHIP)

The article highlights the results of studying the ideas of 8th and 9th-grade students about the possibility of acquiring cross-cutting skills with the help of a textbook in a generalized sense. To achieve the goal of the research, a survey method was used using a questionnaire developed by the author, which contained 23 items (descriptors of transversal skills), which were evaluated by the degree of agreement with the proposed statement on a Likert ordinal scale. The results of the survey were analyzed by different samples (separated by age and gender) using statistical methods, which, in particular, made it possible to determine the presence of gender differences

in the studied phenomenon. According to the analysis of the individual and generalized rank matrices based on the relevant features, the skills, the development of which, according to the respondents, is facilitated by working with the textbook, have been determined. At the same time, it was found that the respondents negatively evaluated the possibility of mastering transversal skills related to the regulation of emotions, decision-making, interaction with others, as well as the ability to compare different opinions and views in the process of working with textbooks. Based on the results of the factor analysis, five-factor models of cross-cutting skills significant for the respondents, which, according to the students, should be formed with the help of the textbook, were built. They were separated into the following groups (classified): 1) communicative and emotional regulation in the conditions of interactions (to this group include comprehensive skills to logically substantiate a position, express one's own opinion, constructively manage emotions, show initiative); 2) media literacy (ability to read with understanding, think critically and systematically); 3) responsible interaction (ability to cooperate with others); 4) informed decision-making (ability to make decisions, choose ways to solve problems, assess risks) 5) evaluation (self-evaluation). The analysis of the answers of the respondents as active users of textbooks made it possible to determine the directions of solving the identified problems in the educational and activity field of forming cross-cutting skills with the use of textbooks.

Keywords: textbook; cross-cutting skills; system of exercises and tasks; competency-based approach; gender differences.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-78-86
УДК 372.881.111.1

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ «ЕКОЛОГІЧНА ГРАМОТНІСТЬ І ЗДОРОВЕ ЖИТТЯ» У ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТАРШИХ КЛАСІВ

Тетяна Дацька,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної
літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка
https://orcid.org/0000-0003-1603-753X
t.o.datska@cuspu.edu.ua

Олена Голик,
кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри автоматизації виробничих процесів
Центральноукраїнський національний технічний університет
https://orcid.org/0000-0001-5308-8227
dego@ukr.net

У статті наведено результати аналізу текстів 70 підручників, посібників та навчально-методичних комплексів з англійської мови, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України. У результаті дослідження підручників щодо наявності в них текстів екологічної тематики було виявлено, що три чверті підручників таких текстів майже не містять. Тексти ж екологічної тематики, які було виявлено у підручниках, стосуються переважно таких питань, як забруднення екології (47% текстів), охорона довкілля (24%), катастрофи і стихійні лиха (22%), енергозбереження та раціональне використання енергоресурсів (4%) та відновлювані джерела енергії (3%).

Оскільки в текстах підручників з англійської мови для старших класів тематика енергозбереження, раціонального використання енергоресурсів та відновлюваних джерел енергії представлена найменше, то в статті запропоновано методологію формування мовленнєвої компетентності «екологічна грамотність і здорове життя», шляхом розробки системи вправ та завдань для формування англомовних навичок аудіювання, говоріння, читання, письма та поглиблення словникового запасу.

Для розробки вправ та завдань було використано близько 60 термінів та виразів з тематики енергозбереження та відновлюваних джерел енергії. При розробці вправ та завдань застосовано кооперативно-інтерактивні технології навчання. Запропонована система вправ та завдань також дозволить формувати в учнів навички аналітичного та креативного мислення щодо енергозбереження, раціонального використання енергоресурсів та відновлюваних джерел енергії в контексті компетентності «екологічна грамотність і здорове життя».

Ключові слова: компетентність; мовленнєві навички; лінгводидактичний аспект; інтерактивні технології навчання.

Постановка проблеми. Акцент на компетентнісному підході у процесі навчання школярів України, як це з 2017 року стало зафіксовано у навчальних програмах з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов для 10–11 класів (Навчальні програми, 2017), вимагає перегляду та оновлення наявних на сьогодні матеріалів, методів та засобів для навчання англійської мови відповідно до вимог часу та стандартів освіти, запроваджених Міністерством освіти і науки України. У межах рекомендованих десяти ключових компетентностей (Навчальні програми, 2017, с. 5) зазначено зокрема й «екологічну грамотність та здорове життя», тобто екологічну компетентність. Екологічна компетентність дозволяє учням опанувати принципи раціонального використання природних ресурсів, пошуку шляхів зменшення викидів парникових газів, методів енергозбереження та використання альтернативних джерел енергії тощо. Отже, навчально-методичні комплекси, зокрема підручники з англійської мови, повинні містити тексти, вправи та завдання, які дозволять учням формувати англомовну екологічну грамотність на уроках англійської мови.

На рис. 1 наведено результати оцінки рівня представлення окремих тем екологічної тематики в підручниках з англійської мови для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, що рекомендовані МОН України на 2020/2021 н.р. (Перелік підручників, 2021).

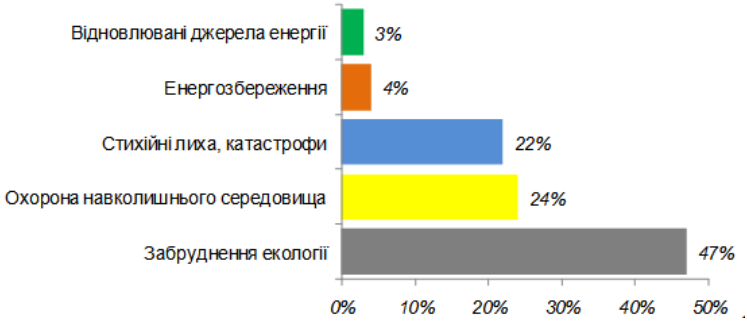


Рис. 1 Тексти екологічної тематики в підручниках з англійської мови для старших класів

З діаграми видно, що тексти більшості підручників мають інформаційний характер і стосуються природних катастроф та шкоди, яка завдається навколишньому середовищу; погіршення екології внаслідок діяльності людини; шляхів охорони довкілля й методів покращення екології. Трохи більше 7% підручників містять тексти за тематикою енергозбереження та використання альтернативних джерел енергії.

На рис. 2 наведено рівень представлення в підручниках текстів тематики енергозбереження та відновлюваних джерел енергії в розділах Vocabulary, Grammar, Listening, Speaking, Writing, в результаті вивчення та засвоєння яких відбувається формування іншомовної комунікативної компетентності «екологічна грамотність і здорове життя» в учнів старших класів на уроках англійської мови.

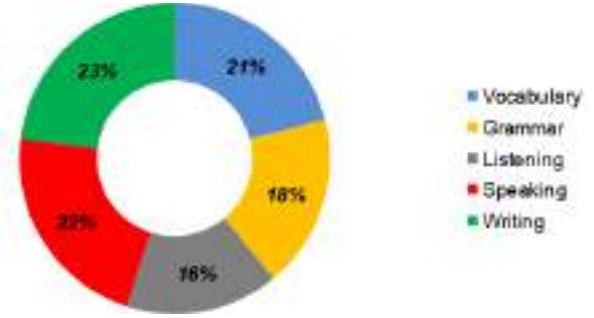


Рис. 2 Розподіл текстів екологічної тематики за видами мовленнєвої діяльності

Як видно з діаграми, вправи на розвиток навичок письма, мовлення та поглиблення словникового запасу майже однаковою мірою представлені в підручниках. Найменше вправ та завдань для розвитку навичок аудіювання та граматики.

Виходячи з наведеного вище можна сказати, що в текстах підручників з англійської мови для 10–11 класів актуальна в сучасному світі інформація про енергозбереження та використання альтернативних джерел енергії подана недостатньо, тому добір навчальних текстів та розробка системи вправ і завдань у межах цієї тематики є цілком своєчасним завданням.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. У статті Ю. Поп «Екологічне виховання на уроках іноземної мови в Канаді» (Поп, 2021) подано способи удосконалення екологічної освіти на уроках іноземної мови в Канаді. Автор зазначає, що для формування екологічної компетентності на уроках іноземної мови, окрім навчальної літератури, необхідно використовувати сучасну матеріально-технічну базу. Це дозволить проводити заняття більш ефективно. Здійснено огляд методичних рекомендацій з екологічної освіти, які надають Канадські міністерства: «Екологічна освіта, класи 9–12: масштаб та узгодження результатів», 2008 («Environmental Education, Grades 9–12: Scope and Sequence of Expectations», 2008) (*Міністерство освіти провінції Онтаріо*); «Схеми шкільних навчальних планів. Екологічна освіта та досвід» (*провінція Британська Колумбія*); «Майстерність в екологічній освіті. Вказівки для навчання (дошкільні за-

клади – 12 клас)» (*Північноамериканська асоціація з екологічної освіти*). Основними рекомендаціями є наявність у кожному виді мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письмо, аудіювання) інформації екологічного характеру.

Шляхи реалізації змістової лінії «екологічна безпека та сталий розвиток» в підручниках англійської мови для 8 класу наведені в роботі «Реалізація змістової лінії «екологічна безпека та сталий розвиток» у підручнику з англійської мови для 8 класу» Н. Соловйової (Соловйова, 2020). Автор зазначає, що реалізація цієї змістової лінії повинна відбуватись насамперед на уроках іноземної мови, а для розкриття потенціалу теми необхідно використовувати додатковий матеріал екологічного спрямування на основі реальних даних та фактів, життєвих ситуацій, які спонукають учнів критично мислити та дбайливо ставитися до навколишнього середовища. Автором запропоновано теми для ситуативного спілкування, але всі вони присвячені навколишньому середовищу, екотуризму та охороні довкілля.

У роботі Л. Харчук «Формування та системна організація української електроенергетичної терміносистеми» (Харчук, 2017) проведено дослідження електроенергетичних термінів в українській мові. Натомість О. Ріба-Гринишин зазначила у своїй науковій розвідці «Структурно-семантичні особливості англійських термінів у галузі енергозбереження», що першочергово необхідно звернути увагу на вивчення термінів-неологізмів (Riba-Hrynyshyn, 2019, с. 104).

У глобальній мережі інтернет учителі на своїх сайтах подають конспекти уроків, різні вправи та завдання. Але, як правило, урок проходить у роботі над підручником та виконанням вправ з цих підручників.

Для мотивації та активації учнів до пізнання нового під час реалізації змістової лінії «екологічна безпека та сталий розвиток» у статті О. Любченко «Наскрізні лінії в освіті та їх реалізація на уроках англійської мови» (Любченко, 2018, с. 5) запропоновано проводити уроки-екскурсії або дослідження, інтегровані та нестандартні уроки, звертатись до досвіду учнів тощо, також подано такі форми роботи для реалізації наскрізних змістових ліній: методи інтегрування; кооперативне навчання; рольові та ділові ігри; проєктні технології; інтерактивні методи; самооцінювання та взаємооцінювання (Любченко, 2018, с. 6).

Зважаючи на вищенаведене, було зроблено висновок про відсутність вітчизняного позитивного педагогічного досвіду організації та реалізації екологічної компетентності за тематикою енергозбереження, раціонального використання енергоресурсів та відновлюваних джерел енергії.

Мета статті полягає в розробці системи вправ і завдань, які дозволять учням розвивати мовні та мовленнєві навички в межах опанування вищезазначеної компетенції.

Виклад основного матеріалу статті. Згідно з підручником «Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика» (Бігич, Бориско, Борецька, 2013, с. 44) іншомовна мовленнєва компетентність включає в себе такі види: аудіювання, говоріння, читання, письмо, переклад/медіація.

У підручнику «Педагогіка» автора І. Зайченко (Зайченко, 2003) рекомендовано при формуванні вправ та завдань звертати увагу на всебічне закріплення понять, чітко виділяти навички та вміння, які необхідно сформувати під час виконання певного

завдання чи вправи. При цьому кожна вправа повинна мати певну структуру: завдання; зразок виконання; виконання завдання; контроль (у тому числі взаємоконтроль та самоконтроль) (Зайченко, 2003, с. 230).

Методологія формування мовленнєвої компетентності «екологічна грамотність і здорове життя» на уроках англійської мови у старших класах полягає в розвитку навичок техніки читання та письма, поглиблення словникового запасу та удосконаленні навичок аудіювання, говоріння та граматичних навичок. Для реалізації такого підходу доцільно застосовувати систему вправ та завдань. При розробці вправ та завдань було застосовано понятійний апарат, який охоплює систему термінів, що відбивають зміст тематики енергозбереження та використання альтернативних джерел енергії.

Було використано терміни з Глосарію технічних термінів у сфері енергоефективності та відновлюваних джерел енергії (Глосарій технічних термінів, 2019), Glossary on renewable energy (Glossary on renewable energy, 2021) та Glossary: renewable energy sources – statistics explained (Glossary: renewable energy sources, 2021). Загалом учням запропоновано вивчити близько 60 термінів, фраз та виразів.

Для розвитку мовленнєвих лексичних навичок та поглиблення словникового запасу учням пропонується завдання у вигляді кросворду. Завдання призначено для учнів 10 класу. Для учнів 11 класу запропоновано завдання, у якому учням необхідно в реченнях вставити пропущені терміни та вирази. Учитель надає учням перелік термінів та виразів у довільному порядку й речення з пропущеними місцями для відповідних термінів. При виконанні цього завдання учні можуть поглибити свій словниковий запас і удосконалити навички читання та письма. Перед виконанням завдання рекомендовано, щоб учитель ознайомив учнів із новими словниковими одиницями. Для кращого закріплення нової інформації доцільним буде надати її у вигляді презентації з рисунками, фото тощо.

Для розвитку мовленнєвих навичок читання, говоріння та письма запропоновано вправи з використанням технології навчання іноземної мови «диктант у русі» та «читання у міні-групах» (Голик, Дацька, 2021). Ці технології належать до кооперативно-інтерактивних технологій навчання. При цьому в учнів є можливості співпраці зі своїми ровесниками, що сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань та формування мовленнєвих навичок та вмінь. При розробці вправ було використано автентичні тексти з інтернет-ресурсів сайтів «*National Geographic*», «*Greengeeks*», «*Power world analysis*», «*Environmental science*».

Для розвитку навичок аудіювання було запропоновано вправи та завдання, розроблені за допомогою технології «аудіювання в парах». При проведенні заняття за такою технологією учні прослуховують автентичний текст. Потім учням надається перелік запитань щодо прослуханого тексту і учні повинні дати відповіді на ці запитання. При виконанні такого завдання учні мають можливість розвивати/удосконалювати не лише навички аудіювання, а також навички письма та запам'ятовування інформації. Перед початком виконання завдання вчитель надає інструкції до виконання та проводить тренувальну спробу для всього класу (поки що не розділяючи на пари). Це проводиться для того, щоб визначити серед учнів рівень їх сприйняття на слух. І потім, відповідно до результатів виконання тренувальної спроби, учитель ділить учнів на пари.

Врахувавши рекомендації, наведені в навчальній програмі з іноземних мов для 10–11 класів (Навчальні програми, 2017, с. 21) щодо обсягу прослуханого у запису матеріалу в межах 3–4 хв., для тренувального завдання було обрано запис на тему «*Renewable Energy*» з YouTube-каналу «*National Geographic*» (Renewable Energy, 2021a).

На виконання цього завдання вчитель надає учням не більше 5 хвилин. Після чого вчитель оцінює відповіді учнів та розділяє їх на пари відповідно до рівня володіння англійською мовою. Потім учні виконують завдання в парах. Таким чином учні поділяються на слухачів групи А та слухачів групи В. Кожній групі слухачів учитель роздає картки з запитаннями стосовно прослуханого запису. Під час прослуховування першої частини запису слухачі групи В залишають клас, слухачі групи А занотовують відповіді. Друга частина запису містить відповіді на запитання у картках слухачів групи В. Тому під час прослуховування другої частини запису слухачі групи А залишають клас, а слухачі групи В занотовують відповіді. Потім слухачі обох груп переказують один одному отриману інформацію. І в результаті всі учні матимуть відповіді на всі запитання. Учні оголошують свої відповіді, а вчитель оцінює їх.

Для прослуховування пропонується інший запис. Оскільки запис учні будуть слухати по черзі, то тривалість такого запису може бути більшою. Для завдання було використано запис на тему «*7 Types of renewable energy*» з YouTube-каналу «*EcoMastery Project*» (7 Types of Renewable Energy, 2021). На завершення уроку вчитель пропонує учням висловити свою думку відновлюваних джерел енергії. Для успішного виконання завдання важливу роль відіграють індивідуальні особливості учня, зокрема, уміння слухати автентичний запис та швидко реагувати на сигнали усної фонетичної мовленнєвої комунікації (риторичні запитання, наголоси, паузи, фрази зв'язку, допоміжні слова тощо).

Важливою частиною вивчення англійської мови є граматичні навички. У статті запропоновано завдання з граматики англійської мови для учнів старших класів. У вправах використано терміни та вирази з тематики енергозбереження та альтернативних джерел енергії та матеріали завдань із закордонних онлайн-платформ для дистанційної освіти «*ESLeschool*», «*English-grammar*», «*Quizizz*». Для учнів 11 класу пропонується таке завдання: учням необхідно написати листа державному діячу (політику), який має намір знову відкрити вугільні шахти та припинити інвестиції в альтернативні джерела енергії. Також цей політик не вірить у глобальне потепління. У листі учням необхідно висловити свою думку з цього приводу. Для вправи використано приклад тексту листа з (Renewable Energy, 2021 b).

Висновки й перспективи. Виявлено, що в текстах підручників з англійської мови для старших класів тематика енергозбереження, раціонального використання енергоресурсів та альтернативних джерел енергії недостатньо представлена для оволодіння учнями іншомовної комунікативної компетентності з цієї тематики. Тому запропоновано розробити систему вправ та завдань, які дозволяють учням на уроках англійської мови формувати зазначену вище компетентність.

Запропонована система вправ та завдань призначена для формування англомовної мовленнєвої компетенції з енергозбереження та використання відновлюваних джерел енергії в межах компетентності «екологічна грамотність і здорове життя» в учнів

старших класів на основі англомовних текстів про енергозбереження та використання альтернативних джерел енергії. Це також дозволить формувати в учнів навички аналітичного та креативного мислення стосовно енергозбереження, раціонального використання природних енергоресурсів та використання відновлюваних джерел енергії.

Використані джерела

Бігич, О. Б.; Бориско, Н. Ф.; Борецька, Г. Е. (2013). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підруч. для студ. класич., пед. і лінгвіст. ун-тів. Київ: Ленвіт. https://cutt.ly/fncc3Ps

Голик, О. П., Дацька Т. О. (2021). Формування англомовної екологічної компетентності в учнів 10–11 класів з використанням технологій навчання «диктант у русі» та «читання у міні-групах». *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: Збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Кропивницький, 20 лютого 2021 р. Кропивницький, 230–232. https://www.cuspu.edu.ua/images/files-2021/konferencii/ONLINE_BOOK_OF_ABSTRACTS_2021.pdf.

Зайченко, І. В. (2003). Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Чернігів. https://pidru4niki.com/12601020/pedagogika/sistema_vprav_zavdan

Любченко, О.М. (2018). Наскрізні лінії в освіті та їх реалізація на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*, 24 (574). https://gymnasiya2.org.ua/doc/metod.pdf

Масняк, О. та ін. (ред). (2019). Глосарій технічних термінів у сфері енергоефективності та відновлюваних джерел енергії: довідник. Львів: Львівська політехніка.

Навчальні програми (2017). Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи: наказ від 23.10.2017 р. № 1407. *Міністерство освіти і науки України*. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10–11-klas/2018–2019/inozemni-movi-10–11–19.09.2017.pdf.

Перелік підручників (2021). Перелік підручників з англійської мови, рекомендованих МОН України на 2020–2021 н.р. *Інститут модернізації змісту освіти*. https://imzo.gov.ua/pidruchniki/pereliki/.

Поп, О. Ю. (2021). Екологічне виховання на уроках іноземної мови в Канаді. *Репозитарій Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. https://cutt.ly/5ncLgct.

Соловйова, Н. (2020). Реалізація змістової лінії «екологічна безпека та сталий розвиток» у підручнику з англійської мови для 8 класу. *Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, Т. 2, № 2, 215–226. https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-2-215-226.

Харчук, Л. В. (2017). Формування та системна організація української електроенергетичної терміносистеми: дис. … канд. філол. наук: 10.02.01, Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів. https://cutt.ly/Vnx66cY.

Glossary: renewable energy sources, 2021. Glossary: renewable energy sources – statistics explained. *European Commission. Choose your language. Choisir une langue. Wählen Sie eine Sprache*. https://cutt.ly/Jncnugs.

Kruse, A. et al. (2021). Glossary on renewable energy and landscape quality-the glossary. https://cutt.ly/Hncnwf1.

Renewable Energy, 2021a. Renewable Energy 101. *YouTube channel National Geographic*. https://www.youtube.com/watch?v=1kUE0BZtTRc.

Renewable Energy, 2021b. Renewable Energy. IB English Language B IELTS CAE. *ESLeschool*. https://www.esleschool.com/renewable-energy.

Riba-Hrynyshyn, O. (2019). Structural and semantic features of the English energy-conservations terms. *International humanitarian university herald. Philology*, Vol. 2, № 42, 102–104. https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.42.2.25.

7 Types of Renewable Energy, 2021. 7 Types of Renewable Energy. *YouTube channel EcoMastery Project*. https://www.youtube.com/watch?v=44Wp3WE1AHs.

References

Bigy`ch, O. B.; Bory`sko, N. F.; Borecz`ka, G. E. (2013). Metody`ka navchannya inozemny`x mov i kul`tur: teoriya i prakty`ka: pidruch. dlya stud. klasy`ch., ped. i lingvist. un-tiv. Ky`yiv: Lenvit. https://cutt.ly/fncc3Ps (in Ukrainian).

Goly`k, O. P., Dacz`ka T. O. (2021). Formuvannya anglomovnoyi ekologichnoyi kompetentnosti v uchniv 10–11 klasiv z vy`kory`stannyam texnologij navchannya «dy`ktant u rusi» ta «chy`tannya u mini-grupax». Inozemna mova u profesijnij pidgotovci specialistiv: problemy` ta strategiyi: Zbirny`k tez dopovidej V Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi internet-konferenciyi, m. Kropy`vny`cz`ky`j, 20 lyutogo 2021 r. Kropy`vny`cz`ky`j, 230–232. https://www.cuspu.edu.ua/images/files-2021/konferencii/ONLINE_BOOK_OF_ABSTRACTS_2021.pdf. (in Ukrainian).

Zajchenko, I. V. (2003). Pedagogika: Navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x pedagogichny`x navchal`ny`x zakladiv. Chernigiv. https://pidru4niki.com/12601020/pedagogika/sistema_vprav_zavdan (in Ukrainian).

Lyubchenko, O.M. (2018). Naskrizni liniyi v osviti ta yix realizaciya na urokax anglijs`koyi movy`. Anglijs`ka mova ta literatura, 24 (574). https://gymnasiya2.org.ua/doc/metod.pdf (in Ukrainian).

Masnyak, O. ta in. (red). (2019). Glosarij texnichny`x terminiv u sferi energoefekty`vnosti ta vidnovlyuvany`x dzherel energiyi: dovidny`k. L`viv: L`vivs`ka politexnika. (in Ukrainian).

Navchal`ni programy` (2017). Navchal`ni programy` z inozemny`x mov dlya zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv i specializovany`x shkil iz pogly`bleny`m vy`vchennyam inozemny`x mov. 10–11 klasy`: nakaz vid 23.10.2017 r. № 1407. Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrayiny`. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10–11-klas/2018–2019/inozemni-movi-10–11–19.09.2017.pdf. (in Ukrainian).

Perelik pidruchny`kiv (2021). Perelik pidruchny`kiv z anglijs`koyi movy`, rekomendovany`x MON Ukrayiny` na 2020–2021 n.r. Insty`tut modernizaciyi zmistu osvity`. https://imzo.gov.ua/pidruchniki/pereliki/ (in Ukrainian).

Pop, O. Yu. (2021). Ekologichne vy`xovannya na urokax inozemnoyi movy` v Kanadi. Repozy`tarij Vinny`cz`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni My`xajla Kocyuby`ns`kogo. https://cutt.ly/5ncLgct. (in Ukrainian).

Solovjova, N. (2020). Realizaciya zmistovoyi liniyi «ekologichna bezpeka ta staly`j rozvy`tok» u pidruchny`ku z anglijs`koyi movy` dlya 8 klasu. Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, T. 2, № 2, 215–226. https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-2-215-226. (in Ukrainian).

Xarchuk, L. V. (2017). Formuvannya ta sy`stemna organizaciya ukrayins`koyi elektroenergety`chnoyi terminosy`stemy`: dy`s. … kand. filol. nauk: 10.02.01, L`viv. nacz. un-t im. Ivana Franka. L`viv. https://cutt.ly/Vnx66cY. (in Ukrainian).

Glossary: renewable energy sources, 2021. Glossary: renewable energy sources – statistics explained. *European Commission. Choose your language. Choisir une langue. Wählen Sie eine Sprache*. https://cutt.ly/Jncnugs. (in English).

Kruse, A. et al. (2021). Glossary on renewable energy and landscape quality-the glossary. https://cutt.ly/Hncnwf1. (in English).

Renewable Energy, 2021a. Renewable Energy 101. *YouTube channel National Geographic*. https://www.youtube.com/watch?v=1kUE0BZtTRc. (in English).

Renewable Energy, 2021b. Renewable Energy. IB English Language B IELTS CAE. *ESLeschool*. https://www.esleschool.com/renewable-energy. (in English).

Riba-Hrynyshyn, O. (2019). Structural and semantic features of the English energy-conservations terms. *International humanitarian university herald. Philology*, Vol. 2, № 42, 102–104. https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.42.2.25. (in English).

7 Types of Renewable Energy, 2021. 7 Types of Renewable Energy. *YouTube channel EcoMastery Project*. https://www.youtube.com/watch?v=44Wp3WE1AHs. (in English).

Tetiana Datska, *Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Germanic Languages, Foreign Literature and Methods of Teaching of Central Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine.*

Olena Holyk, *Candidate of Technical Sciences, Associate Professor at the Department of Production Processes Automation of Central Ukrainian National Technical University, Kropyvnytskyi, Ukraine.*

FORMING HIGH SCHOOL STUDENTS' SPEECH COMPETENCE ON THE BASIS OF TEXTS ON ECOLOGY IN ENGLISH TEXTBOOKS

The paper is a survey of the texts presented in 70 English language schoolbooks and teaching materials recommended for school use by Ukrainian Ministry of Education and Science. The results of the survey have revealed the fact that 75 per cent of surveyed books do not contain the texts on ecology. The topics of the texts in the remaining 25 per cent of books concern such issues as environmental pollution (47% of texts), environmental protection (24%), natural catastrophes and disasters (22%), energy saving and rational use of energy resources (4%) and renewable sources of energy (3%).

The texts on energy saving, rational use of energy resources and renewable sources of energy are least presented in the English textbooks for high school students, which gave the authors the ground to suggest possible ways to develop "ecological awareness and healthy lifestyle" speech competence by way of making up listening, speaking, reading, writing and vocabulary exercises and tasks.

About 60 terms and phrases on energy saving and renewable sources of energy have been used in the making up of exercises and tasks for the English lessons. Cooperative-interactive teaching technologies have been employed for the exercise and tasks. The proposed teaching material also allows to develop the students' analytical and critical thinking skills concerning energy saving, rational use of energy resources and renewable sources of energy in the context of "ecological awareness and healthy lifestyle" competence.

Keywords: competence; speech skills; lingo-didactic aspect; interactive teaching technologies.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-87-98
УДК 372.83

АНАЛОГІЯ ЯК ДОСЛІДНИЦЬКИЙ МЕТОД У ПІДРУЧНИКАХ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ 5 КЛАСУ

Наталія Жидкова,
кандидат педагогічних наук,
учитель історії та правознавства ОЗ Менська гімназія
Менської міської ради Чернігівської обл.,
м. Мена, Україна,
nataliazhydkova@gmail.com

У статті проаналізовано можливості використання аналогії у дослідницькій діяльності учнів на матеріалах підручників «Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс). 5 клас». Розкрито класифікацію аналогії та наведено приклади аналогій, що містять підручники, визначено їх місце в дослідницькій діяльності учнів у залежності від виду аналогії.

З'ясовано, що метод аналогії для виконання різних функцій потребує низки прийомів дослідження. Аналогія активізує життєвий та навчальний досвід учнів, розвиває логічне мислення, сприяє формуванню гіпотези дослідження, умінь порівнювати та здійснювати перенос ознак з відомого на мало відомий/невідомий учням предмет дослідження, виконує систематизувальну та узагальнювальну функцію, сприяє встановленню закономірності, розвитку творчості учнів. Інструментами аналогії у дослідницькій діяльності учнів є запитання та завдання, ілюстративний матеріал, схеми, ментальні карти, таблиці, міжпредметні зв'язки та ін. Описано етапність використання аналогії у процесі дослідницької діяльності учнів. Наведено результати аналізу підручників та окреслено перспективи системного використання аналогії.

Ключові слова: громадянська та історична освітня галузь, шкільний підручник, метод аналогій, дослідницька діяльність учнів, уміння та навички, творчість.

Постановка проблеми. В умовах упровадження Нової української школи, спрямованої на підготовку всебічно розвиненої особистості, патріота з активною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ набуває актуальності використання методу аналогії в процесі дослідницької діяльності учнів. Аналогія як один із методів дослідницької діяльності та пізнання спрямована на встановлення подібностей та здійснення переносу ознак із відомого предмета на досліджуваний для створення та розв'язання проблемних ситуацій, сприяє розвитку мислення та творчості.

Дослідницькою діяльністю обумовлено вибір підручників для 5 класів «Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс)»: авторських колективів О. Пометун, Ю. Ма-

лієнко, Т. Ремех; П. Мороз, І. Мороз, С. Моцак; О. Панарін, Ю. Топольницька, А. Макаревич, О. Охріменко (за програмою О. Пометун, Т. Ремех, Ю. Малієнко, В. Мороз); та підручник І. Васильків, О. Басюк, Г. Гінкул, Л. Грисюк, І. Димій, О. Іртищевої, М. Костікової, І. Паршина, Р. Шеремета (за програмою І. Васильків, І. Димій, Р. Шеремета) для аналізу можливостей використання методу аналогії у дослідницькій діяльності учнів.

Аналіз останніх досліджень з проблеми, що розглядається у статті. Існують різні підходи до використання методу аналогій у навчанні учнів: як метод пізнання (сприйняття, відтворення, передачі інформації; аналогічного осмислення явищ, процесів, об'єктів; засіб установлення причиново-наслідкових зв'язків; відношень між елементами і ознаками предметів, об'єктів, явищ; як механізм моделювання логічних об'єктів); як логічна форма умовиводу; як поняття, що відтворює відношення подібності між різними системами, явищами, об'єктами, процесами, що порівнюються у освітньому пізнанні й пізнаються як аналогові (Бондар, 2018, с. 14). Погоджуємося з думкою, що аналогії здатні бути каталізаторами ефективних ідей під час уроків громадянської та історичної освітньої галузі (Пилипенко, 2016, с. 32, с. 35). Виконуючи творчі завдання, учні за допомогою аналогії здійснюють пошук нестандартних рішень проблемних ситуацій, створюють нові маршрути, символи, проєктують нові моделі суспільного розвитку та ін.

У вузькому розумінні аналогія у навчанні – це педагогічний прийом, який використовується під час пояснення виведеного експериментальним шляхом нового, далекого від звичайних явлень учнів поняття за допомогою частково схожих понять; він полегшує учням засвоєння матеріалу, активізує їх мислення, стимулює до пошуків та ін. (Рижко, Савченко, 2001).

Аналогія у логіці має більш ширше значення: умовивід, у якому на підставі схожості предметів за одними ознаками робиться висновок про їх схожість за іншими ознаками. Таке значення у логіці дозволяє під час дослідження на уроках громадянської та історичної галузі освіти використати аналогію не тільки щодо понять, а й процесів, подій, явищ, правових норм та ін. Як пізнавальний метод аналогія, яка спирається на досвід учнів, допомагає їм простим способом пояснити складне для їхнього розуміння.

Варто зупинитися на психологічних особливостях творчості учнів. У дослідженнях зазначається, що весь дитячий шкільний вік – це підготовка до реальної творчості, що проявляється у старшому віці. Якщо у молодшому шкільному віці (6–10 років) виявляються зародки індивідуальної предметної спрямованості інтересів, то у 8–12 років процес пошуку і досліджень завершується самостійним вирішенням дитиною більш складних проблем, відкриттям невідомих, не заданих елементів та відношень. Складність відкриття нового виявляється у здатності долати звичні підходи до вирішення проблем, це вимагає оригінальності (нестандартності), інтуїції (Костю, 2018, с. 30–31).

Активізувати розумові та емоційні зусилля, мотивувати до навчання учнів допоможуть дослідницькі завдання та діалогізування навчальної книги. Дослідницькі завдання потребують порівняльного аналізу історичних фактів і явищ, виявлення та пояснення причин і взаємозв'язків подій, процесів, висловлення учнем власного ставлення до історичної події чи особи (Мороз, Мороз, 2020, с. 156–157). Отже, завдання

та запитання є одним із інструментів підручника у розвитку дослідницьких умінь та навичок, здатності аналогізувати.

Аналогія як дослідницький метод розвиває низку дослідницьких умінь та навичок, що залежить від методичного завдання, яке вона реалізує. Класифікація аналогії як способу пізнання ґрунтується на завданнях аналогії:

- *роз'яснювальна* спрямована на перенесення знань чіткості та зрозумілості з уже відомого об'єкта на невідомий. Використовується для конкретизації уявлень, явищ, недоступних для безпосередніх спостережень, забезпечення глибшого засвоєння матеріалу;
- *каузальна* спрямована на встановлення причинно-наслідкових зв'язків у предметах та явищах. Допомагає створювати проблемні ситуації, узагальнювати матеріал, виконуючи продуктивну та систематизувальну функції;
- *парадейгми* (висновок через приклад) – найпоширеніша аналогія, сутність якої в припущенні (перенесенні ознак споріднених об'єктів з відомого на невідомий);
- *аналогія відношень* має типологію: ілюстративна (допомагає створювати конкретніші уявлення, в ілюстративній моделі абстрагуються від певних ознак, залишаючи спільні відношення), відповідності (перенесення відношень із одної системи на іншу, послуговуючись окремим складниками окреслених систем, результатом використання є виведення нових понять), структурно-функціональна (передбачає базування висновку на зіставленні схожості структур), систематизувальна (схожість між порівнювальними предметами випливає із загальних засад і зумовлена єдністю їх видової природи; аналог та об'єкт вивчення входять в єдину систему).
- *емпатія* або особиста аналогія (розробник ставить себе на місце пристрою чи процесу, намагаючись відчути всі можливі над ним дії) (Козловський, Козловська, Білик, 2021, с. 35). Емпатії в історичній та громадянській галузі освіти притаманне уособлення себе в історичній особі, особі, яка жила в історичну епоху, втілення властивостей дослідників та ін.

Оскільки кожній з видів аналогій притаманне виконання якоїсь одної дидактичної функції, то для заглиблення в сутність навчального матеріалу варто скористатися комбінованим застосуванням видів аналогії (Козловський, Козловська, Білик, 2021, с. 36).

Метою статті є визначити можливості підручників «Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс). 5 клас» для застосування методу аналогії у дослідницькій діяльності учнів, формуванні їхніх дослідницьких умінь та навичок, здатності аналогізувати.

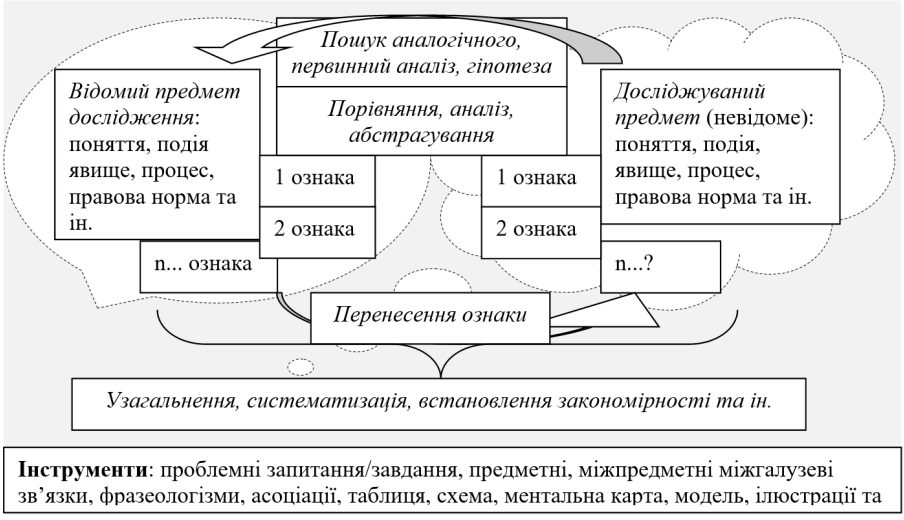
Виклад основного матеріалу. Метод аналогії у дослідницькій діяльності учнів спрямований на пошук подібностей між предметами і формування висновку про їх подібність, а це потребує низки прийомів: встановлення асоціативних зв'язків, пошук аналогії, формування гіпотези, пошук способів розв'язання проблеми, порівняння, аналіз, синтез, перенесення ознак, узагальнення та систематизація, встановлення закономірностей у процесах, явищах, подіях, оцінка і перевірка результатів та ін.

Цілеспрямоване системне формування прийомів за допомогою методичних інструментів підручника сприяють розвитку аналогічного мислення. Це можуть бути запитання та завдання, проблемні ситуації, що потребують системних таблиць, схем, ментальних карт, макетів та ін., для яких характерні логічні ланцюжки. Засвоєння нового

варто ілюструвати прикладами вже вивченого і між якими можна провести аналогію, тому засоби для розвитку аналогії мають містити відоме (досвід) та невідоме учням.

Дослідницька діяльність являє собою системну пошукову роботу, яка ґрунтується на опрацюванні різноманітних джерел інформації. Історичні карти, ілюстрації, фотоджерела, музейні експонати, документи, карикатури, афоризми, фразеологізми тощо допомагають не лише розкрити сутність історичних подій, явищ, процесів, охарактеризувати діяльність історичних осіб, характеризувати та порівнювати суспільний устрій, релігійні погляди, культурні здобутки, традиції та цінності народів минулого, оцінювати внесок цивілізацій у світову культуру, а й активізують мислення та емоції учнів.

Засобами аналогізування є й предметні та міжпредметні зв'язки (внутрішньогалузеві (історія України, всесвітня історія, громадянська освіта) та міжгалузеві (мовно-літературна, природнича, математична, мистецька та ін.)), які передбачені в інтегрованому курсі «Досліджуємо історію та суспільство». Міжпредметні зв'язки між історією і громадянською освітою допоможуть на навчальному та життєвому досвіді ефективно розв'язати проблему. Практичний досвід свідчить, що пошук аналогій між подіями минулого та сучасністю впливає на розвиток інтересу до проблеми дослідження. Опора на навчальний та життєвий досвід учнів створить умови для пошуку аналогії. У нагоді учням п'ятого класу буде навчальний досвід предмету початкової школи «Я досліджую світ» (рис. 1).



Джерело: складено автором

Рис. 1. Аналогія як метод дослідження у громадянській та історичній освітній галузі

Доцільним є використання аналогії під час вивчення нових тем та практичної роботи у процесі дослідницької діяльності учнів, які базуються на самостійності учнів

у розкритті завчасно невідомого рішення, навчальному досвіді, творчості та відкритті суб'єктивно значимих знань, способів дій. Аналогія на уроках систематизації та узагальнення сприяє встановленню закономірностей, прогнозуванню подальшого розвитку, продукуванню нових ідей та ін.

Процес розв'язання досліджуваної проблеми за допомогою аналогії можна об'єднати у три етапи. Спочатку учень аналізує проблему та шукає аналогії й інтуїтивно встановлює схожий, відомий для учнів предмет з досліджуваним та спосіб розв'язання проблеми (І етап – пошуковий). Тож від набутого досвіду розв'язання проблеми, її способів значною мірою залежить й успішність формування гіпотези, висунення припущення, що перевірятиметься. На ІІ етапі (перетворювальному) учень встановлює причини схожості елементів, аналізує ознаки та досліджує умови, функції аналогічних предметів дослідження, здійснює перенос ознак з відомого предмета на досліджуваний та ін. Подальший процес передбачає узагальнення, встановлення закономірностей, прогнозування подій, явищ, процесів та ін. (ІІІ етап – творчий).

Проаналізуємо підручники на предмет можливості використати різні види аналогії під час дослідницької роботи учнів за допомогою пізнавальних завдань, запитань (табл. 1).

Таблиця 1

Завдання підручників
«Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс). 5 клас»
у формуванні різних видів умінь аналогізувати

І. Васильків, О. Басюк, Г. Гінкул, Л. Грисюк, І. Димій, О. Іртищева, М. Костікова, І. Паршин, Р. Шеремета, 2022	**В. Мороз, І. Мороз, С. Моцак, 2022**	**О. Панарін, Ю. Топольницька, А. Макаревич, О. Охріменко, 2022**	**О. Пометун, Ю. Малієнко, Т. Ремех, 2022**
Роз'яснювальна аналогія			
Чим унікальні скарби України, про які розповідається в тексті (с. 98)	На основі тесту визначте, що таке «історичне явище» та «історичний процес». Що спільного в цих поняттях, а що відмінного? (с. 75)	Чи можуть бути історичні джерела підробками? (с. 45)	Як формувалась полікультурність України і світу? (с. 143)
Парадейгми			
На прикладі історії Очакова спростуйте або доведіть тезу: «Історія українського прикордоння – переплетення часу та культур» (с. 214)	Поміркуйте, чому прислів'я та приказки називають узагальненим народним досвідом? (с. 67)	У чому полягає внесок В'ячеслава Чорновола і Левка Лук'яненка у відновлення незалежності України? (с. 97)	Від площі Ринок у Львові беруть початок вулиці Руська, Сербська, Галицька, Краківська. Як ти думаєш, чому вони мають такі назви? (с. 146)

Каузальна			
Чому історики впевнені, що Україні понад тисячу років? (с. 14)	Який існує взаємозв'язок колективізацією, розкуркулюванням та Голодомором? Свою відповідь аргументуйте (с. 104)	Роздивіться фото старовинної та сучасної частин міста. Знайдіть спільні та відмінні риси. Поміркуйте, що плинуло на зміну зовнішнього вигляду міст? (с. 115)	Як пов'язані наука і освіта? Чи можливі наукові досягнення без розвитку освіти? Чому? (с. 128)
Аналогія відношень (ілюстративна, відповідності, структурно-функціональна, систематизувальна)			
Намалюй «дерево влади» і на трьох його гілках напиши назви відповідних державних органів України (с. 39); «Якби так узяти порівняння з тіла людського, то можна би сказати, що держава, то цілий чоловік, а громади, то ті найменші комірки, з котрих складається ціле тіло і кожна його частина…» (І. Франко) (с. 67); щодня у нашій голові виникає від 12 до 60 тис. думок; чому наш мозок є більш потужний, ніж будь-який комп'ютер? (с. 86); поняття «особа» і «особистість» настільки різні, як щось видиме і невидиме (с. 86 у тесті) Відомо, що відстань, яку здолав літак братів Райт під час першого польоту, є меншою за довжину багажного відсіку літака «Мрія». Розкажіть, що ще ви знаєте про найбільший літак світу (с. 124);	Що об'єднує людей на ілюстраціях у спільноти? Чи можуть ці люди належати і до інших спільнот? (с. 8–9). Чи є ваш клас спільнотою? (с. 10) Розгляньте зображення давніх карт. Порівняйте їх із сучасними. Що в них подібне, а що відмінне? (с. 32); розгляньте історичні реконструкції поселень стародавнього світу. Спробуйте описати їх. Які спільні риси в їх забудові ви помітили? Що – відмінне? Висловіть власні враження від уявної подорожі стародавніми містами (с. 129); дізнайтеся від рідних (батьків, бабусь і дідусів, інших родичів), а також із доступних джерел (фотографії, відео тощо), як вони проводили дозвілля в дитинстві. Порівняйте їх дозвілля зі своїм. Що спільного, а що відмінного? Порівняйте ігри на дозвіллі (й іграшки) в минулому і тепер.	Пригадайте, що вам відомо про людину. Як працює людський організм? Чи увага та пам'ять однаково розвинуті у всіх людей? Чому? (с. 8); роздивіться фотографії пам'ятників Володимиру Великому в Лондоні та Ярославу Мудрому в Києві. Поясніть, на які особливості діяльності князів звертають увагу скульптори? Чому саме на них вони акцентують увагу (с. 73); поміркуйте, чому результати голосування 01.12.1991р. у різних регіонах відрізнялися (с. 96) Роздивіться фото, що символізує доброчинність. Поміркуйте, чому автори фото вибрали саме такий сюжет? (с. 130); чи погоджуєтеся ви, що доброчинність і волонтерство важливі для суспільства (с. 135)	Чому зображені пам'ятки є одночасно писемними, речовими і візуальними історичними джерелами? (с. 65); Із наведених слів обери ті, що позначають 1) природні явища; 2) суспільні явища. Поясни різницю між ними. Слова: гроза, роса, писемність, книгодрук, свято, вітер, заметіль, традиція (с. 72); розглянь зображення. Що об'єднує книги «Повість минулих літ» та «Галицько-Волинський літопис»? Чому з них, на твою думку, починається розмова про княгиню Ольгу та короля Данила? (с. 78); досліди, що об'єднує пам'ятники жертвам Голодомору в різних країнах світу? У який спосіб автори підкреслювали трагедію 1932–1933 рр.? (с. 100); від яких занять/роду діяльності, на твою думку, походять такі українські прізвища: Кушнір, Бондар, Слюсар, Коваль, Кравець,

Русь-Україна була однією з найвеличніших держав свого часу. Вона об'єднувала землі від Карпатських гір до ріки Волга, від Балтійського до Чорного моря. А столиця цієї держави, місто Київ, у той час була приблизно у 50 разів більшою за Лондон та вдесятеро більшою за Париж? (с. 135)	Підготуйте результати свого дослідження у вигляді розповіді чи презентації. (с. 146); порівняйте між собою згадані в параграфі замки та фортеці/палаци. Що в них спільного, а що відмінне? Поясніть у чому їх значення в минулому і тепер (с. 157)		Писаренко, Швець, Козак? (с. 123); чим відрізняється сучасний вчений від середньовічного? Чим вони на твою думку можуть бути схожі? (с. 125); з яких груп слів складається хмарка? Що вони означають і як пов'язані між собою? Які слова варто додати?: дозвілля, спорт, туризм, кінотеатри, бібліотеки, рибальство та ін.) (с. 130)
Емпатія			
Уявіть себе журналістами / журналістками, об'єднайтеся в групи і напишіть невелику статтю для газети на одну із тем: «Соціальні проблеми дітей нашого краю. Шляхи їх вирішення». «Екологічні проблеми нашого краю. Чим ми можемо допомогти?» (с. 60); уявіть один навчальний день у першій на території України школі, що була заснована князем Володимиром Великим. Опишіть його та створіть комікс (с. 100)	Які якості знадобилися б вам, щоб стати археологом (с. 61); які відчуття у вас викликають події, відображені на фотографіях параграфа? Зробіть припущення, що відчували люди, зображені на фотографіях? (с. 111); уявіть, що вам доручили провести рекламну кампанію з історичного туризму. Використовуючи текст та ілюстрації підручника, інші джерела інформації, підготуйте рекламну листівку чи презентацію про одну з пам'яток України: замок, фортецю чи палац. У листівці чи презентації має міститися опис пам'ятки, щоб зацікавити якомога більше туристів її відвідати (с. 152)	Виконайте проєкт. Уявіть себе екологом – захисником природи. Підготуйте виступ, присвячений тому, як господарська діяльність сучасної людини впливає на довкілля (с. 108)	Уяви, що ти бажаєш написати книгу про минуле. Кого ти обереш її героями, наприклад історичних діячів, мандрівників, військових, спортсменів, лікарів? Чому? Занотуй свої думки 3–4 реченнями, пояснюючи їх (с. 78); уяви, що ти мешкаєш в Україні у 1917–1921 рр. Про що можна було прочитати у газетах того часу? Придумай кілька заголовків уявних статей про події в Україні часів революції (с. 95); на основі світлин 1, 2 поясни значення вислову «Війна – це дуже тяжка робота». Які почуття викликають у тебе світлини дітей часів війни (3, 4)? Що ці світлини додають до твого уявлення про війну? (с. 102–103)

Джерело: Складено автором на основі аналізу підручників

До змісту ↑

У таблиці продемонстровано різноманітність завдань, які сприяють формуванню низки прийомів, аналогізуванню та використанню різних інструментів аналогії, що дозволяє зробити висновок про можливість використання методу аналогії у дослідницькій діяльності п'ятикласників на навчальних матеріалах аналізованих підручників.

Розглянемо етапність аналогізування на основі матеріалів підручників. Цей процес спочатку потребує поштовху до міркування. Доцільним є використання асоціацій у вступній частині уроку, на початку дослідження (І етап аналогізування) за допомогою запитань та завдань, ілюстрацій, «хмаринки слів», «кластера» та ін. Асоціативні зв'язки допоможуть учням знайти якомога більше предметів, понять, між якими можна провести аналогію. Наприклад: що ви уявляєте, коли чуєте слово «історія»? (Васильків, 2022, с. 6); які асоціації виникають, коли в чуєте слово «козак»? (Панарін, 2022, с. 75); як зображення ілюструють різні значення слова «історія»? Які саме? (Пометун, 2022, с. 13).

Активізувати аналогічне мислення допомагають і фразеологізми, метафори, прислів'я, приказки: поясніть, як ви розумієте твердження про те, що в товаристві «Сокіл» «тренували тіло, а виховували український дух» (Васильків, 2022, с. 102); як ви розумієте термін «українське коріння»? (Васильків, 2022, с. 125); чому археологію іноді називають «історією, що озброєна заступом?» (Мороз, 2022, с. 61); поміркуйте, що означає прислів'я: «Нашого цвіту по всьому світу» (Панарін, 2022, с. 125); як ти розумієш вислів «Ми всі козацького роду»? (Пометун, 2022, с. 15). Знаходження аналогії дозволяє провести первинний аналіз дослідження, сформувати гіпотезу дослідження на початку параграфа: зробіть припущення, як люди передавали інформацію на відстань без використання письма та сучасних засобів зв'язку (Мороз, 2022, с. 72).

Фразеологізми, прислів'я та приказки, метафори, які активізують життєвий та навчальний досвід учнів, переважно використовуються авторами на початку дослідження, то аналогія відношень, каузальна, роз'яснювальна – у процесі дослідження (ІІ етап), основній частині уроку, коли учні можуть використати комплекс прийомів на новому матеріалі. Засобами для формування вмінь аналогізувати можуть бути статистичні дані, графіки, таблиці, схеми та ін. Наведемо приклад завдань із використанням аналогії відношень: «Ознайомся зі статистичною довідкою. Для чого створюють природні заповідники? Які висновки можна зробити із цієї довідки? Представ свої міркування однокласникам і однокласницям. У світі створено більш як 11 тисяч природних заповідників та національних парків. Таких земель в США близько 18%, Англії – 17%, у Швейцарії – 20%, в Японії – 16%, в Україні – 6,3% площі держави» (Пометун, 2022, с. 162).

Запитання та завдання, які спонукають до використання роз'яснювальної аналогії, представлені до основного тексту параграфів, до практичних занять, зрідка – у вступній частині: «На основі тексту визначте що таке історико-культурні та природні заповідники. З якою метою їх створюють?» (Мороз, 2022, с. 158); «Який замок в Україні є водночас палацом?» (Панарін, 2022, с. 139), «На основі тексту розкажіть, коли і для чого були зведені Генуезька та Кам'янець-Подільська фортеці. Що спільного в їхній історії?» (Пометун, 2022, с. 148).

Роз'яснювальна аналогія є ефективним та простим способом пояснити складне для розуміння п'ятикласників та сформувати звичку ставити запитання, розвиває логіку дослідження.

Після проведеного дослідження узагальнити тему через приклад або відчуття допоможуть такі види аналогії, як парадейгми, емпатія, які переважно зустрічаються в кінці параграфів. Творчим результатом дослідження учнів може стати презентація, малюнок, модель та ін. (ІІІ етап аналогізування). Наприклад, учням пропонується створити візитівку (фото, листівку, комікс, книжечку, стіннівку, колаж та ін.) однієї з областей чи вашої місцевості (Васильків, 2022, с. 25); продовжити формулу унікальності людини: неповторність = зовнішність + характер +… (Мороз, 2022, с. 10); придумати назву волонтерської організації, створити її емблему й символи (Панарін, 2022, с. 133).

Важливим у розвитку аналогічного мислення є зростання самостійності учнів. На початковому етапі формування дослідницьких умінь та навичок, здатності знаходити аналогії, розвитку аналогічного мислення важлива допомога вчителя, який допоможе сформувати проблему та запитання для аналогічного міркування. У подальшому учні мають самостійно вчитися знаходити аналогії: «Одна й та сама пам'ятка в різні часи могла слугувати різним громадам: у Домініканському соборі у Львові від часу його зведення проводили службу католики, а з 1990-х років – греко-католики. Поміркуйте, про що можна дізнатися, досліджуючи історію Домініканського собору у Львові? Знайдіть ще 1–2 приклади подібних пам'яток» (Панарін, 2022, с. 145).

Одним із ефективних інструментів розвитку аналогізування та уяви для п'ятикласників є ілюстрації. Підручники мають достатньо ілюстративного матеріалу, за допомогою якого вчитель може допомогти активізувати мислення:

- чому Кліо з годинником, сувоєм, грифельною паличкою? Як би ви зобразили покровителя/покровительку історії України? (ілюстрація «Колісниця історії» (Васильків, 2022, с. 8; Мороз, 2022, с. 11; Панарін, 2020, с. 12);
- чи можна назвати українським Геродотом М. Грушевського, чому? (Васильків, 2022, с. 9):

Розвитку аналогізування, на нашу думку, сприяло б використання низки вправ, наприклад, «скласти пари»: збирання – землеробство, полювання – …; артефакт – археолог, …– архіваріус та ін. Діти з цікавістю виконують такі вправи, хоча наявність їх не достатня в підручниках. На розвиток умінь та навичок знаходити аналогії, порівнювати, систематизувати, узагальнювати, передбачати, комбінувати та ін. вплинули б завдання з графічними зображеннями, завдання з таблицями, схемами та ін.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, аналогія спрямована на формування вмінь учнів бачити проблеми, знаходити закономірності, формувати гіпотези та досліджувати їх, робити висновки та узагальнення. Використання різних видів аналогії сприяє встановленню причиново-наслідкових зв'язків, систематизації, моделюванню аналогічних ситуацій та прогнозуванню можливих наслідків. Важливою для п'ятикласників є роз'яснювальна аналогія як простий спосіб пояснити незрозуміле для учнів та розвитку дослідницьких умінь та навичок.

Аналізовані підручники демонструють системність навчання аналогії під час уроку: спочатку учні вчаться знаходити асоціативні зв'язки, аналогії, здійснювати первинний аналіз дослідження, що закріплюється самостійним пошуком аналогій, формуванням гіпотези дослідження (пошуковий етап), а далі за завданнями та запитаннями у процесі дослідження використовувати комплекс прийомів аналогії (рівень перетворювальний), а на завершальному етапі – узагальнювати, творчо застосовувати набути знання, вміння, моделі поведінки тощо. І хоча зрідка трапляється комплекс аналогій у параграфі підручника, але наявність системи дозволяє формувати в учнів аналогічне мислення в процесі дослідження.

Підручники «Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс)» мають достатньо інструментарію аналогії у дослідницькій діяльності учнів. Завдання та запитання, ілюстрації, схеми, ментальні карти, предметні та міжпредметні зв'язки дозволяють використати комплект прийомів для розвитку в учнів аналогізування.

Аналогія потребує системності та систематичності, зростання ступеня самостійності учнів; вона виступає ефективним методом дослідницької та творчої діяльності учнів. Формування у здобувачів освіти вмінь аналогізувати можливе за умови використання тренувальних вправ, спрямованих на розвиток мислення. Перспективним є створення системи вправ та завдань для розвитку аналогічного мислення у процесі дослідницької діяльності учнів.

Використані джерела

Бондар, І. (2018). Аналогія як явище в системі прогностичних методів у педагогіці. *Науковий часопис НПУ ім.. М. Драгоманова.* С. 17. *Теорія і практика навчання та виховання*, 8–16.

Васильків, І.Д., Басюк, О.Я., Гінкул, Г.С., Грисюк, Л.А., Димій, І.С., Іртищева, О.А., Костікова, М.І., Паршин, І.Л., Шеремета, Р.В. (2022). Досліджуємо історію і суспільство: підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон.

Козловський, Ю.М., Козловська, І.М., Білик, О.С. (2021). Використання методу аналогії як засобу інтеграції міждисциплінарних знань. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 3 (39), 32–38.

Костю, С.Й. (уклад.). (2018). *Психологія творчості: курс лекцій з дисципліни для студентів денної форми навчання спеціальності 053 «Психологія»*. Мукачево: МДУ.

Мороз, П., Мороз, І. (2020). Формування дослідницької компетентності засобами сучасного шкільного підручника історії. *Проблеми сучасного підручника*, (24), 142–162. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-142-162

Мороз, П.В., Мороз, І.В., Моцак, С І. (2022). Досліджуємо історію і суспільство. Інтегрований курс.: підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Педагогічна думка.

Панарін, О., Макаревич, А., Топольницька, Ю., Охріменко О. (2022). Досліджуємо історію і суспільство: підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера.

Пилипейко С. (2016). Аналогії на уроках історії як засіб розвитку мотивації до навчання. Рідна школа, 8–9, 32–36. http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2016_8-9_10

Пометун, О., Малієнко, Ю., Ремех, Т. (2022). Досліджуємо історію і суспільство: підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Видавничий дім «Освіта».

Рижко, О.М., Савченко, О.В. (2001). Аналогія. Енциклопедія Сучасної України: електронна версія, гол. редкол.: І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=44045

References

Bondar, I. (2018). Analogiya yak yavy`shhe v sy`stemi prognosty`chny`x metodiv u pedagogici. Naukovy`j chasopy`s NPU im.. M. Dragomanova. S. 17. Teoriya i prakty`ka navchannya ta vy`xovannya, 8–16. (in Ukrainian).

Vasy`l`kiv, I.D., Basyuk, O. Ya., Ginkul, G.S., Gry`syuk, L.A., Dy`mij, I.S., Irty`shheva, O.A., Kostikova, M.I., Parshy`n, I.L., Sheremeta, R.V. (2022). Doslidzhuyemo istoriyu i suspil`stvo: pidruchny`k integrovanogo kursu dlya 5 klasu zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Ternopil`: Aston. (in Ukrainian).

Kozlovs`ky`j, Yu.M., Kozlovs`ka, I.M., Bily`k, O.S. (2021). Vy`kory`stannya metodu analogiyi yak zasobu integraciyi mizhdy`scy`plinarny`x znan`. Pedagogichni nauky`: teoriya ta prakty`ka, 3 (39), 32–38. (in Ukrainian).

Kostyu, S.J. (uklad.). (2018). Psy`xologiya tvorchosti: kurs lekcij z dy`scy`pliny` dlya studentiv dennoyi formy` navchannya special`nosti 053 «Psy`xologiya». Mukachevo: MDU. (in Ukrainian).

Moroz, P., Moroz, I. (2020). Formuvannya doslidny`cz`koyi kompetentnosti zasobamy` suchasnogo shkil`nogo pidruchny`ka istoriyi. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, (24), 142–162. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-142-162 (in Ukrainian).

Moroz, P.V., Moroz, I.V., Moczak, S I. (2022). Doslidzhuyemo istoriyu i suspil`stvo. Integrovany`j kurs.: pidruchny`k dlya 5 klasu zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).

Panarin, O., Makarevy`ch, A., Topol`ny`cz`ka, Yu., Oxrimenko O. (2022). Doslidzhuyemo istoriyu i suspil`stvo: pidruchny`k integrovanogo kursu dlya 5 klasu zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Ky`yiv: Litera. (in Ukrainian).

Py`ly`pejko S. (2016). Analogiyi na urokax istoriyi yak zasib rozvy`tku moty`vaciyi do navchannya. Ridna shkola, 8–9, 32–36. http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2016_8-9_10 (in Ukrainian).

Pometun, O., Maliyenko, Yu., Remex, T. (2022). Doslidzhuyemo istoriyu i suspil`stvo: pidruchny`k integrovanogo kursu dlya 5 klasu zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Ky`yiv: Vy`davny`chy`j dim «Osvita». (in Ukrainian).

Ry`zhko, O.M., Savchenko, O.V. (2001). Analogiya. Ency`klopediya Suchasnoyi Ukrayiny`: elektronna versiya, gol. redkol.: I.M. Dzyuba, A.I. Zhukovs`ky`j, M.G. Zheleznyak ta in.; NAN Ukrayiny`, NTSh. Ky`yiv: Insty`tut ency`klopedy`chny`x doslidzhen` NAN Ukrayiny`. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=44045 (in Ukrainian).

Natalia Zhydkova, *Candidate of Pedagogical Science, teacher of history and law of Menska Gymnasia of Chernihiv region, Ukraine*

ANALOGY AS A RESEARCH METHOD IN THE TEXTBOOKS ON CIVIC AND HISTORY EDUCATION (INTEGRATED COURSE) FOR 5TH GRADE

The article analyzes the possibilities of using analogy in the research activities of students on the materials of the textbooks «Researching History and Society (integrated course). 5th grade». The classification of analogy is provided and examples of analogies contained in textbooks are given, their place in research activity is determined depending on the type of analogy.

It was found that the method of analogy to perform various functions requires a number of research techniques. Analogy activates students' life and educational experience, develops logical thinking, contributes to the formation of a research hypothesis, the ability to compare and carry out the transfer of features from a well-known to a little-known/unknown for students research subject, performs a systematizing and generalizing function, establishes regularities, promotes students' creativity. Tools of analogy in students' research activities are questions and tasks, illustrative material, diagrams, tables, intersubject connections, etc. The stages of the use of analogy in the process of students' research activities are described. The results of the analysis of the textbooks are presented and the prospects for the systematic and systematic use of analogy are outlined.

Keywords: civic and historical branch of education, school textbook, method of analogies, research activity of students, research skills, creativity.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-99-107
УДК 372.87/378.147: 7.021

АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З КОЛЬОРОЗНАВСТВА ВИЩОЇ ШКОЛИ БУДІВНИЦТВА Й ДИЗАЙНУ БАУГАУЗ

Любов Ільницька,
кандидат філософських наук,
докторант Інституту проблем виховання НАПН України,
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-2163-7751
acroverses@ukr.net

Вивчення спеціалізованих педагогічних засад формування сучасного дизайнера на сьогодні не можливе без оволодіння базовими основами конструктивно-професійного мислення, що втілює, без перебільшення, вкрай складна мова «колористичного формоутворення». Провідна роль при засвоєнні вивіреного часом кольорознавчого знання, належить фундаторській платформі історичного європейського зразка – Вищій школі будівництва й дизайну Баугауз. Починаючи з 1919-го року, коли до основного викладацького кола творчих діячів увійшов швейцарський мистець Йоганнес Іттен, валідність переосмислення практичної цінності кольору в новаторському викладанні вже вдало закріплюється і на методико-теоретичному рівні – при розробці власного провідного навчального курсу та укладанні цілісного педагогічного твору, відомого як «Мистецтво кольору». Аналіз підручникового скарбу такого рівня – це потужне джерело для пошуку інноваційного застосування маловідомих практичних механізмів, пов'язаних з оновленням існуючих тематичних нормативів сегментування науки про колір як чарівного мистецтва. До того ж у статті приділяється увага аналізу популярного за кордоном посібника «Взаємодія кольору» авторства вже широко знаного випускника, а згодом і наставника школи Баугауз Джозефа Альберса.

Ключові слова: підручник з кольорознавства, колір, кольори спектру, контраст, Баугауз, дизайн.

Постановка проблеми. Дослідження фундаментальних складових базового курсу з основ кольорознавства на засадах повноцінного світового п'єдесталу школи Баугауз дозволяє відтворити саме першочергові програмні джерела неоціненних фахових можливостей ретельного становлення творчих спеціалістів мистецького напрямку підготовки. Зазначений підручник Йоганнеса Іттена – це, по суті, рушійна сила сучасного дизайнерського, а не живописного розуміння кольору. Відтак висока виховна планка далекоглядності Й. Іттена розвинула знання про колір до формотворчої ідеї, яку вар-

то дбайливо виводити з тіні, враховуючи порівняльний аналіз існуючих українських педагогічних підходів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні викладки цього дослідження спираються на професійне міжнародне першоджерело підручникового типу – навчальну працю Й. Іттена «Мистецтво кольору». Також у статті враховуються українські професійні надбання з базового курсу кольорознавства, які були укладені Т. Печенюк та С. Прищенко. Окремо приділено увагу навчальному твору «Взаємодія кольору» Д. Альберса.

Мета статті реалізується в докладному вивченні вузько спеціалізованої навчальної літератури з кольорознавства яскравого історичного ґатунку Вищої професійної школи мистецтв Баугауз.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний потенціал викладання кольорознавства як рідкісного керівництва до відкриття творчо-діяльнісного мислення тлумачиться варіативно. Відтак безсумнівний критерій досконалого показника підтвердження конструктивно-теоретичних роздумів про колір спирається вагомою традицією на використання досвіду викладання колірних істин у стінах Баугаузу. Дизайнерський мотив спеціалізованого дороговказу став вагомим підручниковим зібранням – предметною опорою для сполучення корпусу об'єднаних напрямків кольорознавчої думки – це досягнення Йоганнеса Іттена (1888–1967) – видатного викладача школи Баугауз. Про своє стратегічне наставництво для майбутніх поколінь сам Й. Іттен стверджував: «ця книга – це підручник, і його зміст визначається законами кольору, наданими природою» (Itten, 1997, с. 175). Отже, не випадковість розкритих Й. Іттеном тверджень аргументується природньою очевидністю нагальних для навчального процесу кольорознавчих підсумків.

Зрештою, корпус знань про колір уперше в історії було синхронізовано на основі перевіреної роками методичної авторської програми особисто Й. Іттеном, зразковість якої деталізовано аргументується у його творі «Мистецтво кольору». Видання побачило світ у 1961 р., а вже у 1963 р. була здійснена публікація вступного професійного курсу Й. Іттена «Наука дизайну та форми» (Іттен, 2021), в якій «наука кольорів» стисло відображає навчальну перспективу професійного наслідування педагогічних здобутків швейцарського мистця. У науковій розвідці, присвяченій 100-річчю заснування школи Баугауз, Н. Берґгаузен буквально декількома штрихами фіксує проблему у подоланні супутніх до фахового навчання мистецького напрямку підготовки тогочасних організаційних проблем: «на роздуми про основні кольори та форми не вистачало грошей» (Berghausen, 2019). Зрештою, пріоритетність вивчення кольорів не ставилася під сумнів, як і потреба у формуванні програмного шляху модернізованого дослідження, що вже згодом, подолавши кризовий період сум'яття, регламентувалося у відомий підручник.

Безсумнівно, теорія творчого відкриття змістових площин кольору в підтвердженні з наведеними вправами продемонструє логічне наукове поле особливого цілісного навчального ґатунку. Контекст такої думки з додачею видатних мистецьких прикладів зі стилістично влучним володінням можливостями кольору, як опорним дизайнерським інструментом, перевірений часом у комплексному задіянні не окремих частин проєктного осмислення незадіяних можливостей колірних відлунь, а загального підручни-

кового відкриття широкої партитури складників єдиного кольорознавчого ансамблю. Отже, маємо на увазі не авторське бачення методичного розвитку предметного колірного світу, а все ж таки, системне переконання Й. Іттена в поступовому, а не випадковому виведенні основної ідеї: перевірити приховані навички розуміння колірних значень через відокремлення їх інтуїтивної присутності у творчості кожного майбутнього мистця і до сміливого використання на рівні художньої практики отриманого навчального винаходу.

«Природа кольору може вивчатися з різних позицій» (Itten, 1997, с. 24) – ключова теза для педагогічного змісту усвідомлення потрібного залучення різнорідних наукових положень при характеристиці колірної теорії. Першопочаткова тема «Фізика кольору», не зважаючи на потребу в художньому виведенні призначення кольору, органічно подолала культурно-історичні межі та стабільно увійшла до сучасних навчальних програмних указівок з кольорознавства. Навіть у вступі до свого підручника Й. Іттен вказує на те, як багатозначно виглядає такий постулат: «кольори є протилежностями безколірної темряви… Як полум'я породжує світло, так світло породжує колір» (Itten, 1997, с. 12). Широта типової літературно-образної транскрипції цього судження, менше з тим, спирається на наукове позначення важливого для фундаментальної екстраполяції колірного знання експериментальне відкриття І. Ньютона. Відповідно, фізичні властивості кольору – це головна тема для уважного ставлення до кольору як до художньо-системного феномену, з якого виходить структурна диспозиція ускладненої кольорознавчої специфіки. Мова йде про розбір феноменальної природи кольору крізь наявну його світлотну властивість, а також аналіз утворення спектрального кола детермінованої кількості кольорів. Окрім того, корінний науковий підхід до визначення появи доповнюючих кольорів розгорнуто подається Й. Іттеном завдяки вирахуванню сумарних показників утворення білого кольору із залученням наукового досвіду для семантичного поглибленого розкриття фізичного явища дисперсії у сенсі колірної систематизації. Така влучність розпізнавання авторитетних науково-теоретичних вимірів при оволодінні творчими знаннями підкреслює серйозний задум багатофункціонального бачення у винайденні єдиної ортодоксальної лінії формування майбутнього спеціаліста – діяча-колориста новітнього рівня.

Зрештою, стереотипне розуміння ідентичності кольорів спектру та кольорів веселки виходить із відтворення природи чистого кольору як природного еквівалента традиційного сенсу для навчальної літератури. Класичний перелік кольорів, який наводить Й. Іттен, сприяє усуненню суттєвої складності у поясненні фізичних параметрів експерименту І. Ньютона, що полягає у відборі колірної висхідної, а також сприяє усуненню обмежень для переходу до наступного тематичного кроку стосовно розробки відпрацьованої платформи відповідного змодельованого кола безпосереднього авторства самого ж Й. Іттена. Хоча українська дослідниця С. Прищенко розкриває справжню природу кольорів спектрального кола І. Ньютона у відповідному найменуванні та повноцінному огляді відомого відкриття (Прищенко, 2010).

Наступна рубрика в підручнику Й. Іттена – це узагальнення думок з приводу відзначення рідкісного явища «психофізіологічної реальності». Отже, «колірний вплив»

розгорнуто тлумачиться крізь зрозуміле співвідношення сприйняття хроматичних та ахроматичних кольорів. Різниця елементарної суті очевидного поєднання ахроматичного діапазону демонструється автором завдяки творчим прикладам організації однієї з головних ролей кольору – бути фоном. «Білий колір випромінює і виходить за свої межі, тоді як чорний призводить до скорочення розмірів зайнятих площин» (Itten, 1997, с. 32). Проілюстрована фонова варіативність із підбором спектральних кольорів значно розкриває художній масштаб формування у слухачів курсу вправних якостей творчого керування процесами усвідомленого прагнення до гармонійного сполучення ахроматичних та хроматичних кольорів. Відтак наступним пунктом осягнення «Мистецтва кольору» Й. Іттена є «Колірна гармонія». Здавалось би, мета всього навчального процесу, що позначена в назві розділу, стає не передбаченим фундаментальним завершенням освітнього процесу, а продовженням предметної цілісності. Однак, саме в цьому розділі відомий представник Баугаузу наповнює об'ємну площину педагогічного забезпечення взірцевими висловлюваннями та своїм винахідливим схематичним досягненням, яке спонукало не одне покоління дизайнерів поставитися з великою повагою до відкриття взаємодії в парадигмальному плані відточування майстерності – коло Й. Іттена підкорило зрозумілістю простого ставлення до колірного багатоманіття. Цю ж схематичну модель колірного кола пропонує до уваги і підручник авторства С. Прищенко, але розміщується ця схема у розділі «Кольорознавство як наука» (Прищенко, 2010, с. 42). Між іншим, українська дослідниця називає історичне розташування кольорів часів Баугаузу «схемою гармонійних колірних сполучень за Іттеном». Тобто метод науково-методичного підґрунтя в педагогічній релевантності перенесення досвіду конфігураційного наповнення у будь-якому разі дотримується напрямку відповідної першочергової мети Й. Іттена – не фокусуватися на прямолінійному використанні кольорів, а, натомість, скореговувати збереження спадкового призначення керівного сенсу – пошуку колірної гармонії в представленій конфігурації.

У термінології Й. Іттена «Колірне конструювання» відповідає положенням його авторської розробки щодо ефективного застосування теоретичних правил «дванадцятичасткового колірного кола». Отже, правильне виведення в педагогічному плані позначеного схематизму дозволяє чіткіше входити у зону конструктивного розуміння гармонійної вимови чистих кольорів.

Зрештою, різнопланове ставлення до підготовки лекційних матеріалів з кольорознавства призводить до оригінальної трансформації викладацької концепції Й. Іттена.

Т. Печенюк запропонувала інше настановче завдання одного понятійного ланцюжка – зрозуміти, як визначається «кольорова гармонія», але не крізь схематизм змодельованого колірного кола, а завдяки «синтезу контрастів». Якщо у підручнику Й. Іттена пропозиція до з'ясування умов утворення контрастних положень – це наступний обсяг інформації після засвоєння практики опрацювання гармонійних колірних взаємодій, то у виданні Т. Печенюк виокремлюється спеціалізована класифікація за «типами гармоній», а безпосередній аналіз контрастної дії проводиться при вивченні теми «Кольоросприйняття». Такий новаторський поступ української дослідниці експертно підкреслює функцію включення поступового насичення фундаментальним альянсом

сонорних акумуляцій при утворенні контрастності з розумінням важливості знаменника «візуального сприйняття» у попередній уніфікації контрастної еквілібристики. При цьому опрацювання визнаної платформи рівнозначної кількості контрастів, які вперше запропонував Й. Іттен, та «представлення їх цільним блоком – необхідна умова розуміння гармонії кольору як основи цільності художньої системи» (Печенюк, 2009, с. 81).

Своєю чергою С. Прищенко наголошує на важливості висування вимоги щодо опанування учнями контрастного розуміння колірних взаємодій у тематичному розділі «Контраст і нюанс кольору та тону». Звісно, відпрацювання нюансного погодження дуже важливе, але насамперед для живописного рішення, а підхід теорії Й. Іттена до чистих кольорів не передбачає розгляду кристалізації справжніх проявів колірних ґатунків у різнобарвних носіях. Разом із тим, С. Прищенко поняття «нюансного відношення» на рівні контрастності, яке логічно прив'язується до реальної практичної зв'язки «відтінок у кольорі» (Прищенко, 2010, с. 135), тлумачиться через формування навичок гармонійного вибудовування колориту. Що цікаво, представлені «види контрастів» з підручника С. Прищенко збігаються з «групами контрастів кольорів за оптичним» впливом, які наводить Т. Печенюк. Хоча сам Й. Іттен називає свій підхід до класифікації контрастів типологією. Проте, як не згадати, що відокремлений від усталеної класифікаційної будови «порубіжний контраст» уводиться українськими вченими задля позначення контекстного виконання ним ролі «складової кожного із згаданих контрастів, а відтак він присутній у кожному з них» (Печенюк, 2009, с. 52). Подібно до цього, С. Прищенко встановлює зазначені умови утворення такого ситуативно унікального виду контрасту, що визначається як «крайовий контраст».

Типологізований перелік контрастних взаємодій від Й. Іттена, дає можливість зробити порівняльний огляд одночасно зафіксованого найменування в наступному підручнику Й. Іттена «Наука дизайну та форми». Відтак, наповнений баланс основних міркувань, стисло викладений в адаптованому виявленні ефективності практичного наміру накреслити значення кольору як інструменту, з дотриманням правил вправного оволодіння контрастно-ускладненими похідними. Утім український переклад цього видання дає привід для термінологічного уточнення. Мається на увазі, що виникли розбіжності в найменуванні однорідних типів контрастів Й. Іттена в різних носіях навчальної інформації. Так, при обговоренні необхідно звертати увагу, що найперший «контраст за кольором» від Т. Печенюк трансформовано у «контраст кольору-самого-по-собі». Водночас «контраст холодних і теплих кольорів» у перекладі зафіксовано на приблизне «гаряче», що відповідає вкладеному значенню, але не враховує класифікаційну наукову усталеність, на яку вказує кваліфікована точність Т. Печенюк. Наступним для проведення звірення є «контраст доповнюючих кольорів», що наразі лише нагадує про себе назвою «допоміжний контраст» – у цьому випадку різниця теж у паралельних наукових еквівалентних назв кольорів. Варто також бути уважним і при застосуванні поняття «якісного контрасту», який доречно Т. Печенюк оприявнює під назвою «контраст за насиченістю» і не забувати, що «контраст поширення» перейшов у «кількісний контраст» із незмінним значенням однієї й тієї ж сутнісної експлікації до виконання, бо модус визначення самого базового функціонального альянсу унікаль-

ності та змістовності не впливає навіть на трактування сенсу термінологічного навантаження через перекладацькі спроби.

Понад усе привертає увагу своєю варіативною подачею п'ятий тип контрасту Й. Іттена, який обидва українські видання подають як «одночасний контраст», але якщо бути повністю точним – такий контраст має особливу знакову назву – симультанний. Одна з найоригінальніших родзинок виконавської спроможності в оволодінні силою кольору в системі Й. Іттена ледь не втратила своєї природної переваги – розглядати контрастність навіть як психологічну стратегію. Симультанний ефект специфічного включення – синхронне тяжіння кольорів одне до одного, необхідно постійно враховувати. Порівнюючи роз'яснювальну майстерність, варто звернути увагу, як у двох підручниках Й. Іттена одна й та ж сама контрастна симультанна зв'язка по-різному педагогічно випромінює фокусування навіть на професійних попередженнях для творчого використання. Констатуючи принадну силу роздумів Й. Ґете з цього приводу, автор ніби проводить з ним науково-консультативний діалог та наголошує на можливій непевності при самозаглибленні та перевірці дії цього контрасту на практиці: «симультанно народжені кольори виникають лише як відчуття і об'єктивно не існують» (Itten, 1997).

У наступному своєму виданні Й. Іттен з цього приводу дає доволі стислу рекомендацію вже не стільки спираючись на визначення, скільки на професійну пораду: «кожен чистий колір вимагає свого антипода» (Іттен, 2021, с. 32). Отже, для розуміння повної освітньої картини розкриття кольорознавчої теми, пов'язаної з представленням контрастного різноманіття, варто звертати увагу на всі зафіксовані навчальні інваріанти оприлюднення термінології, також потрібно розуміти, як трансформувалося тлумачення не лише на освітніх теренах Баугаузу, а й як із часом застосовувалися у дизайнерській практиці.

І до сьогодні залишається парадоксальною тема «Змішування кольорів», адже прозорість кольору природно міксується на рівні процесів сприйняття, а наочно дослідити перетини хроми в освітньому процесі значно складніше. Цю навчальну тему Й. Іттен оприлюднює тільки завдячуючи опису практичної роботи із одночасним застосуванням геометричних фігур та текстурності фарб. Згідно із цим, «полоси», «трикутники» та «квадрати» стали послідовною атрибутикою в проведенні перевірки ледь вловимих колірних проявів. Проте, в наближенні сучасного обґрунтування процесів адитивного та субтрактивного змішування Й. Іттен немов заздалегідь передбачав важливість осягнення зорових ефектів: «окрім викладених принципів пігментного змішування, існує також і метод оптичного колірного змішування» (Itten, 1997, с. 119).

Нині в методично-програмних розробках представленого напрямку також зрідка надається місце такій проблемній рубриці, як розкриття взаємозв'язку «форми і кольору». Що цікаво, Т. Печенюк ідентично обговорює це питання в повній контекстній валідності до творчих думок Й. Іттена. В освітній системі Баугаузу передбачалося, що наперед визначена в навчальному плані класична ідея нерозривності трьох основних кольорів як гармонії також прослідковується й у її втіленні в геометричних формах. Логічно, що в темі змішування кольорів частина цієї типології з використання геометричної своєрідності вже позначена саме практичним досвідом поступального опанування організованим співвиміром вдосконалення усвідомлення форми та кольору.

Усе ж таки при аналізі спадкових кольорознавчих джерел для навчання в всесвітньо відомому осередку становлення дизайну школи Баугауз не оминути вагомого педагогічного внеску у систему викладання колірних стратегій Джозефа Альберса (1888–1976). Знаний мистець видовищних полотен звитяжно торував шлях відкривача прихованих абстрактних колористичних незбагненностей в акцентованих площинностях. Відтак творча робота його натхненної думки проявила себе у вагомому теоретико-педагогічному підсумку – посібнику «Взаємодія кольору» або, як ще називають це видання, «класичному підручнику для абстракціоністів початківців».

Підручник Дж. Альберса – це практичний наратив перспективного осягнення креативних можливостей кольору, але для того, щоб опрацьовувати такий навчальний матеріал вже треба вільно почуватися з прикладним базовим кольорознавчим підходом Й. Іттена. Середовище колористики більш вимогливе до врахування суттєвих координацій кольору; попередній навчально-виховний етап стає умовним вступом до опанування колірних підтекстів щодо упізнання творчого ладу художнього взаємоузгодження.

Насамперед Дж. Альберс висловлює нагальні постулати тих відмінностей, які відокремлюють його педагогічну подачу унікального досвідного намагання від консервативного ставлення до кольору: «починати варто не з вивчення колірних систем, насамперед потрібно засвоїти, що колір може зчитуватися безкінечною кількістю способів» (Albers, 2013, с. 15). Оригінальність з відривом від виснажливого пошуку гармонії перенаправляється у напрямок оволодіння, умовно кажучи, модальним ритмом видозмінюваних умов колірної взаємодії. Отже, технологічний рівень ставлення до опанування кольорознавчою грамотою завмирає перед «взаємодіями кольорів та розвитком спостережливої здатності» (Albers, 2013, с. 15). Контекст такого інноваційного для тих часів методу передбачав продуктивне насичення у співвіднесенні з постійним практичним експериментуванням у процесі навчання. Водночас автор підручника розкриває значення не інтуїтивно-спонтанних умов розуміння не стільки судження про кольорові відлуння, скільки вже художні твердження колірної взаємодії. Саме для цього, «функціонально-виховна програма особистісних пріоритетів» має спиратися «не на знання чи факти, а на зір – бачення» (Albers, 2013, с. 16). У такому разі не прогнозований, але креативний розвиток якостей бачення набуває «порозуміння» з феноменологічною природою кольору, адже Дж. Альберс вкладав у процес такого характерно творчого споглядання-аналізу значних проявів колірної сутності внутрішню дію налаштування: «уміння бачити згідно із юнгіанівським розумінням світоглядності, яке поєднане з фантазією і уявою» (Albers, 2013, с. 16).

Отже, практичний сенс тематичного впорядкування підручника «Взаємодія кольору» крокує поруч з пошуками такого юнгеніанівського наповнення засадничими ідеями-роздумами, невимовно доцільних до навчального циклу школи Баугауз. Згідно із цим педагогічним задумом, першою темою для осягнення взаємодії кольорів є налаштування учнівського художнього досвіду на «пригадування кольору: візуальну пам'ять». Зрештою, тренування і розкриття внутрішнього індивідуального механізму впізнавання кольору пов'язано з метою Й. Іттена з приводу звернення до кольору як до першоджерела милозвучного звучання глибоко вкоріненої в буттєвість енергії чистого

кольору, яку потрібно творчо усвідомлено реалізовувати, а не тільки хаотично-інтуїтивно користуватися нею на рівні прадавньої символічності. Утім, саме таке ставлення до кольору не відкидається Дж. Альберсом, а навпаки звертається увага до перенесення ракурсу вкладання кольорознавчої істини на базову площину чистої енергії, але тільки колірних взаємодій. Відтак домінуючий фактор внутрішнього опрацювання не самого по собі кольору, а квінтесенції складників колірної гармонії в своїй рухливій взаємодії – це сучасний принцип кадрової мистецької підготовки за фахом «Дизайн», дотримання якого вмотивовує ставитися до кольору не тільки як до художнього засобу, а як до світоглядного феномену в найкращих творчо-педагогічних традиціях Вищої школи будівництва і дизайну Баугауз.

Висновки. Педагогічні досягнення творчої школи Баугауз вплинули на розвиток світового мистецтва, але навчальні підвалини, за якими була розгорнута дивовижна наставницька праця, залишилися переважно у навчальній літературі, до якої здебільшого ставляться як до історичного зразка, що зберігає теоретичні істини вищого ґатунку. Проте підручники з кольорознавства двох світочів абстрактного мистецтва – Й. Іттена та Дж. Альберса остаточно змінили ставлення до виведення знання про колір з-під академічного нагляду. Відтоді навчальні нововведення такого змісту не залишилися не поміченими, а продовжують відкривати нестримність колірного різноманіття для всіх, хто прагне розуміти в колірних контекстах не тільки зовнішню привабливість, а й особливий енергійний поступ внутрішньої світоглядності.

Використані джерела

Іттен, Й. (2021). Наука дизайну та форми. Київ: ArtHuss.

Печенюк, Т. (2009). Кольорознавство. Київ: «Грані-Т».

Прищенко, С. (2010). Кольорознавство. Київ: Альтерпрес.

Albers, J. (2013) Interaction of color. Yale University Press.

Berghausen, N. (2019). 100 років Баугауз. Нове розуміння дизайну. https://www.goethe.de/ins/ua/uk/kul/dos/bau.html

Itten, J. (1997). The Art of Color: The Subjective Experience and Objective Rationale of Color. John Wiley & Sons.

References

Itten, J. (2021). Nauka dy`zajnu ta formy`. Ky`yiv: ArtHuss. (in Ukrainian).

Pechenyuk, T. (2009). Kol`oroznavstvo. Ky`yiv: «Grani-T». (in Ukrainian).

Pry`shhenko, S. (2010). Kol`oroznavstvo. Ky`yiv: Al`terpres. (in Ukrainian).

Albers, J. (2013) Interaction of color. Yale University Press. (in English).

Berghausen, N. (2019). 100 rokiv Baugauz. Nove rozuminnya dy`zajnu. https://www.goethe.de/ins/ua/uk/kul/dos/bau.html (in Ukrainian).

Itten, J. (1997). The Art of Color: The Subjective Experience and Objective Rationale of Color. John Wiley & Sons. (in English).

Liubov Ilnytska, *Ph. D. of Philosophical Sciences, a doctoral student at the Institute of Educational Problems of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

ANALYSIS OF TEXTBOOKS ON COLOR SCIENCE OF THE BAUHAUS HIGH SCHOOL OF CONSTRUCTION AND DESIGN

Pedagogical achievements of the Bauhaus creative school influenced the development of world art but the educational foundations, behind which there was an amazing mentoring work, remained in educational literature. Textbooks on Color Science by two luminaries of abstract art – J. Itten and J. Albers – finally changed the attitude toward removing the knowledge of color from academic supervision. Since then, educational innovations of this content have not gone unnoticed, but continue to reveal the unrestrained color diversity for everyone who seeks to understand in color contexts not only external attractiveness, but also a special progress of the inner worldview.

The study of the leading degree of entry into the specialized pedagogical principles of the formation of a modern designer is not possible today without mastering the basic foundations of constructive and professional thinking, which embodies, without exaggeration, the extremely complex language of "coloristic form formation". The leading role of the indicative denominator, in the assimilation of time-tested color knowledge, belongs to the founding platform of the historical European model – the Bauhaus High School of Construction and Design. Starting from 1919, when the Swiss artist Johannes Itten joined the main teaching circle of creative figures, the validity of the rethinking of the practical value of color in innovative teaching was already successfully established at the methodological and theoretical level – in the development of its own leading educational course and the compilation of a coherent pedagogical work, known as "The Art of Color".

The analysis of a textbook treasure of this level is a powerful source for finding innovative applications of little-known practical mechanisms related to the renewal of existing thematic norms of the segmentation of the science of color as a magical art. In addition, the article pays attention to the analysis of the popular abroad manual "The Interaction of Color" of the authorship of already well-known graduate, and later the mentor of the Bauhaus school, Joseph Albers.

Keywords: a textbook on color science, color, colors of the spectrum, contrast, Bauhaus, design.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-108-116
УДК: 373.3.091.33–028.22:002.1–028.25](045)

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМА ВІЗУАЛІЗАЦІЇ

Інна Ліпчевська,
аспірантка Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-6901-5863
innalipchevskaja@gmail.com

Складовою реформування освітньої системи в початковій школі є модернізація підручників відповідно до задекларованих результатів та змісту освіти. Сучасна навчальна книга будується на оновлених психологічних, дидактичних та методичних засадах підручникотворення. Однією з вагомих інновацій є трансформація ілюстративної (наочної) складової підручника у візуальну. Це передбачає застосування сучасних форм візуалізації інформації для викладу змісту навчального предмета, а також уведення до методичного апарату підручника завдань, орієнтованих на покращення сприйняття учнями інформації, поданої у візуальній формі, а також упровадження методів візуалізації. Задля цього у підручниках можуть бути запропоновані певні алгоритми опрацювання візуального контенту. Завдання можуть передбачати використання візуалізації даних, інформації, певних концепцій і стратегій. Опрацювання художніх та інформаційних текстів як навчальних можуть включати вправи, спрямовані на пожвавлення візуальної уяви під час читання. Значущим є використання в навчальних книгах з усіх предметів текстів перерваного формату, елементами яких є графіки, діаграми, кольорові й шрифтові виділення, малюнки, мапи, переліки, умовні позначки, покажчики, покликання, примітки, схеми, таблиці тощо. Урізноманітнення матеріалів підручника також можна досягти шляхом використання цифрового візуального контенту. Оптимальним для забезпечення освітніх цілей є доповнення друкованого (паперового) підручника його розширеною цифровою версією, що реалізує застосування широкого кола можливостей інформаційно-комунікаційних освітніх технологій. Фрагментарно підручники, що розробляються в контексті реалізації концепції «Нова українська школа», містять ці нововведення, проте цілісної дидактично та методично виваженої системи візуалізації навчальної інформації як складової сучасної навчальної книги для початкової школи немає. Її впровадження має стати підґрунтям для досягнення високих результатів з формування візуальної грамотності учнів (уміння «читати» та «писати» візуальний контент), визначених у мовно-літературній, математичній, природничій, технологічній, соціальній і здоров'язбережувальній, мистецькій освітніх галузях.

Ключові слова: візуалізація навчальної інформації; візуальна грамотність; методи та засоби візуалізації в освіті; підручник для початкової школи; початкова освіта

Постановка проблеми. Основою реформи «Нова українська школа» є визначення нових результатів шкільної освіти – сформованості ключових і предметних компетентностей учнів, що реалізується на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів, природовідповідності та людиноцентризму. Ці зміни відображені в Законі України «Про освіту» (2017 р.), Державному стандарті початкової освіти (2018 р.), Типових освітніх програмах для початкової школи О. Савченко та Р. Шияна.

Переосмислення результатів і змісту освіти слугують потужним поштовхом для оновлення фундаменту підручникотворення – психологічних, дидактичних і методичних засад побудови навчальної книги. Сучасний підручник як основний засіб навчання має «створювати умови для досягнення учнями очікуваних [компетентнісних] результатів [навчання]», що реалізується через результатно-діяльнісну та емоційно-ціннісну складові змісту навчальної книги (Савченко, 2019 р., с. 65).

Однією зі значущих інновацій у створенні підручників для початкової школи є трансформація їх ілюстративної (наочної) складової у візуальну, що передбачає:

- залучення сучасних форм візуалізації інформації (Т-схеми, карти знань, сітки Елвермана, таблиці ЗХД, шкали ставлення «Так-Ні», діаграми «Фішбоун», понятійної таблиці, таблиці «Аналіз ознак поняття», діаграми Венна, циклічної діаграми, деревоподібної діаграми тощо) для викладу змісту навчального предмета;
- включення до методичного апарату підручника завдань, орієнтованих на: 1) покращення сприйняття учнями інформації, поданої у візуальній формі; 2) упровадження методів візуалізації (способів візуальної репрезентації, спрямованих на поглиблення розуміння інформації, її опрацювання та творчу інтерпретацію).

Аналіз останніх досліджень. Оновленню результатів та змісту освіти відповідно до сучасної парадигми присвячені праці С. Алєксєєвої, Н. Арістової, І. Беха, В. Бобрицької, В. Бондаря, М. Бурди, Л. Величко, М. Головка, О. Горошкіної, Н. Дічек, Ю. Жука, Т. Засєкіної, І. Зязюна, Л. Калініної, В. Кременя, О. Локшиної, В. Лугового, Л. Лук'янової, О. Ляшенка, С. Максименка, О. Малихіна, Ю. Мальованого, Н. Ничкало, О. Онаць, Р. Попова, Т. Ремех, П. Сауха, С. Сисоєвої, О. Топузова, С. Трубачевої, Л. Хоружої й інших науковців. Ці питання в межах початкової освіти вивчали й вивчають Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, Н. Котелянець, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, К. Пономарьова, О. Прищепа, О. Савченко.

Проблема підручникотворення в Новій українській школі розглядається в наукових працях Н. Бібік, Н. Богданець-Білоскаленко, М. Вашуленка, О. Вашуленко, Н. Гупана, С. Дубовик, Я. Кодлюк, С. Литвинової, О. Онопрієнко, О. Пометун, К. Пономарьової, О. Савченко, С. Скворцової.

Аспект візуалізації навчальної інформації є інноваційною складовою сучасної освіти, яка сприяє:

- формуванню пізнавального інтересу учнів до навчального матеріалу;
- засвоєнню, інтерпретації та використанню змісту навчального матеріалу;
- розвитку творчих здібностей, системного, критичного та логічного мислення учнів, а також їхньої пам'яті, уяви та сприйняття.

Визначені науково-педагогічні контексти щодо візуалізації навчальної інформації описуються Д. Безуглим, Л Білоусовою, Н. Білошапкою, М. Друшляк, Н. Житєньовою, В. Імбер, О. Семеніхіною, С. Шумаєвою, а також H. Albaqami, E. Anderson, A. Arcavi, T. Buzan, J. Elkins, L. Eutsler, T. Farrell, P. Felten, C. Huilcapi-Collantes, L. Marentette, G. Özsoy, K. Shatri, G. Wilhelmsen.

Фрагментарно підручники Нової української школи містять візуалізацію. Зокрема ілюстрація (як унаочнення навчального контенту) є константно традиційною складовою підручника для початкової школи. Проте цілісної дидактично та методично виваженої системи впровадження візуалізації навчальної інформації в сучасну навчальну книгу для початкової школи немає. Візуалізації навчальної інформації як дидактичний феномен у підручникотворенні має значний нерозкритий мотиваційний, навчальний і розвивальний потенціал та потребує цілеспрямованого вивчення як актуальна проблема дидактики початкової освіти.

Мета статті – визначити дидактичний потенціал візуалізації навчальної інформації в підручникотворенні початкової школи та можливості його реалізації з урахуванням сучасних тенденцій цифровізації освіти.

Виклад основного матеріалу. Підручник – це «вид навчальної літератури, який репрезентує знання й види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінувальної функції), типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінувальної концепції навчання» (Кодлюк, 2014, с. 285). Традиційним у педагогіці є сприйняття підручника як основного джерела знань і засобу організації навчально-пізнавальної діяльності школярів. Проте разом із забезпеченням доступності інформаційного простору (обумовленої залученням інформаційно-комунікаційних технологій і відповідних технічних засобів навчання в освітній процес), упровадженням цифрових освітніх платформ, а також поширенням освітнього тренду уведення підручників у відповідні навчально-методичні комплекси (разом із демонстраційними та роздатковими навчальними матеріалами, зошитами з друкованою основою, дидактичними іграми, навчальними моделями, конспектами уроків, методичними посібниками тощо), навчальна книга перестає бути основним джерелом інформації. «Якісний підручник – це передусім інструмент організації освітньої діяльності учнів на уроці та вдома. Він відіграє найважливішу роль у визначенні змісту освіти, процесуальній частині навчальної технології та в її реалізації… Змінилися взаємовідносини автора й учня під час роботи з підручником: автор визначає шляхи інтерпретації й коментування фактів, учень «сприймає себе» частково співавтором, залучається до діалогу і з автором підручника, і з учителем, якщо той пропонує іншу інтерпретацію» (Пометун, Гупан, 2014, с. 570).

Візуалізація навчальної інформації як складова підручника для початкової школи має стати основою для формування вмінь учнів (Державний стандарт початкової освіти, 2018 р.):

- на основі почутого малювати / добирати ілюстрації; передавати інформацію графічно (створювати асоціативні схеми, таблиці, моделі, план тощо); створювати опис

/ розповідь на основі зображення (малюнка, коміксу тощо), прогнозувати зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями (мовно-літературна галузь);

- перетворювати інформацію (почуту, побачену, прочитану) на схему, таблицю, схематичний рисунок; визначати істотні, спільні й відмінні ознаки математичних об'єктів; порівнювати, узагальнювати й класифікувати об'єкти за суттєвою ознакою; орієнтуватися на площині й у просторі, рухатися за визначеним маршрутом; планувати маршрути пересування; розпізнавати знайомі геометричні фігури у фігурах складної форми; створювати з геометричних фігур різні конструкції; будувати площинні фігури за заданими розмірами (математична освітня галузь);
- створювати навчальні моделі; представляти інформацію у вигляді малюнка, схеми, графіка, тексту, презентації тощо (природнича освітня галузь);
- читати та аналізувати графічні зображення; виконувати прості геометричні зображення та керуватися ними в процесі роботи (технологічна освітня галузь);
- перетворювати інформацію з однієї форми на іншу за допомогою поданих шаблонів; розрізняти моделі та їх відповідники в реальному світі, створювати прості моделі; зіставляти ознаки моделей реального й цифрового світу, досліджувати об'єкти за допомогою створених моделей; створювати інформаційні продукти, поєднуючи текст, зображення, звук тощо для представлення ідей та/або результатів діяльності (інформатична освітня галузь);
- розпізнавати знаки, символи й попередження щодо ймовірної небезпеки (соціальна та здоров'язбережувальна освітня галузь);
- добирати засоби та способи для творення художнього образу; експериментувати, використовуючи відомі техніки художньо-творчої діяльності, поєднуючи елементи для втілення ідеї в художньому образі; фіксувати цікаві явища та використовувати їх в образотворчій діяльності; сприймати твори образотворчого мистецтва та виявляти емоційно-ціннісне ставлення до них у різний спосіб; зосереджувати увагу на деталях; пояснювати, що подобається у творі образотворчого мистецтва, а що ні, визначати відомі засоби художньої виразності; оцінювати власну творчість за визначеними орієнтирами; презентувати створені художні образи, пояснювати свій задум, відстоювати свою точку зору; розпізнавати власні емоції від сприйняття мистецьких творів, обирати твори й види художньо-творчої діяльності відповідно до свого настрою; пояснювати, від чого одержує насолоду у власній творчості (мистецька освітня галузь).

Навчально-пізнавальна діяльність учнів, спрямована на досягнення зазначених результатів, має закладатися в запрограмованих у підручнику дидактичних і методичних підходах, відповідних методах і прийомах навчання (наприклад, алгоритмах навчально-пізнавальної діяльності, демонстраційних варіантах представлення інформації у візуальній формі; рекомендаціях щодо виконання пропонованих завдань тощо). До підручника необхідно системно уводити завдання як на свідоме та кероване сприйняття візуального контенту, так і на його створення, спонукаючи тим самим учнів до застосування відповідних методів і прийомів.

До основних груп методів побудови візуалізації, які можуть бути запропоновані в завданнях підручників для початкової школи, доцільно віднести візуалізацію даних

(кількісне представлення даних у візуальній формі: побудова кругових та стовпчастих діаграм, елементарних таблиць, графіків тощо); візуалізацію інформації (якісного представлення явищ, подій і процесів у хронології та просторі: створення діаграм Вена, часових стрічок, діаграм циклу, блок-схем тощо); візуалізацію концепцій (відображення системи поглядів або ключових думок з певного питання: складання карт знань, дерев рішень, причинно-наслідкових ланцюгів тощо); візуалізацію стратегій (опису довгострокових, якісно визначених напрямів розвитку, загальних планів, способів досягнення мети, моделей: формування стратегічних карт, діаграм фішбоун тощо). Варіативність застосування перерахованих методів доцільно вибудовувати керуючись спрямованістю візуалізації на унаочнення певної структури чи процесу; побудову загального бачення об'єкта вивчення, деталізації окремих його складових або інтеграцію зазначених варіантів; домінування конвергентного чи дивергентного мислення підчас створення візуалізації.

Для ефективного сприйняття навчального матеріалу, поданого у візуальній формі, у підручниках може бути запропонований алгоритм «подивитися – побачити – уявити – показати іншим» (Roam, 2008). Для вузькоспрямованої задачі ознайомлення з картинами й іншими творами образотворчого мистецтва доцільно закласти підхід запропонований Художнім музеєм Толедо: «подивитися – побачити – описати – проаналізувати – інтерпретувати» (Toledo Museum of Art, 2013). У процесі роботи з художніми й інформаційними текстами можна включити завдання, спрямовані на пожвавлення візуальної уяви під час читання (De Koning & van der Schoot, 2013).

Значущим є використання в навчальних книгах з усіх предметів текстів перерваного формату, елементами яких є графіки, діаграми, кольорові та шрифтові виділення, малюнки, мапи, переліки, умовні позначки, покажчики, покликання, примітки, схеми, таблиці тощо.

Урізноманітнення матеріалів сучасного підручника для початкової школи можна досягти шляхом використання можливостей цифрової візуалізації в освіті: уведення до змісту електронного підручника (або до додаткового інформаційного контенту класичного паперового підручника) навчальних слайд-шоу, відеопрезентацій, динамічних 3-D моделей об'єктів вивчення, інтерактивних навчальних складових: карт місцевості та шкал часу (з фотографіями, текстами, малюнками й відео), інфографіки, карт знань і хмар слів, дидактичних ігор, кросвордів, ребусів, навчальних симуляторів, віртуальних лабораторій, довідкових ілюстрованих гіпер-текстів тощо. Спектр можливостей цифрової візуалізації значно ширший і доступніший порівняно з її паперовим варіантом. Водночас, у поєднанні цих форм подання навчального матеріалу доцільно враховувати, що сприйняття й усвідомлення змісту паперових та електронних книжок відрізняється. Більш результативним є читання друкованих текстів. За останнього варіанту забезпечуються кращі показники з виконання завдань за текстом (наприклад, формування висновків з прочитаного), перевірки запам'ятовування деталей та відтворення хронології подій (Baron, 2021). Оптимальним для забезпечення освітніх цілей є доповнення друкованого (паперового) підручника (як основного засобу навчання) його розширеною цифровою версією, що реалізує застосування широкого кола мож-

ливостей цифрових освітніх технологій. Повна заміна друкованої версії підручника має як значні переваги, зокрема для дистанційної форми навчання, так і суттєві недоліки, обумовлені психологічними особливостями сприйняття учнями цифрових текстів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, візуалізація навчальної інформації в сучасному підручнику для початкової школи передбачає три складові:

- психологічну (відображення цілеспрямованого розвитку візуального мислення, візуального сприйняття й уяви як елементів процесу навчання в змістовному наповненні підручника з урахуванням вікових особливостей учнів початкової школи);
- дидактичну (візуальну репрезентацію змісту освіти в навчальній книзі, залучення методів опрацювання візуального контенту та побудови візуалізацій до пропонованих у підручнику способів навчально-пізнавальної діяльності задля розвитку пізнавального інтересу учнів, сприяння формуванню їхніх ключових компетентностей і наскрізних умінь; забезпечення інтеграції підручника з іншими складовими навчально-методичного комплексу);
- методичну (використання візуальних навчальних матеріалів, завдань і вправ з візуалізації для зацікавлення учнів певною галуззю знань, покращення засвоєння учнями відповідного навчального матеріалу, формування їхніх предметних умінь і навичок).

Системний, дидактично та методично виважений підхід до розроблення проблеми візуалізації як складової підручника для початкової школи забезпечить цікавий і зрозумілий виклад матеріалу в навчальній книзі, сприятиме безпосередньому досягненню освітніх цілей, визначених Державним стандартом початкової освіти, гармонійному психологічному (зокрема формуванню їхньої візуальної грамотності), розвитку учнів та інтеграції основного засобу навчання в сучасне цифрове інформаційно-комунікаційне навчальне середовище.

Використані джерела

Кодлюк, Я. П. (2004). *Підручник для початкової школи: Теорія і практика*. Тернопіль: Підручники і посібники.

Кодлюк, Я. П. (2014). Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*, (14), 284–292.

Литвинова, С. (2019). Smart kids як технологія навчання учнів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, *71*(3), 53–69.

Ліпчевська, І. Л. (2021). Потенціал електронного підручника в сучасній системі початкової освіти. *Проблеми сучасного підручника: Ключові компетентності та предметні навички*, 129–132. http://lib.iitta.gov.ua/725755/

Ліпчевська, І. Л. (2022). Визначення сутності вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, (7(205)), 151–155. http://mir.dspu.edu.ua/article/view/266233

Ліпчевська, І. Л., & Малихін, О. В. (2022). Візуалізація навчальної інформації як складова цифрових підручників для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника: Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу*, 208–211. https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf

Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, (3), 68–75. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3–68-76

Пометун, О. І., & Гупан, Н. М. (2014). Проектування шкільного підручника: Вимоги і проблеми. *Проблеми сучасного підручника*, (14), 564–573.

Про затвердження Державного стандарту початкової освіти, Постанова Кабінету Міністрів України № 87 (2020) (Україна). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text

Савченко, О. Я. (2019). Інноваційний потенціал підручника з читання. *Український педагогічний журнал*, (3), 65–71. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-65-71

A periodic table of visualization methods. *Visual Literacy*. https://www.visual-literacy.org/periodic_table/periodic_table.html.

Baron, N. S. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford University Press.

De Koning, B. B., & van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*, *25*(2), 261–287. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9222-6

Malykhin, O., Aristova, N., & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-parents interactions amid distance and blended learning: Two-year experience of overcoming negative influences of covid-19 pandemic. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 454–464. doi: https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858

Roam, D. (2008). *The back of the napkin: Solving problems and selling ideas with pictures*. Portfolio. https://radio.shabanali.com/back-of-the-napkin.pdf

The art of seeing art. *The Toledo Museum of Art*. https://www.toledomuseum.org/education/visual-literacy/art-seeing-art.

Toledo Museum of Art. (2013, 19 листопада). *What is visual literacy?*. https://www.youtube.com/watch?v=O39niAzuapc

References

Kodlyuk, Ya. P. (2004). Pidruchny`k dlya pochatkovoyi shkoly`: Teoriya i prakty`ka. Ternopil`: Pidruchny`ky` i posibny`ky`. (in Ukrainian).

Kodlyuk, Ya. P. (2014). Konceptual`ni osnovy` pobudovy` pidruchny`ka dlya pochatkovoyi shkoly`. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, (14), 284–292. (in Ukrainian).

Ly`tvy`nova, S. (2019). Smart kids yak texnologiya navchannya uchniv pochatkovoyi shkoly`. Informacijni texnologiyi i zasoby` navchannya, 71(3), 53–69. (in Ukrainian).

Lipchevs`ka, I. L. (2021). Potencial elektronnogo pidruchny`ka v suchasnij sy`stemi pochatkovoyi osvity`. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: Klyuchovi kompetentnosti ta predmetni navy`chky`, 129–132. http://lib.iitta.gov.ua/725755/ (in Ukrainian).

Lipchevs`ka, I. L. (2022). Vy`znachennya sutnosti vmin` vizualizaciyi navchal`noyi informaciyi majbutnix uchy`teliv pochatkovoyi shkoly`. Molod` i ry`nok, (7(205)), 151–155. http://mir.dspu.edu.ua/article/view/266233 (in Ukrainian).

Lipchevs`ka, I. L., & Maly`xin, O. V. (2022). Vizualizaciya navchal`noyi informaciyi yak skladova cy`frovy`x pidruchny`kiv dlya pochatkovoyi shkoly`. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka:

Navchal`no-metody`chne zabezpechennya osvitn`ogo procesu v umovax voyennogo chasu, 208–211. https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf (in Ukrainian).

Maly`xin, O., Aristova, N., & Rogova, V. (2022). Minimizaciya osvitnix vtrat uchniv zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` v umovax voyennogo stanu: Zmishane navchannya. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal, (3), 68–75. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3–68-76 (in Ukrainian).

Pometun, O. I., & Gupan, N. M. (2014). Proektuvannya shkil`nogo pidruchny`ka: Vy`mogy` i problemy`. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, (14), 564–573. (in Ukrainian).

Pro zatverdzhennya Derzhavnogo standartu pochatkovoyi osvity`, Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny` # 87 (2020) (Ukrayina). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p#Text (in Ukrainian).

Savchenko, O. Ya. (2019). Innovacijny`j potencial pidruchny`ka z chy`tannya. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal, (3), 65–71. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-65-71 (in Ukrainian).

A periodic table of visualization methods. Visual Literacy. https://www.visual-literacy.org/periodic_table/periodic_table.html. (in English).

Baron, N. S. (2021). How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio. Oxford University Press. (in English).

De Koning, B. B., & van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. Educational Psychology Review, 25(2), 261–287. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9222-6 (in English).

Malykhin, O., Aristova, N., & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-parents interactions amid distance and blended learning: Two-year experience of overcoming negative influences of covid-19 pandemic. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference, 1, 454–464. doi: https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858 (in English).

Roam, D. (2008). The back of the napkin: Solving problems and selling ideas with pictures. Portfolio. https://radio.shabanali.com/back-of-the-napkin.pdf (in English).

The art of seeing art. The Toledo Museum of Art. https://www.toledomuseum.org/education/visual-literacy/art-seeing-art. (in English).

Toledo Museum of Art. (2013, 19 ly`stopada). What is visual literacy?. https://www.youtube.com/watch?v=O39niAzuapc (in English).

Inna Lipchevska, *postgraduate student of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

MODERN TEXTBOOK FOR PRIMARY SCHOOL: THE PROBLEM OF VISUALIZATION

A component of the reform of the educational system in primary schools is the modernization of textbooks in accordance with the declared results and content of education. The modern textbook is based on updated psychological, didactic and methodological foundations of textbook creation. One of the significant innovations is the transformation of the illustrative (visibility) component of the textbook into a visual one. This involves the use of modern forms of visualization of information for the presentation of the content of the subject, as well as the inclusion in the methodological apparatus of the textbook of tasks aimed at improving students' perception of information presented in visual form and the introduction of visualization meth-

ods. For this purpose, textbooks may offer certain algorithms for processing visual content. Tasks may also include the use of data visualization, information, concepts, and strategies. The development of artistic and informational texts may include tasks aimed at reviving the visual imagination while reading. It is important to use interrupted format texts in educational books at all subjects, the elements of which are graphs, diagrams, color and font selections, drawings, maps, lists, symbols, pointers, links, notes, diagrams, tables, etc. A variety of textbook materials can also be achieved by using digital visual content. Optimal for ensuring educational goals is to supplement the printed (paper) textbook with its expanded digital version, which implements the use of a wide range of information and communication educational technologies. Fragmentary textbooks of the New Ukrainian School include these innovations, but there is no complete didactically and methodologically balanced system for visualizing educational information as a component of a modern textbook for primary schools. Its implementation should become the basis for achieving high results in the formation of visual literacy of students (the ability to “read” and “write” visual content), defined in the linguistic and literal, mathematical, natural, technological, social and health-saving, artistic educational fields.

Keywords: visualization of educational information; visual literacy; methods and tools of visualization in education; textbook for primary schools; primary education.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-117-124
УДК: 371.67:378.147

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК І ЙОГО РОЛЬ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Олександр Малихін,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-6042-6298
malykhinalex1972@gmail.com

Віра Рогова,
кандидат педагогічних наук, заступник Міністра освіти і науки України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-3978-4063

У сучасних умовах функціонування освітньої системи наявна необхідність забезпечення оптимальної інтеграції очного та дистанційного навчання. Сьогодні можна констатувати наявність змішаної, гібридної та гібридно-гнучкої форм організації освітнього процесу, превалюючою серед яких є саме змішана форма, яка передбачає послідовне чергування очного та дистанційного навчання. Причиною значного поширення змішаного навчання в сучасній педагогіці є не тільки наявні об'єктивні зовнішні чинники (воєнний стан, у якому перебуває наша країна, тривала пандемія Covid-19), а й відповідність цієї форми організації освітнього процесу сучасним освітнім трендам. Тріада компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів може бути ефективно реалізована в таких моделях змішаного навчання, як ротаційна модель, гнучка модель, модель самостійного змішування та модель збагаченого віртуального навчання. Одним із актуальних питань забезпечення максимальної ефективності змішаного навчання є модернізація підручника як одного з ключових елементів сучасного освітнього процесу. Оптимальним для забезпечення цілей навчання в зазначених умовах організації освітнього процесу є доповнення друкованого (паперового) підручника його розширеною електронною версією, що реалізує застосування широкого кола можливостей цифрових освітніх технологій. Такий варіант використання навчальної книги дає змогу оптимальної інтеграції переваг очного та дистанційного навчання: поєднання можливостей застосування в освітньому процесі класичних друкованих навчальних текстів і додаткових електронних матеріалів задля максимального сприяння підвищенню результативності освітнього процесу.

Ключові слова: змішане навчання; змішана форма організації освітнього процесу; підручник; електронний підручник; навчальний гіпертекст; цифрові засоби навчання.

Постановка проблеми. Починаючи з 2019/2020 навчального року заклади освіти України функціонують в складних епідеміологічних умовах, а з лютого 2022 року – в умовах повномасштабної агресії РФ. За цей проміжок часу в освітній процес було впроваджено різні форми організації освітнього процесу, які враховують загальнодержавний формат реагування на непередбачувані глобальні впливи, наявні технічні та фінансові можливості, а також найбільш педагогічно доцільні стратегії для досягнення результативності освітнього процесу. Проте процес модернізації роботи закладів освіти перманентно триває й за таких умов. Основними чинниками, які впливають на його вдосконалення, є обсяг необхідної взаємодії між педагогом і здобувачами освіти, можливість реалізації синхронної (у режимі реального часу) та асинхронної взаємодії учасників освітнього процесу, а також можливість упровадження цифрових технологій у навчально-виховний (освітній) процес (Малихін та ін., 2021).

У сучасних реаліях на всіх рівнях освіти традиційно-домінувальна очна форма організації освітнього процесу, яка передбачає особисту зустріч учасників освітнього процесу, поєднується з дистанційною. Інтеграція очної та дистанційної освіти на засадах гібридного підходу до її організації (що передбачає взаємодію в традиційному освітньому та у віртуальному середовищах) призвела до виокремлення змішаної, гібридної та гібридно-гнучкої форм її організації. Найбільш поширеною серед зазначених є змішана форма організації освітнього процесу, яка передбачає послідовне чергування дистанційного й очного навчання: за такого підходу певний проміжок часу учні працюють у віртуальному середовищі, а потім використовують традиційне (освітнє) середовище.

Оновлення форм організації освітнього процесу визначає необхідність трансформації взаємопов'язаних з ними ключових складових навчання: технологій, методик, методів, прийомів і засобів навчання. Зокрема, одним з першочергових завдань є підготовка сучасного підручника, який може ефективно використовуватися в умовах змішаного навчання.

Аналіз останніх досліджень. Актуальним питанням сучасної дидактики присвячені праці Л. Березівської, Н. Бібік, В. Бондаря, С. Вітвицької, Н. Волкової, Н. Дічек, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, О. Ляшенка, І. Малафіїка, Ю. Мальованого, Н. Ничкало, О. Онопрієнко, В. Ортинського, О. Савченко, П. Сауха, С. Сисоєвої, О. Топузова, М. Фіцули, В. Чайки. Дослідженням педагогічного та психологічного аспектів впровадження змішаного навчання в українській системі освіти займалися й продовжують займатися С. Алєксєєва, Н. Арістова, Л. Калініна, О. Малихін, Р. Попов, В. Рогова, О. Топузов, С. Трубачева та інші.

Підручникотворенню в загальній середній освіті, зокрема проблемі модернізації сучасного підручника відповідно до потреб дистанційної та змішаної форм організації освітнього процесу, приділяють увагу М. Бурда, Л. Величко, О. Горошкіна, Т. Засєкіна, В. Ільченко, Т. Назаренко, О. Онопрієнко, О. Пометун, Т. Ремех, С. Скворцова, В. Туташинський та інші.

Мета статті – розкрити роль сучасного підручника у шкільному навчанні за умови превалювання змішаної форми організації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до дефініції, наведеній у «Міжнародному бюро освіти» (International Bureau of Education) ЮНЕСКО «змішане навчання є формою організації освітнього процесу, яка гармонійно поєднує наявний досвід провадження освітнього процесу в класичному форматі та досягнень сучасної педагогічної науки щодо здійснення освітнього процесу в дистанційному форматі, що спрямовується на підтримання належного рівня надання освітніх послуг здобувачам освіти» (International Bureau of Education, n.d.). У вітчизняній енциклопедії освіти наведене близьке за своєю суттю визначення: «змішане навчання – це освітня технологія, яка передбачає поєднання інформаційно-комунікаційних методів навчання з методами традиційного та самостійного навчання, поєднання аудиторних форм навчання з віртуально-мережевими» (Енциклопедія освіти, 2021, с. 370). Причиною превалювання змішаного навчання в сучасній педагогіці є не тільки наявні об'єктивні зовнішні чинники, про які було зазначено вище, а й відповідність цієї форми організації освітнього процесу сучасним освітнім трендам. Тріада компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів може бути ефективно реалізована в таких моделях змішаного навчання, як ротаційна модель, гнучка модель, модель самостійного змішування та модель збагаченого віртуального навчання. Найбільш розповсюдженими прикладами практичної реалізації змішаного навчання є «перевернуті класи»; онлайн взаємодія з подальшим доопрацюванням матеріалу на очних уроках; онлайн навчання, доповнене очними практичними заняттями. Ключовою перевагою цієї форми організації освітнього процесу є можливість інтеграції, комбінування, поєднання «сильних сторін» очного та дистанційного навчання, що максимально сприяє мінімізації освітніх втрат учнів у сучасних умовах функціонування української системи освіти (Малихін, Арістова, Рогова, 2022).

Підручник є ключовим елементом системи засобів навчання, зокрема й під час реалізації його змішаної форми. Він «репрезентує знання й види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінувальної функції), типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінувальної концепції навчання» (Кодлюк, 2014, с. 285) та має розглядатися як особлива дидактична система, яка не тільки розкриває зміст навчання (відображає предмет науки, даючи опис, пояснення, передбачення та прогнозування явищ, фактів, процесів, об'єктів), а й є специфічною моделлю процесу навчання, яка враховує психолого-педагогічні закономірності процесу навчання, дидактичні основи та методологічні особливості засвоєння навчального матеріалу. Отже, логічним є визначення ролі сучасного підручника як «компасу» освітнього процесу. Зміст підручника, розробленого для використання в змішаному навчанні, логіка викладу в ньому навчального матеріалу та пропоновані способи навчально-пізнавальної діяльності мають стати основою для ефективної інтеграції очного та дистанційного навчання, об'єднуючи та впроваджуючи в навчально-пізнавальну діяльність учнів переваги кожного з них.

Реалізація зазначених завдань можлива за використання електронних і комбінованих (паперова частина + онлайн платформа) підручників, які інтенсивно розроблюються

в сучасному підручникотворенні. До їх переваг, насамперед, відносять зручність використання за дистанційної та змішаної форм організації освітнього процесу, можливість забезпечення індивідуалізації навчальної праці здобувачів освіти зі змістом підручника, яка може бути побудована й автоматично корегуватися програмним забезпеченням з формувального оцінювання учнів; упровадження інтерактивної взаємодії учасників освітнього процесу з підручником, зокрема гейміфікації навчально-пізнавальної діяльності. Зазначені аспекти розвивають пізнавальний інтерес учнів, підвищують їхню вмотивованість до вивчення шкільних предметів, забезпечують унаочнення та простоту викладу навчального матеріалу, сприяють формуванню ключових компетентностей учнів, а також їхньої цифрової грамотності та комунікативних навичок.

Характерним для сучасного електронного підручника є побудова його структури в ієрархічному форматі гіпертексту (системи цифорвих текстових, відео, аудіо й інших фрагментів, пов'язаних логіко-смисловими або асоціативними зв'язками, реалізованими як активні покликання чи вкладки, які дають змогу переходити від однієї складової підручника до іншої). Така структура забезпечує логічний послідовний виклад основного навчального матеріалу та, водночас, наявність розгорнутої деталізованої додаткової інформаційної підтримки навчального предмета, у межах якої навігація реалізується за допомогою перехресних покликань. За умови гіпертекстової побудови електронного підручника наочно та просто візуалізується зв'язок між темою, яка вивчається, попереднім матеріалом (який є основою для її розуміння та засвоєння), додатковою інформацією та подальшим змістом навчання. Також наявні можливості:

- поєднання теоретичного матеріалу, відповідних практичних вправ та автоматичної системи формувального оцінювання результатів їх виконання без перевантаження розділів підручника;
- спрощення опрацювання термінології предметної галузі, яка вивчається, завдяки можливості використання покликань на онлайн-довідники та енциклопедії;
- структуризація додаткового ІКТ-контенту навчального курсу.

Сучасні учні, які активно користуються інформаційно-комунікаційними технологіями та взаємодіють з цифровим контентом з дитинства, швидко орієнтуються в гіпертекстовій структурі електронного підручника, інтуїтивно сприймають внутрішні зв'язки між його складовими та використовують його як опору для власної інтелектуальної та комунікативної діяльності. Окремо зазначимо, що сприйняття та опрацювання навчального гіпертексту сучасними школярами передбачає нелінійність процесу вивчення пропонованого матеріалу: на першому етапі його опрацювання учнями має здійснюватися загальне поверхове ознайомлення зі змістом тексту, на другому – заглиблення в пропонований контент шляхом діалогової взаємодії з гіпертекстом. Кожен учень має змогу самостійно ознайомитися з пропонованими поясненнями, уточненнями, додатковою інформацією (прикладами, ілюстраціями) відповідно до його власних навчальних потреб і кола інтересів.

Водночас, під час створення навчальної книги необхідно враховувати, що ефективність сприйняття та засвоєння інформації з навчальних текстів, викладених у паперовому й електронному форматах відрізняється. Відповідно до висновків нещодавніх

досліджень з питання формування читацької компетентності, при читанні учнями текстів з класичною лінійною послідовністю викладення матеріалу більш результативним є використання друкованих носіїв інформації (Baron, 2021). Про цей факт свідчать результати опитування школярів, а також вищі показники виконання ними репродуктивних (наприклад, відтворення хронології подій, важливих деталей, зазначених у тексті) та творчих (наприклад, формування та аргументація власних висновків з опорою на інформацію, пропоновану в тексті) завдань за змістом прочитаного саме в паперовій книзі.

Також у електронних і комбінованих підручниках можуть бути повною мірою втілені можливості цифрової візуалізації навчальної інформації для реалізації освітніх функцій «підвищення інформаційної насиченості освітнього процесу, компресії навчального матеріалу, адекватності [відповідності] його подання психофізіологічним особливостям учнів, скорочення низькоефективних фаз освітнього процесу, сприяння раціональній організації навчально-пізнавальної діяльності учнів» на уроці (Житєньова, 2020, с. 3). У контексті змішаного навчання результативним є уведення до сучасного підручника слайд-шоу, сучасних форм презентацій (відеопрезентацій) і скрайбінгу; віртуальних подорожей, інтерактивних карт місцевості; статичної й інтерактивної інфографіки, шкал часу, карт знань, хмар слів; інтерактивних моделей і віртуальних лабораторій; цифрових дидактичних ігор та ін. (Малихін, Ліпчевська, 2022).

Окремої уваги потребує висвітлення аспекту можливості побудови та автоматичної корекції індивідуальної освітньої траєкторії учнів за допомогою відповідного супроводжувального програмного забезпечення електронних підручників. Створення й упровадження в освітній процес додатків із формувального оцінювання, які автоматично визначають оптимальний вектор спрямування навчальної діяльності учня відповідно до результатів виконаних ним тестових завдань, є значним поштовхом для перетворення сучасного підручника на активну дидактичну комунікаційну систему, яка покликана забезпечити створення оптимальних умов для самоорганізації та самостійного навчання учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Оптимальним для забезпечення освітніх цілей в умовах змішаної форми організації освітнього процесу є доповнення друкованого (паперового) підручника (як основного засобу навчання) його розширеною цифровою версією, що реалізує застосування широкого кола можливостей цифрових освітніх технологій. Такий варіант реалізації навчальної книги дає змогу інтегрувати переваги очного та дистанційного навчання: поєднання можливостей використання в освітньому процесі класичних друкованих навчальних текстів і додаткових електронних матеріалів (зокрема широкого спектру можливостей сучасної цифрової візуалізації навчальної інформації) задля максимального сприяння підвищенню результативності освітнього процесу. Електронні матеріали до навчальної книги доцільно реалізовувати у формі гіпертексту, що уможливлює забезпечення інтерактивності взаємодії учнів з підручником і, у поєднанні з відповідним програмним забезпеченням, надає змогу реалізувати автоматичну побудову індивідуальної освітньої траєкторії учнів. Водночас повна заміна друкованої версії підручника на електронну має суттєві вади, обумовлені психологічними особливостями сприйняття людиною цифрових текстів.

Використані джерела

Житєньова, Н. В. (2020). Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в освітньому процесі. Дисертація доктора педагогічних наук, Харківський національний педагогічний Університет імені Г.С. Сковороди. http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Rada/D_64_053_04/zhytenyova/Dis_Zhytienova_1603206063.pdf

Кодлюк, Я. П. (2014). Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*, (14), 284–292.

Кремень, В. (Ред.). (2021). Енциклопедія освіти (2-ге вид.). Київ: Юрінком Інтер.

Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, (3), 68–75. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76

Малихін, О., Арістова, Н., Шпарик, О. (2021). Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України. Київ: КОНВІ ПРІНТ. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/21-30.pdf

Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2022). Візуалізація навчальної інформації як складова цифрових підручників для початкової школи. У *Проблеми сучасного підручника: Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 208–211). Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf

Пометун, О. І., Гупан, Н. М. (2014). Проектування шкільного підручника: Вимоги і проблеми. *Проблеми сучасного підручника*, (14), 564–573.

Baron, N. S. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford University Press.

De Koning, B. B., & van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review, 25*(2), 261–287. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9222-6

International Bureau of Education. (n.d.). *Blended Learning*. http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/b/blended-learning

Malykhin, O., Aristova, N., & Alieksieieva, S. (2022). Boosting lifelong learning for general secondary schoolteachers: Digital competence development amid blended learning. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 819–827. https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859

Topuzov, O., Malykhin, O., & Aristova, N. (2021). System of psychological and didactic tasks players in the educational process face in the paradigm «Teachers – Schoolchildren – Parents» amid the Covid-19 pandemic. *Education: Modern Discourses*, (4), 23–31. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-03

Topuzov, O., Malykhin, O., & Aristova, N. (2022). General secondary teachers' views on educational process amid the Covid-19 pandemic: Two-year experience of blended learning. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 549–559. https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841

References

Zhy`tyen`ova, N. V. (2020). Teorety`chni i metody`chni zasady` profesijnoyi pidgotovky` majbutnix uchy`teliv pry`rodny`cho-matematy`chny`x dy`scy`plin do vy`kory`stannya texnologij vizualizaciyi v osvitn`omu procesi. Dy`sertaciya doktora pedagogichny`x nauk, Xarkivs`ky`j nacional`ny`j pedagogichny`j Universy`tet imeni G. S. Skovorody`. http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Rada/D_64_053_04/zhytenyova/Dis_Zhytienova_1603206063.pdf (in Ukrainian).

Kodlyuk, Ya. P. (2014). Konceptual`ni osnovy` pobudovy` pidruchny`ka dlya pochatkovoyi shkoly`. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, (14), 284–292. (in Ukrainian).

Kremen`, V. (Red.). (2021). Ency`klopediya osvity` (2-ge vy`d.). Ky`yiv: Yurinkom Inter. (in Ukrainian).

Maly`xin, O., Aristova, N., & Rogova, V. (2022). Minimizaciya osvitnix vtrat uchniv zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` v umovax voyennogo stanu: Zmishane navchannya. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal, (3), 68–75. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76 (in Ukrainian).

Maly`xin, O., Aristova, N., Shpary`k, O. (2021). Vy`kory`stannya pozy`ty`vnogo dosvidu organizaciyi osvitn`ogo procesu v krayinax YeS v umovax neprognozovany`x global`ny`x vply`viv u sy`stemi nacional`noyi osvity` Ukrayiny`. Ky`yiv: KONVI PRINT. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/21-30.pdf (in Ukrainian).

Maly`xin, O. V., & Lipchevs`ka, I. L. (2022). Vizualizaciya navchal`noyi informaciyi yak skladova cy`frovy`x pidruchny`kiv dlya pochatkovoyi shkoly`. U Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: Navchal`no-metody`chne zabezpechennya osvitn`ogo procesu v umovax voyennogo chasu (s. 208–211). Pedagogichna dumka. https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf (in Ukrainian).

Pometun, O. I., Gupan, N. M. (2014). Proektuvannya shkil`nogo pidruchny`ka: Vy`mogy` i problemy`. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, (14), 564–573. (in Ukrainian).

Baron, N. S. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford University Press. (in English).

De Koning, B. B., & van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*, *25*(2), 261–287. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9222-6 (in English).

International Bureau of Education. (n.d.). *Blended Learning*. http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/b/blended-learning (in English).

Malykhin, O., Aristova, N., & Alieksieieva, S. (2022). Boosting lifelong learning for general secondary schoolteachers: Digital competence development amid blended learning. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 819–827. https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859 (in English).

Topuzov, O., Malykhin, O., & Aristova, N. (2021). System of psychological and didactic tasks players in the educational process face in the paradigm «Teachers – Schoolchildren – Parents» amid the Covid-19 pandemic. *Education: Modern Discourses*, (4), 23–31. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-03 (in English).

Topuzov, O., Malykhin, O., & Aristova, N. (2022). General secondary teachers' views on educational process amid the Covid-19 pandemic: Two-year experience of blended learning. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 549–559. https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841 (in English).

Oleksandr Malykhin, *Dr Sc. in Education, Professor, Head of the Didactics Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

Vira Rogova, *PhD in Education, Deputy Minister of Education and Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

MODERN TEXTBOOK AND ITS ROLE IN BLENDED LEARNING CONDITIONS

In the modern conditions of functioning of the educational system, there is a need to ensure optimal integration of full-time and distance learning. Today, we can state the presence of blended, hybrid and hybrid-flexible forms of organizing the educational process, the predominant one among which is the blended form. It involves consecutive alternating full-time and distance learning: with this approach, students work in a virtual environment for a certain period, and then use a traditional (educational) environment. The reason for the widespread spread of blended learning in modern pedagogy is not only the existing objective external factors (unprovoked aggression of the russian federation, the Covid-19 pandemic), but also the compliance of this form of organization of the educational process with modern educational trends. The triad of competency-based, activity-based, and personally-oriented approaches can be effectively implemented in such blended learning models as the rotary model, the flexible model, the self-blending model, and the enriched virtual learning model. One of the most pressing issues of ensuring the maximum effectiveness of blended learning is the preparation of a modern textbook as one of its key elements. Optimal for ensuring the goals of training in these conditions is to supplement the printed (paper) textbook with its extended digital version, which implements the use of a wide range of opportunities for digital educational technologies. This version of the educational book implementation makes it possible to optimally integrate the advantages of full-time and distance learning: combining the possibilities of using classic printed educational texts and additional electronic materials in the educational process in order to maximize the effectiveness of the educational process.

Keywords: blended learning; blended form of educational process organization; textbook; electronic textbook; educational hypertext; digital learning tools.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-125-136
УДКУДК 372.893

ОНОВЛЕНІ ПРОГРАМИ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ 2022: НАРАТИВИ, КОНЦЕПТИ, ПЕРСПЕКТИВИ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

Юлія Малієнко,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України

https://orcid.org/0000-0002-7124-8236

j-b-m@ukr.net

Олена Гурська,
кандидат історичних наук,
старший науковий співробітник відділу наукового і навчально-методичного забезпечення змісту загальної середньої освіти в Новій українській школі Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти»

https://orcid.org/0000-0002-1666-5192

elkon44@gmail.com

У дослідженні обґрунтовані причини оновлення програм з історії, здійснено аналіз змін, зокрема у змістовій частині. Визначено методологічні ідеї, які об'єднують зміст програм 2022, насамперед ідеться про увиразнення державотворчих традицій минулого й сьогодення, імперіологічний дискурс, полікультурні, поліетнічні акценти. Підкреслено, що програма з історії України 2022 – чинний освітній документ, який визначає концептуальні засади формування змісту шкільної історичної освіти, інструменти дослідження минулого, його осмислення й переосмислення. Перспективність програми автори бачать у тому, що вона містить методологію відбору навчального матеріалу для майбутніх модельних навчальних програм/підручників для 7–11 класів.

У межах наукової розвідки розглянуто праці з історії ранньомодерної України, в яких увиразнено роль української шляхти, розкрито багатоаспектність історії українського козацтва та феномен козацької революції XVII ст., практики Гетьманату в ранній новий час. Для характеристики змін в Україні XX ст. обрано поліетнічні акценти програми, нове поняття «СРСР – тоталітарна імперія», методологічний конструкт «творення образу ворога».

Вибір наведених у статті джерел обумовлений не тільки їх засадничими функціями, але й наявністю новітніх наративів на підтримку підручникотворення.

Ключові слова: програма з історії; історичний наратив; поняття-концепт. «історичний дискурс», методологічний конструкт

Постановка проблеми. Політичні, економічні, соціальні й культурні виклики, що виникли у зв'язку з повномасштабною збройною агресією Російської Федерації проти України зумовили необхідність змін у чинних навчальних програмах з історії для закладів загальної середньої освіти, щоб не лише доповнити наявний матеріал інформацією про останні події, а й урахувати нові історіографічні напрацювання та увиразнити наскрізні сюжетні лінії з минулого, що дають змогу пояснити сучасні події (Навчальні програми 2022, с. 11).

Події російсько-української війни 2014–2022 рр., а надто повномасштабне вторгнення російських військ в Україну 2022 р., вкотре підтвердили таврування РФ як тоталітарної держави та світового агресора. Очевидно, що у цьому жорсткому протистоянні змагаються не тільки армії, але й дві освітні парадигми: українська (демократична, орієнтована на загальнолюдські цінності, відкрита змінам) та російська (тоталітарна, агресивна, пострадянська, нездатна до реформування).

Військова, політична, економічна, інтелектуальна мобілізація українців, яка вже стала інформаційним трендом, а на наш погляд й феноменом, свідчить про усвідомлену консолідацію української політичної нації. У цьому важливому поступі особливого значення набуває шкільна історична освіта.

Реалії сьогодення змусили провідних учених – істориків і педагогів – об'єднати зусилля для створення якісно нового освітнього продукту, що допоможе учням/ученицям ідентифікувати себе як громадян/громадянок України, зрозуміти досвід українського державотворення, протистояти інформаційній війні РФ проти українського суспільства (Малієнко, 2022, с. 472). Йдеться про концептуальне оновлення шкільних програм з історії[1] (далі: Програми 2022). Освітні перспективи новацій як у змісті історії України, так і всесвітньої, пов'язані з науково-методологічним забезпеченням підручників нового покоління.

Освітні виклики, перебувають у зв'язку з імплементуванням Програм 2022 у шкільну практику навчання історії, зумовлюють актуальність нашого дослідження. Принагідно зазначимо, що у межах однієї статті неможливо розглянути всі зміни в названому документі, тому приклади важливих оновлень Програм 2022 обирали серед сюжетів, дефініцій, конструктів з курсу історія України восьмого і десятого класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Відповідно до предмету дослідження ми аналізували наявну літературу за такими показниками: правовий (програми як державні документи), історіографічний (новітні історичні наративи, концепти, дефініції) та методологічний (практики впровадження актуальних досягнень науки в освітній процес, насамперед підручникотворення).

Конституційну підтримку програмовим пріоритетним завданням, зокрема: усвідомлення національних інтересів, утвердження єдності українського народу та соборності українських земель, важливості історичного і культурного досвіду усіх народів, що проживали в минулому і мешкають нині на теренах України, знаходимо у статті

1) Всесвітня історія. Історія України. (Інтегрований курс). 6 клас. Всесвітня історія. 7–9 класи. Історія України. 7–9 класи. Всесвітня історія. 10–11 класи. Історія України. 10–11 класи. Навчальні програми для закладів загальної середньої освіти.

11 Основного закону України: «Держава сприяє консолідації та розвиткові української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвиткові етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України» (Конституція України). Програма 2022 суголосна статті 6 Закону України «Про освіту» (Закон про освіту), відповідає Державному Стандарту базової середньої освіти, вимогам громадянської та історичної освітньої галузі (компетентнісний потенціал, змістові лінії базових знань) (Державний стандарт) і Концепції Нової української школи (Концепція, 2016).

Науковим підґрунтям оновлення програм стали новітні досягнення української історіографії, зокрема, праці І. Гирича, Я. Грицака, В. Гриневича, Л. Гриневич, С. Кульчицького, М. Мудрого, О. Сокирка, Н. Старченко, Н. Яковенко.

Наперед зазначимо, що вибір наведених джерел обумовлений не лише їх засадничими функціями, але й наявністю новітніх наративів на підтримку підручникотворення.

У межах нашої наукової розвідки ми розглядали праці з історії ранньомодерної України, в яких: увиразнено роль української шляхти (О. Вінниченко, Н. Старченко, Н. Яковенко); розкрито багатоаспектність історії українського козацтва та феномен козацької революції XVII ст. (О. Сокирко, В. Смолій, В. Степанков); досліджено політико-культурні орієнтації еліти України-Гетьманщини (О. Струкевич), практики Гетьманату в ранній новий час (В. Горобець). Дослідниця українських світів Речі Посполитої Н. Старченко акцентує «Свої володарі, своє право, своя територія були легітимаційними ознаками політичної суб'єктности ранньомодерної української нації… Додаймо до цих ознак «свою мову», яка в трьох воєводствах (Київському, Волинському та Брацлавському, а пізніше – і четвертому Чернігівському) була закріплена правом як мова судочинства й адміністрації, а на іншій території Руси існувала як традиція» (Старченко, 2022).

Важливим для нашого дослідження став аналіз оновленого змісту історії України XX ст. Для характеристики змін нас цікавили праці, які мають новітній історичний та методологічний контент, актуальний для формування змісту підручників, а також розкривають: поліетнічні акценти програми (В. Гриневич, Я. Грицак, Л. Якубова), поняття-концепт «СРСР – тоталітарна імперія» (П. Гай-Нижник, Л. Гриневич, С. Кульчицький), і методологічний конструкт «творення образу ворога» (Л. Гриневич, С. Кульчицький).

Новим у змісті програми є методологічний конструкт «творення образу ворога». Пристанемо до узагальнювальної думки дослідниці Голодомору і радянських геноцидів Л. Гриневич «Сучасні науковці здебільшого одностайні в думці про те, що творення пропагандистського «образу ворога» відіграло важливу роль у легітимації нищення цілих суспільних верств руками сталінського режиму. У радянській Україні така практика 1933 р. врешті призвела до геноциду й масштабної гуманітарної катастрофи» (Гриневич, 2014, с. 48).

Автор поліетнічних розвідок Л. Якубова підкреслює «Особливістю радянської етнополітики був її агресивний (у викладенні партійних лідерів – творчий) характер, адже вона мала на меті не стільки регулювання реальних етносоціальних й етнополітичних процесів, скільки їхнє моделювання й, відтак, докорінну переорієнтацію відповідно до завдань пришвидшення соціально-економічного розвитку країни» (Якубова, 2011, с. 329.).

До слова, на порталах Інституту історії України НАН України, Інституту національної пам'яті створені спеціальні сайти, присвячені основним подіям, явищам, процесам XX–XXI ст. Новітні електронні бібліотеки стануть у пригоді авторам підручників.

Формулювання цілей (мета і завдання) статті. Автори ставлять за мету проаналізувати оновлені програми з історії України, визначити методологічні ідеї, які об'єднують їх зміст, насамперед щодо увиразнення державотворчих традицій минулого й сьогодення, імперіологічного дискурсу, полікультурних, поліетнічних акцентів; розкрити потенціал програми у контексті підручникотворення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Очевидно, що формування шкільного історичного наративу неможливо без програм, які стають першоосновою для створення підручників і навчально-методичного супроводу до них. Від 2005 р., окрім традиційної пояснювальної записки, українські програми з історії мають структуровані змістову (власне історичний контент) і діяльнісну (державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів/учениць) частини, тобто стають науково-методичною базою написання відповідної навчальної літератури.

Програми з історії України 2022 – чинний освітній документ, який визначає концептуальні засади формування змісту шкільної історичної освіти, інструменти дослідження минулого, його осмислення й переосмислення. Перспективність програм бачимо в тому, що вони містить методологію відбору навчального матеріалу для майбутніх модельних навчальних програм /підручників 7–11 класів.

Підкреслимо ґрунтовність пояснювальної записки Програм 2022 (на відміну від попередньої, 2019 р., акцентованої на науково-методичних аспектах). Окрім стандартних структурних одиниць: комплекс завдань, які конкретизують мету шкільної історичної освіти та розкривають шляхи її реалізації, пріоритети, що на них базується історичний матеріал, чинний документ має окрему рубрику «Змістові наголоси навчальних програм», у якій особлива частина присвячена російсько-українській війні. До того ж Програми 2022 містять додаток – перелік обов'язкових дат, історико-культурних пам'яток.

Як уже зазначалось, у кожному розділі, що охоплює певний період минулого/сучасності, розставлені нові змістові акценти, наративи і дефініції, що утворюють єдину канву історичного дискурсу, забезпечену наскрізними методологічними ідеями:

- увиразнено процес державотворення, збереження державницьких традицій в період перебування українських земель у складі різних країн; підкреслено закономірність постання національної держави – Української Народної Республіки, відновлення незалежної національної держави – України, а також її державотворчу спадкоємність від Української Народної Республіки, правонаступництво сучасної України з УНР і УРСР;
- переформатовано концептуально зміст ранньомодерної історії України, з огляду на нагальну потребу зв'язати між собою досвіди перебування українських земель у складі Речі Посполитої та Війська Запорозького / Гетьманщини як генетично споріднених у розрізі державних інституцій, політичної культури, економіки, культури й повсякденного життя; впроваджено поняття-концепт «Козацька революція середини XVII ст.»;

- сконцентровано увагу на ідеях націєтворення і націєствердження; поняттях «ідентичність», «суспільна свідомість»; формуванні української громадянської (політичної нації), консолідації українського суспільства упродовж ХХ – початку ХХІ ст.;
- переформатовано концептуально зміст історії України ХХ ст. з огляду на необхідність урахування його провідної тенденції – розпаду імперій і постання національних держав; запроваджено поняття-концепт «СРСР – тоталітарна імперія»; увиразнено сутність імперського, тоталітарного режиму в СРСР, каузально-геноцидні злочини радянської влади; підкреслено закономірність розпаду СРСР як імперії.

Цілісність програми забезпечується також інтегративністю ключових компетентностей, наскрізних умінь і понять. З-поміж останніх, приміром: політична культура; поліконфесійність; соціальні, етнічні, релігійні групи та простір їх взаємодії; імперія тощо (Малієнко, 2022, с. 473).

Отже, програма з історії України 2022 формує новий історичний дискурс, який стане основою нового покоління українських підручників історії. Термін «історичний дискурс» означає комплекс сталих, культурно, ідеологічно і політично обумовлених стандартних мовних практик стосовно минулого, які є основою культурних стереотипів, що впливають на формування політичних рішень і дій, на стан суспільної свідомості, на ставлення політиків, аналітиків і ширшого загалу до України та українців (Касьянов, Смолій, Толочко, 2013).

Також у тексті статті ми послуговуємося дефініціями «поняття-концепт» і «методологічний конструкт». Поняття-концепт – новий навчальний контент, який поєднує кілька важливих наукових положень, наприклад, «СРСР – тоталітарна імперія». Методологічний конструкт – багатокомпонентне поняття, в основі якого лежить теоретичний компонент і практичні способи дій, наприклад, «творення образу ворога».

Розглянемо перспективи формування шкільного історичного наративу, в якому акумулюватимуться вимоги програми і новітні досягнення української історіографії.

Для прикладу візьмемо період ранньомодерної доби (8 кл.). Державницькі традиції в руському суспільстві увиразнюються конкретизованим змістом теми «Люблінська унія 1569 р. Устрій Речі Посполитої. Договірний характер королівської влади (особливості обрання короля та його місце в системі влади). Землі Русі-України в Речі Посполитій. Суб'єктність українських воєводств та концепція Русі як третього члена Речі Посполитої» (Програма 2022). Така деталізація зорієнтує авторів підручників на необхідності розкрити факти/явища збереженого русинства, як от: наявність своєї території (Волинське, Київське, Брацлавське згодом Чернігівське воєводства); руська (українська) мова у судочинстві, офіційному діловодстві; надання зазначеним воєводствам привілеїв.

Відповідно до нової концепції Програми увиразнюється роль української шляхти, яка була суб'єктом політичного життя Речі Посполитої, носієм власної політичної культури, розв'язувала нагальні проблеми своїх земель, здійснювала судочинство (Малієнко, 2022, с. 474). Актуальним стає поняття «сеймики», які уособлювали прояви самоврядності. Саме на сеймиках шляхта усвідомлювала себе політично активною частиною суспільства, що бере на себе вирішення найважливіших питань регіонального і загальнодержавного значення (Горобець, 2013).

Новітній історіографічний етап започаткував й концептуальний перегляд революційного процесу раннього модерну, причому як в аспектах його загальної специфіки, так і трактування з нових теоретичних підходів кожної окремо взятої революції як унікального і водночас закономірного явища в єдиному революційному потоці (Смолій В., Степанков, 2019, с. 212). Суголосним цим тенденціям стало вилучення з програми поняття «Національно-визвольна війна», як таке, що не відповідає історичним реаліям XVII ст., і запровадження поняття-концепту «Козацька революція середини XVII ст.». Перманентні дискусії серед істориків щодо хронології й тлумачення подій 1648–1657 рр. тривають і дотепер, у дослідженнях натрапляємо на: «Хмельниччина», «козацьке повстання», «національне повстання», «козацька війна», «національно-визвольна революція», «українська революція» (Степанков, 2010). На користь концепту «Козацька революція середини XVII ст.». свідчить те, що за її результатами на теренах Наддніпрянської України постала самобутня державна організація, що підпорядковувалася гетьманові – Гетьманат (самоназва – Військо Запорозьке, сучасна історіографічна назва – Українська козацька держава) (Горобець, 2013, с. 120).

Учені В. Смолій і В. Степанков зазначають, що в роки революції відбулося формування нової політичної еліти, яка захищала національні інтереси. Саме цій елітарній групі вдалося вибудувати нову модель політичної системи та запропонувати нові форми легітимації докорінно трансформованого політичного устрою (Смолій і Степанков, 2019, с. 195).

Принагідно зазначимо, що увиразнення ролі еліт: української шляхти та українського козацького старшинства свідчить про важливі світоглядні зрушення у змісті програми з історії України 2022 (Малієнко, 2022, с. 475). Бо ідеологічна догма про притаманну нам безелітність формує відповідне самосприйняття як вічно гнаного й переслідуваного народу (Сокирко, 2019).

Наступні зміни, які стосуються радянського тоталітарного дискурсу і формування в учнів/учениць поняття-концепту «СРСР – тоталітарна імперія», продемонструємо у вигляді таблиці.

Змістові акценти програми 2022	Деталізація програмових акцентів у змісті розділів
СРСР – держава, де імперський спосіб організації влади поєднувався з тоталітарним режимом, та на Україну в складі СРСР як залежну територію.	«Червоний імперіалізм». Формальний та реальний статус УСРР/УССР у «договірній федерації» радянських республік – Союзі Радянських/Совєтських Соціалістичних Республік (Радянському/Совєтському Союзі, СРСР/СССР). Привласнення союзним центром суверенітету України. **Поняття:** «залежна територія», «привласнення суверенітету», «сталінізм», «тоталітарна імперія». **Орієнтовні теми для практичних занять:** «Червоний імперіалізм» у більшовицькій пропаганді, прояви імперської свідомості в умовах збройної експансії РСФРР в Україну.

Використання в тоталітарній імперії СРСР масових штучних голодів як політичного знаряддя; увиразнення геноцидної сутності Голодомору – як наслідку одночасної дії комуністичної та імперської практик.	Масові депортації, кампанія з розкуркулення, насильницька колективізація. Примусові хлібозаготівлі. Український хліб на експорт, внутрішньосоюзні ринки. **Поняття:** «геноцид», «Голодомор», «депортації», «директивна економіка», «епоха Голодомору», «політика творення голоду», «розкуркулення», «хлібозаготівлі», «чорна дошка».
Відповідальність двох тоталітарних імперій – СРСР і нацистської Німеччини за вчинення в Україні масових репресій та геноцидів (Голодомору, Голокосту, геноциду кримськотатарського народу, народу рома, депортації), інших злочинів.	«Розстріляне відродження». «Великий терор» в Україні. Посилення російської експансії у сферах освіти, науки, мистецтва. Виявлення імперської та антиімперської, антиколоніальної свідомості. **Орієнтовні теми для написання есе:** Сталінська військово-промислова модернізація ціною мільйонів життів: виправданню (не)підлягає. «Радянізація/совєтизація» західних областей України у 1939–1940 рр. Масові політичні репресії. Радянські воєнні злочини та депортації. Нацистський «новий порядок» в Україні. Концтабори. Масове знищення окупантами мирного населення. Голокост. Геноцид ромів. Відновлення тоталітарного імперського режиму в УРСР. Депортація кримськотатарського народу як злочин геноциду. Депортація інших етносів Криму.

Закцентуємо ще й такий програмовий методологічний аспект, як дослідження учнями/ученицями не лише інструментів насильства, якого в ХХ ст. зазнавали українці, а й масового опору йому, як от: пасивні і активні форми опору населення УСРР сталінській політиці. Прояви національної свідомості, антиімперські, антирадянські/антисовєтські настрої в УСРР (Програма 2022).

Як уже зазначалось, Програми 2022 окреслюють змістову перспективу майбутньої навчальної літератури. У наративі/джерельній базі підручника обов'язково мають бути характеристики окремих складників радянського тоталітаризму. Приміром, імперія.

Можна визначити такий, звичайно не вичерпний, перелік важливих типологічних ознак, за якими науковці зазвичай відносять певну державу до класу імперій (Гриневич, 2020, с. 192):

- багатонаціональний склад, асиметричність у взаєминах центру-периферії, специфіку яких творять експансіоністські механізми політичної, економічної, соціокультурної інтеграції різнорідних елементів на підставі центр-периферійного підпорядкування;
- територіальна експансія, відсутність або слабкість діалогічності з зовнішнім світом, символічна «прозорість» кордонів та прагнення дальшого їх розширення;

- «сакральна» наднаціональна ідеологія, вкорінена в догматичних і монотеїстичних доктринах з претензією на загальну правильність і поширення у всьому світі;
- наявність, прояви імперської та периферійної (колоніальної) ідентичностей

Постійним методом державного управління від жовтневого перевороту 1917 р. був терор. Його першопричина корінилася у необхідності реалізації комуністичної доктрини, яка суперечила життєвим інтересам більшості населення, хоч була зовнішньо принадною для багатьох (Кульчицький, 2012, с. 118). Сталінська диктатура була персоналізованою диктатурою жорстко централізованої партійної організації, яка (організація) вросла в народну товщу і одночасно підмінила собою державу (Кульчицький, 2012, с 118).

У контексті акцентованої полікультурності Програми 2022 розглядається й політика СРСР щодо народів, які проживали на теренах України.

Більшовицька освітянська практика 20-х рр. спричинила глибинний конфлікт поколінь, не лише через світоглядні розбіжності, а й через девальвацію традиційних культурних цінностей, прищеплення штучних мовних типів та стереотипів поведінки (Якубова, 2005, с. 105).

С. Кульчицький підсумував «Втрата національними меншинами правових гарантій свого існування в СРСР за доби тоталітаризму, насадження концепції безальтернативності злиття націй при соціалізмі, затвердження хибної догми про утворення нової історичної спільності «радянський народ» (Кульчицький, 2012).

Імперська сутність радянського тоталітаризму реалізовувалась також через пропаганду, яка стала інструментом підготовки, підбурювання/приховування геноциду та формування образу ворога. Пояснення до цього тлумачення: ідентифікація, дегуманізація, демонізація «образів ворогів» – «куркулів», «петлюрівців», «попів» є викриттям ще одного механізму масового знищення людей (Навчальні програми 2022).

У радянської влади були слова фішки, за допомогою яких вона поділяла суспільство на своїх і чужих. Такими поняттями, як, наприклад, «куркуль» або «ворог народу» ми повинні користуватися, одягаючи їх у лапки (Кульчицький, 2012).

Л. Якубова зазначає «Розтлумачування населенню питання «хто тепер «наш» і хто «чужий» залишалося для радянської влади завданням номер один у її повсякденній соціальній політиці» (Якубова, 2011, с. 115).

Важливим проявом тоталітарної політики СРСР щодо формування образу ворога стає радянська карикатура. Л. Гриневич зазначає, що карикатура, з одного боку, віддзеркалювала цілком конкретну соціополітичну реальність. Але з іншого боку, конструюючи ворожі образи «куркуля», «церковника» та «петлюрівця», накидала суспільству цілком певні смислові коди, а отже, не тільки творила специфічне психологічне тло, але й безпосередньо торувала шлях до подальшого розгортання масових репресій, зокрема й фізичного нищення носіїв «ворожих» владі світоглядних традицій (Гриневич, 2014).

Важливим навігатором у сучасних подіях в Україні є розділ, присвячений російсько-українській війні. Написаний у режимі онлайн, він, тим не менш, є системним, структурованим, науково обґрунтованим конструктом викладу навчального матеріалу. Звертаємо увагу, що Програми 2022 допускають зміну поняття «радянський» на

«совєтський» у контекстах, що вказують на: 1) непритаманні для України і нав'язані керівним центром СРСР/СССР політичні, економічні, соціальні та культурні практики (напр., світогляд «совєтської людини», «совєтизація», «концепція "совєтського народу"»); 2) негативізацію, спотворення більшовиками (комуністами) понять «ради», «радитися», «народовладдя» (Навчальні програми, 2022, с. 10–12).

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Програми як засадничі освітні документи мають знаходитися в актуальному правовому полі, відповідати викликам суспільства, акумулювати новітні досягнення історичної науки та методики.

Програми з історії 2022 стали цілісним документом: історична, методологічна і методична частина написані в унісон/контекстно, уніфіковані в наративах, дефініціях, риториці. Водночас зміни історичного, соціокультурного контенту – це лише початок освітніх трансформацій. Перспективи подальших досліджень означеної проблеми пов'язані з імплементуванням програмових вимог у зміст модельних навчальних програм і відповідних підручників, іншої навчальної літератури. Подальшого опрацювання потребує новий понятійний апарат, оновлення джерельної бази як текстової, так і візуальної, їх адаптація до вікових особливостей дітей.

Використані джерела:

Вінниченко, О. (2019). Річ Посполита. www.history.org.ua/?termin=Rich_Pospolyta.

Горобець, В. (2013). Держава і суспільство в Україні в ранній новий час: практики Речі Посполитої. *Влада і суспільство в Україні. Історичний контекст*. Київ: НАН України, Інститут історії України.

Гриневич, Л. В. (2014). Механізми масового народовбивства: конструювання «образу ворога» в радянській політичній карикатурі (друга половина 1929 – початок 1930 рр.). *Сторінки історії: збірник наукових праць*, 38, 46–64.

Гриневич, Л. В. (2020). Чи був Радянський Союз імперією, а Радянська Україна – колонією: контури сучасних наукових підходів. http://history-pages.kpi.ua/wp-content/uploads/2020/02/49_14_Grynevych.pdf

Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898–2020-%D0%BF#Text.

Касьянов, Г., Смолій, В., Толочко, О. (2013). Україна в російському історичному дискурсі: проблеми дослідження та інтерпретації. Київ: Інститут історії України.

Конституція України. https://www.president.gov.ua/documents/constitution

Концепція Нової української школи (2016). https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Кульчицький, С. (2012) Сталінська диктатура в період другого комуністичного штурму (1929–1938 рр.). *Проблеми історії України: факти, судження, пошуки: Міжвід. зб. наук. пр.*, 1, 118–134.

Малієнко, Ю. (2022) Зміни історичних наративів у змісті оновленої програми з історії України 2022 (на прикладі 8 класу). *Проблеми цивілізаційної суб'єктності України: місія науки і освіти: матеріали Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції* (Київ, 29 вересня – 1 жовтня 2022 року). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 472–476.

Навчальні програми для закладів загальної середньої освіти. (2022). Всесвітня історія. Історія України. (Інтегрований курс). 6 клас. Всесвітня історія. 7–9 класи. Історія України. 7–9 класи. Всесвітня історія. 10–11 класи. Історія України. 10–11 класи. Київ: HREC PRESS.

Про освіту. (2017). Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145–19#Text

Смолій, В., Степанков, В. (2019). Феномен Української національної революції XVII ст.: компаративні та евристичні проєкції. Київ: Інститут історії України НАН України.

Сокирко, О. (2021). Відсутність знань про свою еліту в минулому формує комплекс меншовартості в сучасного українця. *Український тиждень*. 22 серпня 2021р. https://tyzhden.ua/Culture/252822

Старченко, Н. (2021) Знайти місце для шляхти в українській історії. Візія оптимістична. *Історична правда*. 8 червня 2021р. www.istpravda.com.ua/articles/2021/06/8/159640/.

Старченко, Н. (2022). Що не так з уроками історії у школі? Пояснюють історики. https://localhistory.org.ua/texts/statti/shcho-ne-tak-z-urokami-istoriyi-u-shkoli-poiasniuiut-istoriki/

Степанков, В.С. (2010). Національна революція 1648–1676. *Енциклопедія історії України*. Т. 7: Мі-О. Київ: Наукова думка. http://www.history.org.ua/?termin=Natsionalna_revoliutsiia

Струкевич, О. К. (1999). Політична культура козацької старшини України-Гетьманщини середини XVIII ст. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія, 1, 19–25.

Яковенко, Н. (2006) Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України. 3-тє вид., перероблене та розширене. Київ: Критика.

Якубова, Л. (2005). Центральна комісія національних меншин (ЦКНМ) при ВУЦВК та її місцеві органи. 1924–1934 рр. *Проблеми історії України: факти, судження, пошуки: Міжвід. зб. наук. пр.*, 14, 329–365.

Якубова, Л. (2011). Повсякденне життя етнічних меншин радянської України у міжвоєнну добу. Київ: Інститут історії України.

References

Vinny`chenko, O. (2019). Rich Pospoly`ta. www.history.org.ua/?termin=Rich_Pospolyta. (in Ukrainian).

Gorobecz`, V. (2013). Derzhava i suspil`stvo v Ukrayini v rannij novy`j chas: prakty`ky` Rechi Pospoly`toyi. Vlada i suspil`stvo v Ukrayini. Istory`chny`j kontekst. Ky`yiv: NAN Ukrayiny`, Insty`tut istoriyi Ukrayiny`. (in Ukrainian).

Gry`nevy`ch, L. V. (2014). Mexanizmy` masovogo narodovby`vstva: konstruyuvannya «obrazu voroga» v radyans`kij polity`chnij kary`katuri (druga polovy`na 1929 – pochatok 1930 rr.). Storinky` istoriyi: zbirny`k naukovy`x pracz`, 38, 46–64. (in Ukrainian).

Gry`nevy`ch, L. V. (2020). Chy` buv Radyans`ky`j Soyuz imperiyeyu, a Radyans`ka Ukrayina – koloniyeyu: kontury` suchasny`x naukovy`x pidxodiv. http://history-pages.kpi.ua/wp-content/uploads/2020/02/49_14_Grynevych.pdf (in Ukrainian).

Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`. (2020). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 30 veresnya 2020 r. № 898. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898–2020-%D0%BF#Text. (in Ukrainian).

Kas`yanov, G., Smolij, V., Tolochko, O. (2013). Ukrayina v rosijs`komu istory`chnomu dy`skursi: problemy` doslidzhennya ta interpretaciyi. Ky`yiv: Insty`tut istoriyi Ukrayiny`. (in Ukrainian).

Konsty`tuciya Ukrayiny`. https://www.president.gov.ua/documents/constitution (in Ukrainian).

Koncepciya Novoyi ukrayins`koyi shkoly` (2016). https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (in Ukrainian).

Kul`chy`cz`ky`j, S. (2012). Stalins`ka dy`ktatura v period drugogo komunisty`chnogo shturmu (1929–1938 rr.). Problemy` istoriyi Ukrayiny`: fakty`, sudzhennya, poshuky`: Mizhvid. zb. nauk. pr., 21, 118–134. (in Ukrainian).

Maliyenko, Yu. (2022) Zminy` istory`chny`x naraty`viv u zmisti onovlenoyi programy` z istoriyi Ukrayiny` 2022 (na pry`kladi 8 klasu). Problemy` cy`vilizacijnoyi sub'yektnosti Ukrayiny`: misiya nauky` i osvity`: materialy` Vseukrayins`koyi mizhgaluzevoyi naukovo-prakty`chnoyi onlajn-konferenciyi (Ky`yiv, 29 veresnya – 1 zhovtnya 2022 roku). Ky`yiv: Insty`tut obdarovanoyi dy`ty`ny` NAPN Ukrayiny`. 472–476 (in Ukrainian).

Navchal`ni programy` dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. (2022). Vsesvitnya istoriya. Istoriya Ukrayiny`. (Integrovany`j kurs). 6 klas. Vsesvitnya istoriya. 7–9 klasy`. Istoriya Ukrayiny`. 7–9 klasy`. Vsesvitnya istoriya. 10–11 klasy`. Istoriya Ukrayiny`. 10–11 klasy`. Ky`yiv: HREC PRESS. (in Ukrainian).

Pro osvitu (2017). Zakon Ukrayiny` vid 5 veresnya 2017 r. # 2145-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145–19#Text (in Ukrainian).

Smolij, V., Stepankov, V. (2019). Fenomen Ukrayins`koyi nacional`noyi revolyuciyi XVII st.: komparaty`vni ta evry`sty`chni proyekciyi. Ky`yiv: Insty`tut istoriyi Ukrayiny` NAN Ukrayiny`. (in Ukrainian).

Soky`rko, O. (2021). Vidsutnist` znan` pro svoyu elitu v my`nulomu formuye kompleks menshovartosti v suchasnogo ukrayincya. Ukrayins`ky`j ty`zhden`. 22 serpnya 2021r. https://tyzhden.ua/Culture/252822 (in Ukrainian).

Starchenko, N. (2021) Znajty` misce dlya shlyaxty` v ukrayins`kij istoriyi. Viziya opty`misty`chna. Istory`chna pravda. 8 chervnya 2021r. www.istpravda.com.ua/articles/2021/06/8/159640/. (in Ukrainian).

Starchenko, N. (2022). Shho ne tak z urokamy` istoriyi u shkoli? Poyasnyuyut` istory`ky`. https://localhistory.org.ua/texts/statti/shcho-ne-tak-z-urokami-istoriyi-u-shkoli-poiasniuiut-istoriki/ (in Ukrainian).

Stepankov, V.S. (2010). Nacional`na revolyuciya 1648–1676. Ency`klopediya istoriyi Ukrayiny`. T. 7: Mi-O. Ky`yiv: Naukova dumka. http://www.history.org.ua/?termin=Natsionalna_revoliutsiia (in Ukrainian).

Strukevy`ch, O. K. (1999). Polity`chna kul`tura kozacz`koyi starshy`ny` Ukrayiny`-Get`manshhy`ny` seredy`ny` XVIII st. Naukovi zapy`sky` Vinny`cz`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni My`xajla Kocyuby`ns`kogo. Seriya: Istoriya, 1, 19–25. (in Ukrainian).

Yakovenko, N. (2006) Nary`s istoriyi seredn`ovichnoyi ta rann`omodernoyi Ukrayiny`. 3-tye vy`d., pereroblene ta rozshy`rene. Ky`yiv: Kry`ty`ka. (in Ukrainian).

Yakubova, L. (2005). Central`na komisiya nacional`ny`x menshy`n (CzKNM) pry` VUCzVK ta yiyi miscevi organy`. 1924–1934 rr. Problemy` istoriyi Ukrayiny`: fakty`, sudzhennya, poshuky`: Mizhvid. zb. nauk. pr., 14, 329–365. (in Ukrainian).

Yakubova, L. (2011). Povsyakdenne zhy`ttya etnichny`x menshy`n radyans`koyi Ukrayiny` u mizhvoyennu dobu. Ky`yiv: Insty`tut istoriyi Ukrayiny`. (in Ukrainian).

Yulia Malienko, *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Senior Researcher of the Department of Social Science Education Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine*

Olena Hurska, *Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher of the Department of Scientific, Educational and Methodological Support of the Content of General Secondary Education in the New Ukrainian School of the State Scientific Institution "Institute of Modernization of the Content of Education"*

UPDATED HISTORY OF UKRAINE 2022 EDUCATIONAL PROGRAMS: NARRATIVES, CONCEPTS, PROSPECTS OF TEXTBOOK CREATION

The research substantiates the reasons for updating the history educational programs, analyzes the changes, in particular, in the content part. Methodological ideas that unify the content of the 2022 programs have been defined, primarily the expression of state-building traditions of the past and present, imperial discourse, multicultural and multi-ethnic accents. It is emphasized that the program on the history of Ukraine 2022 is a current educational document that defines the conceptual foundations of the formation of the content of school historical education, tools for researching the past, its interpretation and reinterpretation. The authors see the prospects of the program in the fact that it contains a methodology for selecting educational material for future model educational programs/textbooks for grades 7–11.

Within the scope of scientific exploration, works on the history of early modern Ukraine were considered, in which the role of the Ukrainian nobility was emphasized, the multifaceted nature of the history of the Ukrainian Cossacks and the phenomenon of the Cossack revolution of the 17th century, the practices of the Hetmanate in the early modern era were revealed. To characterize the changes in Ukraine in the 20th century. the multi-ethnic accents of the program, the new concept "USSR – totalitarian empire", the methodological construct "creating the image of the enemy" were chosen.

The choice of the sources given in the article is determined not only by their basic functions, but also by the presence of the latest narratives in support of textbook creation.

Keywords: history educational program; historical narrative; concept "historical discourse"; methodological construct.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-137-153
УДК 372.893

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ТА МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФОТОГРАФІЇ ЯК ІСТОРИЧНОГО ДЖЕРЕЛА (на прикладі підручника «Досліджуємо історію і суспільство»)

Петро Мороз,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої
освіти Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-6776-9186
pmoroz@ukr.net

Ірина Мороз,
науковий співробітник відділу суспільствознавчої
освіти Інституту педагогіки НАПН України.
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-7076-1038
imoroz1976@ukr.net

У статті розкривається інформаційний та методичний потенціал фотодокументів як історичного джерела на прикладі підручника «Досліджуємо історію і суспільство», 5 клас. На думку авторів, фотографії є унікальним і надійним засобом збереження історичної пам'яті для наступних поколінь, а також ємним джерелом інформації про історичні події та явища, історичних діячів, традиції, звичаї та повсякденне життя людей у минулому, а також є неоціненним джерелом у вивченні та дослідженні історії рідного краю, його пам'ятних місць, пам'ятників.

Авторами проаналізовано праці, присвячені як особливостям дослідження візуальних джерел в історичній науці, так і методиці їх використання в освітньому процесі. Зазначається, що фотодокументи є цілком самодостатніми історичними джерелами, які потребують такої ж джерелознавчої критики та відповідного методичного інструментарію, як і писемні документи чи речові джерела. Проаналізувавши методичні підходи до використання фотографій як історичного джерела, автори пропонують алгоритм їх опрацювання здобувачами освіти.

У статті зазначається, що особливу увагу в освітньому процесі варто приділити дослідницькій роботі з фотографіями як історичним джерелом, оскільки вона активізує мислення учнів у цілому й формує здатність до критичного аналізу історичної інформації зокрема.

Методична цінність фотографій як історичного джерела, на думку авторів, у тому, що їх використання в освітньому процесі активізує когнітивну, дослідницьку та творчу діяльність учнів і учениць, розвиває їхній пізнавальний інтерес, сприяє стійкості уваги, розвитку критичного мислення та зорової пам'яті, відіграє важливу роль у формуванні їх медіаграмотності та уявлень про історичне минуле.

Ключові слова: фотографія; історичне джерело; формування медіаграмотності учнів; підручник «Досліджуємо історію і суспільство».

Постановка проблеми. XIX ст. часто називають епохою «інформаційних технологій». Нині інформація стає тим стратегічним ресурсом, який дає змогу державам впливати на події, явища та процеси на регіональному, загальнодержавному й міжнародному рівнях, формувати громадську думку в потрібному ракурсі. Крилатий вислів англійського банкіра і бізнесмена Натана Ротшильда «Хто володіє інформацією – той володіє світом» в умовах інформаційного суспільства набуває нового значення. Завдяки стрімкому розвитку інформаційних технологій сучасна людина щоденно отримує в сотні, а то й у тисячі разів більше обсягу інформації, аніж це було 30 років тому. Відповідно нині проблема не в отримані інформації, а в умінні людини її сприйняти, відібрати, критично аналізувати й скористатися нею.

В умовах широкомасштабної агресії Росії проти України забезпечення інформаційної безпеки держави є стратегічно важливим завданням. Інформаційною зброєю російських пропагандистів стали дезінформація, тези про захист російськомовного населення та російської культури, історичні міфи, маніпулювання історією, зокрема звернення до історичної пам'яті та так званого «славетного минулого» тощо. У таких умовах зростає роль шкільної історичної освіти у формуванні медіаграмотності учнів, зокрема формування в них навичок оцінки та інтерпретації інформації, розпізнавання маніпулятивного та пропагандистського контенту. Медіаграмотність нині виступає вагомим захистом інформаційно-психологічної безпеки людини й суспільства – свого роду оборонним рубежем від впливу ворожої пропаганди.

Вивчення історії та громадянської освіти в закладах загальної середньої освіти потребує використання різноманітних типів джерел, серед яких великого значення набувають візуальні джерела. Їх використовують для аналізу й інтерпретації конкретної історичної події, історичного процесу чи явища.

З давних-давен люди намагалися зберегти пам'ять та передавати інформацію про свій час для наступних поколінь, увіковічити свою історію через зоровий образ на матеріальному носії. У доісторичні (дописемні) часи – це були наскальні малюнки, що відтворюють сцени полювання або битви, пізніше – це малюнки, рельєфи, картини, книжкові мініатюри, скульптури, викарбувані на монетах зображення правителів. Завдяки винаходу фотоапарата майже два століття люди закарбовують на світлинах своє

життя, життя родини та громади, залишаючи пам'ять про свій час наступним поколінням. Тому фотографія є цінним історичним джерелом.

Інформаційний потенціал фотодокументів як історичного джерела на сучасному етапі розвитку суспільства величезний. Нині немає жодної значущої події в житті держави, суспільства та окремої людини, яка не фіксувалася б на фото. Дослідники розробили методи наукового опрацювання фотодокументів, які, на нашу думку, мають бути реалізовані у шкільному підручнику історії. Нові підходи до візуалізації підручників, надання фотодокументам функцій повноцінного історичного джерела обумовлюють актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для нашого дослідження були цінними напрацювання присвячені як особливостям використання візуальних джерел в історичній науці, так і методиці використання їх в освітньому процесі.

Тривалий час у дослідженнях візуальним джерелам відводилася другорядна роль. Це було зумовлено тим, що до середини XX ст. в гуманітарних науках, зокрема і в історичній науці, домінувала парадигма, яка виходила з того, що «поза текстом не існує нічого». Утім всезагальна медіалізація та візуалізація світу створили умови «повернення образу, символізму, уявного на авансцену» та викликали тенденцію переходу від тексту до символу (Брюховецька, 2018). У 1970-х роках починає формуватися дослідницька парадигма «візуальних студій» (visual studies), представники якої не тільки стали активніше використовувати різноманітний візуальний матеріал, але й запропонували принципово нові підходи до його інтерпретацій (Рачков, 2015, с. 27).

Один із засновників візуальних студій, американський літературознавець Вільям Джон Томас Мітчел (В. Дж. Т. Мітчел) увів термін – «візуальний поворот» («pictorial turn») (Рабенчук, 2012, 30). На його думку, візуальна реальність як культурний конструкт потребує внаслідок цього «прочитання» й інтерпретації тією ж мірою, якою цим процедурам піддається літературний текст. Зосереджуючи увагу на інтерпретації образів, автори візуальних студій вважають, що саме візуальні джерела є найбільш відкритими та придатними для інтерпретацій (Ковалевська, 2016, 231). У цей період однією з тенденцій в історичній науці, на якій базувався «візуальний поворот», стало використання дослідниками візуальних джерел, зокрема фотографії як важливого джерела написання історії «знизу» (Рабенчук, 2012).

Проблемі використання візуальних історичних джерел в історичних дослідженнях присвячені праці вітчизняних істориків (Є. Рачков, О. Рабенчук, Д. Пятіна, К. Мєлєкєсцев та ін.). Аналізу методів та підходів візуальної історії присвячено працю Євгена Рачкова. Особлива увага приділена автором стратегіям інтерпретації візуальних джерел. Посилену увагу до візуальних джерел дослідник розглядає, як одну з характерних рис сучасної історіографії (Рачков, 2015). Д. Пятіна та К. Мєлєкєсцев у своєму дослідженні пропонують погляд на фотографію як засіб збереження історичної пам'яті від моменту її появи в XIX ст. до її сучасної ролі в «еру постправди». Автори зазначають, що, незважаючи на спроби фальсифікаторів, фотографія була та залишається надійним, сучасним і компактним способом збереження історичної інформації для подальшого дослідження та передачі її наступним поколінням (Пятіна, & Мєлєкєсцев, 2021).

О. Рабенчук у своїй статті розкриває місце сфери візуального в сучасній гуманітаристиці, показує можливість та необхідність використання візуальних матеріалів у ході історичних досліджень як повноцінного джерела. Як зазначає автор, «візуальні образи фіксують найменші дрібниці щоденного життя, у фізичній чи віртуальній формі накопичуються у великих обсягах і дають змогу дослідникові, який інтерпретує й аналізує їх мову, робити висновки щодо різних аспектів життя людини» (Рабенчук, 2012, с. 29). На думку вченого, візуальні джерела, зокрема фотографії, іноді надають історику інформації для роздумів більше, ніж писемні джерела, «оскільки їх мова несвідомо проговорює те, про що суспільство переважно мовчить, вона менше піддається цензурному тиску влади і, таким чином, містить менше лакун, ніж вербальні тексти» (Рабенчук, 2012, с. 37).

Залучення та аналіз візуальних джерел, зокрема фотографій, на думку О. Коляструк, допомагає бачити минуле в конкретиці, деталях та динаміці. Фотографії, як вважає дослідниця, виступають своєрідними артефактами свого часу, і, як жодне інше джерело, здатні передати нам 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 (Коляструк, 2008).

Інформаційний потенціал кінофотовідеодокументів як історичного джерела був предметом дослідження Л. Маркітан, вона зазначає, що кінофотодокументи, на відміну від писемних джерел, дають змогу досліднику зорово перенестися в минуле, неначе стати на час його учасником. Водночас, на її думку, фотодокументи відбивають тільки один окремий момент події у визначений час і на певній території (Маркітан, 2002).

Проблемі методиці використання візуальних історичних джерел, зокрема фотографії, в освітньому процесі присвячено ряд публікацій українських дослідників (В. Власов, Н. Гупан, Н. Житєньова, Ю. Комаров, В. Кришмарел, Ю. Малієнко, В. Могорита, П. Мороз, І. Мороз, О. Пометун та ін.). На думку зазначених дослідників, використання візуальних джерел в освітньому процесі сприяє стійкості уваги, розвитку образного мислення та зорової пам'яті учнів і учениць.

Можливості сучасних освітніх технотрендів щодо їх використання в освітньому процесі для візуалізації інформації розкрито в дослідженні Н. Житєньової, де особливу увагу приділено аспектам застосування технологій візуалізації для полегшення сприйняття навчального матеріалу учнями, забезпечення його правильного розуміння та ущільнення інформаційних потоків. Дослідниця зазначає, що використання візуалізації розвиває пізнавальний інтерес учнів, які належать до сучасного цифрового покоління, дає можливість створити позитивне емоційне тло на уроці, полегшує реалізацію міжпредметних зв'язків у навчанні, сприяє подальшій самоосвіті школяра (Житєньова, 2016).

Особливості використання фотографії в процесі вивчення історії в школі розглядає І. Мартинова. Робота учнів з фотографіями як історичним джерелом, на думку дослідниці, пов'язана як з реалізацією пізнавальних цілей, так і з формуванням у них навичок самоідентифікації з культурою і спільнотою їх батьківщини (Мартинова, 2016). Ю. Комаров у своїй праці висвітлює методи роботи з візуальними історичними джере-

лами, наводить їх характеристику та типологію, способи організації старшокласників під час дослідження візуальних пам'яток (Комаров, 2004).

Дуже цінною для нашого дослідження є праця Ю. Малієнко «Теоретичні засади візуалізації змісту підручників з історії для старшої школи у контексті компетентнісного навчання» (Малієнко, 2019). У ній 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. Авторкою визначено поняття «когнітивна візуалізація», виокремлено її функції у контексті компетентнісного навчання історії. У підручниках нового покоління, як зазначає дослідниця, 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 (Малієнко, 2019, 157).

На думку О. Пометун та Н. Гупана, первинні візуальні джерела мають посідати належне місце в підручнику історії для різних вікових груп. Основною дидактичною метою таких ілюстрацій є навчити учнів аналізувати їх як джерело історичної інформації, здійснювати їх опис, оцінку та інтерпретацію, працюючи на різних рівнях мислення. А це, як зазначають дослідники, можливо лише за умови опрацювання їх учнями за відповідними завданнями й запитаннями, що вміщені безпосередньо на сторінках підручника (Пометун, & Гупан, 2020).

Особливості ілюстрування шкільного підручника історії були предметом дослідження В. Могорити. Дослідником визначені функції ілюстративного матеріалу підручника, проаналізовано основні підходи до класифікації ілюстративного матеріалу навчальної книги (Могорита, 2018).

У дослідженні В. Кришмарел подано рекомендації, виконання яких покликано підвищити ефективність використання ілюстративного матеріалу, розміщеного в підручниках духовно-морального спрямування. Дослідницею проаналізовано загальні та специфічні особливості візуального матеріалу, визначено аспекти, які потребують особливої уваги під час використання в підручниках з релігійною компонентою (Кришмарел, 2014).

Зазначимо, що питання використання візуальних історичних джерел, зокрема фотографії, вже досліджувалися нами (Мороз, П., & Мороз, І., 2018) (Moroz, 2014), (Мороз, 2019), проте впровадження нового стандарту базової середньої освіти, реалізація принципів Нової української школи, нові виклики, спричинені широкомасштабним вторгненням Росії та інформаційною війною, зумовлюють подальшого розгляду цієї теми. Це визначає акцентування уваги в нашому дослідженні на певних аспектах проблематики використання фотографії під час навчання в закладах загальної середньої освіти.

Мета статті. Завданням цієї статті є аналіз можливостей фотографій як історичного джерела в процесі навчання курсу «Досліджуємо історію і суспільство» в 5 класі. У межах статті особливу увагу звернемо на їх представлення в підручнику «Досліджуємо історію і суспільство» 5 клас та опрацюванні на уроках фотографій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на значний доробок з проблем використання візуальних джерел в закладах загальної середньої освіти,

зокрема візуалізації шкільного підручника історії, методиці використання фотодокументів у підручниках історії присвячено недостатньо уваги. Тривалий час дослідники та автори підручників розглядали фотографії не як матеріал для вивчення особливостей перебігу історичного процесу, а переважно як ілюстрацію до подій, що відбулися.

З часом ставлення до фотодокументів як історичного джерела змінювалося. Це зумовлювалося тим, що процес фотографування став більш доступним та поширеним явищем. Розвиток інформаційних технологій призвів до того, що чимало фотодокументів стали доступними для широкого загалу. Відповідно, пізнавальна і наукова цінність фотографій як історичного джерела нині помітно зросла (Пятіна, & Мєлєкєсцев, 2021).

Однією з основних властивостей фотографій є безпосередня фіксація історичної інформації в момент дії. Відповідно вони є неоціненими носіями візуальної інформації про часи, коли вони були створені. Один із найвідоміших американських фотографів XIX ст. Метью Бреді недарма зазначив «Фотоапарат – це око історії».

В освітньому процесі фотографії використовують для аналізу й інтерпретації конкретної історичної події, історичного процесу чи явища. Утім автори підручників та посібників з історії доволі часто фотографію недооцінюють і розглядають як ілюстративне доповнення до навчального тексту чи писемного джерела. Однак варто пам'ятати, що фотографія є самостійним і цінним видом історичного джерела, тому роботі з нею має бути приділена особлива увага. Зазначимо, що до фотографій, як до історичного джерела, використовують також назву фотодокумент, під яким розуміють статичне відображення певної події (реального факту), з одного боку, і авторське бачення зафіксованих подій – з іншого.

Знайомство з фотографією як історичним джерелом на уроках історії розпочинається в 5 класі. Після стислого екскурсу в історію фотографії, наш авторський колектив в підручнику «Досліджуємо історію і суспільство» описує особливості цього виду джерела (Мороз, & ін. 2022). Ми звертаємо увагу учнів на те, що фотодокументи за змістом і характером об'єктів поділяють на: а) сюжетні або подієві – зображують окремі моменти історичних подій, дії окремих осіб чи груп, факти життя; б) видові – фіксують зображення будівель, предметів побуту, пам'яток культури, заводів, фабрик, місцевості, явищ природи; в) портретні – зображують одну особу або групи осіб (Мороз, & ін. 2021).

Як показує практика, просте включення в освітній процес чи вміщення в підручник фотографій ще не гарантує їх продуктивного використання. Фотографії – це цілком самодостатні історичні джерела, які потребують такої ж джерелознавчої критики та відповідного методичного інструментарію, як і писемні чи речові джерела. Історичне ж відновлення, як зазначає А. Гаскелл, передбачає тлумачення візуального матеріалу так, як його бачили на момент виникнення автор, сучасники або усі вони разом, окрім того, дослідник, у його історичному підході до візуального матеріалу, має повернутися тут до «погляду часу», тобто культурно-специфічного способу бачення, який був властивий тому чи іншому періоду минулого (Гаскелл, 2004, с. 250–251.).

Опрацювання фотографій рекомендуємо здійснювати у два етапи: 1) розгляд та опис, 2) інтерпретація (аналіз, синтез і оцінка) зображеного. Розгляд та опис фотодокумента передбачає відповіді учнів на прості запитання закритого типу: *Хто і що зображено?*

Скільки осіб, якого віку, статі, соціальної приналежності? Які предмети і речі видно? Яке тло (природа, інтер'єр, забудова)? Чи є зафіксовані написи (вивіски, афіші, газети, реклами). Первинну інтерпретацію І. Мартинова пропонує здійснювати на рівні з'ясування: *Наскільки типовою чи винятковою є зображена на фото ситуація? Коли вона відбувалася (рік, пора року, період)? Світлина постановочна чи документальна? Про що свідчать написи*? Історична інтерпретація, на думку дослідниці, має містити висновки про соціальний статус зображених, приналежність до вікових і фахових груп, їхнє матеріальне становище, їхній моральний стан і психологічний настрій (Мартинова, 2016).

Для детального аналізу фотографій на уроках історії доречно використовувати алгоритм їх дослідження.

Алгоритм (послідовність кроків) дослідження фотоджерел:

1. Уважно розгляньте світлину. Опишіть, що ви бачите на ній (не варто шкодувати часу на опис, адже найменша помічена деталь може мати вагоме значення для аналізу). Який факт/факти відображено? Що, на вашу думку, відбувається на цій фотографії?

2. Коли був зроблений знімок (рік, пора року тощо)? Якщо вам невідомий час появи світлини, спробуйте за наявними на світлині ознаками якомога точніше визначити його. Зокрема, зверніть увагу, чи є на світлині якась текстова інформація (плакати, реклама, підписи).

3. Опишіть осіб, зображених на фотографії, а також їхні дії, показані на знімку. Поясніть, як згруповані люди чи об'єкти. Що ви бачите на задньому плані, на передньому плані, в центрі, ліворуч, праворуч на фотографії?

4. Які об'єкти (предмети, речі, споруди тощо) зображені на фото? Які з них, на вашу думку, автор хотів показати найбільш виразно? Чому?

5. Зверніть увагу на те, чи спеціально позували люди на цій фотографії. Чому саме в цей момент і на цьому місці опинився фотограф? Спробуйте визначити його позицію щодо зображеного.

6. Що ви знаєте про події чи осіб, зображених на фото, з інших джерел? Назвіть інші історичні джерела, які містять інформацію про зображену подію чи особу на фото.

7. Як співвідноситься інформація з фотографії з інформацією з інших відомих вам джерел?

9. Яку нову інформацію ви отримали, розглядаючи та аналізуючи це фото. У чому цінність цієї фотографії як історичного джерела? (Мороз та ін., 2021).

Зауважимо, що дослідницькій роботі з фотографіями як історичним джерелом варто приділяти особливу увагу, оскільки вона активізує мислення учнів у цілому й формує здатність до критичного аналізу історичної інформації зокрема.

Найповніше дослідницький підхід до вивчення історичних джерел реалізується під час практичних робіт та занять, оскільки вони передбачають активну пізнавальну діяльність учнів протягом частини уроку або всього заняття. Як підкреслюють О. Пометун та Н. Гупан, практичне заняття – форма навчального заняття, особливий тип уроку, де на підставі раніше набутих знань і сформованих умінь учні виконують пізнавальні та дослідницькі завдання, набуваючи нових знань і опановуючи складніші пізнавальні уміння (Пометун, & Гупан, 2020).

У підготовленому нами підручнику «Досліджуємо історію і суспільство» (Мороз, & ін. 2022) є практичні заняття та дослідницькі завдання, які передбачають роботу учнів над окремими питаннями теми з використанням різноманітних джерел інформації, зокрема і фотографій, та є важливим засобами формування предметних умінь учнів. Такі заняття/завдання мають подвійну мету: є одним зі способів вивчення нового матеріалу на основі опрацювання різноманітних джерел інформації та важливим засобом формування дослідницької компетентності учнів. Наведемо кілька прикладів з підручника таких практичних та дослідницьких робіт/завдань.

Наприклад, групові портрети (родини, виробничих та творчих колективів тощо) дають змогу типізувати характерні ознаки різних спільнот, визначити їх етнічні, демографічні, професійні чи територіальні особливості. У нашому підручнику в параграфі «Людина і суспільство» ми пропонуємо таке дослідницьке завдання: «***Працюємо разом!*** Перегляньте світлини. Які спільноти на них зображені? Визначте, що об'єднує людей у ці спільноти? Яку роль відіграють ці спільноти в суспільстві? Як люди взаємодіють у спільноті? Придумайте свою назву до кожної з фотографій» (Мороз, & ін. 2022).

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Наголошуємо, що фотографія фіксує у формі зображення різноманітні аспекти людського буття: конкретні історичні події, повсякденність, побут, звичаї, моду, виробничі процеси, дозвілля, природні та техногенні катастрофи, міжнародну діяльність та війни, культурне та політичне життя відповідного історичного періоду. Вона немовби зупиняє час, фіксує назавжди історичну реальність. Отже, фотографія є хронікою суспільного та буденного життя як людства в цілому, так і конкретної людини. Вона наділена здатністю презентувати та реконструювати минуле в майбутньому (Мороз та ін., 2021).

Практична робота «Інформація про минуле з візуальних джерел» для учнів 5-го класу передбачає роботу в групах. П'ятикласники мають спільно провести дослідження фотографій з певної тематики відповідно до алгоритму їх аналізу та представити результати свого дослідження однокласникам.

Практична робота «Інформація про минуле з фотоджерел»

Об'єднайтеся у групи і спільно проведіть дослідження фотографій із певної тематики (кожну може досліджувати кілька груп) відповідно до алгоритму їх аналізу. Виконайте додаткові завдання для кожної групи.

Результати вашого дослідження представте однокласникам/однокласницям.

Група 1. «Українське село кінця XIX – початку XX століття». Як на фотографіях відображено життя тогочасного українського села? Опишіть одяг, заняття селян зображених на фото.

Група 2 «Київ кінця XIX – початку XX століття». Як на фотографіях відображено тогочасний Київ? Опишіть одяг городян. Якими були будинки та транспорт у місті?

Група 3. «Чорнобильська катастрофа: як це було». Як на фотографіях відображено перебіг ліквідації аварії на Чорнобильській атомній станції? Яку інформацію можна отримати з фотографій про масштаби аварії та роботу її ліквідаторів?

Група 4 «Революція Гідності у фотографіях». Як на фотографіях відображено перебіг Революції Гідності? Яку інформацію можна отримати про масштаби протестів проти політики тогочасного керівництва країни?

Варто звернути увагу учнів, що на багатьох світлинах та поштових листівках відображені особливості міської та сільської забудови й інфраструктури життя: будинки, вулиці, будівельні майданчики, проспекти, площі, церкви та храми, крамниці, ринки, кіоски, громадський та особистий транспорт, вокзали, театри, кінотеатри, парки та зони відпочинку, спортивні стадіони, ігрові майданчики тощо. Тому дуже корисними та цікавими для учнів є завдання на порівняння фотографій одного і того ж явища, вулиці, будівлі, площі, ландшафту, зроблені в різний час. На думку О. Колеструк, у такий спосіб можна дослідити фундаментальні історичні поняття зміни і плину, аналізувати наступність і зміни в соціальній історії (Колеструк, 2008).

Фотографія є неоціненним джерелом у вивченні та дослідженні історії рідного краю, його пам'ятних місць, пам'ятників. Особливе місце слід відвести дослідженню родинних фотоальбомів, адже знати історію та традиції свого роду, населеного пункту та краю дуже важливо для кожної людини (Мартинова, 2016).

У своєму підручнику «Досліджуємо історію і суспільство для 5 класу ми пропонуємо учням міні-проєкт «Історія родини у фотографіях», а саме зобразити історію своєї родини у вигляді «фотолітопису». За допомогою дорослих членів родини учні мають розмістити фотографії у хронологічній послідовності за такими рубриками, як «Сімейні свята і торжества», «Дозвілля та відпочинок», «Традиції, що передаються з покоління в покоління», «Спогади» та ін. Основне завдання під час виконання проєкту: «Зверніть увагу,

яким було середовище, що оточувало людей у різні часи, і порівняйте із сучасним. Якими були особливості побуту, вулиці та транспорт, школи, садочки тощо? Як проводили діти та дорослі дозвілля? Яким був одяг? Які відбувалися зміни?» (Мороз та ін., 2022).

Величезне значення фотодокументи відіграють під час вивчення особливостей воєн. Саме в умовах війни фотографія є неоціненним засобом збереження історичної пам'яті. На багатьох з них відображено бойові дії та їх наслідки для мирного населення, героїчне і трагічне.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів з громадянської та історичної освітньої галузі зазначених в Державному стандарті базової середньої освіти передбачають, що учень/учениця встановлює причиново-наслідкові зв'язки між подіями, явищами і процесами, діяльністю людей та її результатами в часі. У цьому контексті в параграфі «Вчимося досліджувати минуле» ми пропонуємо дослідницьку роботу «Наслідки Першої світової війни (1914–1918 рр.) у світлинах». На основі аналізу світлин учні мають визначити особливості та наслідки Першої світової війни для різних верств населення.

Працюємо разом! Проаналізуйте наведені далі світлини згідно з відповідними алгоритмами. Визначте, які особливості війни як явища на них відображено. Як воєнні дії вплинули на життя мирного населення? Про які наслідки Першої світової війни свідчать ці фото? Свої відповіді аргументуйте.

1. Руїни містечка в Бельгії. 1914 р.

2. Біженці Першої світової війни

3. Англійські бійці виносять пораненого з поля бою. Серпень 1917 р.

4. Французький офіцер стоїть біля свіжих могил загиблих у Шампані, на сході Франції. 19 грудня 1916 р.

5. Військовополонені царської армії на станції Тільзіт (Австро-Угорщина). 1914 р.

6. Ветерани Першої світової війни за грою в карти. 1919 р.

Фоторепортажі, зроблені під час військової агресії Росії проти України демонструють злочини путінського режиму проти українського народу: руйнування міст і сіл, вбивства та насильства, здійснені російськими окупантами, налякані очі дітей, сльози і біль матерів. У навчальній книзі розміщені фотографії, які відображають хід російсько-української війни з 2014 року. У своєму підручнику ми зазначили, що оскільки російсько-українська війна триває й досі, дізнатися більше про її перебіг ви можете на сайті інтернет підтримки підручника. Там ми помістили фотографії, які відображають наслідки цієї війни, та покликання на віртуальний музей пам'яті війни. Розміщення матеріалів на сайті інтернет підтримки підручника дає змогу оперативно відтворити хід російсько-української війни, повною мірою показати учням, якою ціною український народ виборює свободу та незалежність, відобразити через фотодокументи жахливу реальність, яку принесла із собою війна в міста і села України.

Зазначимо, що використання в підручниках QR-кодів та покликань на сайт інтернет підтримки допомагає збільшити та урізноманітнити підбір фотоджерел, а учням краще розглянути їх на екрані монітора та порівняти.

Перебіг російсько-української війни
https://bit.ly/3RDe54p

Також у контексті формування медіаграмотності, варто звернути увагу учнів, що фотографія, як візуальний компонент донесення інформації до читача, є надзвичайно важливим інструментом у пропаганді та інформаційному протистоянні між державами. Зокрема, з пропагандистською метою фотографію використовують для поширення коротких та інформативних повідомлень (часто з фальсифікованою інформацією), так і для створення особливого виду інтернет-гумору – сатиричних «мемів» та «фото жаб», метою яких є висміяти опонента та викривити його позицію, історію, культуру. Тож розвиток в учнів уміння аналізувати фотоджерела є актуальною проблемою для сучасної методики навчання історії.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Тривалий час історична та методична науки розглядали фотографії не як повноцінне історичне джерело для дослідження/вивчення особливостей перебігу історичного процесу, а переважно як ілюстрацію до подій, що відбулися. З виникненням у 1970-х роках дослідницької

парадигми «візуальних студій» (visual studies) в історичних дослідженнях стали активніше використовувати візуальні історичні джерела, зокрема фотографії як важливі джерела написання історії «знизу».

Фотографії є унікальним і надійним засобом збереження історичної пам'яті для наступних поколінь, а також ємним джерелом інформації про історичні події та явища, історичних діячів, традиції, звичаї та повсякденне життя людей у минулому. Вони відображають конкретний образ епохи, з усіма деталями та дрібницями. Фотодокументи також є неоціненним джерелом у вивченні та дослідженні історії рідного краю, його пам'ятних місць, пам'ятників.

Фотодокументи є цілком самодостатніми історичними джерелами, які потребують такої ж джерелознавчої критики та відповідного методичного інструментарію, як і писемні документи чи речові джерела. Опрацювання фотографій рекомендуємо проводити у два етапи: 1) розгляд та опис, 2) інтерпретація (аналіз, синтез і оцінка) зображеного.

Особливу увагу в освітньому процесі варто приділити дослідницькій роботі з фотографіями як історичним джерелом, оскільки вона активізує мислення учнів у цілому й формує здатність до критичного аналізу історичної інформації зокрема. Найповніше дослідницький підхід до вивчення історичних джерел реалізується під час практичних/дослідницьких робіт та занять, оскільки вони передбачають активну пізнавальну діяльність учнів протягом певного етапу уроку або всього заняття. Такі заняття мають подвійну мету: є одним зі способів вивчення нового матеріалу на основі опрацювання різноманітних джерел інформації та важливим засобом формування дослідницької компетентності учнів.

Використання фотографій як історичного джерела в освітньому процесі активізує когнітивну, дослідницьку та творчу діяльність учнів і учениць, розвиває їх пізнавальний інтерес, сприяє стійкості уваги, розвитку критичного мислення та зорової пам'яті, відіграє важливу роль у формуванні медіаграмотності та уявлень про історичне минуле. Також фотодокументи мають величезне значення в умовах інформаційного протистояння навколо історії та сьогодення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми використання фотографій як історичного джерела в освітньому процесі. Важливим аспектом подальших досліджень є методика роботи з фотографіями з метою формування медіаграмотності здобувачів загальної середньої освіти.

Використані джерела

Брюховецька, О. (2018). Візуальний поворот у культурі і культурології. *Культурологія: Могилянська школа*. Київ: ФОП Філюк О. 130–156.

Рачков, Є. С. (2015). Методи та підходи візуальної історії: аналіз історіографії. *Харківський історіографічний збірник*, (14), 27–41.

Ковалевська, О. (2016). Візуальні студії в системі сучасного соціогуманітарного знання. *Історіографічні дослідження в Україні*, (26), 208–237.

Рабенчук, О. (2012). До питання про візуальне як джерело історичних досліджень. *Україна XX століття: культура, ідеологія, політика.*, (17), 29–39.

Пятіна, Д., К. Мєлєкєсцев (2021). Фотографія, як засіб збереження історичної пам'яті. *Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса*, 1(13), 57–62.

Коляструк, О. (2008). Візуальні документи як особливі джерела історії повсякденності. *Україна XX ст.: культура, ідеологія, політика*, (14), 57–62.

Маркітан, Л. П. (2002). Інформаційний потенціал кінофотовідеодокументів як історичного джерела. *Український історичний журнал*, (5), 34–49.

Житєньова, Н. В. (2016). Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, (2), 144–157.

Мартинова, І. С. (2016). Використання фотографії при вивченні історії в школі. *Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін*, 8, 215–218.

Комаров, Ю. (2004). Методи роботи з візуальними джерелами. *Доба*, (2), 15–19.

Малієнко, Ю. (2019). Теоретичні засади візуалізації змісту підручників з історії для старшої школи у контексті компетентнісного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, (23), 149–161.

Пометун О., & Гупан, Н. (2020). Візуальні джерела у підручнику з історії як засіб розвитку критичного мислення учнів. *Проблеми сучасного підручника*, (24), 241–255.

Могорита, В. М. (2018). Роль та місце ілюстрацій у змісті сучасного шкільного підручника історії. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки.*, (81(1)), 31–35.

Кришмарел, В. Ю. (2014). До питання про ілюстрації в шкільних підручниках: особливості предметів духовно-морального спрямування. *Проблеми сучасного підручника*, (14), 341–349.

Мороз, П., & Мороз, І. (2018). *Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі*: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».

Moroz, P. (2014). Methodological aspects of the selection of the illustrative material for the school textbook of ancient history. *Проблеми сучасного підручника*, (14), 459–476.

Мороз, П. (2019). Формування вміння працювати з фотографією як самостійним історичним джерелом на уроках історії в ліцеї. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2019 рік*, 135–136.

Мороз, П. В., Мороз, І. В., & Моцак, С. І. (2022). Досліджуємо історію і суспільство. Інтегрований курс. Київ: Педагогічна думка.

Мороз, П., Мороз, І., & Власов, В. (2021). Історія України в джерелах. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».

Гаскелл, А. (2004). Візуальна історія. *Нові перспективи історіописання.* За ред. П. Берка; Київ: Ніка-Центр, 230–267.

References

Bryuxovecz`ka, O. (2018). Vizual`ny`j povorot u kul`turi i kul`turologiyi. Kul`turologiya: Mogy`lyans`ka shkola. Ky`yiv: FOP Filyuk O. 130–156. (in Ukrainian).

Rachkov, Ye. S. (2015). Metody` ta pidxody` vizual`noyi istoriyi: analiz istoriografiyi. Xarkivs`ky`j istoriografichny`j zbirny`k, (14), 27–41. (in Ukrainian).

Kovalevs`ka, O. (2016). Vizual`ni studiyi v sy`stemi suchasnogo sociogumanitarnogo znannya. Istoriografichni doslidzhennya v Ukrayini, (26), 208–237. (in Ukrainian).

Rabenchuk, O. (2012). Do py`tannya pro vizual`ne yak dzherelo istory`chny`x doslidzhen`. Ukrayina XX stolittya: kul`tura, ideologiya, polity`ka., (17), 29–39. (in Ukrainian).

Pyatina, D., K. Myelyekyescev (2021). Fotografiya, yak zasib zberezhennya istory`chnoyi pam'yati. Visny`k students`kogo naukovogo tovary`stva DonNU imeni Vasy`lya Stusa, 1(13), 57–62. (in Ukrainian).

Kolyastruk, O. (2008). Vizual`ni dokumenty` yak osobly`vi dzherela istoriyi povsyakdennosti. Ukrayina XX st.: kul`tura, ideologiya, polity`ka, (14), 57–62. (in Ukrainian).

Markitan, L. P. (2002). Informacijny`j potencial kinofotovideodokumentiv yak istory`chnogo dzherela. Ukrayins`ky`j istory`chny`j zhurnal, (5), 34–49. (in Ukrainian).

Zhy`tyen`ova, N. V. (2016). Texnologiyi vizualizaciyi v suchasny`x osvitnix trendax. Vidkry`te osvitnye e-seredovy`shhe suchasnogo universy`tetu, (2), 144–157. (in Ukrainian).

Marty`nova, I. S. (2016). Vy`kory`stannya fotografiyi pry` vy`vchenni istoriyi v shkoli. Aktual`ni problemy` metody`ky` navchannya istoriyi, pravoznavstva ta suspil`stvoznavchy`x dy`scy`plin, 8, 215–218. (in Ukrainian).

Komarov, Yu. (2004). Metody` roboty` z vizual`ny`my` dzherelamy`. Doba, (2), 15–19. (in Ukrainian).

Maliyenko, Yu. (2019). Teorety`chni zasady` vizualizaciyi zmistu pidruchny`kiv z istoriyi dlya starshoyi shkoly` u konteksti kompetentnisnogo navchannya. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, (23), 149 161. (in Ukrainian).

Pometun O., & Gupan, N. (2020). Vizual`ni dzherela u pidruchny`ku z istoriyi yak zasib rozvy`tku kry`ty`chnogo my`slennya uchniv. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, (24), 241–255. (in Ukrainian).

Mogory`ta, V. M. (2018). Rol` ta misce ilyustracij u zmisti suchasnogo shkil`nogo pidruchny`ka istoriyi. Zbirny`k naukovy`x pracz` [Xersons`kogo derzhavnogo universy`tetu]. Pedagogichni nauky`, (81(1)), 31–35. (in Ukrainian).

Kry`shmarel, V. Yu. (2014). Do py`tannya pro ilyustraciyi v shkil`ny`x pidruchny`kax: osobly`vosti predmetiv duxovno-moral`nogo spryamuvannya. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, (14), 341–349. (in Ukrainian).

Moroz, P., & Moroz, I. (2018). Doslidny`cz`ka diyal`nist` uchniv u procesi navchannya vsesvitn`oyi istoriyi v osnovnij shkoli: metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: TOV «KONVI PRINT». (in Ukrainian).

Moroz, P. (2014). Methodological aspects of the selection of the illustrative material for the school textbook of ancient history. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, (14), 459–476. (in English).

Moroz, P. (2019). Formuvannya vminnya pracyuvaty` z fotografiyeyu yak samostijny`m istory`chny`m dzherelom na urokax istoriyi v liceyi. Anotovani rezul`taty` naukovo-doslidnoyi roboty` Insty`tutu pedagogiky` za 2019 rik, 135–136. (in Ukrainian).

Moroz, P. V., Moroz, I. V., & Moczak, S. I. (2022). Doslidzhuyemo istoriyu i suspil`stvo. Integrovany`j kurs. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).

Moroz, P., Moroz, I., & Vlasov, V. (2021). Istoriya Ukrayiny` v dzherelax. Ky`yiv: TOV «KONVI PRINT». (in Ukrainian).

Gaskell, A. (2004). Vizual`na istoriya. Novi perspekty`vy` istoriopy`sannya. Za red. P. Berka; Ky`yiv: Nika-Centr, 230–267. (in Ukrainian).

Petro Moroz, *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Social Science Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

Iryna Moroz, *Researcher at the Department of Social Studies of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

INFORMATIONAL AND METHODOLOGICAL POTENTIAL OF PHOTOGRAPHY AS A HISTORICAL SOURCE *(on the example of the textbook "Exploring* History and Society *")*

The article reveals the informational and methodological potential of photo documents as a historical source on the example of the textbook "Exploring History and Society", 5th grade. According to the authors, photographs are a unique and reliable means of preserving historical memory for future generations, as well as a fairly informative source of information about historical events and phenomena, historical figures, traditions, customs and everyday life of people in the past. They are also an invaluable source for studying and researching the history of the native land, its memorial places, and monuments.

The authors analyzed the works devoted to both the peculiarities of the study of visual sources in historical science and the methods of their use in the educational process. It is noted that photographic documents are completely self-sufficient historical sources that require the same source criticism and appropriate methodological tools as written documents or material sources. Having analyzed methodical approaches to the use of photographs as a historical source, the authors propose an algorithm for their processing by students.

The article notes that special attention in the educational process should be paid to research work with photographs as a historical source, as it activates students' thinking in general and forms the ability to critically analyze historical information in particular. Having analyzed methodological approaches to the use of photographs in the educational process, the authors propose an algorithm for their processing by students.

The methodological value of photographs as a historical source, according to the authors, is that their use in the educational process activates the cognitive, research and creative activity of students, develops their cognitive interest, promotes the stability of attention, the development of critical thinking and visual memory, plays an important role in the formation of their media literacy and ideas about the historical past.

Keywords: photography; historical source; formation of students' media literacy; textbook "Exploring History and Society".

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-154-171
УДК 373.5.091.64:(075)91].014.6(100)

СУЧАСНИЙ ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПІДРУЧНИКІВ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Світлана Науменко,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України

https://orcid.org/0000-0002-8279-4427

sveta_naum@ukr.net

У статті висвітлено зарубіжний досвід оцінювання якості підручників географії для закладів загальної середньої освіти. Виявлено, що одним із трендів у зарубіжній практиці підручникотворення є зосередження уваги переважно на аналізі структурних складників підручника географії (текстовий та ілюстративний матеріал, система вправ і завдань тощо) у контексті реалізації (1) ключових позицій модельної та/або навчальної програми, а також (2) ролі підручників в оцінюванні результатів навчання, сформованості набутих компетентностей та їх застосуванні на практиці, можливості здійснювати самооцінювання, забезпеченні розвитку просторового й креативного мислення, сприянні мультикультурній (полікультурній) освіті, підготовці до самостійного способу життя й самореалізації.

Акцентовано увагу на висновках зарубіжних дослідників щодо проблем сучасного підручникотворення, зокрема: обмежених механізмах реалізації концепцій реформування освіти та можливостей для розвитку в здобувачів просторового мислення і критичної мультикультурної (полікультурної) освіти; наявності поверхневої, а в деяких випадках і недостовірної інформації; відтворення стереотипних поглядів; необхідності доопрацювання (вдосконалення) переважної більшості підручників географії тощо.

З'ясовано, що у зарубіжній практиці актуалізується роль учителя щодо формування в учнів/учениць знань, умінь, навичок у порівнянні з підручником, який стає допоміжним засобом у сучасних дидактичних системах.

Окреслено перспективи подальших вітчизняних досліджень проблем підручникотворення для закладів загальної середньої освіти з позицій сучасних зарубіжних підходів до оцінювання їх якості та відповідності сучасним світовим тенденціям.

Ключові слова: якість підручника; підручник географії для закладів загальної середньої освіти; зарубіжний досвід та тенденції сучасного підручникотворення; перспективи розвитку вітчизняного підручника.

Постановка проблеми. Підручник був і залишається стрижневим елементом дидактичних систем навчання. При цьому його роль і функції суттєво змінюються, що, відповідно, зумовлює необхідність якісного оновлення як методології, так і технології сучасного підручникотворення. Нові підходи щодо проєктування навчальної книжки набули особливої актуальності під час широкого запровадження дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень та воєнного стану. Шкільний підручник із інструменту передачі предметного змісту освіти та основного його джерела для учнів/учениць і вчителя стає засобом мотивації здобувачів освіти до навчання та формування в них вміння самостійно вчитися (Савченко, 2012, с. 94, 97, 494). При цьому не лише зміст та методичний апарат підручника, а і його дизайн та поліграфія, адитивність із сучасними технологіями підтримки освітнього процесу значною мірою впливають на реалізацію інформаційної, навчальної, виховної, розвивальної, мотиваційної і контролювальної функцій.

Підручник стає своєрідним навігатором, який дає можливість здобувачам освіти знаходити орієнтири для розгортання освітньої діяльності відповідно до своїх пізнавальних можливостей і потреби самостійно навчатися (Савченко, 2012, с. 97).

Періодично змінюються покоління підручників: вони доопрацьовуються (згідно із результатами апробації) та розробляються нові (відповідно до концепцій нових освітніх реформ та суспільних запитів). Також змінюється аудиторія користувачів навчальної книжки та сприйняття підручників здобувачами освіти, педагогами, батьками та громадськістю, а вимоги до підручників постійно зростають. Створення новітнього підручника для закладів загальної середньої освіти є одним із пріоритетів розбудови Нової української школи (далі – НУШ). Відтак проблема якості шкільного підручника залишається актуальною та потребує розроблення з урахуванням надбань вітчизняного підручникотворення та зарубіжного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Саме в контексті реформи НУШ вітчизняні науковці широко досліджують проблему якісного шкільного підручника. Так, у працях Н. Бібік (Бібік, 2019) обґрунтовано функції підручника з курсу «Я досліджую світ» (для початкової школи) як невід'ємного складника навчально-методичного комплекту. Наголошено на ролі підручника як системотвірного ядра, що органічно сполучає всі компоненти та забезпечує їх цілісність і функціональність єдиних підходів до реалізації засад компетентнісного підходу.

У працях О. Савченко (Савченко, 2020) висвітлено потенціал нового підручника з літературного читання для 3 класу в рамках реалізації реформи НУШ. Визначено функції підручника, що реалізуються у взаємозв'язках, розкрито теоретичні й методичні засади реалізації змістових ліній Типової освітньої програми, подано орієнтири для впровадження нового підручника в освітній процес та особливості планування уроків з ним.

У статтях О. Вашуленко (Вашуленко, 2021; Вашуленко, 2022) розкрито методичний потенціал нових підручників «Українська мова та читання» для 2–4 класів (авторка Вашуленко О. В) щодо реалізації вимог змістових ліній Типової освітньої програми (Вашуленко, 2021). Наголошено, що методичний апарат авторських підручників створено на засадах дитиноцентризму, а їх змістове наповнення, структура і способи презентації

дидактичного матеріалу підпорядковуються формуванню в учнів/учениць початкової школи читацької, комунікативної та інших ключових компетентностей.

У працях Т. Яценко (Яценко, 2021; Яценко & Пахаренко, 2022) схарактеризовано методичний потенціал нових підручників української літератури та інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) для 5 класу щодо ефективної організації самостійної читацької діяльності молодших підлітків, розкрито змістове наповнення нового підручника «Українська література» (автори: Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А.) в аспекті формування в учнів/учениць ключових компетентностей та окреслено особливості організації навчальної діяльності здобувачів освіти у процесі роботи з цим підручником.

О. Пометун та Н. Гупан (Пометун & Гупан, 2021; Пометун & Гупан, 2022) на прикладі авторських модельної навчальної програми і підручника «Досліджуємо історію і суспільство» висвітили методологію створення інтегрованого курсу з історії та громадянської освіти для 5 класу як ефективного й актуального способу компетентнісно орієнтованого навчання учнів/учениць XXI століття (Пометун & Гупан, 2022) та розкрили теоретичні й методологічні засади проєктування нового підручника «Досліджуємо історію і суспільство» для 5 класу (Пометун & Гупан, 2021).

У статті В. Туташинського (Tutashynskyi, 2021) висвітлено особливості побудови нових підручників «Технології» для 5–6 класів.

Методичні аспекти створення підручників географії нового покоління на засадах інтегрованого навчання розкрито у працях Т. Назаренко (Назаренко, 2022) та В. Яценка (Яценко, 2022). Примітно, що в Новій українській школі географія викладатиметься як самостійний навчальний предмет із 6 класу. Відтак, реалізація оновленого змісту цього навчального предмету розпочнеться в 2023–2024 навчальному році. З огляду на це, зарубіжний досвід слугуватиме здійсненню випереджувальних досліджень як умови створення якісного підручника.

Загальні підходи до проєктування нових 16 підручників для 5 класів закладів загальної середньої освіти, розроблених науковцями Інституту педагогіки НАПН України спільно із учителями і викладачами закладів вищої освіти, та переваги методичного апарату цих підручників (за результатами апробації) описано у праці О. Топузова та Т. Засєкіної (Топузов & Засєкіна, 2022) тощо.

У працях вітчизняних дослідників значна увага приділяється історичному досвіду створення шкільних підручників. Зокрема, представлено особливості відображення відомостей про культуру і побут країн, мова яких вивчалася, у змісті вітчизняних шкільних підручників з іноземних мов періоду 30–80-х рр. XX ст. (Пасічник & Пасічник, 2021), висвітлено питання конструювання методичного апарату шкільних підручників із суспільствознавчих предметів перших десятиріч незалежної України (Гупан, 2018).

Тенденції розвитку вітчизняного підручника української мови та механізми підвищення його якості як основного засобу навчання обґрунтовано у статті Н. Бондаренко (Бондаренко, 2022).

У працях Ю. Жука та співробітників відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України висвітлено результати

експериментальних досліджень щодо оцінювання вчителями та здобувачами закладів загальної середньої освіти ролі структурних складників сучасних шкільних підручників з точки зору їх використання учнями/ученицями для організації власної навчальної діяльності (Жук & Ващенко, 2020), користувацьких якостей підручника через оцінювання структурних складників підручників з природничих предметів (Zhuk & Naumenko, 2020), особливостей сприйняття старшокласниками структурних складників сучасних шкільних підручників з природничих предметів та залучення цих складників і Web-ресурсів до організації власної навчальної діяльності учнів/учениць (Жук & Ващенко, 2019).

Особливо затребуваними на сучасному етапі вітчизняного підручникотворення та в контексті інтеграції до світового освітнього простору є дослідження, в яких висвітлюється зарубіжний досвід шкільного підручникотворення. Наприклад, щодо запровадження цифрових підручників у навчальний процес закордоном (Николюк, 2018), потенціалу сучасних підручників близького зарубіжжя у контексті забезпечення підготовки здобувачів гімназійної освіти до складання підсумкової атестації у формі зовнішнього оцінювання (Головко & Науменко, 2018) тощо.

При цьому особливий науковий інтерес викликає зарубіжний досвід оцінювання якості підручників для закладів загальної середньої освіти з позицій експертів і користувачів та перспективи його використання в Україні. Натомість, як показав джерельний аналіз, такий досвід є недостатньо вивченим.

Мета статті – здійснити аналіз сучасних праць зарубіжних дослідників щодо оцінювання якості підручників для закладів загальної середньої освіти та визначити перспективи використання цього досвіду для розбудови вітчизняного підручникотворення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У працях зарубіжних авторів оцінювання якості шкільного підручника загалом, та географії, зокрема, здійснюється виходячи з того, що в сучасних умовах навчальна книжка хоча й залишається одним із основних і невід'ємних компонентів освітнього процесу, проте не є єдиним джерелом інформації для учнів/учениць. Основним напрямом аналізу підручника закордоном стає визначення функціональної ефективності його структурних складників щодо реалізації базових положень освітніх стандартів або концепцій реформування освіти. Наприклад, такі зарубіжні дослідники як О. Ясар (Okan Yasar) (Yasar, 2009), Д. Ян (Daihu Yang), Цз. Ван (Ziying Wang) та Д. Сю (Di Xu) (Yang et al., 2015) розглядають підручники географії для закладів загальної середньої освіти в аспекті спрямованості їх методичного апарату, зокрема системи вправ і завдань, на ефективну реалізацію інноваційного та практичного складників навчальної програми.

Така увага до системи вправ і завдань серед інших структурних складників підручника визначається тим, що саме цей елемент «створює можливості для підтримки процесу навчання та викладання» (Trahorsch & Knecht, 2021, с. 56). На думку вчених, запитання та завдання скеровують уроки до заздалегідь визначених результатів навчання та дають можливість учням/ученицям залучитися до змісту предмета (Krause et al., 2021, с. 1). Правильно складені навчальні завдання є інструментом оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, а також можуть розширювати пояснювальний текст підручника, стимулювати в учнів/учениць пізнавальні процеси вищого рівня,

спрямовувати їх до роботи з іншими джерелами інформації та сприяти формуванню ключових компетентностей (Trahorsch & Knecht, 2021, с. 56). При цьому якість і структура навчальних запитань і завдань розглядається як один із важливих критеріїв якості.

У статті китайських дослідників Д. Яна, Цз. Вана та Д. Сю (Yang et al., 2015) здійснено аналіз вправ і завдань, що містяться в національних підручниках географії для закладів загальної середньої освіти, написаних до та після оновлення змісту географічної освіти в 2003 р. Відповідно до реформи актуальним визначалося розвантаження навчальної програми з географії, спрямування освітнього процесу на отримання учнями/ученицями лише фундаментальних географічних знань, умінь та навичок, формування в них афективних, психомоторних і когнітивних результатів навчання.

Учені проаналізували (1) кількість запитань і завдань в підручниках географії, створених за новою програмою, (2) їх типи та (3) спрямування (оцінювання когнітивних, афективних та психомоторних результатів (цілей) навчання). Було зроблено висновки, що очікуваного розвантаження не відбулося. Натомість, у нових підручниках, у порівнянні з попередніми, збільшилася кількість запитань і завдань та зменшилася їх різноманітність. Так, середня кількість запитань і завдань у відношенні на одну сторінку збільшилася майже вдвічі: з 0,65-0,73 до 1,32-1,49 (Yang et al., 2015, с. 240). При цьому переважали графічні завдання (з ілюстративним матеріалом) (31,9%) та закриті тестові завдання (з відповідями) (61,2%) (Yang et al., 2015, с. 242).

У підручниках нового покоління майже всі запитання та завдання були на оцінювання когнітивних результатів навчання (лише близько 0,9% становили завдання на оцінювання афективних і психомоторних результатів навчання) (Yang et al., 2015, с. 241). Відтак, на думку дослідників, система вправ та завдань не повністю відповідала одній із основних цілей – формування ключових компетентностей та потребувала суттєвого доопрацювання (щодо типів, обсягу та спрямування змісту запитань і завдань) (Yang et al., 2015, с. 244).

За О. Ясаром (Yasar, 2009) процес оцінювання у закладах загальної середньої освіти має стати повноцінним інструментом навчання. Мета оцінювання полягає не лише у виставленні оцінок, а й у виявленні труднощів та розробленні запобіжних заходів, наданні учням/ученицям об'єктивної інформації про їхній саморозвиток (Yasar, 2009, с. 51). З огляду на це, запитання та завдання в підручниках мають виявляти та оцінювати як результати навчання («продукт навчання»), так і сам процес їх досягнення та забезпечувати можливість здобувачам здійснювати самооцінювання (Yasar, 2009, с. 47). Саме з цих позицій О. Ясар здійснив аналіз запитань і завдань, які містилися в турецьких підручниках географії, розроблених на основі навчальних програм з географії двох поколінь (до та після 2005 р.). Дослідник зробив висновок щодо тенденції розбудови системи вправ у напрямі удосконалення інструменту самооцінювання учнями/ученицями нещодавно набутих знань, умінь і навичок, оскільки в підручниках достатньо представлені запитання та завдання, спрямовані на оцінювання когнітивних, сенсорних і психомоторних результатів навчання (Yasar, 2009, с. 47, 63).

Зарубіжні дослідники також значну увагу приділяють аналізу запитань і завдань у підручниках географії для закладів загальної середньої освіти з позицій їх ролі у

(1) набутті й застосуванні учнями/ученицями компетентностей; (2) підготовці здобувачів освіти до самостійного життя та самореалізації; (3) розвитку в учнів просторового мислення. За М. Саймон (M. Simon), О. Будке (A. Budke) та Ф. Шабіцом (F. Schäbitz) сучасні навчальні програми «спрямовані на компетентності та орієнтовані на результат», запитання і завдання в підручниках «мають важливе значення для набуття і застосування компетентностей» (Simon et al., 2020, с. 5). Зокрема, запитання і завдання на порівняння сприяють розвитку в учнів/учениць географічної компетентності. Вони вимагають від здобувачів освіти вмінь розмірковувати, аргументувати, критично мислити тощо. Це, своєю чергою, допомагає учням/ученицям здобувати географічні знання та набувати навичок формулювання суджень і спілкування (Simon et al., 2020, с. 10).

Дослідники проаналізували особливості реалізації запитань і завдань на порівняння (в яких здобувачі мають порівняти величини з метою виявлення подібності або відмінності, приклад, завдання на медіаграмотність та критичний аналіз документів) у понад 20 підручниках географії для закладів загальної середньої освіти Німеччини, Великої Британії та Франції. Було виявлено, що в підручниках Німеччини, Великої Британії та Франції у середньому міститься приблизно 9,2% запитань і завдань на порівняння, тоді як у французьких підручниках – 6,25%, в німецьких – 9,72%, в англійських – 11,72% (Simon et al., 2020, с. 6). При цьому переважна більшість запитань і завдань спрямовані на оцінювання простих когнітивних процесів – умінь зіставити й описати два об'єкти. Ці запитання та завдання не передбачають здійснення здобувачами освіти складних міркувань й аргументації.

На думку М. Саймона та О. Будке, такий розподіл пов'язаний з тим, що підручники географії, зокрема, та з природничої освіти загалом, часто зосереджуються «на кінцевому продукті відповідної науки, який розглядається як істина, а не на погляді на науку, як на конструктив для дебатів» (Simon & Budke, 2020, с. 15).

Особлива увага до завдань на порівняння пояснюється тим, що процес порівняння пов'язаний з компетентностями, що вдосконалюються з віком у процесі навчання учнів/учениць (Simon et al., 2020, с. 10). Саме тому з класу в клас кількість запитань і завдань на порівняння в підручниках збільшується. Також дослідниками виявлено, що систематичне використання наказових дієслів у формулюванні запитань і завдань є дуже корисним для розвитку компетентності порівняння (Simon et al., 2020, с. 11). Запитання і завдання на порівняння мають передбачати аргументацію, яка сприяє розвитку географічних компетентностей (Simon & Budke, 2020, с. 15).

За В. Майєром (V. Maier) та О. Будке (A. Budke) важливим інструментом формування практичних умінь у підручниках географії є запитання та завдання на планування (розв'язування проблем), оскільки вони орієнтовані на вирішення нагальних ключових соціальних, екологічних і просторових проблем, наприклад щодо зміни клімату, зменшення озонового шару тощо та на підготовку учня/учениці до самостійного способу життя й самореалізацію, наприклад, щодо подорожей, споживання органічної їжі тощо (Maier & Budke, 2016, с. 9, с. 21).

Запитання і завдання на планування потребують від здобувачів креативного мислення, творчого вирішення проблем. Їх важко оцінювати, адже вони не мають лише

однієї правильної відповіді. Саме тому їх кількість у підручниках географії – незначна. Наприклад, у британських підручниках географії міститься в середньому по 10% завдань на планування, а в підручниках географії з Північного Рейну-Вестфалії – по 4% (Maier & Budke, 2016, с. 17).

Завдання на планування важко знайти в галузі фізичної географії. Найчастіше вони містяться в таких галузях, як «Людина-довкілля» (людино-екологічний контекст) та соціальна географія. У підручниках Великої Британії завдання на планування найчастіше пов'язані із вирішенням соціальних, екологічних і просторових проблем, наприклад, щодо стихійних лих, зміни клімату, у підручниках з Північного Рейну-Вестфалії – стосуються індивідуальних досягнень цілей життя учня/учениці у сфері туризму, споживання, способу життя (в галузі соціальної географії) (Maier & Budke, 2016, с. 25).

За І. Джо (I. Jo) і С. В. Беднарцом (S. W. Bednarz) (Jo & Bednarz, 2009) та Р. Г. Дуарте (R. G. Duarte) (Duarte, 2018) у закладах загальної середньої освіти одним із найголовніших завдань географії є розвинути в учнів/учениць просторове мислення. Важлива роль у цьому відводиться підручнику географії, який містить карти, діаграми, графіки. Відтак запитання та завдання в підручниках мають вимагати від здобувачів не лише застосування вмінь використовувати просторові уявлення, а й створювати уявлення про географічні об'єкти (візуалізації) (Jo & Bednarz, 2009, с. 8).

За даними дослідників, у підручниках, які Техаське агентство освіти рекомендувало у 2003 р. для використання в курсі «Всесвітня географія», міститься лише 30% запитань і завдань на просторове мислення (Jo & Bednarz, 2009, с. 8). При цьому більша половина цих запитань і завдань потребували від учнів/учениць лише застосування базових навичок просторового мислення, зокрема, пригадати або розпізнати просторові об'єкти, що «недостатньо для розвитку навичок просторового мислення» (Jo & Bednarz, 2009, с. 11). Підручники мають менше 1/3 запитань і завдань на пояснення, порівняння і класифікацію та близько 13% – на оцінювання, узагальнення і створення просторового об'єкту (об'єктів) (Jo & Bednarz, 2009, с. 9, 11).

Р. Г. Дуарте здійснив аналіз бразильських підручників географії для 6–9 класів. Дослідник виявив, що вони містять велику кількість запитань і завдань на роботу учнів/учениць з картами. Проте, у них, як і в техаських підручниках, 2/3 запитань і завдань з картами обмежувалися запитаннями і завданнями на базові навички просторового мислення – знаходження географічного об'єкту, його ідентифікацію або розпізнавання, опис тощо (без будь якого аналізу) (Duarte, 2018, с. 5, 6). Тобто, ці підручники мають обмежені можливості щодо розвитку в учнів/учениць просторового мислення, пов'язаного з картографією, і не сприяють його розвитку на вищому рівні (Duarte, 2018, с. 6).

Зарубіжні дослідники велику увагу приділяють також питанням використання в підручниках географії ілюстративного матеріалу (наочність або візуальні об'єкти) та їх якості. Адже, «візуальні об'єкти, які містяться у підручниках, зокрема географії, є одним із найважливіших компонентів, що можуть полегшити процес навчання» (Trahorsch & Bláha, 2020, с. 1).

У статті Т. Янка (T Janko) та П. Кнехта (P. Knecht) (Janko & Knecht, 2013) здійснено аналіз візуальних об'єктів (фотографій, рисунків, карт, графіків тощо), які місити-

лися в п'яти чеських підручниках географії (соціальній географії) для учнів/учениць 10–14 років, з позицій (1) їх абстрактності, (2) зв'язку з текстом та (3) влучністю підписів. У результаті дослідження виявлено, що переважну більшість (58,4%) візуальних об'єктів становлять світлини (реалістичні образи) (Janko & Knecht, 2013, с. 101). Нереалістичні (абстрактні) візуальні об'єкти (карти, графіки, схеми, таблиці тощо) складають приблизно одну третину: таблиці – 9,1%, карти – 8,1% тощо (Janko & Knecht, 2013, с. 93, 103). Усі візуальні об'єкти зв'язані з текстом та містять, переважно, розпізнавальні (48%) й розширювальні (28%) підписи (Janko & Knecht, 2013, с. 93, 104).

На думку дослідників, у підручниках географії фотографії є здебільшого лише ілюстративними компонентами до тексту, які не спонукають учнів/учениць до детальнішого розгляду предмету (Janko & Knecht, 2013, с. 96). Представлення навчального контенту у формі абстрактних візуальних об'єктів, кількість яких має залежати від віку учнів/учениць, їхніх уподобань і когнітивного розвитку, може прискорити і покращити процес опанування предмету (Janko & Knecht, 2013, с. 96). При цьому здобувачі освіти мають розуміти навчальну мету візуального об'єкту та його зв'язок з текстом.

За П. Трагоршем (P. Trahorsch) та Я. Д. Блахом (J. D. Bláha) у підручниках географії фізико-географічні явища краще зображати за допомогою фотографій, а соціально-економічні явища – у формі абстрактних візуальних зображень (Trahorsch & Bláha, 2020, с. 5). При цьому кількість візуальних об'єктів на сторінці має бути оптимальною: так, сторінка підручника із суцільним або майже суцільним текстом, знижує мотивацію учнів/учениць до використання цього засобу навчання, в той же час, як велика кількість візуальних об'єктів на сторінці підручника призводить до того, що функції пояснювального тексту використовуються не повністю й освітній потенціал візуальних об'єктів знижується (Trahorsch & Bláha, 2020, с. 4).

Дослідники О. Ясар та М. Шеремет (Yasar & Şeremet, 2007) виокремили 10 типів рисунків і фотографій за їх значенням у процесі навчання та запропонували рекомендації авторам підручників щодо їх розміщення в підручниках географії. Так, штрихові рисунки та фотографії мають відповідати віку учнів/учениць й особливостям їхнього розумового розвитку та досвіду (Yasar & Şeremet, 2007, с. 184). Кожна фотографія має відображати окрему та незалежну ідею, відображати на передньому плані головну думку (Yasar & Şeremet, 2007, с. 165). Використання карикатур має бути вибірковим, адже люди по-різному до них ставляться (Yasar & Şeremet, 2007, с. 166). Титульна сторінка підручника має якнайкраще відображати зміст та посилювати чарівність книжки (Yasar & Şeremet, 2007, с. 184).

І. Бенке (Y. Behnke) зазначає, що поєднання візуальних об'єктів з текстом (дизайн підручника) має сприяти успішності навчання здобувача освіти. Дослідниця проаналізувала понад 50 підручників географії з 12 європейських країн (Західної, Південної та Центральної Європи і Скандинавії), виданих після 2001 р., зосередившись на концепції дизайну підручників (Behnke, 2014, с. 56, 57).

У результаті дослідження І. Бенке дійшла висновку, що в сучасних підручниках географії міститься велика кількість візуальних об'єктів (графічних зображень), які представлені різними формами (фотографії, інфографіка, карти, супутникові зображення

тощо) та мають складну графіко-текстову структуру (Behnke, 2016, с. 39). У більшості випадків інформація, яка міститься у графічних зображеннях, подається також у тексті (Behnke, 2017, с. 75). Тобто, візуальні об'єкти не є самостійними частинами підручника.

Відтак, на думку дослідниці, корисним є використання парної графіки (порівняння графіків між собою для виявлення подібності та відмінності) (Behnke, 2016, с. 52). Також у підручниках має бути тісніший зв'язок між візуальними об'єктами та текстом. Різні форми подання інформації мають ефективніше підтримувати одна одну (Behnke, 2014, с. 65).

Отримання знань із візуальних об'єктів потребує від учнів/учениць більшого когнітивного навантаження, ніж читання тексту, і залежить від таких чинників, як попередні знання й інтереси здобувачів освіти, стратегії їхнього навчання, навичок графічної грамотності тощо (Behnke, 2017, с. 83). Аналіз та взаємозв'язок різних візуальних об'єктів із текстом вимагає від учнів/учениць здатності до абстракції та системного мислення, що має важливе значення для розуміння складних глобальних взаємозв'язків.

І. Бенке (Behnke, 2018) узагальнила сучасні підходи, представлені дослідниками з різних країн світу, щодо аналізу підручників для закладів загальної середньої освіти: (1) мова; (2) вплив соціокультурних та соціально-економічних чинників; (3) дизайн підручника; (4) когнітивні, афективні та поведінкові ефекти; (5) цифрові підручники.

За Й. Гечітом (Yı. Geçit) (Geçit, 2010) навчальна ефективність письмових матеріалів (підручників, посібників тощо) залежить від (1) рівня читабельності матеріалу, (2) його змісту та (3) дизайну (макету і зовнішнього вигляду) (Geçit, 2010, с. 2207). Однією з фундаментальних характеристик підручника, які необхідні для того, щоб він виконував свої функції, є рівень читабельності тексту (Geçit, 2010, с. 2206). Учні мають швидко читати текст підручника і розуміти, що читають. Навчальна книжка має бути легкою для сприйняття здобувачами освіти, в ній має міститися значуща інформація, що надовго запам'ятається і яка має співвідноситися з їхнім життям (Geçit, 2010, с. 2206).

Аналіз читабельності текстів турецьких підручників географії для 9 та 11 класів, які здійснив Й. Гечіт, показав, що вони не відповідають віковому рівню учнів/учениць: за кількістю географічних понять і термінів вони перевищують віковий рівень здобувачів освіти (у них міститься велика кількість географічних понять і термінів), а за довжиною слів і складів – нижчі за їхній віковий рівень (Geçit, 2010, с. 2218).

У зарубіжних дослідженнях актуальними є також питання оцінювання підручників географії з позицій учнів/учениць. На думку М. Трача (M. Tracz), «знання про те, як учень/учениця сприймає підручник, його зміст, мову, структуру тощо, є цінним ресурсом для розуміння основних освітніх концепцій та визначення ступеня пристосованості підручника до віку та інтелектуальних можливостей здобувачів освіти» (Tracz, 2016, с. 40). Так, наприклад, польські учні/учениці вважають зміст підручників географії одним із багатьох, але не найважливішим фактором, який впливає на розвиток їхнього інтересу до географії (Tracz, 2016, с. 41). Результати досліджень показують, що в здобувачів з віком зменшується важливість ролі підручника у стимулюванні інтересу до навчання (Tracz, 2016, с. 41).

Учні/учениці достатньо критично завжди ставляться до змісту та мови підручника, а також завдань та запитань у ньому. Натомість, позитивно оцінюють дизайн та полі-

графію сучасних підручників (Tracz, 2016, с. 35). Серед недоліків підручників також зазначаються подання надлишкової інформації («сухих» фактів, застарілого матеріалу), загальний і поверхневий виклад питань, науковий стиль (висока щільність понять, велика кількість непояснених понять), великі обсяги підручників (Tracz, 2016, с. 42).

На думку польських учнів/учениць, ідеальний підручник з географії має бути (1) цікавим (мати гарну обкладинку, містити кольорову графіку, зображення ландшафтів, пояснювальні малюнки), (2) добре структурованим (кілька шрифтів, важлива інформація виділена жирним шрифтом), (3) написаний простою і зрозумілою мовою та містити прості пояснення нових понять, (4) містити глосарій ключових понять, приклади екзаменаційних завдань та інформацію, яка буде корисною для повсякденного життя (Tracz, 2016, с. 44).

Ще одним цікавим аспектом, в якому зарубіжні дослідники здійснюють аналіз підручників географії, є їх роль у розвитку в учнів/учениць критичної мультикультурної (полікультурної) освіти.

На думку Дж. Ашера (J. Usher), критична мультикультурна (полікультурна) освіта спрямована на формування в учнів/учениць поваги до людей різних етнічних груп і культур, розуміння культурного розмаїття, досягнення рівності в освіті тощо (Usher, 2021, с. 2, 3). У своєму дослідженні автор здійснив аналіз ірландських підручників географії, зокрема тексту й візуальних об'єктів в них, щодо розміщення в них інформації про Африку. Він дійшов висновку, що в ірландських підручниках географії містяться стереотипні, надто спрощені описи проблем, людей і місць, що може призвести до почуття вищості серед домінуючих груп і більш укоріненого почуття інакшості серед груп меншин (Usher, 2021, с. 1).

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. У дослідженні ми зосередилися на аналізі праць зарубіжних учених щодо оцінювання якості підручників географії, проте ці результати актуальні й для навчальних книжок з інших предметів. Зокрема, дослідники зарубіжжя розглядають проблему якості підручників для закладів загальної середньої освіти в контексті оптимальності їх структури та змісту, системи вправ і завдань, ілюстративного матеріалу з позицій повноти та інноваційності реалізації практичного складника модельних навчальних програм, функціональних можливостей методичного апарату щодо формування в здобувачів освіти ключових компетентностей, розвитку в учнів/учениць просторового та креативного мислення, мультикультурної освіти, підготовки до самостійної діяльності й самореалізації, оцінювання результатів навчання здобувачів і надання їм можливості здійснювати самооцінювання.

При цьому актуальними проблемами підручникотворення визначається обмеженість можливостей навчальної книжки щодо розвитку в учнів/учениць просторового мислення, наявності надлишкової та поверхневої інформації, присутність стереотипних поглядів; недостатня різноманітність ілюстративного матеріалу; переважання запитань і завдань, спрямованих на оцінювання сформованості в здобувачів освіти простих когнітивних умінь і навичок; недостатня реалізація мотиваційного потенціалу, зокрема, щодо активної участі у вирішенні соціальних й екологічних проблем; неповна відповідність змісту віковому рівню здобувачів освіти; відсутність інструментарію мультикультурної освіти.

Водночас зарубіжні дослідники наголошують, що сучасний підручник є одним із провідних дидактичних ресурсів, ефективність використання якого залежить від методичної майстерності педагога (Morote & Olcina, 2020, с. 174), адже навіть «поганий підручник може сприяти гарному навчанню, якщо його використовувати належним чином, тоді як найкращий підручник не допоможе учням/ученицям отримати міцні знання, якщо ним неправильно користуватися» (García-González et al., 2021, с. 3).

Перспективи подальших досліджень убачаємо в здійсненні ґрунтовного аналізу українських підручників для закладів загальної середньої освіти в контексті сучасних міжнародних трендів оцінювання якості навчальної книжки.

Використані джерела

Бібік, Н. М. (2019). Навчально-методичний комплект з курсу «Я досліджую світ» у вимірах компетентнісно орієнтованого навчання. *Проблеми сучасного підручника*, *23*, 6–22. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-23-6. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/94.

Бондаренко, Н. (2022). Якість підручників у фокусі експертної оцінки. *Проблеми сучасного підручника*, *28*, 6–17. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-6-17. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/186/183.

Вашуленко, О. В. (2021). Потенціал підручника з літературного читання для 3-го класу в реалізації вимог типової освітньої програми. *Проблеми сучасного підручника*, *26*, 43–57. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-26-43-57. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/31.

Вашуленко, О. В. (2022). Компетентнісно орієнтований підручник літературного читання для учнів початкових класів. *Acta Paedagogica Volynienses*, *1*(2), 23–30. https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.4. https://lib.iitta.gov.ua/730503/.

Головко, С., & Науменко, С. (2018). Сучасний підручник близького зарубіжжя у контексті запровадження зовнішнього оцінювання здобувачів гімназійної освіти. *Проблеми сучасного підручника*, *21*, 104–117. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-104-117.

Гупан, Н. (2018). Диференціація у методичному апараті українських шкільних підручників із суспільствознавчих предметів (1991–2010 рр.). *Проблеми сучасного підручника*, *21*, 144–155. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-144-155.

Жук, Ю., & Ващенко, Л. (2019). Оцінювання старшокласниками ролі структурних складників підручників природничого циклу в організації власної навчальної діяльності. *Проблеми сучасного підручника*, *23*, 81–97. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-23-81.

Жук, Ю., & Ващенко, Л. (2020). Оцінювання вчителями ролі структурних складників підручників у організації здобувачами освіти власної навчальної діяльності. *Проблеми сучасного підручника*, *24*, 55–66. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-55-66.

Назаренко, Т. (2022). Створення шкільного підручника географії на засадах інтегрованого навчання. *Проблеми сучасного підручника*, *28*, 80–89. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-80-89. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/193/197.

Николюк, О. В. (2018). Проблема впровадження цифрових підручників: досвід Республіки Корея. *Проблеми сучасного підручника*, *20*, 280–287. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/230.

Пасічник, О., & Пасічник, О. (2021). Методичні засади відображення культурологічного блоку в змісті шкільних підручників з іноземних мов радянського періоду. *Проблеми сучасного*

підручника, *27*, 170–181. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-170-181. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/16.

Пометун, О, & Гупан, Н. (2021). Проєктування підручника з інтегрованого курсу історії та громадянської освіти для 5-го класу. *Проблеми сучасного підручника*, *27*, 182–194. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-182-194. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/17/17.

Пометун, О, & Гупан, Н. (2022). Методологія створення інтегрованого курсу з історії та громадянської освіти для 5-го класу (на прикладі модельної програми й підручника «Досліджуємо історію і суспільство»). *Проблеми сучасного підручника*, *28*, 115–132. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-115-132. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/196/203.

Савченко, О. Я. (2012). *Дидактика початкової освіти: підручник*. Грамота.

Савченко, О. Я. (2020). Методичний потенціал нового підручника з літературного читання у 3-му класі. *Проблеми сучасного підручника*, *25*, 133–148. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-133-148. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/61.

Топузов, О., & Засєкіна, Т. (2022). Концепція підручників як складників дидактичної системи адаптаційного циклу навчання. *Проблеми сучасного підручника*, *28*, 191–201. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-191-201. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/202/215.

Яценко, В. (2022). Практичні рекомендації щодо структурування методичного апарату навчального видання для інтегрованих курсів природничих наук. *Проблеми сучасного підручника*, *28*, 212–219. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-212-219. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/204.

Яценко, Т. (2021). Підручник літератури як засіб розвитку самостійної читацької діяльності учнів у реаліях Нової української школи. *Проблеми сучасного підручника*, *27*, 299–307. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-299-307. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/27/26.

Яценко, Т., & Пахаренко, В. (2022). Ключові компетентності в змісті підручника української літератури для 5 класу Нової української школи. *Проблеми сучасного підручника*, *28*, 202–211. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-202-211. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/203/217.

Behnke, Y. (2014). Visual Qualities of Future Geography Textbooks. *European Journal of Geography*, *5*(4), 56–66. https://www.researchgate.net/publication/274567597_Visual_Qualities_of_Future_Geography_Textbooks.

Behnke, Y. (2016). How textbook design may influence learning with geography textbooks. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, *6*(1), 38–62. https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19021.

Behnke, Y. (2017). Mapping the Reading of Graphic Visualisations in Geography Textbooks. In N. Pyyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (Eds.), *Changing Subjects, Changing Pedagogies: Diversities in School and Education* (pp. 68–89). Finnish Research Association for Subject Didactics. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231202/Ad_tutkimuksia_13_verkkojulkaisu.pdf?sequence=1.

Behnke, Y. (2018). Textbook Effects and Efficacy. In E. Fuchs & A. Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 383–396). Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_28.

Duarte, R. G. (2018). Cartography teaching and the development of spatial thinking in Brazilian geography textbooks. *The Proceedings of the International Cartographic Association (Proceedings of the ICA)*, *1*, 32. https://doi.org/10.5194/ica-proc-1-32-2018.

García-González, J., Palencia, S., & Sánchez, I. (2021). Characterization of Environmental Education in Spanish Geography Textbooks. *Sustainability*, *13*(3), 1159. https://doi.org/10.3390/su13031159.

Geçit, Yı. (2010). The Evaluation of High School Geography 9 and High School Geography 11 Text Books With Some Formulas of Readability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *10*, 2205–2220. https://eric.ed.gov/?id=EJ919876.

Janko, T., & Knecht P. (2013). Visuals in Geography Textbooks: Categorization of Types and Assessment of Their Instructional Qualities. *Review of International Geographical Education Online*, *3*(1), 93–110. https://dergipark.org.tr/tr/pub/rigeo/issue/11183/133618.

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://doi.org/10.1080/00221340902758401.

Krause, U., Budke, A., & Maier, V. (2021). Understanding of Developing and Setting Tasks in Geography Lessons by German and Dutch Student Teachers. *Educ. Sci.*, *11*(2), 63. https://doi.org/10.3390/educsci11020063.

Maier, V., & Budke, A. (2016). The Use of Planning in English and German (NRW) Geography School Textbooks. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO V6-N1-1)*, *6*(1), 8–31. https://www.researchgate.net/publication/303443562_The_Use_of_Planning_in_English_and_German_NRW_Geography_School_Textbooks.

Morote, A. F., & Olcina, J. (2020). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. *Cuadernos Geográficos*, *59*(3), 158–177. http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792.

Simon, M., & Budke, A. (2020). How Geography Textbook Tasks Promote Comparison Competency-An International Analysis. *Sustainability*, *12*, 1–19. http://dx.doi.org/10.3390/su12208344.

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://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04420.

Tracz, M. (2016). Geography Textbooks in the Opinion of Secondary School Students. *Zeitschrift für Geographiedidaktik (Journal of Geography Education)*, *44*(3), 35–48. http://dx.doi.org/10.18452/23264.

Trahorsch, P., & Bláha, J. D. (2020). Visual Representation of the Curriculum in Geography Textbooks: the structure of visuals in educational medium analysis. *IARTEM E-Journal*, *11*(2). https://doi.org/10.21344/iartem.v11i2.587.

Trahorsch, P., & Knecht, P. (2021). Výzkum učebních úloh v učebnicích geografie: přehledová studie. *Geografia Cassoviensis*, *15*(1), 56–70. http://dx.doi.org/10.33542/GC2021-1-04.

Tutashynskyi, V. (2021). Educational and methodological support for the adaptive cycle of technological education in the gymnasium of Ukraine. *Проблеми сучасного підручника*, *26*, 252–261. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-26-252-261. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/48.

Usher, J. (2021). Africa in Irish Primary Geography Textbooks: developing and applying a Framework to investigate the potential of Irish Primary Geography textbooks in supporting Critical Multicultural Education. *Irish Educational Studies*.. https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910975.

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.

Yasar, O., & Şeremet, M. (2007). A Comparative Analysis Regarding Pictures Included in Secondary School Geography Textbooks Taught in Turkey, *International Research in Geographical and Environmental Education*, *16*(2), 157–188.

Zhuk, Yu., & Naumenko, S. (2020). The custom qualities of textbook in the pupils' assessing of basic secondary education. *Проблеми сучасного підручника*, *25*, 40–56. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-40-56.

References

Bibik, N. M. (2019). Navchalno-metodychnyi komplekt z kursu «Ia doslidzhuiu svit» u vymirakh kompetentnisno oriientovanoho navchannia. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 23, 6–22. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-23-6. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/94 (in Ukrainian).

Bondarenko, N. (2022). Yakist pidruchnykiv u fokusi ekspertnoi otsinky. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 28, 6–17. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-6-17. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/186/183 (in Ukrainian).

Vashulenko, O. V. (2021). Potentsial pidruchnyka z literaturnoho chytannia dlia 3-ho klasu v realizatsii vymoh typovoi osvitnoi prohramy. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 26, 43–57. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-26-43-57. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/31 (in Ukrainian).

Vashulenko, O. V. (2022). Kompetentnisno oriientovanyi pidruchnyk literaturnoho chytannia dlia uchniv pochatkovykh klasiv. Acta Paedagogisa Volynienses, 1(2), 23–30. https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.4. https://lib.iitta.gov.ua/730503/ (in Ukrainian).

Holovko, S., & Naumenko, S. (2018). Suchasnyi pidruchnyk blyzkoho zarubizhzhia u konteksti zaprovadzhennia zovnishnoho otsiniuvannia zdobuvachiv himnaziinoi osvity. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 21, 104–117. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-104-117 (in Ukrainian).

Hupan, N. (2018). Dyferentsiatsiia u metodychnomu aparati ukrainskykh shkilnykh pidruchnykiv iz suspilstvoznavchykh predmetiv (1991–2010 rr.). Problemy suchasnoho pidruchnyka, 21, 144–155. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-144-155 (in Ukrainian).

Zhuk, Yu., & Vashchenko, L. (2019). Otsiniuvannia starshoklasnykamy roli strukturnykh skladnykiv pidruchnykiv pryrodnychoho tsyklu v orhanizatsii vlasnoi navchalnoi diialnosti. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 23, 81–97. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-23-81 (in Ukrainian).

Zhuk, Yu., & Vashchenko, L. (2020). Otsiniuvannia vchyteliamy roli strukturnykh skladnykiv pidruchnykiv u orhanizatsii zdobuvachamy osvity vlasnoi navchalnoi diialnosti. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 24, 55–66. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-55-66 (in Ukrainian).

Nazarenko, T. (2022). Stvorennia shkilnoho pidruchnyka heohrafii na zasadakh intehrovanoho navchannia. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 28, 80–89. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-80-89. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/193/197 (in Ukrainian).

Nykoliuk, O. V. (2018). Problema vprovadzhennia tsyfrovykh pidruchnykiv: dosvid Respubilky Koreia. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 20, 280–287. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/230 (in Ukrainian).

Pasichnyk, O., & Pasichnyk, O. (2021). Metodychni zasady vidobrazhennia kulturolohichnoho bloku v zmisti shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov radianskoho periodu. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 27, 170–181. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-170-181. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/16 (in Ukrainian).

Pometun, O, & Hupan, N. (2021). Proiektuvannia pidruchnyka z intehrovanoho kursu istorii ta hromadianskoi osvity dlia 5-ho klasu. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 27, 182–194. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-182-194. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/17/17 (in Ukrainian).

Pometun, O, & Hupan, N. (2022). Metodolohiia stvorennia intehrovanoho kursu z istorii ta hromadianskoi osvity dlia 5-ho klasu (na prykladi modelnoi prohramy y pidruchnyka «Doslidzhuiemo istoriiu i suspilstvo»). Problemy suchasnoho pidruchnyka, 28, 115–132. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-115-132. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/196/203 (in Ukrainian).

Savchenko, O. Ya. (2012). Dydaktyka pochatkovoi osvity: pidruchnyk. Hramota. (in Ukrainian).

Savchenko, O. Ya. (2020). Metodychnyi potentsial novoho pidruchnyka z literaturnoho chytannia u 3-mu klasi. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 25, 133–148. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-133-148. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/61 (in Ukrainian).

Topuzov, O., & Zasiekina, T. (2022). Kontseptsiia pidruchnykiv yak skladnykiv dydaktychnoi systemy adaptatsiinoho tsyklu navchannia. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 28, 191–201. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-191-201. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/202/215 (in Ukrainian).

Yatsenko, V. (2022). Praktychni rekomendatsii shchodo strukturuvannia metodychnoho aparatu navchalnoho vydannia dlia intehrovanykh kursiv pryrodnychykh nauk. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 28, 212–219. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-212-219. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/204 (in Ukrainian).

Yatsenko, T. (2021). Pidruchnyk literatury yak zasib rozvytku samostiinoi chytatskoi diialnosti uchniv u realiiakh Novoi ukrainskoi shkoly. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 27, 299–307. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-299-307. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/27/26 (in Ukrainian).

Yatsenko, T., & Pakharenko, V. (2022). Kliuchovi kompetentnosti v zmisti pidruchnyka ukrainskoi literatury dlia 5 klasu Novoi ukrainskoi shkoly. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 28, 202–211. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-202-211. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/203/217 (in Ukrainian).

Behnke, Y. (2014). Visual Qualities of Future Geography Textbooks. *European Journal of Geography, 5*(4), 56–66. https://www.researchgate.net/publication/274567597_Visual_Qualities_of_Future_Geography_Textbooks (in English).

Behnke, Y. (2016). How textbook design may influence learning with geography textbooks. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, *6*(1), 38–62. https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19021 (in English).

Behnke, Y. (2017). Mapping the Reading of Graphic Visualisations in Geography Textbooks. In N. Pyyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (Eds.), *Changing Subjects, Changing Pedagogies: Diversities in School and Education* (pp. 68–89). Finnish Research Association for Subject Didactics. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231202/Ad_tutkimuksia_13_verkkojulkaisu.pdf?sequence=1 (in English).

Behnke, Y. (2018). Textbook Effects and Efficacy. In E. Fuchs & A. Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 383–396). Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_28 (in English).

Duarte, R. G. (2018). Cartography teaching and the development of spatial thinking in Brazilian geography textbooks. *The Proceedings of the International Cartographic Association (Proceedings of the ICA)*, *1*, 32. https://doi.org/10.5194/ica-proc-1-32-2018 (in English).

García-González, J., Palencia, S., & Sánchez, I. (2021). Characterization of Environmental Education in Spanish Geography Textbooks. *Sustainability*, *13*(3), 1159. https://doi.org/10.3390/su13031159 (in English).

Geçit, Yı. (2010). The Evaluation of High School Geography 9 and High School Geography 11 Text Books With Some Formulas of Readability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *10*, 2205–2220. https://eric.ed.gov/?id=EJ919876 (in English).

Janko, T., & Knecht P. (2013). Visuals in Geography Textbooks: Categorization of Types and Assessment of Their Instructional Qualities. *Review of International Geographical Education Online*, *3*(1), 93–110. https://dergipark.org.tr/tr/pub/rigeo/issue/11183/133618 (in English).

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://doi.org/10.1080/00221340902758401 (in English).

Krause, U., Budke, A., & Maier, V. (2021). Understanding of Developing and Setting Tasks in Geography Lessons by German and Dutch Student Teachers. *Educ. Sci.*, *11*(2), 63. https://doi.org/10.3390/educsci11020063 (in English).

Maier, V., & Budke, A. (2016). The Use of Planning in English and German (NRW) Geography School Textbooks. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO V6-N1–1)*, *6*(1), 8–31. https://www.researchgate.net/publication/303443562_The_Use_of_Planning_in_English_and_German_NRW_Geography_School_Textbooks (in English).

Morote, A. F., & Olcina, J. (2020). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. *Cuadernos Geográficos*, *59*(3), 158–177. http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792 (in spanish).

Simon, M., & Budke, A. (2020). How Geography Textbook Tasks Promote Comparison Competency-An International Analysis. *Sustainability*, *12*, 1–19. http://dx.doi.org/10.3390/su12208344 (in English).

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://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04420 (in English).

Tracz, M. (2016). Geography Textbooks in the Opinion of Secondary School Students. *Zeitschrift für Geographiedidaktik (Journal of Geography Education)*, *44*(3), 35–48. http://dx.doi.org/10.18452/23264 (in English).

Trahorsch, P., & Bláha, J. D. (2020). Visual Representation of the Curriculum in Geography Textbooks: the structure of visuals in educational medium analysis. *IARTEM E-Journal*, *11*(2). https://doi.org/10.21344/iartem.v11i2.587 (in English).

Trahorsch, P., & Knecht, P. (2021). Výzkum učebních úloh v učebnicích geografie: přehledová studie. *Geografia Cassoviensis*, *15*(1), 56–70. http://dx.doi.org/10.33542/GC2021-1-04 (in Czech).

Tutashynskyi, V. (2021). Educational and methodological support for the adaptive cycle of technological education in the gymnasium of Ukraine. Problemy suchasnoho pidruchnyka, *26*, 252–261. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-26-252-261. https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/48 (in English).

Usher, J. (2021). Africa in Irish Primary Geography Textbooks: developing and applying a Framework to investigate the potential of Irish Primary Geography textbooks in supporting Critical Multicultural Education. *Irish Educational Studies*.. https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910975 (in English).

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 (in English).

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 (in English).

Yasar, O., & Şeremet, M. (2007). A Comparative Analysis Regarding Pictures Included in Secondary School Geography Textbooks Taught in Turkey, *International Research in Geographical and Environmental Education*, *16*(2), 157–188. (in English).

Zhuk, Yu., & Naumenko, S. (2020). The custom qualities of textbook in the pupils' assessing of basic secondary education. Problemy suchasnoho pidruchnyka, *25*, 40–56. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-40-56 (in English).

Svitlana Naumenko, *Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Monitoring and Assessment of the Quality of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

MODERN FOREIGN EXPERIENCE IN EVALUATING THE QUALITY OF GEOGRAPHY TEXTBOOKS FOR INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article highlights the foreign experience of evaluating the quality of geography textbooks for institutions of general secondary education. It was found that one of the trends in the foreign practice of textbook creation is to focus mainly on the analysis of the structural components of the geography textbook (textual and illustrative material, a system of exercises and tasks, etc.) in the context of the implementation of (1) key positions of the model and/or curriculum, as well as (2) the role of textbooks in evaluating learning outcomes, the formation of acquired competencies and its use in practice, the possibility of self-evaluation, ensuring the development of spatial and creative thinking, promoting multicultural (polycultural) education, preparing for an independent lifestyle and self-realization.

Attention is focused on the conclusions of foreign researchers regarding the problems of modern textbook creation, in particular: limited mechanisms for implementing the concepts of education reform and opportunities for the development of spatial thinking in students, critical multicultural (polycultural) education; the presence of superficial, and in some cases, unreliable information; reproduction of stereotypical views; the need to finalize (improve) the vast majority of geography textbooks, etc.

It has been found that in foreign practice, the role of the teacher regarding the formation of students' knowledge, abilities, and skills is actualized in comparison with the textbook, which becomes an auxiliary tool in modern didactic systems.

The prospects for further domestic research on the problems of textbook creation for institutions of general secondary education from the standpoint of modern foreign approaches to assessing their quality and compliance with modern world trends are outlined.

Keywords: textbook quality; geography textbook for general secondary education institutions; foreign experience and trends in modern textbook creation; prospects for the development of the national textbook.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-172-184
УДК 37.01/.09

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА

Онаць Олена,
кандидат педагогічних наук, завідувачка відділу
економіки та управління загальною середньою освітою
Інститут педагогіки НАПН України;
Заслужений вчитель України.
Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-3323-1289
olena.onats@gmail.com

Данко Антоніна,
молодший науковий співробітник відділу економіки та
управління загальною середньою освітою
Інститут Педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-9551-4327
antoninadanko@gmail.com

У статті розкрито психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії, зокрема в умовах інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти; представлено характеристики сутності понять: «партнерство», «педагогіка партнерства», «партнерська взаємодія», «психологічна основа педагогіки партнерської взаємодії», «партнерська діяльність». Подано авторське тлумачення сутності поняття «партнерство», психологічної основи педагогіки партнерства та її складової – партнерської взаємодії як суб'єкт-суб'єктних взаємин через спілкування і співпрацю двох і більше суб'єктів, доброзичливих міжособистісних стосунків, взаємодії та співпраці, партнерської діяльності учителя, учня, батьків та інших учасників освітнього процесу. Обґрунтовано роль педагогіки партнерства у створенні нового комфортного освітнього простору, запровадження безпечного й інклюзивного освітнього середовища. Представлено узагальнені психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії у закладах освіти, зокрема такі, як психологічна компетентність, психологія спілкування і психологічна культура; психологічна основа принципів педагогіки партнерства, відповідно НУШ; обов'язковий динамічний пролонгований психолого-педагогічний супровід; представлено результати дослідження рівнів загальної тривожності учнів у експериментальних закладах освіти, узагальнені висновки та реко-

мендації для створення ефективного освітнього інклюзивного середовища на засадах педагогіки партнерської взаємодії.

Ключові слова: партнерство, педагогіка партнерства, психологічні аспекти, педагогіка партнерської взаємодії, інклюзивне освітнє середовище.

Постановка проблеми. Освіта завжди була в центрі уваги, оскільки діти – це майбутнє кожної держави, і від якості їхньої освіти, виховання і розвитку, патріотизму, активної громадянської позиції залежить те, яким це майбутнє буде. Щоб виконати замовлення суспільства на освіту і запити замовників, навчання та виховання учнів має здійснюватися із застосуванням системи методів та прийомів на засадах демократизму, гуманізму, дитиноцентризму та творчого підходу до розвитку особистості у співпраці й взаємодії між батьками, учнями та школою. Такий принцип співпраці й взаємодії проголошений Концепцією нової української школи (Концепція НУШ, 2016) та закріплений Законом України «Про освіту» (Закон України, 2017), отримав назву «педагогіка партнерства» і є одним із компонентів формули НУШ.

Педагогіка партнерства прийшла на зміну звичній нам моделі – авторитарній. Її призначення – у вільному розвитку неповторної особистості в усіх її індивідуальних здатностях, атмосфері гуманізму та демократії. За якісної взаємодії, за високого рівня відповідальності кожного учасника освітнього процесу, тобто при ефективному соціальному партнерстві, ми отримаємо здорове суспільство, емоційно стійких учнів, і самі будемо почуватись комфортно в соціумі.

Актуальність проблеми полягає в тому, що заклад загальної середньої освіти має застосовувати новий зміст і технології співпраці на партнерських засадах, якісно нові форми співпраці та взаємовідносин щодо структури, взаємодії, визначення ролей, розподілу функцій, спільних узгоджених дій і спільної відповідальності за результати між учителями, учнями, батьками та представниками суспільства, широко залучаючи, насамперед, батьків до побудови індивідуальної освітньої траєкторії кожної дитини з метою її цілісного розвитку як особистості, підготовки до успішного майбутнього професійного та особистісного самовизначення.

Важко переоцінити роль педагогіки партнерства у створенні нового комфортного освітнього простору, запровадження безпечного й інклюзивного освітнього середовища та інклюзивної освіти у закладі освіти. Інклюзивне освітнє середовище та інклюзивну освіту розглядаємо як освіту і розвиток усіх учнів закладів освіти: обдарованих, здібних, учнів із неповних сімей, сиріт і напівсиріт, біженців, тимчасово переміщених, із соціально незахищених родин та інших, а не тільки учнів з особливими освітніми потребами. Тому встановлення стійких партнерських стосунків й узгодженої взаємодії між учнем-учителями-батьками, адміністрацією, іншими учасниками освітнього процесу, місцевою спільнотою, а також інклюзивно-ресурсними центрами, які надають ефективне методичне забезпечення для супроводу дітей відповідної категорії, неможливе без урахування психологічних аспектів педагогіки партнерської взаємодії, яка є важливою складовою процесу реалізації педагогіки партнерства..

Тобто, педагогіка партнерства, психолого-педагогічна партнерська взаємодія, постає як одна з найбільш актуальних проблем сучасного життя. Особливо це актуально у період війни з російським агресором та відновленням України після війни. Якщо ж цей зв'язок та партнерська взаємодія є недосконалими, ми маємо багато проблем, зокрема психологічних, отримуємо емоційно неврівноважених і вразливих учнів та дорослих, з підвищеним рівнем тривожності, різними психологічними та іншими проблемами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стан і проблеми, перспективи розвитку партнерства закладів та установ освіти, місцевих спільнот, громад та інших структур, співробітництва держави і громадськості, особистісної, професійної партнерської взаємодії, створення інклюзивного освітнього середовища, педагогіки партнерства, стратегій, технологій та моделей педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу досліджували: Г. Задіранова (Задіранова, 2011), Г. Калініна (Калініна, 2021), Л. Калініна (Калініна, 2021), І. Калініченко (Калініченко, 2012), Г. Ковганич (Ковганич, 2015), Т. Кравченко (Кравченко, 2015), О. Коханова (Коханова, 2011), Т. Кравчинська (Кравчинська, 2017), Н. Лісова (Лісова, 2021), М. Малюга (Малюга, 2021) О. Онаць (Онаць, 2021), В. Пилипенко (Пилипенко, 2018), Н. Побірченко (Побірченко, 2018), Л. Попович (Попович, 2021), Г. Самойленко (Самойленко, 2018), О. Сергеєнкова (Сергеєнкова, 2007), С. Синявський (Синявський, 2007), О. Топузов (Топузов, 2021), І. Форноляк (Форноляк, 2018), Б. Чижевський (Чижевський, 2021), С. Яланська (Яланська, 2016, 2017), В. Ястребова (Ястребова, 2018) та інші.

Актуальними для нашого дослідження є праці, у яких розглядаються особливості взаємодії школи та сім'ї у формуванні особистості дитини, соціальне партнерство школи і сім'ї (Кравченко, 2015); партнерство визначається як фактор соціалізації особистості, як своєрідна колективна робота, при організації якої партнери навчаються один у одного (Коханова, 2011); як система різнопланових соціальних контактів і конструктивної співпраці учасників освітнього процесу для забезпечення якісної освіти та соціалізації дітей і молоді, зокрема з особливими освітніми проблемами (Задіранова, 2011); як інклюзивне освітнє середовище для забезпечення всебічного розвитку дитини, де всі можуть удосконалювати свої комунікативні навички, вчитися ефективніше, підвищувати власну соціальну компетентність, відчувати приналежність до співтовариства, зокрема діти з особливими освітніми потребами (Калініченко, 2012); психологічні аспекти педагогіки партнерства нової української школи як важлива умова здійснення партнерства, стверджується, що педагогіка партнерства має ґрунтуватися на засадах толерантності (Яланська, 2016); окреслюються основні ідеї, принципи та сутність педагогіки партнерства (Кравчинська, 2017); партнерська взаємодія, партнерська діяльність діяльність закладу освіти, сім'ї та громадськості визначається як галузь соціально-психологічної освіти і науки, завданням якої у закладі освіти є організація партнерського соціуму (Побірченко, 2018).

Не зважаючи на значну кількість досліджень і досвід педагогіки партнерства у практичній діяльності в освіті, недостатньо дослідженими залишаються психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії та її ролі у створенні інклюзивного освітнього середовища, якого потребують не тільки діти з особливими освітніми проблемами, а, практично, всі учні.

Метою статті є визначення психологічних аспектів педагогіки партнерської взаємодії в умовах інклюзивного освітнього середовища в усіх закладах освіти на засадах педагогіки партнерства для всіх учнів, зокрема для дітей з особливими освітніми проблемами.

Завдання дослідження: охарактеризувати сутність понять: «партнерство», «педагогіка партнерства», «педагогіки партнерської взаємодії», «психологічна основа педагогіки партнерства»; представити узагальнені психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії у закладах освіти; розкрити роль педагогіки партнерства та партнерської взаємодії та обґрунтувати її значення у створенні інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти; представити результати дослідження загальної тривожності учнів у експериментальних закладах, що підтверджує необхідність інклюзивного середовища; сформулювати рекомендації для створення ефективного освітнього інклюзивного середовища у закладах освіти на засадах педагогіки партнерської взаємодії.

Методи дослідження: для виконання поставлених завдань використано різні методи дослідження, а саме: теоретико-змістовний аналіз проблеми на основі вивчення психолого-педагогічної та науково- методичної літератури; системно-структурний аналіз, спрямований на вивчення та узагальнення психологічних аспектів педагогіки партнерської взаємодії для створення ефективного освітнього інклюзивного середовища для учнів; емпірично-діагностичні (спостереження за учасниками освітнього процесу, бесіди з батьками та дослідження рівня тривожності учнів за методикою Філіпса (тест шкільної тривожності Філіпса).

Виклад основного матеріалу. Формування особистості починається з дитинства і, захистивши всі права, закріплені Конституцією України, ми маємо замислюватись над тим, як саме реалізувати все так, щоб охопити усі верстви населення та змогти задовольнити потреби кожної людини, врахувавши її особливості розвитку та зростання. Саме тому ми маємо говорити про те, що освіта в Україні має бути всеохопною та доступною і здійснюватися на засадах педагогіки партнерства.

Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненням, є добровільними й зацікавленими партнерами, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Результат виховання може бути успішним тоді, коли вчителі та батьки стануть однодумцями. Цей тип взаємин є для освітнього процесу оптимальним, бо, з одного боку, він зберігає за вчителем функцію управління, а з іншого – дає учневі можливість діяти самостійно.

Починаючи з 1990-х років, батьки активно залучені до того, що стосується матеріально-технічних умов шкіл і фізичного комфорту учнів, організації урочистостей та забезпечення їхньої участі в житті школяра тощо. Проте чи завжди така залученість обертається партнерством? На це запитання можуть відповісти лише самі батьки. Маємо відповісти і ми.

На нашу думку, *партнерство – це чітке зобов'язання працювати разом, для того, щоб максимально сприяти розвитку здібностей і потенціалу кожної дитини, має чіткий розподіл ролей, цілі, плани, часті комунікації для встановлення довірливих відносин, що є запорукою успішного навчання і розвитку дітей та інших учасників освітнього процесу.*

Якщо є взаємодія батьків дитини, а також інших членів родини на всіх етапах зростання і розвитку дитини з дитячим садочком, школою та іншими закладами освіти і виховання, то дитина зможе відповідно поводитися, відповідально ставитися до світу – навчатиметься ефективно взаємодіяти у світі, а в результаті, зуміє себе в цьому світі реалізувати. При цьому, потрібно звернути увагу на те, що батьки мають думати не тільки про взаємодію в теперішньому часі, а головне про те, як дитина буде жити (взаємодіяти) в майбутньому. Саме вони, у першу чергу, готують дитину до самостійного життя, до самостійної взаємодії у світі.

Тому такою важливою є партнерська взаємодія батьків, учня, педагога і керівника школи як незамінна основа для формулювання індивідуальних освітніх траєкторій та втілення їх в індивідуальних навчальних планах кожного учня. Тобто, основою нашого шкільного буття є правильна та ефективна взаємодія на засадах педагогіки партнерства, адже педагогіка партнерства орієнтована не на передачу людині знань, а на всебічний розвиток особистості, на повне розкриття її та готовність до свідомого життєвого визначення. Це педагогіка, яка відкидає систему примусів, заборон, покарань як методів виховання, і взагалі виступає проти насильства у навчанні. Педагог не командує учнем, а співпрацює з ним. Його позиція – не над учнем, а разом із ним. Співпраця, насамперед, учителя й учнів, партнерство на уроці, спільний процес пізнання і відкриттів, постійне створення ситуації успіху – ось складові самореалізації учня в освітньому середовищі.

У Концепції Нової української школи зазначено, що педагогіка партнерства передбачає спілкування, взаємодію та співпрацю між учителем, учнем та батьками. Учитель має бути другом, а родина повинна бути залучена до побудови освітньої траєкторії дитини (Концепція НУШ).

С. Яланська зазначає, що педагогіка партнерства має ґрунтуватися на засадах толерантності, її ефективність пов'язана з глибоким розумінням психологічних основ взаємодії та співпраці між учителем, учнем і батьками, які об'єднані цілями та прагненнями, є відповідальними, рівноправними учасниками освітнього процесу (Яланська, 2016).

За визначенням Т. Кравчинської, «сутність педагогіки партнерства полягає в демократичному та гуманному ставленні до дитини, забезпеченні їй права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хоче її бачити вчитель» (Кравчинська, 2017).

Методологічні основи педагогіки партнерства як партнерської діяльності визначила доктор психологічних наук, професор Н. Побірченко, яка стверджує, що «партнерська діяльність є галуззю соціально-психологічної освіти і науки. Об'єктом її вивчення є закономірності практичного функціонування школи і сім'ї. Предметну організацію партнерської діяльності забезпечують продуктивні результати освітньо-виховних процесів. Основним завданням партнерської діяльності в закладі освіти є організація партнерського соціуму і розвиток компетенції партнерства» (Побірченко, 2018)

Г. Самойленко вважає, що «партнерська взаємодія є особливою формою соціальної взаємодії, що відрізняється рівноправністю автономних суб'єктів, їхнім взаємним визнанням і взаємною відповідальністю, добровільністю співробітництва й орієнтацією на соціально значущі цілі» (Самойленко, 2018).

Можемо зробити висновок, *що таке трактування сутності педагогіки партнерства та її складової – партнерської взаємодії – і визначають її психологічну основу. Тобто, це суб'єкт-суб'єктні взаємини – спілкування і співпраця двох і більше суб'єктів, доброзичливі міжособистісні стосунки, взаємодія та співпраця, партнерська діяльність між учителем, учнем, батьками та іншими учасниками освітнього процесу.*

До психологічних аспектів педагогіки партнерської взаємодії можна віднести такі:

- знання і врахування найголовніших характерних ознак партнерства – встановлення контактів, які необхідні для реалізації спільної діяльності, насамперед, учителя, учня, батьків: *Це комунікація (спілкування, обмін інформацією, встановлення контактів). Це інтеракція (партнерська взаємодія); соціальну перцепцію (сприйняття й розуміння партнерами один одного, усвідомлення потреби в узгодженій взаємодії;*
- знання основ педагогічної психології, що вивчає психологічні закономірності засвоєння учнями знань, умінь і навичок, самостійної і творчої роботи в процесі шкільного навчання, формування особистості учня в процесі виховання; аналізує навчально-виховний процес з метою підвищення його ефективності; вивчає взаємовідносини між учителем і учнями, міжособистісні стосунки педагогічному колективі (Синявський, Сергеєнкова, 2007);
- володіння психологічною культурою як складовою за загальнолюдської культури: пізнання себе, пізнання іншої людини, уміння спілкуватися з людьми і регулювати свою поведінку (Синявський, Сергеєнкова, 2007);
- володіння психологічною культурою спілкування, яка передбачає обов'язкове володіння зовнішніми манерами поведінки, комунікативними уміннями, виразністю і нестандартністю, вибором оптимального стилю та засобів толерантного спілкування (Синявський, Сергеєнкова, 2007);
- психологічна компетентність учителя та інших учасників освітнього процесу: знання і дотримання принципів педагогіки партнерства, таких як: доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у взаєминах, міжособистісному спілкуванні; постійний діалог – конструктивна взаємодія – взаємоповага і довіра; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за власний вибір, горизонтальність зав'язків і контактів); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) (Концепція НУШ);
- орієнтація партнерської діяльності вчителя та учня на розвиток творчої активності, творчого мислення, здібностей до адекватної діяльності в нових умовах;
- демократичний спосіб партнерської діяльності педагога і дитини, який враховує різницю в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, толерантність доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість;
- забезпечення права учня на вибір, самостійне судження, на власну думку і позицію, гідність, на повагу, права бути таким, яким він є;
- створення сприятливого психолого-педагогічного мікроклімату, доброзичливої атмосфери, в якій найкраще розкривається потенціал дитини, зокрема з особливими освітніми потребами, формується й реалізується його індивідуальна освітня траєкторія

шляхом самоспостереження, самопізнання, самооцінювання, самокритичного аналізу та оцінювання навчальних досягнень, саморозвитку;

- оволодіння учнями особливостями партнерської праці не тільки з учителем, але навичкам співпрацювати в групах, оцінювати свою роботу і роботу товариша. У дітей формується соціальна позиція, розвиваються вміння об'єднуватися на основі колективної творчої справи;
- задоволення потреби в учня у його значимості як особистості й приналежності, що зменшує рівень стресу і допомагає працювати ефективніше. Такий формат стосунків найкраще готує дітей до майбутньої професійної діяльності і ролі активного громадянина в суспільстві.
- необхідно при цьому пам'ятати, що всі учні мають потребу в м'якому, доброзичливому ставленні, відкритому спілкуванні з педагогами на засадах партнерства, тому необхідно всіляко будити активність в учнях, підкреслювати мотиваційні компоненти діяльності, а також формувати більш високу зацікавленість у результатах, підвищувати почуття відповідальності через систему виховних заходів
- обов'язковий психолого-педагогічний супровід і це має бути завжди пролонгований, динамічний процес. Це цілісна діяльність, яка складається із взаємопов'язаних компонентів: систематичного моніторингу психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її розвитку; створення оптимальних соціально-психологічних умов щодо ефективного розвитку дітей в соціумі; систематичної допомоги батькам учнів, ураховуючи дітей з особливими освітніми проблемами та залучення їх до спільної командної роботи; організації життєдіяльності дітей з в соціумі з урахуванням їх можливостей і нахилів.

Акцентуємо увагу керівників, що у сучасних закладах освіти навчаються діти з найрізноманітніших груп, чимало з них мають особливі освітні потреби. І це не тільки діти з інвалідністю. *До числа дітей з особливими освітніми проблемами належать не лише учні з обмеженими можливостями, але й учні, які мають порушення поведінки, діти з іншого культурного та мовного середовища, ті, кого незалежно від причини, зараховують до групи ризику, а також обдаровані діти.*

У Законі України «Про освіту» визначено так: «Інклюзивне освітнє середовище – це сукупність умов, засобів їх реалізації для спільного навчання здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» (Закон України «Про освіту», 2017).

Обов'язковою умовою є опора на загальнолюдські цінності, принципи демократії, відкритості, зрозумілості, добровільності, конфіденційності, прозорості в ухваленні рішень та регулярності звітності, рівного доступу до всіх послуг, поваги до всіх учасників освітнього процесу; спрямована на налагодження та укріплення партнерських зв'язків, єдиною метою яких є задоволення на належному рівні основних потреб людини (фізіологічних, соціальних та потреби у фізичній і психологічній безпеці), всебічний розвиток дитини особливими освітніми проблемами: емоційний інтелект, комунікаційні навички, ініціативність і творчість; виявлення і розвиток талантів та подальша успішна самореалізація здобувача освіти в дорослому житті.

Варто зазначити, що серйозним партнером закладів освіти і родин учнів важливим кроком стало створення мережі інклюзивно-ресурсних центрів, які замінили психолого-ме-

дико-педагогічні консультації, що надає змогу дітям отримати кваліфікований супровід за місцем проживання вже від народження. Такі центри проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, надають, за потреби, корекційно-розвиткові послуги, забезпечують системний та кваліфікований психолого-педагогічний супровід дітей, в основному, з особливими освітніми проблемами. Співпраця з такими та іншими фаховими установами сприяє вирішенню багатьох проблем, зокрема адаптації учнів у шкільному середовищі, подолання різних негативних впливів, подолання тривожності учнів.

На нашу думку, саме педагогіка партнерства, партнерська взаємодія, спільна узгоджена і скоординована діяльність є ключовим елементом у створенні інклюзивного безпечного освітнього середовища, де всі учні та діти з особливими освітніми проблемами зможуть максимально розвивати свій потенціал, відчуватимуть підтримку та почуватимуть себе щасливими та захищеними.

Рівень тривожності учнів може бути на різних ступенях школи, особливо у першому, п'ятому, восьмому, десятому класах тощо. Особливо це актуально у підлітковому віці. Це ускладнює реалізацію принципів педагогіки партнерства, вимагає докладання додаткових зусиль у роботі вчителів і учнів, інших учасників освітнього процесу, заважає досягненню загальної мети, участі у покращенні навколишнього життя, в реалізації планів і задумів, об'єднанню та партнерській взаємодії у навчанні та спільній діяльності.

Причин такої тривожності може бути багато. Надмірна тривожність ускладнює, часом, спілкування, почуття захищеності, упевненості, зосередженість і увагу при вивченні навчальних предметів, особливо у період війни, час, коли більшість учнів вимушено переміщені до інших міст, або й країн, а це означає, що відсутня нормальна соціалізація, перервались зв'язки з друзями, що згубно вплинуло на дітей, особливо на підлітків. За період війни в Україні різко збільшилась кількість людей, які мають певні обмеження чи пережили травмуючі події.

Не секрет, що не всі можуть добре впоратися з такими задачами, оскільки темп життя сучасної людини просто шалений, і, нерідко батькам просто не вистачає часу на те, щоб ефективно організовувати життя своїх дітей. Дуже вразливою є категорія дітей з особливими освітніми проблемами, які потребують посиленої психолого-педагогічної уваги та нерідко особливих умов навчання.

Діяльність на засадах педагогіки партнерства, врахування її психологічних аспектів також значно допомагає учасникам партнерської взаємодії у здійсненні постійного моніторингу, дослідження і корекції рівень загальної тривожності учнів та її наслідки (фрустрація потреби в досягненні успіху, рівень страху самовираження як наслідок пережитого стресу, невпевненість, боязнь перевірки знань та страх не відповідати очікуванням оточуючих, а також рівень фізіологічного опору стресу), враховуючи, що значної уваги потребують діти з особливими освітніми проблемами.

З метою визначення рівня тривожності серед учнів підліткового віку було проведено опитування, яке містило блок питань на виявлення загальної тривожності, переживання соціального стресу, страху самовираження, страх ситуації перевірки знань, що є надзвичайно важливим для зростання емоційно стійкої особистості, здатної бути толерантною до дітей з особливими освітніми потребами на базі експериментальних

закладів відділу економіки та управління ЗСО Інституту педагогіки НАПН України (Ліцей № 142 м. Києва, спеціалізована школа № 41 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва, Гімназія № 9 ім. Д. Луценка м. Черкаси, спеціалізовані школи № 3 та 28 м. Черкаси, Германівська гімназія Обухівського району Київської області), було проведено дослідження, результати якого обговорювалися і перевірялися в інших закладах освіти і висновки можна зробити майже ідентичні, з невеликими поправками.

Представляємо узагальнені результати дослідження та зроблені висновки:

1. Загальна тривожність у закладі освіти – загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її залучення до життя закладу: висока загальна тривожність учнів не відзначена. Підвищена тривожність спостерігається, у середньому, у 21% учнів. Серед хлопчиків цей рівень дещо нижчий, ніж серед дівчат.

2. Переживають підвищений соціальний стрес – 11% учнів. Це емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються його соціальні контакти (насамперед з однолітками). Серед хлопців цей показник суттєво вищий ніж серед дівчат.

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху, тобто несприятлива психологічна атмосфера, що не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату, відзначена в 4% опитаних.

4. Високий страх самовираження відчувають 4% учнів, завищені показники – 7%. Цим дітям властиві негативні емоційні переживання ситуації, пов'язаних із необхідністю саморозкриття, представлення себе іншим, демонстрація своїх істинних можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань виявлено в 11% опитаних. Це негативне ставлення й переживання стану тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей.

6. Страх не відповідати очікуванням навколишніх відчувають 14% опитаних. Джерело такого страху в несформованому вмінні оцінювати свої вчинки з погляду моралі, що лежить в основі почуття відповідальності (формується в молодшому шкільному віці). Ці діти орієнтовані на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, а також тривожаться із приводу оцінок; можливий страх запізнення в школу.

7. Низький фізіологічний опір стресу – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість дитини до ситуації стресогенного характеру, які підвищують ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища. Ці характеристики властиві 4% дітей.

8. Проблеми й страхи в стосунках з вчителями, загальна негативна емоційна атмосфера відносин з дорослими в школі, що знижує рівень успішності дитини виявлено в 11% учнів. В основі такого страху лежить боязнь отримати помилку та бути осміяним. Такі діти більш за все бояться відповідати біля дошки, де проявляється їхня беззахисність. Деякі з них, можливо панічно бояться помилитися при приготуванні домашнього завдання, особливо під впливом педантичних батьків.

Отримані результати показали, що рівень тривожності серед учнів невисокий, проте є учні, які потребують посиленої уваги та більш довірливих відносин між ними та вчителями. Цих дітей потрібно постійно зацікавлювати, підтримувати словесно, таким чином сприяти їх активній соціалізації. При порушенні поведінкових навичок

рекомендовано педагогам підвищувати рейтинг учнів серед однолітків створюючи ситуації успіху, доручати відповідальні посади в колективі.

На основі отриманих результатів можна надати також узагальнені *рекомендації щодо встановлення довірливого спілкування і взаємин на засадах педагогіки партнерської взаємодії в закладах освіти, а саме:*

- постійно зацікавлювати, підтримувати, проводити ділові та імітаційні ігри, дебати, моделювання різних ситуацій, музично-літературні і спортивно-туристичні заходи, театралізовані вистави тощо;
- сприяти соціалізації, надавати допомогу у встановленні контактів з однолітками, відпрацьовувати поведінкові навички, підвищувати рейтинг серед учнів класу, створюючи ситуації успіху, якщо можливо, доручати відповідальні доручення в колективі; формувати навички комунікації і аспекти ділового міжособистісного спілкування;
- розвивати потребу в застосуванні вольових дій у подоланні навчальних й інших труднощів, створювати ситуації успіху, досягнення високого результату; самопізнання, самовдосконалення, самореалізації набутого досвіду;
- враховуючи інтереси учнів та їхні здібності, давати доручення, обов'язково перевіряти виконання й хвалити перед усім класом, підкреслюючи найменше досягнення; здійснювати емоційно-виважений контроль у виконанні завдань;
- вчити переборювати страх самовираження, використовуючи індивідуальні завдання (виступи перед класом і школою, участь у конкурсах, пов'язаних із творчим підходом і проявом індивідуальності);
- при проведенні фронтального опитування, враховувати високий страх перевірки знань та намагатися поменше викликати таких учнів до дошки, даючи можливість письмової відповіді, тому що їхнє хвилювання може відбитися на успішності виконання завдання та значно знизити показник їхньої успішності.

У дітей з високим страхом невідповідності очікуванням навколишніх є почуття провини, неповноцінності, занижена самооцінка. Вони дуже гостро переживають негативну оцінку з боку оточення і швидко звикають до неї. Спілкування з такими здобувачами освіти рекомендовано вибудовувати у спокійній, некритичній манері, усіляко підтримуючи їх і підвищуючи самооцінку. Хвалити публічно, критикувати дуже тактовно й наодинці. Здобувачі освіти, що мають занижені показники стресостійкості, потребують психолого-педагогічної консультації.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Реформа освіти передбачає створення атмосфери співпраці та педагогіки партнерської взаємодії, що ґрунтуються на любові до дітей, спільній творчій ініціативі, узгодженій спільній діяльності, відповідальності, толерантності, коректності, компетентності, вмінні усіма суб'єктами освітнього процесу створювати навколо себе позитивний психолого-педагогічний мікроклімат, усвідомлювати й враховувати власні помилки, досягати поставлених цілей.

Саме педагогіка партнерства та партнерської взаємодії відіграє значну роль у створенні нового освітнього простору, безпечного інклюзивного освітнього середовища для всіх категорій учнів, що є надзвичайно важливим та актуальним завданням для нашої держави, особливо в умовах війни та післявоєнної відбудови держави.

Заклади загальної середньої освіти будуть успішними і ефективно розвиватимуться за умови ініціювання та запровадження реальної педагогіки партнерської взаємодії, враховуючи її психологічні аспекти, розробивши чіткі зобов'язання і мотивуючи всіх суб'єктів на рівні комунікації, спільної партнерської діяльності та спільної відповідальності за результати.

Щодо перспектив подальшого дослідження, вважаємо за необхідне здійснити дослідження з метою виявлення і обґрунтування способів врахування психологічних аспектів педагогіки партнерства у державно-громадському управлінні закладами освіти різних типів і підпорядкування, психологічних основ педагогіки партнерської взаємодії.

Використані джерела

Задіранова, Г. В. (2011). Розвиток дитини з обмеженнями життєдіяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. http://koris.com.ua/other/3054/index.html?page=63.

Закон «Про освіту» (2017). http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Калініна, Л. М., Лісова Н. І. (2021). Соціальне партнерство як предмет розгляду в змісті підручника для керівника освіти. *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички: збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет конференції* (електронне наукове видання), 20–21 травня 2021 р. Київ: Педагогічна думка, 98–102. http://undip.org.ua/news/library/zbirniki_detail.php?ID=10281

Калініченко, І. О. (2012). Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Apn/2012_9/kalinich.PDF

Концепція «Нова українська школа» (2016). https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf

Коханова, О. (2011). Психологія партнерської взаємодії в освіті: навчальнометодичний посібник. Київ: Вид-во ПП Щербатих О. В. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2004/1/O_Kokhanova_PPTP_2_IPSP.pdf

Кравченко В., Ковганич Г. (2015). Соціальне партнерство школи і сімї: переосмислення проблем і перспектив. *Довідник директора школи*, 5–6 (травень–червень, 2015), 27–34.

Кравчинська, Т. С. (2017). Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність. http://lib.iitta.gov.ua/707221/1/

Онаць, О. М., Калініна Г. М., Малюга М. М., Мелешко В. В., Попович Л. М., Топузов М. О., Чижевський Б. Г. (2021). Економічно-правові умови державно-партнерської взаємодії суб'єктів управління опорних закладів освіти: практичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ. https://undip.org.ua/library/ekonomichno-pravovi-umovy-derzhavno-partnerskoi-vzaiemodii-sub-iektiv-upravlinnia-opornykh-zakladiv-osvity-praktychny posybnyk

Партнерська взаємодія (2018). Партнерська взаємодія школи і сім'ї як фактор оновлення сучасної освіти: науково-методичний збірник. Запоріжжя: СТАТУС. http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710553

Побірченко, Н. А. (2018). Освітньо-практичні перспективи розвитку партнерської діяльності школи і сім'ї. *Партнерська взаємодія учня і вчителя в освітньому процесі. Партнерська взаємодія школи та сім'ї як фактор оновлення сучасної освіти: науково-методичний збірник.* Запоріжжя: СТАТУС, 14–20. http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710553

Синявський, В. В., Сергієнкова, О. П. (2007). Психологічний словник. Київ: Науковий світ.

Самойленко, Г. Е. (2018). Партнерська взаємодія учня і вчителя в освітньому процесі. *Партнерська взаємодія школи та сім'ї як фактор оновлення сучасної освіти: науково-методичний збірник.* Запоріжжя: СТАТУС. 21–26. http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710553

Топузов, О., Калініна, Л., Лісова, Н., Калініна, Г.; Малюга, М. (2021). Партнерські засади державно-громадського управління як предмет розгляду в підручнику для керівника освіти. *Проблеми сучасного підручника*, (27), 264–276. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-264-276

Яланська, С. П. (2021). Психологічні аспекти педагогіки партнерства нової української школи. http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8036/1/62.

Kapustian, I., Yalanska, S., Nikolashina, T. et.al. (2016). Tolerance, Volunteerism and Leadership: textbook. Poltava: Publishing House «Simon».

References

Zadiranova, G. V. (2011). Rozvy`tok dy`ty`ny` z obmezhennyamy` zhy`ttyediyal`nosti v umovax inklyuzy`vnogo osvitn`ogo seredovy`shha. http://koris.com.ua/other/3054/index.html?page=63. (in Ukrainian).

Zakon «Pro osvitu» (2017). http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145–19. (in Ukrainian).

Kalinina, L. M., Lisova N. I. (2021). Social`ne partnerstvo yak predmet rozglyadu v zmisti pidruchny`ka dlya kerivny`ka osvity`. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: klyuchovi kompetentnosti ta predmetni navy`chky`: zbirny`k tez Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi internet konferenciyi (elektronne naukove vy`dannya), 20–21 travnya 2021 r. Ky`yiv: Pedagogichna dumka, 98–102. http://undip.org.ua/news/library/zbirniki_detail.php?ID=10281 (in Ukrainian).

Kalinichenko, I. O. (2012). Osobly`vosti formuvannya inklyuzy`vnogo osvitn`ogo seredovy`shha dlya zabezpechennya vsebichnogo rozvy`tku dy`ty`ny`. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Apn/2012_9/kalinich.PDF\ (in Ukrainian).

Koncepciya «Nova ukrayins`ka shkola» (2016). https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (in Ukrainian).

Koxanova, O. (2011). Psy`xologiya partners`koyi vzayemodiyi v osviti: navchal`nometody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: Vy`d-vo PP Shherbaty`x O. V. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2004/1/O_Kokhanova_PPTP_2_IPSP.pdf (in Ukrainian).

Kravchenko V., Kovgany`ch G. (2015). Social`ne partnerstvo shkoly` i simyi: pereosmy`slennya problem i perspekty`v. Dovidny`k dy`rektora shkoly`, 5–6 (traven`–cherven`, 2015), 27–34. (in Ukrainian).

Kravchy`ns`ka, T. S. (2017). Pedagogika partnerstva – osnovni ideyi, pry`ncy`py` ta sutnist`. http://lib.iitta.gov.ua/707221/1/ (in Ukrainian).

Onacz`, O. M., Kalinina G. M., Malyuga M. M., Meleshko V. V., Popovy`ch L. M., Topuzov M. O., Chy`zhevs`ky`j B. G. (2021). Ekonomichno-pravovi umovy` derzhavno-partners`koyi vzayemodiyi sub'yektiv upravlinnya oporny`x zakladiv osvity`: prakty`chny`j posibny`k. Ky`yiv: KONVI PRINT. https://undip.org.ua/library/ekonomichno-pravovi-umovy-derzhavno-partnerskoi-vzaiemodii-sub-iektiv-upravlinnia-opornykh-zakladiv-osvity-praktychny posybnyk (in Ukrainian).

Partners`ka vzayemodiya (2018). Partners`ka vzayemodiya shkoly` i sim'yi yak faktor onovlennya suchasnoyi osvity`: naukovo-metody`chny`j zbirny`k. Zaporizhzhya: STATUS. http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710553 (in Ukrainian).

Pobirchenko, N. A. (2018). Osvitn`o-prakty`chni perspekty`vy` rozvy`tku partners`koyi diyal`nosti shkoly` i sim'yi. Partners`ka vzayemodiya uchnya i vchy`telya v osvitn`omu procesi. Partners`ka vzayemodiya shkoly` ta sim'yi yak faktor onovlennya suchasnoyi osvity`: naukovo-metody`chny`j zbirny`k. Zaporizhzhya: STATUS, 14–20. http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710553 (in Ukrainian).

Sy`nyavs`ky`j, V. V., Sergiyenkova, O. P. (2007). Psy`xologichny`j slovny`k. Ky`yiv: Naukovy`j svit. (in Ukrainian).

Samojlenko, G. E. (2018). Partners`ka vzayemodiya uchnya i vchy`telya v osvitn`omu procesi. Partners`ka vzayemodiya shkoly` ta sim'yi yak faktor onovlennya suchasnoyi osvity`: naukovo-metody`chny`j zbirny`k. Zaporizhzhya: STATUS. 21–26. http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710553 (in Ukrainian).

Topuzov, O., Kalinina, L., Lisova, N., Kalinina, G.; Malyuga, M. (2021). Partners`ki zasady` derzhavno-gromads`kogo upravlinnya yak predmet rozglyadu v pidruchny`ku dlya kerivny`ka osvity`. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, (27), 264–276. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-264-276 (in Ukrainian).

Yalans`ka, S. P. (2021). Psy`xologichni aspekty` pedagogiky` partnerstva novoyi ukrayins`koyi shkoly`. http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/8036/1/62 (in Ukrainian).

Kapustian, I., Yalanska, S., Nikolashina, T. et.al. (2016). Tolerance, Volunteerism and Leadership: textbook. Poltava: Publishing House «Simon». (in English).

Olena Onats, *Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Economics and Management of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine; Honored teacher of Ukraine. Kyiv, Ukraine.*

Antonina Danko, *Junior Researcher of the Department of Economics and Management of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE PEDAGOGY OF PARTNER INTERACTION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN A TEXTBOOK FOR MANAGER

The article highlights the psychological aspects of the pedagogy of partnership interaction, in particular, in the conditions of an inclusive educational environment in educational institutions; the characteristics of the essence of the concepts: "partnership", "partnership pedagogy", "partner interaction", "psychological basis of the pedagogy of partner interaction", "partnership activity" are presented; the author's interpretation of the essence of the concept of partnership, the psychological basis of partnership pedagogy and its component – partnership interaction as a subject-subject relationship – communication and cooperation, two or more subjects, benevolent interpersonal relationships, interaction and cooperation, partnership activity of the teacher, student, parents and other participants in the educational process; the role of partnership pedagogy in creating a new comfortable educational space, introducing a safe and inclusive educational environment is justified; generalized psychological aspects of the pedagogy of partnership interaction in educational institutions are presented, in particular such as: psychological competence, psychology of communication and psychological culture; the psychological basis of the principles of partnership pedagogy, according to NUS; mandatory dynamic prolonged psychological and pedagogical support; the results of research on the levels of general anxiety of students in experimental educational institutions are presented, as well as summarized conclusions and recommendations for creating an effective educational inclusive environment based on the pedagogy of partnership interaction.

Keywords: partnership, pedagogy of partnership, psychological aspects, pedagogy of partnership interaction, inclusive educational environment.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-185-193
УДК 373+372.881.161.2:(075)

МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕРЕДУМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО МОВНОЇ ОСВІТИ

Петрук Оксана,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

http://orcid.org/0000-0001-5964-0676

k.ordinat@ukr.net

У статті розкрито роль підручника як певної методологічної основи, що відображає пріоритетність компетентнісно орієнтованої освітньої системи, її спрямованість на формування ключових і предметних компетентностей. Представлено аналіз методичного апарату підручника української мови для 5 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням румунською мовою, розглянуто його можливості в забезпеченні компетентнісно підходу до мовної освіти учнів – представників національних меншин.

Автор розглядає методичний апарат як структурний елемент, який для учня є джерелом навчального матеріалу та інструментом для його засвоєння, спрямовує пізнавальну діяльність школяра, навчає вчитися. Для вчителя методичний апарат підручника слугує керівництвом до організації освітнього процесу, розкриває перед ним логіку навчання української мови як другої (неспорідненої) й водночас формує педагогічну свідомість. Методичний апарат підручника української мови організовує, регламентує і скеровує діяльність учнів і вчителя на уроці.

У процесі аналізу автором доведено, що методичний апарат як невід'ємний компонент навчального видання є не лише інструментом для опанування знань, а й сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей учнів.

Усі компоненти підручника, зокрема й методичний апарат, пов'язані між собою і слугують досягненню основної мети: формуванню компетентної мовної особистості, яка володіє державною мовою як засобом міжнаціонального спілкування, успішно реалізує себе в реальній комунікації.

Ключові слова: підручник української мови, методичний апарат, компетентнісний підхід, комунікативна компетентність, національні меншини.

Постановка проблеми. У 2022 / 2023 навчальному році набуває чинності новий Державний стандарт базової середньої освіти. «Запровадження компетентностей як цільової орієнтації освіти» (Н. М. Бібік) спричиняє зміну її пріоритетів загалом, і мовної освіти зокрема. Так, навчання державної мови у школах із навчанням мовами національних меншин зорієнтовано на посилення практичної, діяльнісної спрямованості, на задоволення реальних життєвих потреб здобувачів освіти, підготовку їх до успішного використання української мови для вирішення проблем повсякденного життя. Окреслено нові освітні результати – знання, уміння, ставлення, досвід особистісної діяльності, рівень засвоєння яких уможливить успішне спілкування державною мовою учнів – представників національних меншин та адекватні дії в певних навчальних і життєвих ситуаціях.

Переосмислення цілей і результатів навчання, трансформація змісту курсу української мови як державної зумовлюють зміну методів і технологій його опанування, спрямованих на формування й розвиток комунікативної компетентності школярів, а отже, й появу сучасних підручників, що відповідають оновленій парадигмі мовної освіти. Їх прикметною ознакою є орієнтація на формування ключових і предметних компетентностей учнів, готовності до активного користування українською мовою як інструментом міжнаціональної комунікації, засобом спілкування й пізнання в повсякденному житті та навчанні, розвиток пізнавальної активності дітей, критичного мислення, здатності до самоконтролю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема конструювання змісту шкільних підручників була предметом вивчення Н. М. Бібік, М. І. Бурди, Н. М. Буринської, С. У. Гончаренка, І. П. Ґудзик, Я. П. Кодлюк, Т. Г. Назаренко, В. Г. Редька, О. Я. Савченко, О. М. Топузова, Г. Т. Шелехової та ін. Праці цих учених є дидактико-методичними засадами сучасного підручникотворення.

У процесі аналізу публікацій з проблеми дослідження (Бібік, 2003; Ґудзик, 2003; Жосан, 2010; Кодлюк, 2003; Редько, 2017; Топузов, 2010; Яценко, 2022) виявлено, що більшість науковців акцентують на розширенні призначення підручника: із «пасивного носія інформації» він перетворюється на «засіб формування компетентностей», «моделює сценарій навчального процесу», «керує пізнавальною діяльністю учнів», «готує їх до самонавчання». Така позиція щодо визначення ролі підручника особливо важлива нині, коли відбуваються суттєві зміни в курсі української мови як другої, неспорідненої, а методика навчання її перебуває на етапі становлення. Тому підручники української мови покликані репрезентувати варіанти реалізації нових підходів до мовної підготовки учнів – представників національних меншин, бути своєрідними «ретрансляторами прийнятої моделі навчання» (В. Г. Редько), а отже, створюватися на засадах компетентнісного і комунікативного підходів, які декларуються як пріоритетні в мовній освіті.

Значуща роль у підручнику як виразнику певної концепції навчання відводиться методичному апарату – важливому компоненту, що супроводжує / обслуговує навчальний текст, є інструментом для засвоєння навчального матеріалу школярами, обумовлює і скеровує діяльність суб'єктів процесу навчання. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо методичну організацію навчального матеріалу в підручнику як складову,

яка координує опанування представниками національних меншин української мови як засобу спілкування й пізнання, забезпечує формування ключових і предметних компетентностей, котрі уможливлять їм успішну життєдіяльність і соціалізацію у швидкозмінному полікультурному середовищі.

Поділяємо думку О. Я. Савченко про те, що «сучасний підручник повинен мати виразні ознаки певної педагогічної технології, тобто давати вчителеві масової школи взірець добротної технології навчання й розвитку. Ознайомлюючись зі змістом підручника, вчитель може побачити майбутній сценарій організації навчальної діяльності… Підручник прогнозує діяльність учнів… Структура підручника, текст і позатекстові позначення, символи, колір, ілюстрації мають давати чітке уявлення, чого і як слід навчати за цим підручником» (Савченко, 1999, с. 64).

Серед основних вимог до методичного апарату навчальної книжки дослідники виокремлюють такі: він повинен «виконувати функції управління пізнавальною діяльністю школярів, містити рекомендації до способу вивчення матеріалу, сприяти розвиткові творчої активності школярів та формуванню у них умінь самостійно застосовувати здобуті знання на практиці» (Жосан, 2010, с. 58).

Водночас важливо враховувати ситуації дійсності, ціннісні орієнтири, сценарії поведінки здобувача освіти, який належить до так званого інтернет-покоління, котре виростає й формується в цифровому середовищі. Саме тому моделювання змістової і процесуальної основ кожного підручника, як зазначає Н. М. Бібік, має передбачати різноманітні стимули, які орієнтуються на вікову динаміку інтересів школярів, умінь учитися, життєвий досвід, прагнення успіху, що має допомагати піднесенню рівня сприйняття книги учнями (Бібік, 2003, с. 50).

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є аналіз змісту підручника української мови для 5 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням румунською мовою (Петрук, 2022) та виявлення можливостей його методичного апарату в забезпеченні компетентнісно орієнтованого навчання школярів.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми розглядаємо методичний апарат як структурний елемент, який, з одного боку, для учня є джерелом навчального матеріалу та інструментом для його засвоєння, що спрямовує пізнавальну діяльність здобувача освіти у процесі опанування змісту підручника, навчає вчитися, а з іншого боку,– слугує для вчителя керівництвом до організації освітнього процесу, розкриває перед ним логіку навчання української мови як другої (неспорідненої) й водночас формує педагогічну свідомість. Отже, методичний апарат підручника української мови організовує, регламентує і скеровує діяльність учнів і вчителя на уроці.

До методичного апарату підручника української мови для шкіл із навчанням мовами національних меншин відносимо:

- *апарат організації засвоєння*, який включає завдання до вправ, запитання, пам'ятки, зразки виконання завдань та оформлення записів, інструкції, алгоритми виконання дій, таблиці, схеми, довідки;
- *апарат орієнтування*, до якого належать передмова, зміст навчального матеріалу підручника, рубрикація, умовні позначення, покажчики, шрифтові та колірні виділення;

- *ілюстративний матеріал.*

Розглянемо їх особливості та потенціал у забезпеченні компетентнісно орієнтованого навчання на прикладі підручника української мови для 5 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням румунською мовою (Петрук, 2022).

Вагоме місце серед компонентів апарату засвоєння належить завданням і вправам різного рівня складності й спрямованості. Компетентнісна спрямованість завдань виявляється в тому, що вони: а) передбачають аналіз, синтез й оцінювання інформації; б) уможливлюють застосування попереднього мовленнєвого досвіду у змодельованій ситуації; в) мають інтегрований характер; г) спонукають до пошуку способів вирішення проблеми; ґ) мають варіативність виконання; д) демонструють практичне значення опанованих знань, умінь і навичок.

Акцент змісту підручника зміщено з традиційного накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності до мовленнєвої взаємодії, а також застосовування набутого досвіду успішних дій у навчальних та життєвих ситуаціях. Великий відсоток завдань підручника сформульовано таким чином, щоб створити умови для прояву мовленнєвої активності п'ятикласників. Це завдання такого типу:

- **Прочитай розмову дітей. Чия думка тобі ближча? Розкажи про це, використовуючи підкреслені слова і фрази.**
- **Про що йдеться в тексті? Як розумієш фрази «книжки-учителі, книжки-помічники»? Чи є в тебе такі книжки? У яких випадках ти звертаєшся до них?**
- **Розглянь малюнки й розкажи, у який спосіб люди вітають одне одного зі святом. Кого тобі доводилося вітати зі святом? Як ти це робив(–ла)?**
- **Розкажи, якою мовою розмовляють у тебе в сім'ї. Чи є в тебе знайомі, які говорять мовою, яку ти не знаєш? Чи хотілося б тобі володіти цією мовою?**

Окрім того, широкі можливості для активної мовленнєвої взаємодії школярів створюють завдання, які спонукають їх до критичного мислення й висловлення власної думки, аргументації власної позиції, вираження рефлексивно-оцінювальних суджень на основі особистого навчального й життєвого досвіду, а саме:

- **Розкажи, які мови ти вивчаєш. Як ти гадаєш, чи знадобиться тобі в житті знання різних мов?**
- **Поміркуй і розкажи, у яких ситуаціях шкільного чи повсякденного життя ти вдаєшся до переказування тексту усно або письмово. Доведи або спростуй думку про те, що вміння переказувати є важливим. Свою відповідь ілюструй прикладами.**
- **Прочитай діалог. Про що сперечаються діти? Як ти гадаєш, хто з дітей виконав завдання правильно?**

Один із пріоритетів навчання української мови як другої, неспорідненої – це збалансований і взаємопов'язаний розвиток умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності. Цінними, на нашу думку, є завдання, що демонструють практичну значущість оволодіння аудіативними вміннями, різними видами читання і под., або такі, що звернені до попереднього мовленнєвого досвіду учнів, спонукають до аналізу себе як слухача, читача, мовця, як-от:

- **Навчися виразно читати вірш або, за бажання, вивчи його напам'ять. Зроби аудіозапис власного прочитання вірша. Проаналізуй його: чи не припустився(–лася) ти помилок у вимові.**
- **Проаналізуй себе як слухача: прочитай наведені нижче запитання, дай на них відповіді для самого себе.**
- **Розкажи, що для тебе було важливим у тексті. Чи все тобі вдається з того, про що говориться в тексті? А чого потрібно навчитися, щоб читати ще краще?**

Заслуговують на увагу завдання, які знайомлять п'ятикласників з окремими комунікативними стратегіями, що можуть використовуватися для досягнення порозуміння між комунікантами. Широко представлені завдання, котрі передбачають роботу в парах, малих групах, організацію проєктної діяльності, як-от:

- **Поцікався, чи всі твої друзі навчилися визначати закінчення. Якщо хтось відчуває труднощі у цьому, запропонуй свою допомогу. Для тренування використай записані слова.**
- **Створіть збірку «Історії нашого класу». Обговоріть, з яких етапів буде складатися робота над збіркою. Розподіліть обов'язки. Раз на місяць обговорюйте, як триває підготовка. Проведіть презентацію збірки наприкінці навчального року.**

Такі завдання орієнтують учнів на застосування різних прийомів, форм і способів мовленнєвої взаємодії, формують у них навички співпраці, виховують взаєморозуміння й толерантне ставлення одне до одного.

Наведені зразки завдань не охоплюють їх різноманіття в підручнику, а лише унаочнюють окремі аспекти цілісної методичної системи. Окрім уже представлених, у навчальній книжці вміщено завдання, що забезпечують мотиваційний аспект вивчення розділу, теми, мовного явища чи категорії; визначають мету роботи й поступово підводять учня до самостійного цілепокладання; навчають знаходити потрібну інформацію, набувати осмисленого ставлення до неї; планувати виконання роботи, усвідомлювати послідовність кроків, які треба виконати; націлюють на самоконтроль або взаємоперевірку, спонукають до виправлення, вдосконалення, доопрацювання, формулювання висновків.

Одним із важливих компонентів апарату організації засвоєння є інструктивні матеріали, як-от: зразки виконання завдань та оформлення записів, інструкції, алгоритми виконання дій, пам'ятки. Їх наявність суттєво полегшує виконання вправ, унаочнює послідовність дій, а також уможливлює усвідомлене самонавчання української мови учнів, які належать до національних меншин.

Методично доцільними в підручнику є схеми, таблиці, інший графічний матеріал, що слугує розкриттю змісту навчального тексту, доповнює й конкретизує його, а в окремих випадках – має самостійне інформативне навантаження, сприяє розвитку абстрактного мислення, забезпечує моделювання змісту виучуваного, посилює емоційний вплив підручника й таким чином допомагає підвищити ефективність сприймання й засвоєння навчального матеріалу.

Традиційно обов'язковим компонентом підручника української мови як другої (неспорідненої) є двомовний словник. У лінійці підручників для початкової школи такі словники, сформовані за змістом уроків-параграфів, були вміщені в кінці навчаль-

них видань. Проте, обмежені встановленими вимогами до обсягу навчальної книжки, у підручнику української мови для 5 класу ЗЗСО з навчанням румунською мовою ми змушені були відмовитися від включення у зміст двомовного словника. Уважаємо цей факт не критичним, оскільки в підручниках початкового курсу української мови для зазначеного типу шкіл були передбачені завдання, націлені на формування в учнів умінь працювати з різними видами словників, здобувати інформацію з інших джерел, а також умінь просити роз'яснення, повторення незрозумілих ключових слів або фраз, використовуючи прості вислови, кліше, а отже, прогнозуємо сформованість у п'ятикласників відповідних умінь. Активізують їх завдання на кшталт:

- **Прочитай слова-приклади, які навів Іван Петрович. Значення яких із них ти можеш пояснити? Поміркуй, у який спосіб ти можеш з'ясувати тлумачення решти невідомих тобі слів. Дізнайся, що вони означають.**
- **Поясни значення підкреслених слів. Якщо відчуваєш труднощі, звернися до словника. Яким саме словником ти скористаєшся?**

Виразне компетентнісне спрямування має й апарат орієнтування підручника, який певним чином структурує його зміст, виокремлює головні і другорядні елементи, полегшує й організовує роботу учнів із навчальною книжкою.

Прикметною рисою нового підручника української мови є його діалогічність. Це виявляється вже з перших сторінок: традиційну передмову-статтю замінено на ситуацію знайомства з персонажами підручника, які звертаються до читача / читачки, розповідають про себе, запрошують до розмови, діалогу, анонсують основні цілі курсу. Принагідно зазначимо, що герої підручника – п'ятикласники Дмитро і Софія та їхній учитель Іван Петрович – супроводжують учнів упродовж усього курсу і стають з ними партнерами в засвоєнні нових знань: вони діляться своїми успіхами і труднощами, поступом в опануванні української мови, залучають дітей до активної роботи з навчальним матеріалом, спонукають до власних суджень, висновків, міркувань.

Зміст вміщено в кінці підручника, традиційно, у вигляді переліку тем з нумерацією сторінок. Він дає уявлення користувачам про розподіл навчального матеріалу за розділами, демонструє наступність у його викладі, доцільність поділу на розділи, їх послідовність, забезпечення зав'язків між ними.

Чіткий і логічний поділ навчального видання на частини, розділи, параграфи відображено за допомогою відповідної рубрикації, що оптимізує роботу з підручником. Зауважимо, що у формулюваннях назв параграфів відображено практичне спрямування навчального процесу, а саме:

- **Розрізняємо однозначні й багатозначні слова. Працюємо з тлумачним словником.**
- **Спостерігаємо за творенням слів за допомогою префіксів, розрізняємо їх значення.**
- **Ділимося враженнями, вправляємося у написанні есе.**

Подібні формулювання назв параграфів обумовлюють і координують навчальну діяльність учителя й учнів, орієнтують на оволодіння конкретними видами мовленнєвої діяльності, відображають розвивальний характер і практичну значущість виучуваного.

Умовні позначення, використані в підручнику, є ефективними з точки зору організації роботи з дидактичним матеріалом: піктограми-символи чіткі, наочно структурують параграф, підвищують комфортність користування навчальною книжкою й допомагають учням орієнтуватися у способі виконання завдання. До умовної символіки, на нашу думку, можна віднести і згаданих вище персонажів підручника, кожен з яких має конкретне навчальне вантаження, «відповідає» за певний мовний аспект.

Ілюстративний матеріал навчального видання здебільшого є поліфункціональним. Порівняно з підручниками початкового курсу, у ньому значно менша кількість зображень, що призначені для семантизації лексики; превалюють ілюстрації, котрі унаочнюють ситуації спілкування (а отже, дозволяють уникнути детального опису з використанням незнайомої лексики), є візуальними опорами / стимулами для побудови учнями власних висловлювань (слугують для актуалізації відповідної лексики, окреслення плану висловлювання і под.), полегшують розуміння тексту (вводять у контекст, розкривають зміст або задум автора, структурують текст, полегшуючи орієнтацію й роботу з ним), дають уявлення про Україну, українців та їхню культуру тощо. Загалом увесь ілюстративний матеріал супроводжується системою завдань, запитань і вправ, що «організовують» роботу з ним.

Отже, аналіз змісту підручника української мови для 5 класу закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин (Петрук, 2022) дозволяє стверджувати, що методичний апарат як невід'ємний компонент навчального видання є не лише інструментарієм для опанування знань, а й сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей учнів.

Висновки. Процес формування контенту підручника було зорієнтовано на адресатів навчальної книжки – здобувачів освіти, які належать до так званого інтернет-покоління, яке виростає й формується в цифровому середовищі, а отже, у змісті представлено явища, факти, ситуації дійсності, ціннісні орієнтири, сценарії поведінки сучасних учнів. Дібраний текстовий матеріал та його методичний супровід спонукають п'ятикласників до навчального діалогу, співпраці та співтворчості, конструювання ситуацій вибору, містять проблемні запитання дискусійного характеру, формулювання відповідей, що сприяють формуванню в школярів уміння як грамотного висловлення власної позиції, так і толерантного ставлення до думок опонентів.

Усі компоненти підручника, зокрема й вивірений методичний апарат, пов'язані між собою і слугують досягненню основної мети: формуванню компетентної мовної особистості, яка володіє державною мовою як засобом міжнаціонального спілкування, успішно реалізує себе в реальній комунікації, у мовленнєвій діяльності, сприймаючи інформацію не механічно, а особистісно, самостійно інтерпретуючи й оцінюючи її залежно від власно сформованої картини світу, обстоюючи власні погляди, переконання, суспільні й національні цінності.

Для вчителя методична організація навчального матеріалу в підручнику є своєрідним орієнтиром, сценарієм процесу навчання, що відображає пріоритетність компетентнісно орієнтованої освітньої системи, її спрямованість на формування ключових і предметних компетентностей учнів.

Використані джерела

Бібік, Н. М. (2003). Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворенні. *Підручник XXI століття*, 1–4, 48–52.

Ґудзик, І. П. (2003). Нове покоління підручників з мови. *Проблеми сучасного підручника*, 3, 243–247.

Жосан, О. Е. (2010). Вимоги до шкільного підручника у контексті розвитку вітчизняного підручникознавства. *Проблеми сучасного підручника*, 10, 53–61.

Кодлюк, Я. П. (2003). Шкільний підручник як організатор засвоєння навчального матеріалу. *Проблеми сучасного підручника*, 4, 10–16.

Петрук, О. М. (2022). Українська мова: підручник для 5 класу з навчанням румунською мовою закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Львів: Світ. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731410

Редько, В. Г. (2017). *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика*: монографія. Київ: Педагогічна думка.

Савченко, О. Я. (1999). *.Дидактика початкової школи*. Київ: Ґенеза.

Топузов, О. М. (2010). Теоретико-методичні засади особистісно орієнтованого шкільного підручника. *Проблеми сучасного підручника*, 10, 8–15.

Яценко, Т. О., Пахаренко, В. І. (2022). Ключові компетентності в змісті підручника української літератури для 5 класу Нової української школи. *Проблеми сучасного підручника*, 28, 202–211. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-202-211

References

Bibik, N. M. (2003). Vraxuvannya piznaval`ny`x interesiv uchniv u pidruchny`kotvorenni. Pidruchny`k XXI stolittya, 1–4, 48–52. (in Ukrainian).

G`udzy`k, I. P. (2003). Nove pokolinnya pidruchny`kiv z movy`. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, 3, 243–247. (in Ukrainian).

Zhosan, O. E. (2010). Vy`mogy` do shkil`nogo pidruchny`ka u konteksti rozvy`tku vitchy`znyanogo pidruchny`koznavstva. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, 10, 53–61. (in Ukrainian).

Kodlyuk, Ya. P. (2003). Shkil`ny`j pidruchny`k yak organizator zasvoyennya navchal`nogo materialu. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, 4, 10–16. (in Ukrainian).

Petruk, O. M. (2022). Ukrayins`ka mova: pidruchny`k dlya 5 klasu z navchannyam rumuns`koyu movoyu zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` (z audiosuprovodom). L`viv: Svit. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731410 (in Ukrainian).

Red`ko, V. G. (2017). Konstruyuvannya zmistu shkil`ny`x pidruchny`kiv z inozemny`x mov: teoriya i prakty`ka: monografiya. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).

Savchenko, O. Ya. (1999). .Dy`dakty`ka pochatkovoyi shkoly`. Ky`yiv: G`eneza. (in Ukrainian).

Topuzov, O. M. (2010). Teorety`ko-metody`chni zasady` osoby`stisno oriyentovanogo shkil`nogo pidruchny`ka. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, 10, 8–15. (in Ukrainian).

Yacenko, T. O., Paxarenko, V. I. (2022). Klyuchovi kompetentnosti v zmisti pidruchny`ka ukrayins`koyi literatury` dlya 5 klasu Novoyi ukrayins`koyi shkoly`. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, 28, 202–211. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-202-211 (in Ukrainian).

Oksana Petruk, *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at the Department of Primary Education named after Oleksandra Savchenko of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

METHODOLOGICAL APPARATUS OF THE TEXTBOOK OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A PREREQUISITE FOR THE IMPLEMENTATION OF A COMPETENCY-BASED APPROACH TO LANGUAGE EDUCATION

Rethinking learning goals and outcomes, the transformation of the content of the Ukrainian language course as a state language determine the change of methods and technologies of its mastery, as well as the emergence of modern textbooks that correspond to the updated paradigm of language education. Their feature is the orientation to the formation of key and subject competencies of students' readiness for active use of the Ukrainian language as an instrument of interethnic communication, a channel of communication and cognition in everyday life and learning, development of the cognitive activity of children, critical thinking, ability to self-control.

In the textbook, an important role belongs to the methodological apparatus – component accompanying / serving educational text, which is a tool for the mastering of educational material by schoolchildren, and determines and directs the activities of subjects of the learning process.

The author considers the methodological apparatus as a structural element, which for a student is a source of educational material and a tool for its assimilation, directs the cognitive activity of the student, and teaches to learn. For the teacher, the methodological apparatus of the textbook serves as a guide to the organization of the educational process, reveals to him/her the logic of teaching the Ukrainian language as a second (unrelated) language and at the same time forms pedagogical consciousness. Thus, the methodological apparatus of the textbook of the Ukrainian language organizes, regulates and directs the activities of students and teachers in the lesson.

The methodological apparatus of the textbook of the Ukrainian language for schools with education in the languages of national minorities includes:

- apparatus for the organization of assimilation, which includes tasks for exercises, questions, notes, samples of tasks and registration of records, instructions, algorithms for performing actions, tables, diagrams, references;
- the orientation apparatus, which includes the preface, the content of the textbook's educational material, heading, symbols, pointers, font and color highlights;
- illustrative material.

The publication considers the features of the components of the methodological apparatus and their potential in providing competency-oriented learning on the example of a Ukrainian language textbook for the 5th grade of Romanian-language schools.

In the process of analysis, the author proved that the methodological apparatus as an integral component of the educational publication is not only a tool for mastering knowledge, but also contributes to the formation of key and subject competencies of students.

All components of the textbook, including the methodological apparatus, are related and serve to achieve the main goal: the formation of a competent linguistic personality, which speaks the state language as a means of interethnic communication and successfully realizes itself in real communication.

Keywords: Ukrainian language textbook, methodological apparatus, competency-based approach, communicative competence, national minorities.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-194-201
УДК: 373.5.016:821.161.2

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАТЕКСТІВ У ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 5–6 КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Олеся Слижук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-7696-6157
olesja_2014@ukr.net

У статті представлено концепцію використання медіатекстів у підручниках української літератури для адаптаційного циклу загальної середньої освіти. Проаналізовано загальні дидактичні підходи з використання медіаосвітніх ресурсів у навчальному процесі закладів загальної середньої освіти. Визначено, що навчальні досягнення учнів у мовно-літературній галузі оцінюються під час роботи з різними видами текстів підручників, зокрема й медіатекстами. Зауважено, що у процесі вивчення української літератури навчальні завдання підручника передбачають інтегрований підхід до аналізу художніх творів та медіатекстів. Частина допоміжних медіатекстів розміщена в розділах цифрового додатку до підручників української літератури. Основні медіатексти інтегровані в методичному апараті підручника або подані як ілюстрації до літературних творів.

Описано етапи роботи з різними типами медіатекстів за новими підручниками української літератури для 5–6 класів Нової української школи. Продемонстровано, як етапи роботи з медіатекстами за підручником інтегруються з етапами вивчення текстів художніх творів або їхня послідовність вибудовується за аналогією до них. На основі медіатекстів у підручниках сформульовані різноманітні запитання та пропонуються навчальні завдання. Їх система охоплює усі етапи роботи з художніми текстами та медіатекстами.

У процесі апробації навчально-методичних матеріалів, що є основою підручника української літератури, у пілотних 5 класах Нової української школи доведено, що інтеграція медіатекстів у навчальні завдання підручника осучаснює його зміст, розширює пізнавальні можливості, створює простір для самостійного читання та осмислення художніх творів у взаємозв'язках із сучасною інформацією, тематично пов'язаною з ними.

Доведено, що використання медіатекстів сприяє поглибленому сприйняттю й індивідуальній інтерпретації художніх творів учнями, є ефективним способом реалізації компетентнісного потенціалу шкільного курсу української літератури.

Ключові слова: Нова українська школа; 5–6 класи; українська література; підручник; медіатекст; медіаосвітакритичне мислення; ключові компетентності; інтеграція.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Реалії інформаційного суспільства, швидке збільшення обсягів інформації та її поширення спричинили зміни в освітній системі України, зокрема й у підручникотворенні. Хоч нині зберігаються пріоритети використання в освітньому процесі паперових підручників, але на часі їх доповнення новою пізнавальною інформацією, доступ до якої можливий завдяки використанню цифрових носіїв. У Державному стандарті базової середньої освіти визначені базові знання для мовно-літературної галузі. Серед них і ті, якими учні оперують у процесі аналізу різних типів текстів, зокрема медіатекстів, і які застосовують у процесі читання й інтерпретації художніх творів. Чинний Держстандарт орієнтований на компетентнісний підхід в освіті. Як зазначають Т. Яценко та В. Пахаренко, «утілення компетентнісної парадигми як стратегії підвищення якості шкільної освіти, зокрема й літературної, актуалізує проблему оновлення її змісту, пошуку інноваційних форм, методів і засобів організації навчання, а також підготовки шкільних підручників нового покоління, що ефективно сприятимуть формуванню компетентного учня-читача» (Яценко, Пахаренко, 2022, с. 203). У модельній навчальній програмі з української літератури для адаптаційного освітнього циклу (Яценко, Т. О. (Ред.). 2021) повністю оновлено зміст шкільної літературної освіти. У ньому представлені високохудожні твори класичної й сучасної літератур, сприйняття й осмислення яких доступне вікові учнів.

У процесі створення підручників за цією програмою використовуються медіатексти різних видів, які виконують різні освітні функції у процесі навчання української літератури, зокрема є джерелом додаткової інформації для виконання завдань за текстами літературних творів, що є основою їх індивідуальної читацької інтерпретації. Тому уточнення потребує поняття медіатексту, класифікація медіатекстів та способи їх використання в підручниках української літератури для Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні види медіатекстів є предметами дослідження у лінгвістиці, теорії комунікації та медіаосвіті. У наукових працях, присвячених освітнім та культурологічним функціям медіатекстів – О. Волошенюк, В. Іванова, О. Подарящої, І. Серебрянської, Г. Онкович та ін.– наводяться визначення медіатексту, окреслені загальнотеоретичні аспекти його аналізу, визначені його контекстуальні зв'язки в інформаційному суспільстві та в новій комунікаційній парадигмі освіти.

Медіаосвітній напрямок, у зарубіжних педагогічних дослідженнях започаткований у 60-х роках XX ст., набув популярності в українській системі освіти на початку XXI ст. На думку Г. Онкович, він «покликаний допомогти особистості краще адаптуватися у світі медіакультури, опанувати мову засобів масової інформації, навчити аналізувати медіатексти, сприймати медіапродукт і т. ін. з тим, щоб ефективно використовувати знання, котрих людина потребує» (Онкович, 2008, с. 130). У межах медіаосвіти особистості медіатекст виступає об'єктом аналізу, внаслідок якого відбувається формування медіаграмотності та медіакультури учнів.

Розглядаючи медіаосвіту як частину сучасної парадигми освітньої системи загалом, О. Подаряща її компонентом вважає «аудіовізуальний медіатекст як форму існування тексту засобами екранних технологій та структурну одиницю медіакультури» (Подаряща, 2016, с. 109). Практично доведено ефективність використання медіатек-

стів у освітньому процесі. Їх аналіз сприяє формуванню критичного мислення учнів, їхніх умінь орієнтуватися в інформаційному просторі.

Окремі аспекти формування медіаграмотності учнів у процесі навчання мовно-літературної галузі розглянуто у статтях Н. Бондаренко, Н. Гоголь, О. Ісаєвої, Л. Мельник, О. Слижук, В. Шуляра та ін.

Ефективність використання медіатекстів для оновлення підручників української мови доводить Н. Бондаренко. На її думку, «це відкриває можливості для доповнення, оновлення змісту підручника цікавою і корисною актуальною інформацією, щойно оприявненими науковими відкриттями і фактами, які спонукають до дискусії, а інколи навіть спростовують подані в підручнику відомості» (Бондаренко, 2021, с. 16). Під час навчання української літератури в 10 класі медіаосвітні ресурси підручників, на думку Н. Гоголь, є ефективними чинниками реалізації культурологічного підходу (Гоголь, 2019).

Аналіз досвіду використання медіатекстів у підручниках української мови та української літератури доводить їх ефективність в освітньому процесі для формування медіаграмотності, розвитку критичного мислення учнів та реалізації культурологічного підходу. Водночас потребують дослідження й інші можливості використання медіатекстів у підручниках української літератури для адаптаційного циклу (5–6 класи) Нової української школи.

Мета статті – розглянути особливості медіатекстів, використаних в підручниках української літератури для 5–6 класів Нової української школи; сформулювати рекомендації вчителям з їх інтеграції у процес читання й інтерпретації художніх творів.

Основні методи дослідження. Для виконання дослідження використано комплекс теоретичних та емпіричних методів: аналізу, обробки й інтерпретації наукових джерел, художніх творів, медіатекстів, підручників української літератури, спостереження за процесом вивчення української літератури в гімназіях.

Виклад основного матеріалу. Підготовлені науковцями Інституту педагогіки НАПН України підручники для адаптаційного циклу базової середньої освіти спрямовані на формування цілісної системи знань, умінь та ціннісних орієнтирів учнів 5–6 класів. Як зазначають Т. Засєкіна та О. Топузов, «У розробленні дидактичної системи і концепції підручників як її складників враховано, що нове навчально-методичне забезпечення має бути орієнтоване на досягнення очікуваних результатів навчання, визначених модельними навчальними програмами, та на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів, визначених Державним стандартом базової середньої освіти» (Топузов О. & Засєкіна, с. 195). У межах цієї дидактичної системи розроблений підручник української літератури для 5 класу, який отримав гриф Міністерства освіти і науки України (Яценко, Пахаренко, Слижук, 2022).Також розроблені навчально-методичні матеріали, які стануть основою підручника для 6 класу. Підручники української літератури для 5–6 класів проходять апробацію у процесі реалізації проєкту всеукраїнського рівня «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» й повністю відповідають вимогам цього освітнього документу.

Однією з освітніх інновацій, затверджених у Державному стандарті базової середньої освіти, є робота з медіатекстами. У цьому документі поняття медіатексту роз-

глядається в контексті різновидів висловлювань, усних та писемних повідомлень та власне текстів. У вимогах до обов'язкових результатів навчання різновидами текстів, за підсумками роботи з якими оцінюються досягнення учнів, є художні тексти й медіатексти. У процесі вивчення української літератури навчальні завдання підручника передбачають інтегрований підхід до аналізу літературних творів та медіатекстів. Адже, як указує Т. Засєкіна, «саме підручник як засіб реалізації змісту освіти стає інструментом, що забезпечує трансформацію навчальної інформації в знання й найбільше сприяє інтеграції знань» (Засєкіна, 2020, с. 60).

Як було зазначено в наших дослідженнях, найбільш доцільним для шкільної інтерпретації літературних творів є мультидисциплінарний підхід, який дозволяє поєднувати різні інтерпретаційні стратегії для досягнення ефекту синергії – прийняття учнем-читачем синтезу думок про художній твір і водночас розвитку уміння індивідуальної його інтерпретації, засвоєння його ціннісного потенціалу (Slyzhuk, 2021). У 5–6 класах учні здійснюють текстуальний аналіз художнього твору за допомогою «повільного» вчитування й тлумачення частин тексту, поглиблення первісного сприйняття за допомогою відшукування прихованих смислів. Спрямованість такого аналізу спирається на поняття «герменевтичного кола», яке закономірно виникає в процесі роботи з художнім текстом і доповнюється аудіовізуальними образами, трансльованими у медіатекстах. Це сприяє утворенню в уяві читачів цілісного бачення, розуміння авторської позиції в художньому тексті та в медіатексті, яке потребує нового тлумачення.

Основні медіатексти у підручниках для 5–6 класів інтегровані у завдання для текстуальної роботи у рубриках «Поміркуй», «Читай і досліджуй», а також у рубриці «У колі мистецтв», спрямованій на формування культурної компетентності учнів, що передбачає «наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти і цінувати творчі способи вираження та передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення до розвитку і вираження власних ідей, почуттів засобами культури і мистецтва» (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

Частина допоміжних медіатекстів розміщена в розділах цифрового додатку до підручників української літератури. Основні медіатексти інтегровані в методичному апараті підручника або подані як ілюстрації до літературних творів. Загалом у підручниках використано такі види медіатекстів:

- аудіозаписи художніх творів для самостійного прослуховування учнів;
- відеокліпи музичних композицій, які є одним із різновидів мистецького контексту для виучуваних текстуально художніх творів;
- додаткові науково-пізнавальні тексти, що не ввійшли до основної частини підручника;
- ілюстрації відомих художників до літературних творів;
- фотографії письменників, пам'ятних місць, пов'язаних із ними, скульптурних композицій, українських пейзажів;

- художні повнометражні та анімаційні фільми;
- відеоекскурсії тощо.

У підручниках української літератури для адаптаційного циклу базової середньої освіти медіатексти використовуються для реалізації різних освітніх завдань, орієнтованих на досягнення конкретних результатів навчання: розвитку вміння слухати й розуміти прослухані аудіозаписи літературних творів; візуалізації прослуханого або прочитаного художнього твору та вражень від нього; формування аналітико-синтетичних та інтерпретаційних умінь; розвитку критичного й аналітичного мислення; формулювання оцінних суджень про явища мистецтва та медіатексти, створені на їхній основі; висловлювання на основі опрацьованих медіатекстів власних поглядів, ідей, переконань; збагачення власного естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду, а на його основі розвиток медіатворчості учнів.

У процесі роботи з медіатекстами, рекомендованими у підручнику, учні мають навчитися відповідати на запитання за їх змістом, відтворювати його стисло або вибірково, з аналітичною метою виділяти головну і другорядну інформацію, розрізняти факти і судження, авторський вимисел і домисел.

Етапи роботи з медіатекстами за підручником, як правило, інтегруються з етапами вивчення текстів художніх творів або їхня послідовність вибудовується за аналогією до них. На основі медіатекстів у підручниках сформульовані різноманітні запитання та пропонуються навчальні завдання. Їх система охоплює усі етапи роботи з художніми текстами та медіатекстами.

Наведемо приклад планування етапів роботи з медіатекстом за підручником для 5 класу (Яценко, Пахаренко, Слижук, 2022). У цифровому додатку до нього розміщений медіатекст, пов'язаний контекстуально з вивченням поезії Тараса Шевченка, образом духовного лідера українців в сучасному медіапросторі. Автори підручника пропонують систему роботи з цим медіатекстом.

Перший етап – підготовка до сприйняття медіатексту. Він реалізується за допомогою вступної розповіді, яка активізує особистий життєвий досвід учнів, спирається на їхні знання про аніме як різновид медіа: «Під час Олімпійських ігор, які пройшли в Токіо (Японія) 2021 року, японські дизайнери розробили аніме-образи усіх країн-учасниць. Образом України став самурай Шева-кун. Самураї у давній Японії були воїнами-лицарями, як і козаки в Україні» (Яценко, Пахаренко, Слижук, 2022, с. 115).

Другий етап – сприйняття й усвідомлення медіатексту. Для його здійснення пропонується перейти за QR-кодом на сторінку проєкту та переглянути аніме-образи інших країн-учасниць Олімпійських ігор, знайти серед них прапори та образи тих країн, художні твори яких читали п'ятикласники. Таке завдання активізує увагу учнів, допомагає їм пригадати й систематизувати свій читацький досвід.

Третій етап – інтерпретація медіатексту. Під час її виконання учні коментують значення аніме, пояснюють своє бачення авторської концепції у втіленні їх символічного змісту, доповнюють свої знання в мовно-літературній галузі, дізнавшись, що означає суфікс -кун в японській мові, і чому український персонаж дістав ім'я Шева-кун.

Четвертий етап – оцінка медіатексту. Учні висловлюють своє ставлення до проєкту, оцінюють ті образи, які їм найбільше сподобались, аргументують свій вибір.

У процесі апробації навчально-методичних матеріалів, що стали основою підручника української літератури, у пілотних 5 класах Нової української школи доведено ефективність використання медіатекстів як контексту до художніх творів. Інтеграція медіатекстів у навчальні завдання підручника осучаснює його зміст, розширює пізнавальні можливості, створює простір для самостійного читання й осмислення художніх творів у взаємозв'язках із сучасною інформацією, тематично пов'язаною з ними.

Результатом роботи з медіатекстами за підручником української літератури є розвиток медіатворчості учнів. Занурення у медіасередовище, створене за допомогою дидактичної системи навчальних завдань підручника на основі медіатекстів, сприяє залученню учнів до виконання навчальних досліджень і проєктів зі створення власних медіатекстів. У підручнику української літератури для 5 класу (Яценко, Пахаренко, Слижук, 2022) подані завдання, які сприяють медіатворчості за мотивами вивчених літературних творів. На їх основі п'ятикласники навчаться створювати фоторепортажі про письменників, фотоколажі до власних досліджень, фото флешмоби, плакати, рекламні ролики, буктрейлери, відеоряди до пісень у власному виконанні, розробляти маршрути віртуальних екскурсій тощо.

Висновки. Інтеграція медіатекстів у навчання мовно-літературної галузі – одна з основних інновацій Державного стандарту базової середньої освіти, яка дозволяє осучаснити навчальні матеріали під час створення підручників для адаптаційного циклу базової середньої освіти. Це сприяє формуванню цілісної системи знань, умінь та ціннісних орієнтирів учнів 5–6 класів. Використання медіатекстів у підручниках української літератури сприяє поглибленому сприйняттю й індивідуальній авторській інтерпретації художніх творів учнями, формуванню у них критичного мислення, читацької грамотності, є ефективним способом реалізації компетентнісного потенціалу шкільного курсу української літератури.

Перспективи подальших досліджень полягають у спостереженні за процесом упровадження підручників української літератури для 5–6 класів в освітній процес та виявленні результативності використання в них медіатекстів.

Використані джерела

Бондаренко, Н. В. (2021). Медіатекст як ресурс осучаснення й збагачення змісту підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць, 27, 15–26. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-15-26

Гоголь, Н. (2019). Медіаосвітні ресурси шкільних підручників як засіб реалізацій культурологічного підходу до вивчення української літератури. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 68, 47–51. https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.11

Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886

Засєкіна, Т. (2020). Інтеграція знань засобами навчальної книги. *Проблеми сучасного підручника*, 25, 57–64. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-57-64

Подаряща, О. І. (2016). Медіатекст у контексті нової комунікаційної парадигми освіти. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*, 1 (25), 108–112.

Серебрянська, І. М. (2018). Медіаосвіта: семантична специфіка терміна в ціннісній системі координат інформаційного суспільства. *Філологічні трактати.* Т. 10, 3, 69–76. https://doi.org/10.21272/Ftrk.2018.10(3)-11

Онкович, Г. В. (2008) Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа. *Вища освіта України.* 3, 130–137.

Топузов, О. & Засєкіна, Т. (2022). Концепція підручників як складників дидактичної системи адаптаційного циклу навчання. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць, 28, 191–201. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-191-201

Яценко, Т. О. (Ред.). (2021) *Українська література. 5–6 класи: модельна навчальна програма.* Київ: Педагогічна думка. https://osvita.ua/school/program/model-prog-nush/83182/

Яценко, Т. & Пахаренко, В. (2022). Ключові компетентності в змісті підручника української літератури для 5 класу Нової української школи. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць, 28, 202–211. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-202-211

Яценко, Т. О., Пахаренко, В. І. & Слижук, О. А. (2022). *Українська література: фрагмент підруч. для 5 кл. закл. заг. серед. освіти*. Київ: Видавничий дім «Освіта». https://ru.calameo.com/read/00619196378517e6de5ba

Slyzhuk, O. (2021) Synergy of approaches to teaching modern Ukrainian literature to teenagers in gymnasium. *Actual problems of philological sciences and methods of teaching*: collective monograph O. Goroshkina, I. Hlukhovtseva, K. Hlukhovtseva, V. Kyzylova, etc.; edited by Professor V.V. Kyzylova. https://doi.org/10.36059/978-966-397-234-3-11

References

Bondarenko, N. V. (2021). Mediatekst yak resurs osuchasnennya y zbahachennya zmistu pidruchnyka ukrayins'koyi movy. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats', 27, 15–26. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-15-26 (in Ukrainian).

Hohol', N. (2019). Mediaosvitni resursy shkil'nykh pidruchnykiv yak zasib realizatsiy kul'turolohichnoho pidkhodu do vyvchennya ukrayins'koyi literatury. Naukovyy chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy. 68, 47–51. https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-68.11 (in Ukrainian).

Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity (2020). Postanova KMU № 898 vid 30.09.2020 roku. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886 (in Ukrainian).

Zasyekina, T. (2020). Intehratsiya znan' zasobamy navchal'noyi knyhy. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 25, 57–64. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-57-64 (in Ukrainian).

Podaryashcha, O. I. (2016). Mediatekst u konteksti novoyi komunikatsiynoyi paradyhmy osvity. Derzhava ta rehiony. Seriya: Sotsial'ni komunikatsiyi, 1 (25), 108–112. (in Ukrainian).

Serebryans'ka, I. M. (2018). Mediaosvita: semantychna spetsyfika termina v tsinnisniy systemi koordynat informatsiynoho suspil'stva. Filolohichni traktaty. T. 10, 3, 69–76. https://doi.org/10.21272/Ftrk.2018.10(3)-11 (in Ukrainian).

Onkovych, H. V. (2008) Mediaosvita yak intelektual'no-komunikatyvna merezha. Vyshcha osvita Ukrayiny. 3, 130–137. (in Ukrainian).

Topuzov, O. & Zasyekina, T. (2022). Kontseptsiya pidruchnykiv yak skladnykiv dydaktychnoyi systemy adaptatsiynoho tsyklu navchannya. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats', 28, 191–201. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-191-201 (in Ukrainian).

Yatsenko, T. O. (Red.). (2021) Ukrayinska literatura. 5–6 klasi: modelna navchalna programa. Kyiv: Pedagogichna dumka. https://osvita.ua/school/program/model-prog-nush/83182/ (in Ukrainian).

Yatsenko, T. & Pakharenko, V. (2022). Klyuchovi kompetentnosti v zmisti pidruchnyka ukrayins'koyi literatury dlya 5 klasu Novoyi ukrayins'koyi shkoly. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats', 28, 202–211. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-202-211 (in Ukrainian).

Yatsenko, T. O., Paharenko, V. I. & Slyzhuk, O. A. (2022). Ukrayinska literatura: fragment pidruch. dlia5 kl. zakl. zag. sered. osvity. Kyiv: Vydavnichyj dim «Osvita». https://ru.calameo.com/read/0061919638390f0c06f9f (in Ukrainian).

Slyzhuk, O. (2021) Synergy of approaches to teaching modern Ukrainian literature to teenagers in gymnasium. *Actual problems of philological sciences and methods of teaching*: collective monograph O. Goroshkina, I. Hlukhovtseva, K. Hlukhovtseva, V. Kyzylova, etc.; edited by Professor V.V. Kyzylova. https://doi.org/10.36059/978-966-397-234-3-11 (in English).

Olesia Slyzhuk, *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Department of Teaching Ukrainian Language and Literature of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

USE OF MEDIATEXTS IN UKRAINIAN LITERATURE TEXTBOOKS FOR 5–6 GRADES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article presents the concept of using mediatexts in the Ukrainian literature textbooks for the adaptation cycle of general secondary education. General didactic approaches to the use of media educational resources in the educational process of general secondary education institutions are analyzed. It was determined that the educational achievements of students in the linguistic and literary field are evaluated when working with various types of textbook texts, in particular with mediatexts. It is noted that in the process of studying Ukrainian literature, the educational tasks of the textbook provide for an integrated approach to the analysis of literary works and mediatexts. Some of the auxiliary mediatexts are placed in the sections of the digital supplement to the textbooks of Ukrainian literature. The main mediatexts are integrated in the methodological apparatus of the textbook or presented as illustrations to literary works.

The stages of working with different types of mediatexts according to Ukrainian literature textbooks for grades 5–6 of the New Ukrainian School, are described. It is demonstrated how the stages of working with mediatexts according to the textbook are integrated with the stages of studying the texts of literary works or sequence is built by analogy to them.

In the process of approbation of the textbook of Ukrainian literature in the 5th grade of the New Ukrainian School, it was proven that integration of mediatexts into the educational tasks of the textbook modernizes its content, expands cognitive capabilities, creates space for independent reading and understanding of literary works in relationships with modern information, thematically related to them.

It has been proven that the use of mediatexts contributes to the deepened perception and individual interpretation of literary works by students, and is an effective way of realizing the competence potential of Ukrainian literature.

Keywords: media text; media education; a textbook of Ukrainian literature; critical thinking; key competencies; integration.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-202-207
УДК 373.3/.5:004

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Трубачева Світлана,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна,
http://orcid.org/0000-0002-1400-9773
trubachevas@gmail.com

Мушка Оксана,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна,
innovacia@ ukr.net

Люлькова Юлія,
науковий співробітник відділу інновацій та стратегій
розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна,
innovacia@ukr.net

Стаття присвячена проблемі формування навчальних компетентностей учнів засобами освітньої технології самостійного набуття знань. Обґрунтовано та представлено основні дидактичні принципи формування навчальної компетентності учнів в умовах цифровізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти під час

воєнного стану. Висвітлено особливості впровадження освітньої технології самостійного набуття знань учнями, представлено основні етапи даної технології: підготовчий, організаційний, етап самостійної роботи, заключний етап. Акцентовано увагу на важливості використання цифрових освітніх ресурсів та інтерактивних цифрових освітніх платформ.

Ключові слова: навчальні компетентності; освітня технологія; електронні освітні ресурси.

Постановка проблеми. Організація загальної середньої освіти учнів під час воєнного стану є викликом нашого сьогодення в Україні, який супроводжується розвитком дистанційних та змішаних форм навчання, що відбуваються переважно у віртуальному середовищі. Типовою рисою для різних варіантів організації загальної середньої освіти учнів під час воєнного стану є підвищення рівня самостійності освітньої діяльності здобувачів освіти, їх навчальної вмотивованості, усвідомленості та активності в освітньому процесі, що є якісними характеристиками прояву сформованості в них навчальної компетентності (Топузов, 2021).

Навчальна компетентність у закладі загальної середньої освіти передбачає здатність навчатися самостійно та вирішувати освітні завдання як репродуктивного, так і продуктивного та творчого характеру, організовувати та здійснювати освітню діяльність як спільно, так і автономно, оцінювати прогрес і результати навчання.

В умовах цифровізації освіти дана компетентність передбачає також уміння опрацьовувати цифрові джерела освітньої інформації, працювати з цифровими інтерактивними платформами та оформляти отримані результати у вигляді презентацій. У межах цієї компетентності визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності здобувачів освіти на різних рівнях її сформованості: володіння способами набуття знань, рефлексія отриманих результатів, уміння критично мислити, цифрова грамотність, використання ймовірнісних, статистичних та інших методів пізнання. У цілому, навчальна компетентність сьогодні також передбачає знання стилів сприйняття і стратегій навчання, аналіз своїх здібностей і потреб розвитку. Важливо знати різноманітні способи розвитку своїх здібностей через доступні засоби освіти, які підтримують базову та загальну середню освіту. (Биков, В. Ю., 2008).

Одним із ефективних засобів формування навчальної компетентності в умовах цифровізації освіти під час воєнного стану є технологія самостійного набуття знань учнями, яка сьогодні набуває нових можливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування навчальних компетентностей учнів у закладах загальної середньої освіти є досить актуальною з часу впровадження компетентнісного підходу в освіту України. Часто вона розглядається науковцями як уміння вчитися. Реалізації цієї проблеми в початковій школі було присвячено роботи Савченко О. Я., Бібік Н. М., Онопрієнко О. В. та інших (Савченко, О. Я., 2007). Питання диференційованого підходу до формування загальнонавчальних компетентностей учнів основної школи досліджувались Трубачевою С Е. (Трубачева, С. Е., 2009).

Сьогодні подальшого дослідження потребують питання формування навчальних компетеностей учнів засобами педагогічних технологій в умовах дистанційного навчання під час воєнного стану.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей формування навчальних компетентностей учнів в умовах дистанційного навчання під час воєнного стану та можливостей технології самостійного набуття знань учнями в підвищенні ефективності цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо пріоритетні дидактичні принципи формування навчальної компетентності учнів в умовах цифровізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти під час воєнного стану.

1. Принцип взаємопов'язаного формування навчальної та предметної компетентностей. При цьому значна увага приділяється рефлексії та оцінці способів і прийомів освітньої діяльності, які здійснюються учнями в процесі самостійної роботи.

2. Принцип систематичності й етапності формування навчальної компетентності, які організовані відповідно до основних етапів її формування: кероване, частково-кероване і самостійне виконання завдань репродуктивного, продуктивного та творчого характеру.

3. Принцип застосування різних форм навчання: змішаного, дистанційного та класно-урочної форми, що передбачає розумне і раціональне поєднання колективних та індивідуальних видів роботи на уроці, а також фронтальних і парних організаційних форм із використанням електронних освітніх ресурсів та цифрових інтерактивних платформ.

4. Принцип пріоритетності застосування позакласних форм самостійної роботи.

5. Принцип оформлення здобутих учнями результатів у вигляді цифрової презентації з метою їх узагальнення, систематизації та унаочнення.

Під технологією самостійного набуття знань розуміємо поетапне формування складників навчальної компетентності учнів із застосуванням раціональних методів, форм і засобів педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, які сприяють активізації понятєвого, практичного та наочно-образного компонентів мислення учнів, підвищують рівень їх самостійності та пізнавальної активності. Сюди входять знання і вміння цілепокладання, планування, організації, аналізу, рефлексії, самооцінки освітньої діяльності. Стосовно досліджуваних об'єктів учень опановує способи освітньої діяльності з різних інформаційних джерел: у результаті практичної діяльності (спостереження, досліди, дослідження), у результаті роботи з теоретичними джерелами інформації, при цьому відбувається оволодіння прийомами та способами самостійної освітньої діяльності репродуктивного, продуктивного, творчого характеру. (Трубачева, С. Е., Мушка, О. В., 2020).

Технологія самостійного набуття знань учнями складається з конкретних етапів.

Підготовка учнів до сприймання нової теми – перший етап навчального заняття – повинен займати мінімальну кількість часу, якщо заняття проводиться онлайн. Також перед вивченням нового матеріалу можна запропонувати учням самостійно виконати ряд практичних завдань, вправ або заздалегідь дати завдання на спостереження тих явищ, процесів або предметів, які розглядатимуться на уроці під час вивчення нового матеріалу. Доцільніше його запланувати на самостійне заняття вдома з використанням інтерактивних платформ, наприклад, LearningApps, Quizizz та інших, або самостійну

роботу учнів з цифровими ресурсами. Під цифровими освітніми ресурсами будемо розуміти навчальні матеріали, які представлені у цифровому вигляді та призначені для використання в освітньому процесі з допомогою комп'ютера або інших гаджетів.

На цьому етапі основними методами навчання будуть методи актуалізації вже набутих учнями знань, які мають стимулювально-мотиваційний характер і посідають важливе місце в групі методів самостійного набуття знань. Тому вчителеві треба заздалегідь продумати, які питання будуть з'ясовані перед вивченням нової теми, як буде забезпечуватись активність учнів під час повторення, у якій формі воно буде здійснюватися, які питання вони мають повторити вдома і як саме тощо.

Щоб активізувати розумову діяльність учнів на першому (підготовчому) етапі заняття, доцільно застосовувати інформаційно-пояснювальні прийоми та прийоми актуалізації знань, спрямовуючи їх на організацію фронтальної роботи класу, якщо цей етап проводиться онлайн. Доцільно застосувати такі методи: вступна бесіда, актуалізуюча бесіда, бесіда-повторення. У бесіді потрібно спонукати школярів до спроби самостійного розв'язання ще нерозв'язаних питань. Відтворювати в пам'яті учнів потрібно тільки ті знання, які важливі для цієї теми, для її успішного засвоєння. Учні можуть відповісти не на всі запитання, але найважливішим на цьому етапі заняття є те, що вчитель активізує розумову діяльність учнів, викликає в них інтерес до самостійної пізнавальної діяльності, який потім зберігається впродовж тривалого часу.

На другому етапі заняття (організаційному), який зазвичай проводиться онлайн, застосовуються такі методи, як інструктаж і пояснення. Метою цього етапу заняття є ознайомлення учнів з концептуальними положеннями нової теми (поняттями, правилами, теоріями, законами) та зі шляхом засвоєння нових знань, який доцільно подати у вигляді плану, схеми, таблиці. Також передбачається організація класу для проведення самостійної роботи, конкретизація теми і цілей цієї роботи, ознайомлення з орієнтовними завданнями, постановка завдань для всього класу, ознайомлення учнів з вимогами, щодо оформлення проведеної роботи та оцінювання її результатів.

Третій етап заняття – самостійна робота онлайн, яка організується як індивідуальна робота і проводиться, за можливості, також з використанням інтерактивних платформ учнями. Саме на цьому етапі заняття здійснюється диференційований підхід до навчання учнів з різних типологічних груп.

У процесі організації самостійної роботи учнів з низьким рівнем підготовленості до самостійної пізнавальної діяльності більшою мірою застосовуються інформаційно-пояснювальні завдання, для школярів із середнім рівнем підготовленості – інформаційно-евристичні та проблемно-пошукові, проте, в разі необхідності, для допомоги пропонуються пояснювальні завдання інформаційного характеру. Для організації роботи учнів із достатньо високим рівнем підготовленості використовуються як частково-пошукові, так і дослідницькі завдання з переважаючим впливом останніх. Основним видом методів самостійного набуття знань, що застосовується на цьому етапі, є навчальні диференційовані завдання.

У процесі організації самостійної роботи треба пам'ятати, що учні з першої та другої груп прагнуть спирання на наочність. Використання зовнішніх наочних опор

полегшує пошук співвідношень між фактами та поняттями у навчальній інформації, оперування якими передбачаються у завданні.

Під час самостійної роботи учні у разі необхідності користуються підручником, робочим зошитом, різними видами наочності. Значну роль на цьому етапі відіграє наявність цифрового освітнього ресурсу. Цифровий освітній ресурс може бути як джерелом інформації, інструментом її обробки, так і системою з керування освітнім процесом. Важливим є створення загальних, доступних для всієї освіти колекцій джерел та інструментів, розташованих у сховищі освітніх ресурсів, та надання можливості й авторові підручника, і вчителеві, і школяреві знайти те, що йому потрібно. Результати самостійної роботи оформляються письмово. Можлива також індивідуальна та диференційована допомога вчителя або учнів-консультантів тим, хто відстає.

На завершальному етапі заняття, що проводиться онлайн, організується підсумкова бесіда. Мета її полягає в узагальненні результатів, одержаних у процесі самостійної роботи. Тут бесіда застосовується як рефлексивний метод, що спрямовує розумову діяльність учнів на аналіз, обмірковування та переосмислення набутих знань.

Ефективність такої технології визначається за показниками рівня самостійності учнів та в результаті оцінки отриманих учнями результатів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проблема формування навчальної компетентності учнів у закладах загальної середньої освіти сьогодні залишається актуальною та набуває нових особливостей. Значний вплив на її ефективну реалізацію має застосування освітньої технології самостійного набуття знань учнями. Трансформаційні процеси у цій технології сьогодні викликані процесом цифровізації освіти, а саме можливістю використання електронних освітніх ресурсів та інтерактивних цифрових платформ в умовах дистанційного навчання. Подальші дослідження пов'язані з розробленням варіантів цієї технології в умовах змішаного навчання з метою підвищення результативності процесу формування навчальної компетентності учнів.

Використані джерела

Биков, В. Ю. (2008). Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атака.

Савченко, О. Я. (2007). Виховання розумної особистості, яка вміє самостійно вчитися. *Початкова школа*, 8, 1–5.

Топузов, О. М. (ред.). (2021). Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали. Київ: Педагогічна думка.

Трубачева, С. Е., (2009). Роль шкільного підручника у формуванні загальнонавчальних компетентностей учнів. *Проблеми сучасного підручника:* Зб.наук.праць. Київ: Педагогічна думка, 9, 50–58.

Трубачева, С. Е., Мушка, О. В. (2020). Організаційно-педагогічні особливості проєктування дистанційної освіти в умовах карантину. *Український педагогічний журнал*, 3, 58–65.

References

By`kov, V. Yu. (2008). Modeli organizacijny`x sy`stem vidkry`toyi osvity`: monografiya. Ky`yiv: Ataka. (in Ukrainian).

Savchenko, O. Ya. (2007). Vy`xovannya rozumnoyi osoby`stosti, yaka vmiye samostijno vchy`ty`sya. Pochatkova shkola, 8, 1–5. (in Ukrainian).

Topuzov, O. M. (red.). (2021). Dy`stancijne navchannya v umovax karanty`nu: dosvid ta perspekty`vy`. Anality`ko-metody`chni materialy`. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).

Trubacheva, S. E., (2009). Rol` shkil`nogo pidruchny`ka u formuvanni zagal`nonavchal`ny`x kompetentnostej uchniv. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: Zb.nauk.pracz`. Ky`yiv: Pedagogichna dumka, 9, 50–58. (in Ukrainian).

Trubacheva, S. E., Mushka, O. V. (2020). Organizacijno-pedagogichni osobly`vosti proyektuvannya dy`stancijnoyi osvity` v umovax karanty`nu. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal, 3, 58–65. (in Ukrainian).

Svitlana Trubacheva, *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Innovations and Strategies for Educational Development of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine Kyiv, Ukraine*

Oksana Mushka, *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher of the Department of Innovation and Strategies for the Development of Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

Yuliia Lulkova, *Scientific Researcher of the Department of Innovation and Strategies for the Development of Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

DIDACTIC FEATURES OF THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION DURING THE STATE OF MARTIAL

The article is devoted to the problem of formation of educational competencies of students by means of educational technology of independent acquisition of knowledge. The main didactic principles of forming the educational competence of students in the conditions of digitization of the educational environment of the general secondary education institution during the martial law are substantiated and presented. They include: the principle of interrelated formation of educational and subject competencies; the principle of systematicity and phasing of formation of educational competence; the principle of using different forms of education: mixed, distance learning and in-class; principle of priority of application of extracurricular forms of independent work; the principle of designing the results obtained by students in the form of a digital presentation with the aim of summarizing, systematizing and visualizing them. The article highlights the peculiarities of the implementation of educational technology in the conditions of digitalization of the educational environment of general secondary education institutions, presents the main stages of this technology: preparatory, organizational, independent work stage, final stage. Attention is focused on the importance of using digital educational resources and interactive digital educational platforms.

Keywords: educational competencies; educational technology; electronic educational resources.

https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-208-217
УДК 373.3/.5.016:33(477)

ПЕРСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД ЧИ LOOK FORWARD ТО НА РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Олена Часнікова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України,
https://orcid.org/0000-0002-8535-6668

Андрій Довгань,
кандидат географічних наук, доцент,
завідувач кафедри природничо-математичної освіти та технологій,
https://orcid.org/0000-0002-1879-8263

Висвітлено погляд на перспективні зміни у шкільній освіті України в контексті упровадження реформ Нової української школи.

Державна політика України спрямована на сталий розвиток, забезпечення якого починається, у тому числі й з економічної освіти молоді. Основою для визначення ключових векторів розвитку економіки в школі є Концепція економічної освіти в гімназії та ліцеї України. На основі Концепції розробляється сучасний комплекс освітніх продуктів, контент яких має відповідати тенденціям розвитку світової економіки, формувати особистісну мотивацію до добробуту та життєвого успіху здобувачів освіти. У зв'язку з уведенням в дію Державного стандарту базової середньої освіти актуалізувалися окремі питання, що пов'язані з економічною освітою. Оскільки як явище й окрема категорія в переліку освітніх галузей економічна освіта безпосередньо не представлена, акцент робиться на розвиток ключової компетентності учнів «Підприємливість і фінансова грамотність». Усі десять наскрізних умінь, які мають формуватися в учнів у процесі вивчення всіх інтегрованих курсів або предметів і є спільними для всіх компетентностей, також стосуються й економічної освіти.

У поточному навчальному році розпочалося впровадження модельних програм. Нове програмове забезпечення НУШ в цілому спрямоване на розвиток економічної освіти і створює передумови для опануваннями учнями 8–9 класів курсу «Підприємництво і фінансова грамотність». Авторський курс «Підприємництво і фінансова грамотність» для учнів 8–9 класів спрямований на формування та розвиток особистих якостей, комп-

лексних управлінських умінь, підприємницьких навичок, фінансової грамотності учнів тощо. Змістовне наповнення курсу є лише орієнтиром для вчителя, оскільки він сам робить остаточний вибір навчального контенту для формування та розвитку визначених компетентностей учнів. У процесі розробки навчально-методичного забезпечення курсів економічного спрямування має бути врахований досвід упровадження таких курсів, що здобутий до початку реформи Нової української школи.

Ключові слова: економічна освіта; перспективний погляд; Нова українська школа; модельна навчальна програма; підприємливість; фінансова грамотність,

Постановка проблеми. Економічним ресурсам властива обмеженість. Відомості про цю властивість спонукали наше звернення до праць іноземних колег з метою ознайомлення з сучасними ресурсами, створеними для освіти й навчання молоді економічних знань у XXI ст. у країнах світу, зокрема Європейського Союзу. Дослідження наукових та публіцистичних публікацій виявило тенденцію щодо використання кількох варіантів словосполучень, відтворюваних українською як *перспективний погляд*: *perspective view (перспективний погляд); a forward-looking view (перспективний погляд); look forward to (чекати з нетерпінням).* Безсумнівно, увагу привертає останній варіант, оскільки найточніше віддзеркалює суспільний запит на ефективну економічну освіту молоді, якій випадає розвивати могутню та стабільно прибуткову державну економіку. Отже, спробуємо окреслити перспективний погляд чи Look Forward на розвиток шкільної економічної освіти в Україні з точки зору активної участі у цьому процесі.

Українські науковці послуговуються поняттям *перспективний погляд* з акцентом на очікувану в найближчому вимірі концептуальну стратегію. На думку О. Сумець, стратегічне бачення і є перспективним поглядом на напрями розвитку діяльності організації, базова концепція того, що організація намагається зробити і чого досягти (Сумець, 2018).

Отже, що ж чекає шкільну економічну освіту в Україні чи яку стратегічну концепцію прагнуть запропонувати стосовно її розвитку різні дотичні організації: органи державної влади, науковці, провайдери освіти дорослих, учителі, громадськість?

Мета статті: огляд змін, що формують сьогодні перспективне бачення процесу розвитку шкільної економічної освіти в Україні.

Основні методи дослідження. Методи дослідження: індукція – на емпіричному, а дедукція – на теоретичному рівнях. Також було застосовано аналіз освітнього законодавства, науково-методичного забезпечення викладання курсів економічного спрямування в закладах загальної середньої освіти.

На сайті Кабінету міністрів України викладено матеріали щодо державної політики й реформування системи освіти в цілому (Реформа освіти, 2016). Акцентуємо увагу на провідних для економічної освіти молоді. Зазначено, що *державна політика у сфері освіти і науки відіграє вирішальну роль у забезпеченні розвитку людського капіталу та отриманні економічної вигоди у вигляді сталого зростання й конкурентної економіки, а значить суспільного та індивідуального добробуту, майбутнього процвітання*

та якості життя. Сформульовано мотивацію змін: *очевидно, що сьогодні українська освіта не відповідає ані сучасним запитам з боку особистості та суспільства, ані потребам економіки, ані світовим тенденціям*. Визначено *завдання, спрямовані на досягнення спільної мети: перетворити українську освіту на інноваційне середовище, у якому учні й студенти набувають ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, а науковці мають можливості та ресурси для проведення досліджень, що безпосередньо впливатимуть на соціально-економічний та інноваційний розвиток держави*. Зазначено, що *потужну державу і конкурентну економіку може забезпечити згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих*. Презентовано задачу-перспективу: *освітня та наукова галузі мають перетворитися на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України*. Отже, у кожній із наведених позицій, які відбивають як державний запит, так і одночасно є вимогами до освітньої галузі, ідеться про економічні категорії.

Підсумовуючи, зазначимо, що державний підхід прописано доволі чітко, практично в кожному з положень аргументовано спрямування на економічний розвиток, забезпечення якого починається зі шкільної економічної освіти.

Сфокусуємося на вихідних позиціях: початкова школа і основна школа рухаються шляхом упровадження реформи Нової української школи.

На часі не формальне оновлення змісту базової освіти й освітніх методик та навчальних технологій (таке вже відбувалося неодноразово в останні десятиліття XX ст. та на початку XXI ст.), а відповідно до потреби формування ключових компетентностей для життя, серед яких і підприємливість та фінансова грамотність як складові економічної компетентності.

Зміст Державного стандарту базової середньої освіти спрямовує наші роздуми на окреслення актуальних аспектів, пов'язаних саме з економічною освітою (Державний стандарт, 2020).

Економічна освіта тісно пов'язана з географією, зокрема економічною, тому і курси економічного спрямування в Україні викладаються переважно вчителями географії. Сьогодні у межах реального навчального плану закладу освіти виокремити години із загалу природничої освітньої галузі на предмет суто економічного змісту, очевидно, буде непросто. По-друге, у списку ключових компетентностей презентовано *підприємливість і фінансову грамотність*. Особистий досвід викладання географії та економіки в школі, участь в укладанні програм, посібників курсів і спецкурсів економічного змісту, науково-методичний супровід учителів у системі післядипломної освіти дозволяє стверджувати: для того, щоб сформувати означені компетентності в учнів через зміст та уроки з інших предметів, необхідно сформувати ці компетентності в учителів-предметників і керівників шкіл. Тож потрібні професійні рекомендації освітянам, як саме ресурсом «не економічного» предмета цього досягти. По-третє, десять наскрізних умінь, які мають формуватися в учнів у процесі вивчення всіх інтегрованих курсів або предметів і є спільними для всіх компетентностей, стосуються й економічної освіти. Безсумнівно, учителі мають гостру потребу в методичній допомозі для відповіді на

запитання: як це зробити в реальному освітньому процесі? По-четверте, прогнозоване введення Державного стандарту старшої профільної освіти, очевидно, сприятиме значному загостренню проблеми, адже актуалізується нагальна потреба виокремити економічний профіль в окрему освітню галузь у старшій школі. Які предмети в попередній шкільній ланці становитимуть підґрунтя цього профілю?

Цю низку питань ми сформулювали й подаємо в статті цілеспрямовано, з метою залучити всі зацікавлені в економічній освіті молоді структури та педагогічну спільноту до обговорення проблеми, чіткі ж запитання в процесі професійних дискусій дозволять уникнути чергових фантазій і сприятимуть узгодженому спільному Look Forward на проблему.

Зазначимо, що в Україні дослідниками відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України розроблено Концепцію економічної освіти в гімназії та ліцеї України (Назаренко, 2020). Це рамковий документ, що визначив ключові вектори розвитку економіки у школі. У ньому розглянуто ключові сучасні аспекти економічної освіти на основі курсів, що охоплюють комплексне, з погляду економіки, вивчення макро- та мікроекономічних процесів. Окрім формування системи економічних понять та компетентностей, у Концепції висвітлено сучасні та інноваційні підходи до освітнього процесу та навчальний процес у розрізі виховної компоненти.

У 2022–2023 навчальному році розпочалося впровадження модельних навчальних програм. Кожна з предметних модельних програм має змістовно-освітній ресурс для формування підприємливості та фінансової грамотності як однієї з ключових компетентностей.

На сайті МОН України представлено вже схвалені модельні програми (МОН, 2022). Ознайомлення зі змістом більшості з них показало, що в основному автори дотримуються вимог Державного стандарту базової середньої освіти Так, у модельній навчальній програмі «Здоров'я, безпека та добробут. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (автори: Хитра З. М., Романенко О. А.) метою навчання інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» визначено *формування в учня/учениці відповідальності за здоров'я, добробут, безпеку та навколишнє середовище, його / її соціальної залученості та активності через формування здорового способу життя, життєвих навичок, впевненості в собі, розвиток підприємливості, фінансової грамотності, активного громадянства, доброчесності для безпеки, добробуту та сталого розвитку*. Серед завдань – сприяння індивідуальному розвитку самостійності, підприємливих якостей та споживчої культури; створення умов для самовираження здобувачів освіти у різних видах діяльності, становлення екологічно та фінансово грамотної та соціально адаптованої особистості. Реалізація зазначеного відбуватиметься переважно на основі розділу «Добробут кожного – добробут України».

У модельній програмі «Здоров'я, безпека та добробут. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (автори: Шиян О., Волощенко О., Гриньова М., Дяків В., Козак О., Овчарук О., Седоченко А., Сорока І., Страшко С.) розвиток підприємницьких якостей та поведінки свідомого споживача віднесено до пріоритетів викладання предмета. Учням 5 класу призначено модуль «Добробут і підприєм-

ливість», для 6 класу в межах такого ж модуля виокремлено розділ «Підприємливість і фінансова грамотність». У цілому в кожній із поданих модельних програм категорії «Соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь» представлено економічний аспект для формування ключових компетентностей.

Передбачено реалізацію окремих складових економічного спрямування в модельних програмах технологічної освітньої галузі. Математична освітня галузь представлена сімома програмами, у межах яких виокремлено складові, спрямовані на формування відповідної ключової компетентності, зокрема умінь і ставлень у розрізі економічної діяльності. Для прикладу, у модельній навчальній програмі «Математика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори Бурда М. І., Васильєва Д. В.) ключова компетентність *підприємливість та фінансова грамотність* представлена достатньо широким переліком умінь, серед яких: *будувати та досліджувати математичні моделі економічних процесів; планувати та організовувати діяльність для досягнення цілей; аналізувати власну економічну ситуацію, родинний бюджет, користуючись математичними методами.* У низці ставлень важливим стосовно економічної совіти є *розуміння важливості математичних розрахунків та оцінювання ризиків.*

Модельні програми Мовно-літературної освітньої галузі розроблено лише для учнів 5–6 класів. Аналізуючи їх зміст щодо ресурсу формування компетентностей, ґрунтованих на економічній освіти, зазначимо, що в модельній навчальній програмі «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори Голуб Н. Б., Горошкіна О. М.) у межах соціокультурної змістової лінії для учнів 6 класу подано як компетентнісний потенціал потужний чітко прописаний блок, у якому «Підприємливість і фінансова грамотність» представлено не лише пропонованим змістом: *Функції грошей. Фінансові проблеми, ставлення до них і способи розв'язання. Способи заробляння грошей. Джерела збільшення доходу. Уникнення боргів. Ощадливість. Риси підприємництва. Відповідальність за свої фінанси;* але й чітко сформульованими очікуваними результатами: *аналізує фінансові проблеми і знає способи розв'язання їх; бере відповідальність за власні рішення й дії; планує своє життя і способи заробляння грошей; виявляє інтерес до фінансових проблем у родині; володіє навичками ощадливості; планує витрати відповідно до фінансових можливостей; пропонує підприємницькі ідеї й способи реалізації їх; виявляє активність у всіх сферах життєдіяльності; працює в команді заради планування і здійснення проєктів, що мають культурну, суспільну й фінансову цінність.* Прописано авторами й сутність пізнавальної діяльності в економічному аспекті (*формулювання своєї думки, ставлення до проблем культури; критичний аналіз інформації про способи заробляння грошей; пошук інформації про джерела збільшення доходів; аналіз фінансових ризиків тощо*); мовленнєвої діяльності *(переказування (стисле, докладне, вільне, творче) тексту на тему підприємливості; висловлення власної думки (усно й письмово) щодо фінансових проблем і способів розв'язання їх; логічне обґрунтування своїх думок під час дискусії на тему ощадливості; обговорення проблеми ставлення до грошей тощо);* текстової діяльності *(читання й обговорення текстів на фінансову тематику; визначення й формулювання проблеми, покладеної в основу тексту тощо).*

У модельній навчальній програмі з географії для 6–9 класів (автори: Запотоцький С. П., Карпюк Г. І., Гладковський Р. В., Довгань А. І. та інші), передбачені завдання щодо формування в учнів *підприємливості та фінансової грамотності.* Так реалізація цієї програми дозволить *розвивати в учнів уміння генерувати, презентувати та реалізовувати ініціативи географічного характеру, пояснювати ефективність заощадження природних ресурсів та інвестування в природоохоронну діяльність, обчислювати економічний ефект ініціатив і діяльності, пов'язаних із реалізацією прикладних географічних завдань.*

Отже, нове програмове забезпечення НУШ в цілому спрямоване на розвиток економічної освіти. Відповідно до Типового навчального плану для 5–9 класів актуалізувалася потреба створення модельних навчальних програм курсу «Підприємництво і фінансова грамотність» для учнів 8–9 класів закладів загальної середньої освіти. Поділяючи підходи, висунуті в засадничих документах освіти, пов'язуємо Look Forward шкільної економічної освіти з їх упровадженням в освітній процес.

Як співавтори модельної програми «Підприємництво і фінансова грамотність. 8–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (Модельні програми, 2022), виходимо з того, що ключова компетентність *підприємливість і фінансова грамотність* передбачає *ініціативність, спроможність використовувати можливості та реалізовувати ідеї, створювати цінності для інших у будь-якій сфері життєдіяльності; здатність до активної участі в житті суспільства, керування власним життям і кар'єрою; уміння розв'язувати проблеми; готовність брати відповідальність за прийняті рішення; здатність працювати в команді для планування і реалізації проєктів, які мають культурну, суспільну або фінансову цінність, тощо.* Реалізація пропонованого освітнього змісту спрямована на формування комплексних умінь, а саме: *проєктувати власну професійну діяльність відповідно до своїх здібностей, переваг і недоліків; творчо мислити, генерувати нові ідеї та ініціативи, втілювати їх у життя для поліпшення власного добробуту, розвитку суспільства і держави; формулювати цілі та завдання, розробляти плани для їх досягнення, прогнозувати і мінімізувати ризики, приймати рішення та оцінювати їх ефективність; розраховувати і раціонально використовувати ресурси; застосовувати економічні знання в повсякденному житті; розраховувати самостійно або з допомогою інших осіб вартість матеріалів, необхідних для виготовлення спроектованого виробу, оперувати грошима під час створення продукту (виробу чи послуги), розраховувати та оцінювати (з допомогою інших осіб у разі потреби) вартість ідеї, що передбачає проектування і виготовлення виробу чи надання послуги.*

Прогнозуємо під час вивчення цього курсу формування у старшокласників інтегрованого ставлення: *виявлення ініціативності, відкритості до нових ідей, упевненості та рішучості під час реалізації власних ідей; визнання своїх талантів, здібностей, умінь і демонстрація їх у праці і творчості; відповідальність за кінцевий результат власної і групової діяльності; усвідомлення ролі фінансів як одного з ресурсів у роботі над проєктом, потреби ощадливого та ефективного використання грошей у побуті та під час організації проєктної діяльності (власної чи групової) тощо.*

Змістовне наповнення курсу є лише орієнтиром для вчителя, саме він робить остаточний вибір навчальних тем для формування та розвитку визначених компетентностей учнів. Ми ж пропонуємо у розділі І «Прикладні фінанси» курсу 8 класу першою розглянути тему «Гроші у житті людини». Зміст якої спрямовано на ознайомлення з такими складовими: *Історія виникнення та еволюція грошей. Грошові відносини.* Доцільними для досягнення прогнозованої мети визначено такі види навчальної діяльності: віртуальна екскурсія в «Музей грошей Національного банку України»; укладання схеми «Еволюція розвитку грошей від давніх часів до сьогодення»; міні-дослідження «Елементи захисту паперових грошей». Очікувані результати пов'язуємо з практичною спрямованістю курсу та наявними ресурсами закладу освіти, тож ця позиція корегується.

Завершено й формування змісту модельної програми курсу для учнів 9 класу, скореговано перелік рекомендованих методів і форм роботи як видів навчальної діяльності, сконцентровано увагу на оформленні розділу стосовно очікуваних результатів як набутих навичок. З-поміж видів навчальної діяльності переважають реальні історії для натхнення; зустрічі з успішними підприємцями; екскурсії; формування команди та визначення ролей; презентація бізнес-ідеї партнерам і команді та виявлення ризиків для конкретної бізнес-ідеї; реальні історії невдач підприємців; робота в групах, наприклад, «Вибрати страхову компанію за заданими критеріями»; укладання схем різного призначення, наприклад «Дії страхувальника при настанні страхового випадку» тощо. Найпроблемнішим завданням виявилося змістовне наповнення розділу «Соціальна відповідальність бізнесу та відносини з державою», оскільки на нього покладено особливе ціннісне навантаження стосовно очікуваних результатів – формувати в молоді уміння, які позначаємо категоріями «генерує ідеї», «аргументує вибір», «безпечно спілкується», «презентує рішення».

У перспективному погляді на розвиток економічної шкільної освіти вважаємо за необхідне зберегти здобутки попереднього досвіду її забезпечення, адже від початку нинішнього століття було розроблено, апробовано й упроваджено потужний масив підручників і зошитів для учнів, науково-методичних посібників для вчителів стосовно формування компетентностей економічного спрямування. Плеяда авторів і палітра назв широка. Подаємо для прикладу ті, що не втратили актуальності для НУШ.

Курс за вибором «Фінансова грамотність» для учнів 2–12 класів закладів загальної середньої освіти, що впроваджено Міністерством освіти і науки України та Інститутом модернізації змісту освіти за підтримки та у співпраці з ДВНЗ «Університет банківської справи», Національним банком України, (проєктом USAID FINREP –II («Розвиток фінансового сектору») з грудня 2011 – вересень 2019 рр.). Науковий керівник проєкту «Фінансова грамотність»: Смовженко Т. С., доктор економічних наук, професор, ректор ДВНЗ «Університет банківської справи» (Фінансова грамотність, 2011).

Курс за вибором «Основи споживчих знань» для учнів 1–11 класів ЗЗСО (автори: Гільберг Т. В., Довгань А. І., Капіруліна С. Л., Магалецька Т. Д., Подолюк С. М., Пужайчереда Л. М., Слюсар О. І., Скоробогатов А. В., Часнікова О. В.), що впроваджено за підтримки Спільного проєкту Європейського Союзу та Програми розвитку Організа-

ції Об'єднаних Націй «Спільнота споживачів та громадські об'єднання» за фінансової підтримки Європейського Союзу (Гільберг та ін., 2011).

Трансформаційний тренінг з фінансової грамотності «Життєвий капітал» допомагає відпрацювати навички управління фінансами та ресурсами, розробити стратегію інвестування за ініціативи громадської організації «Діловий клуб «Партнер» (президент – Сергій Івагло) та Фонду гарантування вкладів фізичних осіб.

Проєкт «Шкільна академія підприємництва 3» у межах Програми польської закордонної допомоги Міністерства закордонних справ Республіки Польща, спрямований на підтримку суспільно-економічного сталого розвитку країни через виконання заходів, які мають на меті підвищення рівня освіти і професійної кваліфікації через запровадження елементів підприємницької освіти у школі не тільки на уроках економіки чи основ підприємницьких знань, а й інших шкільних предметів. За результатами якого вийшла книжка із методичними рекомендаціями про організацію інтегрованих уроків з «підприємницьким тлом» та взірцевими конспектами таких уроків (Уроки з підприємницьким тлом, 2012).

Отже, Look Forward на розвиток шкільної економічної освіти в Україні вважаємо цілком оптимістичним. Важливість розвитку шкільної економічної освіти задекларована на державному рівні та впроваджується в практику освіти. Так, у Державному стандарті базової середньої освіти акцент робиться на розвиток ключової компетентності учнів «Підприємливість і фінансова грамотність». Розроблено та оприлюднено рамковий документ, що визначив ключові вектори розвитку економіки у школі – «Концепція економічної освіти в гімназії та ліцеї України». Нове програмове забезпечення НУШ спрямоване на розвиток економічної освіти, відповідно до Типового навчального плану для 5–9 класів і створює передумови для опануваннями учнями 8–9 класів курсу «Підприємництво і фінансова грамотність». У перспективному погляді на розвиток економічної шкільної освіти необхідно зберегти здобутки попереднього досвіду її забезпечення. Сьогодні є необхідність розроблення сучасного комплексу освітніх продуктів, що має відповідати темпу розвитку світової економіки, формувати особистісну мотивацію до економічної успішності здобувачів освіти.

Використані джерела

Гільберг Т. В., Довгань А. І., Капіруліна С. Л. та ін. (2011). Основи споживчих знань: Навчально-методичний посібник для загальноосвітніх навчальних закладів: 1–12 кл. Київ: Навчальна книга. Книга. http://surl.li/daacd

Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Міністерство освіти і науки України. https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti

Модельна навчальна програма «Підприємництво і фінансова грамотність». (2020). 8–9 класи для закладів загальної середньої освіти. https://drive.google.com/file/d/1mRCE7T2I-RyV9JmGBIWLV__5fnApgaOU/view

Модельні навчальні програми для 5–9 класів нової української школи. (2020). *Міністерство освіти і науки України.* https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/

modelni-navchalni-programi-dlya-5–9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku

Назаренко, Т.Г. (2020) Концепція економічної освіти в гімназії та ліцеї України. Київ.

Перелік навчальних програм та навчально-методичних посібників курсу «Фінансова грамотність», рекомендованих МОН України для використання в 2–11 класах закладів загальної середньої освіти. (2020).Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти». https://imzo.gov.ua/kurs-finansova-gramotnist/

Реформа освіти та науки. Урядовий портал.(2016) https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti.

Сімейний бюджет. http://surl.li/dbyfe

Сумець О. (2021). Стратегічний менеджмент. Харків. 208.

Уроки з підприємницьким тлом: Навчальні матеріали. (2012). *Шкільна академія підприємництва*. http://sae-ukraine.org.ua/ua/resource/uroki_z_pidpriemnytskim_tlom/

References

Gil`berg T. V., Dovgan` A. I., Kapirulina S. L. ta in. (2011). Osnovy` spozhy`vchy`x znan`: Navchal`no-metody`chny`j posibny`k dlya zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv: 1–12 kl. Ky`yiv: Navchal`na kny`ga. Kny`ga. http://surl.li/daacd (in Ukrainian).

Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`. (2020). Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrayiny`. https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti (in Ukrainian).

Model`na navchal`na programa «Pidpry`yemny`cztvo i finansova gramotnist`». (2020). 8–9 klasy` dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. https://drive.google.com/file/d/1mRCE7T2I-RyV9JmGBIWLV__5fnApgaOU/view (in Ukrainian).

Model`ni navchal`ni programy` dlya 5–9 klasiv novoyi ukrayins`koyi shkoly`. (2020). Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrayiny`. https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku (in Ukrainian).

Nazarenko, T.G. (2020) Koncepciya ekonomichnoyi osvity` v gimnaziyi ta liceyi Ukrayiny`. Ky`yiv. (in Ukrainian).

Perelik navchal`ny`x program ta navchal`no-metody`chny`x posibny`kiv kursu «Finansova gramotnist`», rekomendovany`x MON Ukrayiny` dlya vy`kory`stannya v 2–11 klasax zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. (2020).Derzhavna naukova ustanova «Insty`tut modernizaciyi zmistu osvity`». https://imzo.gov.ua/kurs-finansova-gramotnist/ (in Ukrainian).

Reforma osvity` ta nauky`. Uryadovy`j portal.(2016) https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti. (in Ukrainian).

Simejny`j byudzhet. http://surl.li/dbyfe (in Ukrainian).

Sumecz` O. (2021). Strategichny`j menedzhment. Harkiv. 208. (in Ukrainian).

Uroky` z pidpry`yemny`cz`ky`m tlom: Navchal`ni materialy`. (2012). Shkil`na akademiya pidpry`yemny`cztva. http://sae-ukraine.org.ua/ua/resource/uroki_z_pidpriemnytskim_tlom/ (in Ukrainian).

Olena Chasnikova, *Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine*

Andrii Dovhan, *Head of the Department of Science and Mathematics Education and Technologies of Kyiv Regional In-Service Teacher Training Institute, Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor*

PERSPECTIVE VIEW OR LOOKING FORWARD TO DEVELOPMENT OF SCHOOL ECONOMIC EDUCATION IN UKRAINE

The perspective on prospective changes in school education in Ukraine in the context of the implementation of reforms of the New Ukrainian School is highlighted. The state policy of Ukraine is aimed at sustainable development, the provision of which begins, among other things, with the economic education of young people. The basis for determining the key vectors of economic development at school is the Concept of Economic Education in Gymnasiums and Lyceums of Ukraine. On the basis of the Concept, a modern complex of educational products is being developed, the content of which should correspond to the development trends of the world economy, to form personal motivation for the well-being and life success of education seekers. In connection with the implementation of the State Standard of Basic Secondary Education, certain issues related to economic education were updated. Since economic education is not directly represented as a phenomenon and a separate category in the list of educational fields, emphasis is placed on the development of the key competence of students "Entrepreneurship and financial literacy". All ten cross-cutting skills, which should be formed in students in the process of studying all integrated courses or subjects and are common to all competencies, also apply to economic education. In the current academic year, the implementation of model programs has begun. The new software of NUS as a whole is aimed at the development of economic education and creates prerequisites for students of grades 8–9 to master the course "Entrepreneurship and financial literacy". The author's course "Entrepreneurship and financial literacy" for students of grades 8–9 is aimed at the formation and development of personal qualities, complex management skills, entrepreneurial skills, financial literacy of students, etc. The meaningful content of the course is only a guideline for the teacher, since he/she him(–her)self makes the final choice of educational content for the formation and development of the determined competencies of students. In the process of developing educational and methodological support for economic courses, the experience of implementing such courses, which was gained before the beginning of the reform of the New Ukrainian School, should be taken into account.

Keywords: economic education; perspective view; New Ukrainian School; model program; entrepreneurship; financial literacy

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Збірник наукових праць
Випуск 29

Літературне редагування: Видайчук Т. Л., Ільчук І. Ю.

Коректура: Ільчук І. Ю.

Обкладинка, верстка, дизайн: Ладоня К. Ю., Штефан Ю. В.

Підписано до друку 26.12.2022 р. Формат 60x84 1/16
Гарнітура Liberation. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 12.67.
Наклад 300 пр.

Віддруковано у ФОП Курбанова Ю.В.
09100, м. Біла Церква, вул. Некрасова, 95, кв. 307
+38 (098) 998 10 01, +38 (093) 998 10 01
rvd.avtoritet@gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
Серія ДК № 5987 від 31.01.2018 р.