

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ПРО ЗМІСТ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Науково-аналітична доповідь

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ПРО ЗМІСТ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Науково-аналітична доповідь

Київ – 2015 рік



Рекомендовано до видання Президією НАПН України (протокол № 1-2/3-30 від 22 січня 2015 року).

Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / За заг. ред. В.Г. Кременя.– К.: НАПН України, 2015.– 118 с.

Науково-аналітичну доповідь підготували: Ляшенко О.І., Максименко С.Д., Топузов О.М. (керівники проекту); Головка М.В., Заскіна Т.М., Полька Н.С., Савченко О.Я., Швалб Ю.М. (керівники проблемних робочих груп); Андрусенко І.В., Бібік Н.М., Васьківська Г.О., Величко Л.П., Глобін О.І., Гнатюк О.В., Гозак С.В., Голуб Н.Б., Дзюбко Л.В., Єжова О.О., Журба К.О., Зубалій М.Д., Ільченко В.Р., Карамушка Л.М., Киричок В.А., Кокун О.М., Коморовська О.А., Кондратенко Л.О., Коновець С.В., Курач Л.І., Лапінський В.В., Листопад Н.П., Локшина О.І., Максимова Н.Ю., Мальований Ю.І., Мартиненко В.О., Масол Л.М., Матяш Н.Ю., Миропольська Н.Є., Москаленко В.В., Надтока О.Ф., Непорожня Л.В., Онопрієнко О.В., Остапенко О.І., Паламар С.П., Пометун О.І., Пономарьова К.І., Пророк Н.В., Редько В.Г., Рибалко Л.М., Рогозіна В.В., Сердюк Л.З., Смульсон М.Л., Тарара А.М., Тименко В.П., Турбан В.В., Цимбалару А.Д., Шатирко Л.О.

**Зміст**

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
1.1. Загальна характеристика змісту початкової загальної середньої освіти	7
1.2. Аналіз змісту початкової освіти за освітніми галузями.....	12
1.2.1. Мови і літератури	12
1.2.2. Математика	16
1.2.3. Суспільствознавство (Людина і світ)	18
1.2.4. Природознавство	21
1.2.5. Мистецтво	23
1.2.6. Технології	25
1.2.7. Основи здоров'я	28
1.3. Розвиток змісту української початкової освіти в контексті зарубіжного досвіду	29
1.4. Загальні висновки і рекомендації щодо удосконалення змісту початкової загальної середньої освіти	35
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ ЗМІСТУ БАЗОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
2.1. Загальна характеристика змісту базової загальної середньої освіти ...	38
2.2. Аналіз змісту базової загальної середньої освіти за освітніми галузями.....	41
2.2.1. Мови і літератури	41
2.2.2. Суспільствознавство	46
2.2.3. Мистецтво	49
2.2.4. Математика	50
2.2.5. Природознавство	51
2.2.6. Технології	56
2.2.7. Здоров'я і фізична культура	58
2.3. Розвиток змісту української базової загальної середньої освіти в контексті зарубіжного досвіду	60
2.4. Загальні висновки і рекомендації щодо удосконалення змісту базової загальної середньої освіти	65
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
3.1. Загальна характеристика змісту повної загальної середньої освіти ...	68



3.2. Розвиток змісту української повної загальної середньої освіти в контексті зарубіжного досвіду	74
3.3. Загальні висновки і рекомендації щодо удосконалення змісту повної загальної середньої освіти	78

РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

4.1. Психологічна експертиза компетентнісної складової підручників для початкової школи	80
4.2. Експертна оцінка психологічної складової формування компетентностей	82
4.2.1. Експертна оцінка психологічної складової загальнокультурної компетентності	82
4.2.2. Експертна оцінка психологічної складової громадянської компетентності	83
4.2.3. Експертна оцінка психологічної складової соціальної компетентності	85
4.2.4. Експертна оцінка психологічної складової здоров'язбережувальної компетентності	87
4.2.5. Експертна оцінка психологічної складової компетентності з інформаційно-комунікаційних технологій	92
4.2.6. Експертна оцінка психологічної складової підприємницької компетентності	94
4.3. Загальні висновки щодо психологічної експертизи реалізації компетентнісного підходу в змісті загальної середньої освіти	95

РОЗДІЛ 5. ГІГІЄНИЧНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАЛЬНОГО НАВАНТАЖЕННЯ ШКОЛЯРІВ

5.1. Загальна характеристика стану здоров'я українських школярів	97
5.2. Ретроспективний аналіз навчальних планів за період 1970-2013 роки	98
5.3. Фактори організації навчального процесу, що впливають на здоров'я учнів	105
5.4. Фактори фізичного виховання, що впливають на здоров'я учнів	111
5.5. Загальні висновки щодо впливу гігієнічних факторів на здоров'я школярів	114

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ І РЕКОМЕНДАЦІЇ	116
--	-----



ВСТУП

Сучасна парадигма освіти націлена на досягнення високих освітніх результатів завдяки акцентуванню на індивідуальних здібностях тих, хто навчається, особистісно орієнтованому їх навчанні і вихованні з урахуванням їхніх інтересів й освітніх потреб, залученню їх до активної навчальної діяльності на компетентнісних засадах. Зміст освіти, на думку багатьох експертів, відіграє в цьому провідну роль, стає одним з визначальних чинників поліпшення якості освіти. Тому не випадково останнім часом найбільше критики з боку педагогічної громадськості, батьків, учнів, інших зацікавлених осіб зазнає зміст шкільної освіти, оскільки саме він, на їхню думку, впливає на її результативність, зумовлює низький рівень загальноосвітньої підготовки, з року в рік погіршує якісні показники середньої освіти.

Національна академія педагогічних наук України з ініціативи її президента, академіка В.Г.Кременя започаткувала громадський проект підготовки науковоаналітичної доповіді з проблем удосконалення змісту загальної середньої освіти. Дослідження проблеми здійснювали науковці Інституту педагогіки, Інституту психології імені Г.С. Костюка, Інституту проблем виховання НАПН України, Інституту гігієни та медичної екології імені О. М. Марзєєва НАМН України.

Головна мета цього проекту полягає у виявленні основних недоліків змісту загальної середньої освіти, спричинених недосконалістю нормативно-методичної документації (державних стандартів, навчальних планів і програм), підручників, рекомендованих для використання в навчальному процесі, та виробленні на цій підставі пропозицій і рекомендацій щодо їх удосконалення.

Основними завданнями проекту є:

– оцінити повноту реалізації основних ідей і підходів, закладених в оновлених державних стандартах загальної середньої освіти, встановити їх відповідність світовим тенденціям розвитку змісту освіти;

– з'ясувати, наскільки вдало в навчальних програмах реалізовані концептуальні засади оновлених державних стандартів загальної середньої освіти в редакції 2011 року, зокрема особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи;

– проаналізувати чинні державні стандарти загальної середньої освіти (початкової, базової і повної), навчальні плани і програми на предмет їх узгодження між собою;

– проаналізувати текстуальне наповнення шкільних підручників як засобів відтворення змісту освіти щодо їхньої відповідності державним освітнім стандартам і навчальним програмам;

– виявити в змісті освітніх галузей і навчальних предметів дублювання навчального матеріалу і перенасичення його другорядним матеріалом,



якого можна позбутися з метою розвантаження змісту освіти;

– виявити можливі порушення санітарно-гігієнічних норм навчально-го навантаження учнів (гранично допустимого навантаження, перевищення вікових можливостей учнів, нереальних обсягів завдань тощо);

– сформулювати рекомендації щодо вдосконалення змісту загальної середньої освіти та нормативних документів і дидактичних засобів його відтворення.

Об'єктами аналізу змісту загальної середньої освіти було обрано державні стандарти початкової, базової і повної загальної середньої освіти, затверджені постановами Кабінету Міністрів України; типові навчальні плани для загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів, затверджені наказами МОН України; чинні навчальні програми предметів інваріантного складника Базового навчального плану, схвалені МОН України; підручники з цих предметів, рекомендовані МОН України для використання в навчальному процесі. Оскільки нині загальна середня освіта перебуває в стадії переходу від попередніх освітніх стандартів 2000 і 2004 років до оновлених 2011 року, у процесі здійснення аналізу виникли певні обмеження. Зокрема, експертизі підлягали чинні навчальні плани і програми для старшої школи (перехід на нові стандарти цієї ланки середньої освіти передбачено з 2018 року), а також наявні підручники для 1-3 і 5-6 класів, видані за новими програмами, та навчальна література, підготовлена за старими програмами (4-й і 7-9 класи), яка ще використовується в школах.

У процесі аналізу змісту загальної середньої освіти експерти керувалися такими *основними критеріями*:

– урахування у державних стандартах початкової, базової і повної загальної середньої освіти основних тенденцій розвитку освіти;

– відповідність чинних навчальних планів і програм вимогам державних стандартів початкової, базової і повної загальної середньої освіти;

– відповідність змісту загальної середньої освіти віковим пізнавальним можливостям учнів;

– реалізація основних засад оновлення змісту (особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний підходи) в навчальних програмах і підручниках;

– дотримання чинними навчальними планами і програмами норм навчального навантаження, передбачених освітніми стандартами.

Науково-аналітична доповідь має на меті донести думку експертів щодо шляхів удосконалення змісту загальної середньої освіти і може стати в нагоді тим, хто виробляє освітню політику в Україні, науковцям і методистам, які здійснюють підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, видавцям і авторам навчальної літератури, широкій педагогічній громадськості і всім тим, кого турбують проблеми освіти. Вона буде корисною розробникам наступних редакцій державних стандартів загальної середньої освіти, а також тим, хто створює відповідну нормативно-програмну документацію.



Розділ 1.

АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Матеріал підготували: Савченко О. Я. (керівник групи), Андрусенко І. В., Бібік Н. М., Єжова О. А., Киричок В. А., Коморовська О. А., Коновець С. В., Лапінський В. В., Листопад Н. П., Локшина О. І., Мартиненко В. О., Масол Л. М., Миропольська Н. Є., Онопрієнко О. В., Пономарьова К. І., Рибалко Л. М., Рогозіна В. В., Тименко В. П., Цимбалару А. Д.

1.1. Загальна характеристика змісту початкової загальної середньої освіти

Передумови запровадження компетентнісного підходу в початковій освіті

У початковій освіті здобуто значний досвід модернізації змісту та методик навчання в контексті реалізації ідей компетентнісного підходу до навчання. Точкою відліку нормативного розроблення цієї проблеми є вимоги Державного стандарту початкової загальної середньої освіти, зміст навчальних програм і підручників, які були запроваджені в 2000 році та діяли у початковій школі понад десятиліття. У цих документах визначено необхідність формування в учнів компетентностей, наголошено на пріоритетній ролі розвивальних цілей школи, гуманізації, навчального співробітництва, формуванні загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.

Водночас недостатня розробленість на той час теорії компетентнісної освіти, традиційне визначення уніфікованих результатів шкільного навчання не сприяли належному впровадженню цих ідей. Критеріальні вимоги до навчальних досягнень учнів не були структуровані для рівневого оцінювання, що стало можливим лише завдяки упровадженню компетентнісного підходу.

У 2010 році була розроблена Концепція другого покоління Державного стандарту початкової загальної середньої освіти, на засадах якої творчі групи створили Державний стандарт і нові навчальні програми, де компетентнісний підхід набув подальшого розвитку. До



найважливіших позитивних змін його впровадження ми відносимо такі:

– пріоритетним завданням кожної освітньої галузі визначено розвиток особистості дитини з урахуванням специфіки предметів, реалізації розвивального та виховного потенціалу, змісту і методик в контексті компетентнісного підходу;

– стан теорії змісту шкільної освіти (вітчизняної і зарубіжної) надав можливість розробникам упорядковано й коректно використати не лише базові поняття компетентнісного підходу (компетентність і компетенція, ключова компетентність, компетентнісна освіта), а й реалізувати багатокomпонентність змісту, який, крім відомих складників, має охоплювати елементи життєвого досвіду учнів та знання, що створює середовище їхнього життя;

– дослідження з моніторингу якості шкільної освіти дозволили більш чітко окреслити вимоги до результативного складника засвоєння всіх предметів початкової освіти. Це зумовило зміни в змісті й структурі визначення навчальних досягнень учнів у програмах.

Особливості сучасної ситуації впровадження оновленого змісту початкової освіти

Насамперед зазначимо, що у нових нормативних документах, порівняно із чинними, стосовно організації навчально-виховного процесу відбулися суттєві зміни. До найважливіших характеристик цих змін відносимо:

1) у програмах з кожного предмету оновлено й уточнено мету і завдання їх вивчення, які утверджують цінність і пріоритетність розвитку особистості дитини засобами відповідних компетентностей з урахуванням специфіки предмета.

2) Завдяки тому, що в останні роки з'явилася низка дидактичних праць з теорії навчання, відбулося упорядкування термінологічного поля компетентнісного підходу. Зокрема, в українській дидактиці вже є чіткі, однозначні тлумачення базових понять компетентнісного підходу: *компетентність, ключова компетентність, предметна компетентність і компетенції*. Тому не слід до них щось додавати чи імпровізувати, треба ними грамотно користуватися, а творчість виявляти у розробленні засобів впровадження компетентнісного підходу.

3) Більш жорсткі і чіткі вимоги до результативної складової початкової освіти з усіх предметів зумовили зміни у розумінні поняття якості освіти. У процесі моніторингу якості початкової освіти для її визначення вживається велика низка нових понять: *об'єкти контролю, навчальні результати, навчальні досягнення, предметні компетентності і компетенції, критеріальна основа визначення рівнів, динаміка сформованості*



певних навчальних досягнень, державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів, тестова перевірка, портфоліо учнівських досягнень, державна підсумкова атестація тощо. Оцінювання якості початкової освіти на всіх рівнях контролю як система ще не склалася. Очевидно, що слід відмовлятися від тотального контролю, натомість упорядкувати цей напрям, створювати в методичних службах відкритий банк перевірочних матеріалів (краще електронний), яким може користуватися кожна школа для різних цілей перевірки і контролю. Оскільки компетентність є особистісним надбанням, треба створювати у навчанні такі умови, щоб зовнішній контроль і оцінювання з боку вчителя поступово доповнювався систематичним і ефективним внутрішнім контролем і оцінюванням учнів через самоконтроль і самооцінювання, взаємоконтроль і взаємооцінювання. За цих умов дитина починає себе усвідомлювати суб'єктом учіння, який теж відповідає за якість своєї праці.

4) Виклики часу детермінували появу в базовому навчальному плані для всіх початкових шкіл нових предметів (сходинки до інформатики, іноземна мова), вивчення природознавства з першого класу. Водночас такий важливий навчальний курс, як «Я і Україна» або «Я у світі», був безпідставно вилучений з програми 1-2 класів, чим перервано наступність із дошкільною освітою та погіршено умови для громадянського виховання молодших школярів. Поряд із цим введення природознавства з 1 класу відбулося без попереднього вивчення й апробації нових програм.

5) Піднесення ролі дошкільної освіти, оновлення її Базового компоненту, введення етапу передшкільної підготовки створили нову ситуацію реалізації принципу наступності між дошкільною і початковою освітою. Висловимо застереження, щоб за усіх позитивних змін дошкільний заклад не перетворювали у міні-школу. Не треба пришвидшувати процес оволодіння дітьми предметними знаннями, натомість слід наполегливо розвивати сенсорні вміння, диференціювання об'єктів за різними ознаками, тренувати організованість, саморегуляцію, довільність уваги і поведінки дітей.

Наступність між цими ланками передбачає єдність методології розуміння і збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, продовження розвитку усіх здібностей особистості, створення умов для розвитку творчості дітей; особливо сприятливого для дітей навчально-предметного середовища, турботу про гігієну навчальної праці; поєднання ігрової та навчальної діяльності.

Повноцінна початкова школа має ґрунтуватися на такій дошкільній підготовці: добре розвиненій ігровій діяльності дітей; пріоритетному розв'язанні виховних завдань, коли навчання і розвиток здійснюються в контексті виховного процесу; добре розвиненому усному мовленні та



уяві, достатній для навчання саморегуляції поведінки; розвиненій руховій і просторовій координації. Особливе значення мають тренованість у дошкільнят м'язів руки, добрий окомір, уміння слухати один одного.

Перспективність націлює передусім на предметну узгодженість щодо змісту навчання і поступове нарощування вимог до навчальних досягнень учнів з урахуванням складності процесу адаптації випускників початкової школи до навчання у 5 класі.

Дидактико-методичний аспект упровадження компетентнісного підходу в початковій освіті

Компетентності і компетенції є особистісними досягненням учня, яке він виявляє у певній навчальній ситуації. Ці надбання ґрунтуються на знаннях, уміннях, навичках, досвіді, цінностях. У результатах впровадження компетентнісного підходу наголос поставлено на суб'єктності учіння і оволодінні учнями способами навчальної діяльності, особистому досвіді. Це означає, що компетентний учень той, хто уміє самостійно вчитися.

У початкових класах навчальна діяльність уперше стає об'єктом спеціального формування. Тому серед ключових компетентностей уміння вчитися набуває пріоритетного значення, бо від нього залежить якість будь-якої навчальної роботи і стиль пізнання. Ядром цієї компетентності у початкових класах є оволодіння молодшими школярами загальнонавчальними вміннями і навичками. Порівняно із попередньою навчальною програмою їх зміст зазнав певних змін, які ми відобразили у першому розділі нової програми.

Загальнонавчальні уміння і навички формуються безперервно протягом усього періоду початкового навчання відповідно до можливостей програмового матеріалу з різних предметів та обов'язкового врахування попереднього рівня оволодіння ним.

Зміст кожного предмету вносить свою частку у цілі і результати початкової освіти, ефективність цього впливу значно посилюється, якщо, окрім предметних, учитель цілеспрямовано на різних уроках розвиває у дітей ключові компетентності, кожна з яких важлива (див. табл. 1).

Формування ключових і предметних компетентностей у змісті шкільної і, зокрема, початкової освіти здійснюється шляхом виявлення можливостей конкретного предмета для формування кожної з них. Методично це означає, що результати предметної і ключової компетентності мають однакову структуру, але різні за змістом.

Аналіз завдань і змісту навчальних програм з різних предметів переконує, що в них є достатньо передумов для цілеспрямованого взаємозв'язку навчання і розвитку учнів. Якщо узагальнено визначити найцінніший результат початкової школи в особистісному вимірі: це



**Внесок навчальних предметів у результати початкової освіти
в контексті компетентнісного підходу**

Предмет	Основна компетентність
Українська мова	комунікативна, соціокультурна, уміння вчитися
Літературне читання	читацька, комунікативна, інформаційна, уміння вчитися
Математика	математична, уміння вчитися
Природознавство	природознавча, дослідницькі уміння
Я у світі	соціальна, громадянська, уміння вчитися
Музичне мистецтво	основи музичної культури
Мистецтво	загальнокультурна
Трудове навчання	предметно-перетворювальна
Основи здоров'я	здоров'язбережувальна
Сходінки до інформатики	інформаційно-комунікаційна, уміння вчитися

здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя, це учень, який вміє вчитися з різних джерел, відповідально ставитися до себе і життя інших людей, усвідомлює себе громадянином Української держави.

Водночас з'ясувалися внутрішні й зовнішні *нерозв'язані суперечності* впровадження компетентнісного підходу згідно з новою редакцією Державного стандарту і новими програмами. Окреслимо основні з них:

– за компетентнісного підходу увага зосереджується на результативній складовій навчальних досягнень кожного учня, але наявні навчальні комплекти орієнтовані на вікові контингенти всього класу, в якому одночасно навчається різна кількість дітей з різними навчальними можливостями, різним життєвим досвідом; нерідко віковий діапазон між учнями в межах класу становить 6-8 місяців;

– методичне забезпечення предметів базового навчального плану останніх років, адресоване учителю, не є методичною системою, критерієм ефективності якої є вимірюваність: співвідношення цілей і досягнутих результатів навчання; очікувані результати зазвичай чітко не зазначені, немає діагностичного супроводу, щоб визначити ефективність запропонованих методик; у теорії компетентнісного підходу чітко не розрізняється, що є методичними рекомендаціями, а що – технологією, хоча формування компетентності вимагає саме технологічного підходу;



– у сучасних методичних рекомендаціях домінує увага до часткових інноваційних знахідок. Перебільшено роль впливу ІКТ, водночас відійшли на периферію базові дидактичні питання: як формувати в учнів різні види знань, умінь, як досягти їх глибини, міцності, гнучкості; як узагальнювати і систематизовувати знання; якою має бути частотність вправ і завдань, щоб досягти достатнього рівня сформованості компетентностей, зазначених у навчальних програмах;

– у модернізаційних проектах удосконалення форм навчального процесу пріоритетними залишаються принципи насичення й урізноманітнення освітнього середовища, а не його оптимізація з погляду суб'єктності-полісуб'єктності навчання та специфіки навчального предмета;

– предметні та ключові компетентності мають універсальну структуру, але зміст кожного предмета відрізняється своєю провідною діяльністю, суттєво відрізняється кількістю годин. Очікувані результати в контексті визначених програмою навчальних досягнень далеко не завжди можна чітко виміряти. Тож постає запитання: як має змінюватись в цих умовах зміст підручників, методика щодо контролю й оцінювання компетентностей залежно від реальних можливостей, які має учень, щоб оволодіти ними?

До зовнішніх проблем упровадження компетентнісного підходу відносимо не подолану досі неузгодженість вимог між рівнями освіти: Базовим компонентом дошкільної освіти та Державним стандартом початкової освіти, Державними стандартами початкової та базової загальної середньої освіти. Це зумовлює негативні психологічні і дидактико-методичні наслідки, які стосуються не лише психологічного комфорту і неекономного використання ресурсів дитячого віку, а й деформації готовності випускника початкової школи продовжувати навчання. Необхідно надалі узгодити впровадження компетентнісного підходу з параметрами Національної рамки кваліфікації освіти.

З дидактичного погляду розв'язання окреслених проблем потребує експериментальних досліджень щодо оптимізації організаційних форм навчання, де у часі і просторі має здійснюватись комплексна реалізація нових цілей навчання молодших учнів з урахуванням мети досягнення ними визначених у навчальних програмах предметних і ключових компетентностей.

1.2. Аналіз змісту початкової освіти за освітніми галузями

1.2.1. Мови і літератури

Метою освітньої галузі «Мови і літератури» нової редакції Державного стандарту початкової загальної середньої освіти є розвиток особистості учня, формування його комунікативної компетентності та



загальних уявлень про мову як систему і літературу як вид мистецтва.

Мета мовного компонента освітньої галузі – формування в учнів комунікативної компетентності. Зазначимо, що в попередній редакції стандарту мета вивчення української мови обмежувалась опануванням грамоти, засвоєнням доступного кола знань з мови та мовленнєвим розвитком учнів.

Компетентнісно зорієнтована мета мовного компонента освітньої галузі спричинила появу в новій редакції стандарту діяльнісної змістової лінії та певні зміни у змісті мовленнєвої, мовної та соціокультурної змістових ліній, а також переорієнтацію державних вимог до рівня навчальних досягнень учнів на компетентнісні результати.

Програма з української мови уточнює і конкретизує мету й завдання початкового мовного курсу. У контексті запровадження компетентнісного підходу визначено внесок предмета у формування ключових компетентностей: комунікативної, соціокультурної, уміння вчитися. Формуванню комунікативної компетентності підпорядковано зміст мовленнєвої і мовної ліній. На формування соціокультурної компетентності й уміння вчитися спрямовано зміст соціокультурної і діяльнісної ліній, які в новій програмі з української мови розроблено вперше.

Аналіз державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з української мови засвідчив значну перевагу діяльнісних результатів над знаннями, що підтверджує спрямованість змісту початкового курсу української мови на реалізацію комунікативно-діяльнісного і компетентнісного підходів у навчанні.

У процесі аналізу програми з української мови виявлено певні резерви щодо розвантаження навчального змісту, зокрема: а) потребує усунення дублювання в програмах з української мови і літературного читання змісту, спрямованого на формування аудіативних умінь і читацької навички; б) завчасним вважаємо вивчення в 2 класі складного речення; в) потребує перегляду і змін перелік слів, значення, вимову і написання яких молодші школярі повинні засвоїти.

Визначений нормативними документами компетентнісно зорієнтований зміст початкової мовної освіти реалізовано в нових підручниках з навчання грамоти й української мови для початкової школи. Зокрема, в букварях нового покоління збільшено кількість дидактичного матеріалу, спрямованого на мовленнєвий, інтелектуальний, соціокультурний розвиток першокласників. Однак недоцільним вважаємо переобтяження сторінок цього підручника текстами для слухання (вони мають бути в методичному посібнику для вчителя) та надмірним використанням окремих умовних позначень, зокрема, стрілочок під словами для позначення злиття звуків.

Стосовно змісту дидактичного матеріалу в нових підручниках з української мови, то він спрямований на реалізацію мовної, мовлен-



невої, соціокультурної і діяльнісної змістових ліній. Однак скорочення обсягу підручників призвело до зменшення тренувальних вправ, унеможливило використання на кожному уроці завдань різних когнітивних рівнів, забезпечення диференціації в навчанні, формування навичок самоперевірки.

Метою літературного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» визначено розвиток особистості дитини засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності учнів, яка є базовим складником комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі.

Відповідно до оновлених мети і завдань літературного компонента у Державному стандарті, а також у навчальній програмі з літературного читання виокремлено нові змістові лінії, переосмислено зміст предмета відповідно до уточнених принципів навчання, зорієнтовано державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів на практичне їх застосування і компетентнісні результати.

Так, у новій змістовій лінії «Досвід читацької діяльності» посилено увагу до формування в учнів умінь повноцінно усвідомлювати зміст текстів різних видів, працювати з текстовою інформацією, умінь, способів діяльності, які мають загальнонавчальний (метапредметний) характер. Оволодіння ними забезпечує застосування їх у різних предметних сферах, сприяє формуванню ключових компетентностей – комунікативної, інформаційної, умінню вчитися.

Водночас у підрозділі «Робота з науково-художніми творами» потребує чіткішого структурування по класах зміст навчального матеріалу і логіка розвитку знань, умінь учнів з освоєння науково-художніх текстів.

Коло читання учнів оновлено літературним матеріалом, тематика і жанрова специфіка якого різнобічно охоплює сферу читацьких інтересів молодших школярів утверджує демократичні цінності, толерантність, плюралізм, формує уявлення про книжку і читання як важливе джерело поповнення і розширення знань, пізнання світу, культури інших народів, задоволення пізнавальних потреб, яке не може замінити ніякий інший засіб масової культури.

У змістовій лінії «Формування й розвиток навички читання» посилено акцент на формування в учнів прийомів смислового читання, повноцінне сприймання, розуміння (під час читання, слухання) змісту творів (текстів) різних видів; оволодіння кожним випускником початкової школи навичкою читання вголос і мовчки як базовим загальнонавчальним умінням.

Зміст курсу літературного читання, який сконструйовано на засадах компетентнісного підходу, зорієнтований на діяльнісні і ціннісні результати



навчання. Їх питома вага у співвідношенні із знанневими результатами істотно різниться.

Аналіз змісту підручників «Літературне читання» дає підстави зробити такі висновки.

Підручники розроблено відповідно до мети і завдань, визначених у Державному стандарті та навчальних програмах з літературного читання. Водночас, реалізація у них змістових ліній суттєво різниться.

В одному з них пріоритетним є літературний розвиток учнів, розвиток їхньої емоційно-чуттєвої сфери, однак недостатньо відпрацьовані питання формування й розвитку навички читання вголос і мовчки, загальнопредметних умінь, помітна перевага поетичних творів над прозовими. Заскладними для учнів 2-х класів є літературознавчі поняття «жанр», «художній прийом», «основна думка твору», якими автор оперує в апараті орієнтування без пояснення їх суті.

Невиправданими під час цілісного первинного сприймання змісту твору є низка завдань, які переключають увагу дітей на зображення, вміщені на форзаці підручника.

В іншому підручнику чітко простежується загальнорозвивальний підхід, збагачення учнів досвідом міжособистісного спілкування за змістом прочитаного, комунікації з джерелом інформації (текстом); взаємодія предметних і ключових компетентностей, серед яких домінують у контексті курсу літературного читання є читацька, комунікативна, інформаційна; відображення в достатньому обсязі когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-ціннісного компонентів читацької діяльності молодших школярів.

Українська мова як державна і мови національних меншин

Розділ «Мова навчання (українська мова, мови національних меншин)» є складовим компонентом освітньої галузі «Мови й літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти. Порівняно з попереднім стандартом уточнено мету та завдання навчання мови, підкреслено, що зміст навчання української мови як державної та інших мов, зокрема мов національних меншин, як навчальних предметів визначається за такими змістовими лініями: мовленнєва, мовна, соціокультурна. Вони є взаємозалежними, взаємопов'язаними та спрямованими на формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів. Порівняно з попереднім стандартом значно скорочено виклад підрозділів «Українська мова в школах з навчанням мовами національних меншин» та «Мови національних меншин (мови навчання)», які і об'єднано в один розділ «Мова вивчення (українська мова, мови національних меншин)».

Водночас у цей розділ стандарту внесено матеріал з літературного



читання, що позитивно впливає на формування читацької компетентності учнів, яка є базовою у розвитку їхньої комунікативної і пізнавальної компетентностей, знайомить учнів із дитячою літературою як мистецтвом слова, готує їх до систематичного вивчення літератури в основній школі. З урахуванням зазначеної мети і завдань визначено такі змістові лінії: коло читання, навички читання, досвід читацької діяльності, літературна діяльність.

У розроблених програмах з української мови як державної для початкових класів шкіл з національними мовами викладання та з літературного читання (для 3-4 класів шкіл з російською мовою навчання) на відміну від програм попередніх видань (до 2012 р.) зміст навчального матеріалу викладено за змістовими лініями і визначено державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів. Уперше створена програма для шкіл з польською мовою навчання. Усі програми структуровані за розділами: усний курс української мови (1 клас); навчання грамоти (2 клас); мова і мовлення (3, 4 класи). Зміст програм відповідає меті й завданням стандарту, конкретизуючи його з урахуванням особливостей вивчення кожного з цих структурних складників.

Разом з тим проаналізований зміст підручників української мови, за якими навчаються учні початкових класів шкіл з національними мовами викладання, не однозначно і не завжди адекватно інтерпретує вимоги стандарту і навчальних програм, зокрема щодо запровадження компетентнісного підходу в навчанні української мови як державної в школах з національними мовами викладання.

Аналіз змісту освітньої галузі «Мови і літератури» дає підстави для висновку про те, що державний стандарт, навчальні програми й підручники з української мови і літературного читання загалом спрямовані на формування в молодших школярів ключових і предметних компетентностей. Однак маємо певні рекомендації щодо їх удосконалення.

1. З метою забезпечення варіативності в навчанні молодших школярів доцільно на основі базових навчальних програм з української мови і літературного читання розробити варіативні програми з відповідним навчально-методичним супроводом.

2. У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з української мови і літературного читання доцільно виокремити навчальні результати, що підлягають контрольній перевірці.

3. Усунути дублювання у змісті мовного і літературного компонентів освітньої галузі «Мови і літератури» шляхом вилучення з мовного компонента (мова навчання) підрозділів «Аудіювання» і «Читання».

4. Посилити міжпредметні зв'язки (навчальні предмети «Літературне читання», «Українська мова», «Я у світі») у частині, що стосується формування мовленнєвого, мовного, соціокультурного, діяльнісного складників комунікативної компетентності.



5. У програмах з української мови і літературного читання необхідно передбачити резервні навчальні години для їх використання на розсуд учителя.

6. З метою розвантаження змісту початкового курсу української мови пропонуємо:

а) скоротити в 1 класі години післябукварного періоду і здійснювати навчання за букварем упродовж усього навчального року;

б) вилучити зі змісту мовної лінії в 2 класі тему «Складне речення».

7. У контексті діяльнісного підходу вимагають уточнення окремі завдання курсу літературного читання з відповідними змінами у змістових лініях навчальної програми, а саме:

а) до завдання «формування в учнів повноцінної навички читання як базової у системі початкового навчання» додати: «практичне ознайомлення школярів із переглядовим і вибіркоким видами читання, 4-й кл.». Це сприятиме розвитку вмінь оперативно здійснювати пошук потрібної інформації в різних джерелах друкованої продукції на традиційних та електронних носіях;

б) посилити акцент на розвиток у школярів умінь самостійно усвідомлювати, формулювати свої інформаційні запити, засвоювати й використовувати основні алгоритми пошуку, обробки, аналізу інформації відповідно до комунікативних і пізнавальних завдань літературного читання.

8. Необхідно переглянути апарат орієнтування підручників з літературного читання для ширшого відображення завдань і запитань до текстів, що сприяють формуванню в учнів умінь усвідомлювати мету свого читання, особистісного смислу читання, здатності пов'язувати зміст твору з життєвим досвідом і т. ін.

9. Розділ «Мова вивчення (українська мова, мови національних меншин)» освітньої галузі «Мови й літератури» Державного стандарту початкової загальної середньої освіти потребує доопрацювання щодо уточнення змісту мовної лінії у зв'язку з особливостями формування комунікативної компетентності учнів, що навчаються в школах з національними мовами викладання. Крім того, на нашу думку, не варто об'єднувати два структурні підрозділи в один: українську мову як державну і мови національних меншин, оскільки кожна з цих мов має свої особливості функціонування.

10. У навчальних програмах з української мови як державної потребують уточнення вимоги до рівнів загальноосвітньої підготовки учнів, зокрема уміння, що передбачають оцінні судження та рефлексії.

11. На нашу думку, є необхідність у розробленні окремого складника освітнього стандарту з української мови як державної для основної школи, оскільки нині розробники програм орієнтуються на вимоги до української мови як рідної, що призводить до перевантаження програм



теоретичним матеріалом і втрату наступності в навчанні мови між початковою й основною ланками школи. Так само освітній стандарт потребує уточнення в частині вивчення української літератури в школах з національними мовами викладання, оскільки читацькі навички учнів цих шкіл, особливо з неспорідненими мовами навчання, недостатньо сформовані і їхній словниковий запас обмежений.

1.2.2. Математика

У стандарті освітньої галузі «Математика» визначено мету навчання – формування в учнів предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для їхньої самореалізації у світі, який швидко змінюється; окреслено низку завдань, які забезпечують реалізацію цієї мети. В основу розроблення навчальної програми покладено ідею реалізації компетентнісної освіти. Відповідно конкретизовано цілі, пов'язані із формуванням предметної математичної і ключових компетентностей у процесі навчання. У програмі зазначено, що її зміст спрямований на реалізацію мети та завдань освітньої галузі, конкретизовано складники математичної компетенції, опанування яких є основою формування предметної компетентності. У документі подано узагальнений опис результатів навчання математики в початковій школі – їх зміст має діяльнісне вираження, яке характеризує здатність дитини застосовувати у реальних життєвих обставинах сформований у процесі навчання досвід математичної діяльності; окремо визначено результативні показники уміння вчитися як ключової компетентності.

Зміст навчання, презентований у програмі, забезпечує виконання низки значущих для загального розвитку індивідуальності учня завдань, серед яких: формування культури мислення, здатності логічно, доказово й точно міркувати, уміння виділяти суттєві й несуттєві властивості предметів і явищ навколишньої дійсності; розвиток інтелекту, пам'яті, мовлення, уяви; виховання характеру, моральних й естетичних якостей. Програмою забезпечена можливість для диференціації навчання – подано орієнтовний перелік додаткових тем для розширеного вивчення курсу. Учитель може обирати їх самостійно з огляду на індивідуальні можливості й потреби учнів. Наступність та перспективність між початковою і основною школою виявляється в ознайомленні учнів з математичною термінологією, розвитком математичного мовлення, формуванні прийомів логічних міркувань; алгебраїчній пропедевтиці.

Особливістю програми з математики є наскрізне подання її змістових ліній. У документі зауважено, що послідовність розділів курсу і кількість годин для їх вивчення не вказується, – це дає можливість авторам підручників реалізовувати власні методичні підходи до розгортання змісту навчання, а вчителям – скласти календарно-тематичний план відповідно до навчально-методичного комплексу, за яким навчаються учні, і з огляду



на конкретну навчальну ситуацію у класі та педагогічну доцільність.

У змістовій частині програми навчальний матеріал курсу визначений через предметні компетенції відповідно до чотирьох рівнів їх засвоєння – знання, розуміння, застосування, обґрунтування. В орієнтовних вимогах щодо контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з математики зазначено, що об'єктами перевірки й оцінювання є складники предметної компетентності – знання, уміння та навички, здатність їх застосовувати до розв'язування задач у навчальних і життєвих ситуаціях. Таким чином простежується узгодженість між змістом і вимогами до його засвоєння та об'єктами контролю.

Аналіз чинних підручників математики показав, що їх зміст більшою мірою відповідає знанневому підходу, натомість нормативні документи (стандарт і програми) зорієнтовані на компетентнісну модель освіти. У підручниках переважають завдання, які потребують від учнів безпосереднього відтворення знань, застосування їх за зразком. Зміст навчального матеріалу з тем курсу не забезпечує поетапності у формуванні математичних умінь як внутрішнього резерву компетентності – переважно завдання подаються фрагментарно, не простежується поступовість у нарощенні їх складності відповідно до рівнів засвоєння предметних компетенцій.

На основі проведеного аналізу змісту початкової математичної освіти можна зробити такі висновки:

1. Зміст початкового курсу математики, визначений Державним стандартом початкової загальної середньої освіти і навчальною програмою, спрямований на формування в учнів предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для їхньої самореалізації у житті.

2. Домінування у визначених вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів діяльнісних результатів навчання є основою для формування в учнів предметної математичної і ключових компетентностей.

- 3 метою вдосконалення змісту курсу математики початкової школи можна сформулювати такі рекомендації.

1. Для забезпечення рівних стартових можливостей для навчання дітей у 1-му класі варто доопрацювати зміст і вимоги освітньої лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» Базового компоненту дошкільної освіти з метою її розвантаження.

2. З метою запобігання надмірного контролю в програмі для кожного класу доцільно виокремити обов'язкові результати, які на кінець навчального року підлягають перевірці.

3. З метою розвантаження змісту навчання в 2-му класі понизити вимоги щодо засвоєння таблиць множення і ділення (замінити на «виконує множення чисел 2-9 і ділення на числа 2-9 з опорою на таблиці»).

4. З метою розвантаження навчальної діяльності учнів 4-го класу



скасувати проведення державної підсумкової атестації як процедури контролю, залишивши за нею лише моніторингову функцію оцінювання навчальних досягнень учнів.

5. Для забезпечення повноцінної реалізації змісту і вимог до його засвоєння, окреслених нормативними документами, посилити контроль за якістю підручників. Запровадити процедуру обов'язкової експериментальної апробації підручників перед масовим виданням.

1.2.3. Суспільствознавство (Людина і світ)

У Законі України «Про загальну середню освіту» уперше як спеціальну мету освіти зазначено соціальний розвиток особистості школяра, що передбачає його цілеспрямовану соціалізацію, набуття громадянських якостей, навичок дотримання встановлених у суспільстві норм і правил, засвоєння досвіду ставлення до системи моральних цінностей.

Реалізація цієї мети, зокрема в початковій ланці школи, закріплювалась, розгорталась, конкретизувалась і уточнювалась в нормативно-правовому полі освіти України упродовж останніх двох десятиріч. Незмінною залишалась орієнтація на соціальний розвиток молодшого школяра через уведення в навчальний план спеціального предмета.

Протягом 90-х – 2000-х років напрацьовано методологічні, теоретичні, методичні засади реалізації галузі «Людина і світ» у різних варіантах.

Змістові параметри спрямовувались на реалізацію цільового призначення галузі – організувати нормативне засвоєння учнями змісту соціального характеру в системах соціалізації: «Я – Я», «Я – інша людина», «Я – суспільство», «Я – світ» на засадах компетентнісного підходу. Відповідно здійснювалась предметно-тематична організація змісту, його наповнення, вироблялась критеріальна основа результатів навчання. Чинний варіант галузі і відповідної програми предмета узгоджено з описами вимог до соціальної і громадянської компетентностей молодших школярів, які зазначені в Національній рамці кваліфікацій – основному інструменті узгодженого з Європейськими напрямками формування освітнього простору в Україні.

Методична нестандартність уроків з цього предмета дозволяла запобігти перевантаженню дітей, створити позитивне тло навчання, стимулювати інтерес учнів до пізнання соціального світу, себе й інших людей.

Проблеми реалізації освітньої галузі «Людина і світ»

Упровадження предмета, який виконує роль цілеспрямованої соціалізації молодших школярів, їхнього громадянського виховання,



ускладнюється через низку проблем організаційного характеру. Крім постійних змін назви, обсягу і часу вивчення предметів, які реалізують цю галузь, у сучасному варіанті існують істотні розбіжності між Базовим навчальним планом нової редакції Державного стандарту початкової загальної середньої освіти (2011 р.), де в інваріантній частині передбачено на відповідний предмет 1 година з 1 по 4 клас, і затвердженим МОН України типовим навчальним планом, де на предмет «Я у світі», відведено по 1 годині в 3 і 4 класах. Обсяг завдань, передбачених освітнім стандартом, залишився без корективів щодо часу, відведеного на вивчення відповідного змісту. У результаті втрачено наступність та перспективні зв'язки з дошкільням, де соціальний компонент освіти розгорнено в значному обсязі, послаблено горизонтальні міжпредметні зв'язки в початковій освіті; деякі предмети з метою компенсації соціальних аспектів особистісного розвитку учнів перебрали на себе невластивні їм функції. Зокрема, державні вимоги до реалізації соціокультурної змістової лінії мовної освіти передбачають знання обрядових дійств; культуру поведінки (не лише мовної!) з членами родини, вчителями, технічним персоналом школи; поведінку в громадських місцях; у ставленні до природи; під час відвідування хворого; правил уникнення конфліктів тощо.

Пропозиції щодо уникнення перевантаження учнів

Можливі резерви таких рішень криються в уведенні пропедевтичних інтегрованих курсів, які б могли об'єднати і економно подати зміст початкової освіти, забезпечивши формування в учнів цілісної картини світу, місце в ньому людини у зв'язках і залежностях його елементів, включити життєвий контекст для застосування набутого досвіду на практиці.

Аналоги таких предметів існують в зарубіжних освітніх системах. Наприклад, як один із варіантів такого предмета в Німеччині в початкових класах вивчається курс «Німеччина і світ», у Чеській Республіці є «Людина та навколишній світ», у Швеції — географія, історія, релігієзнавство, громадянознавство можуть викладатись як окремі предмети або інтегровано.

1.2.4. Природознавство

Переорієнтація системи шкільної освіти на компетентнісний підхід слугувала поштовхом до переосмислення цілей початкової природознавчої освіти. У новій редакції Державного стандарту початкової загальної освіти метою освітньої галузі «Природознавство» є формування природознавчої компетентності учня шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності



ті, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики.

Державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів з природознавства, визначені навчальною програмою, відповідають результатам навчання, визначених стандартом. Змістом навчальної програми з природознавства передбачено неперервне розширення і поглиблення знань про природу, формування предметної природознавчої компетентності.

Водночас аналіз змісту навчальної програми засвідчив, що авторам не вдалося розвантажити зміст навчального предмета від надлишкового навчального матеріалу та уникнути формалізму. Наявне змістове наповнення навчальних програм зумовлює перевантаження учнів, зниження мотивації до навчання та пізнавальної активності дітей.

Тому вважаємо доцільним переглянути кількість годин, відведених на вивчення окремих розділів і тем, які містять велику кількість нових для учнів понять; об'єднати деякі теми, передбачити більше екскурсій під час вивчення тем «Рідний край», «Нежива і жива природа». Зміст навчальної програми привести у відповідність до вікових можливостей учнів, розвантаживши змістове наповнення окремих розділів, враховуючи наступність навчання природознавства з 1 по 4 клас.

На основі проведеного аналізу змісту навчальних програм з природознавства для 1-4 класів та відповідності його завданням Державного стандарту можна зробити такі висновки:

1. Предмет «Природознавство» у 1-4 кл. покликаний формувати в учнів природознавчу компетентність, життєвий і соціокультурний досвід, усвідомлення елементарної взаємодії в системі «природа – людина», виховання свідомого ставлення до навколишнього середовища і правил поведінки у природі.

2. Завдання, визначені Державним стандартом щодо освітньої галузі «Природознавство», недостатньо конкретизовані змістовими лініями навчальної програми; поза увагою залишилися питання, пов'язані з ставленням учнів до довкілля; про закони і закономірності природи; про способи її пізнання.

3. У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів переважають знаннєві результати навчання над діяльнісними та ціннісними.

З метою вдосконалення змісту курсу природознавства в початковій школі рекомендуємо:

1. Привести у відповідність з віковими можливостями учнів початкової школи зміст навчальної програми з природознавства для 1-4 кл. і обсяг змістового наповнення розділів і тем, що унеможливить перевантаження учнів навчальною інформацією, попередить зниження їхньої мотивації до навчання.



2. Забезпечити наступність у змісті навчання, досягти послідовності у розміщенні розділів та тем, що передбачають розкриття взаємозалежностей у природі, засвоєння поведінкових еталонів, наявні переважені змісту «Природознавства» поняттями, які не враховують пізнавальних можливостей учнів, їхнього життєвого досвіду. Зокрема, вилучити з державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки такі: розпізнавати агрегатні стани речовин; називати докази існування молекул; характеризувати розташування молекул у речовинах в різних агрегатних станах тощо.

3. В організації навчання природознавства доцільно збільшити частку практичних робіт, екскурсій, що стимулюють пізнавальну активність, учнів, їхню мотивацію до навчання.

4. Переглянути місце, обсяг і тривалість навчання предмета «Природознавство», який був уведений в навчальний план без достатньої апробації. Усунути дублювання його змісту в інших предметах, під час вивчення окремих тем враховувати міжпредметні зв'язки з іншими предметами. Наприклад: зміст тем «Органи чуття», «Правила безпечної поведінки», «Запобігання захворюванням органів тіла людини»; «Правила здорового способу життя»; «Правила гігієни» повністю дублюють програму «Основи здоров'я».

5. Водночас екологічна складова змісту, способи встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами природи і діяльністю людини у програмі відображені недостатньо.

1.2.5. Мистецтво

Основними досягненнями нової редакції Державного стандарту загальної середньої освіти в галузі «Мистецтво» є цілісна вертикаль змісту с 1-го по 11 класи, наскрізна логіка побудови змісту загальної мистецької освіти та вимог щодо його засвоєння учнями, охоплення всіх видів мистецтва завдяки впровадженню інтегрованих курсів у старшій школі, а також можливості варіативного вибору вчителем інтегрованого викладання мистецтва в початковій та основній школі поряд із автономним вивченням музичного та образотворчого мистецтва.

Головною проблемою впровадження змісту освітньої галузі є невідповідність навчальних годин, закладених у Базовому навчальному плані в частині освітньої галузі «Мистецтво» та чинних навчальних планів для окремих типів шкіл. Тенденція до поступового зменшення кількості годин на вивчення предметів мистецтва в школі призводить до погіршення стану художньої освіти та естетичного виховання учнів, а також до погіршення кадрового забезпечення шкіл вчителями-фахівцями, переважені яких скорочується.



Порівняння змісту освітньої галузі «Мистецтво» в Державних стандартах першого і другого поколінь

У новій редакції стандарту освітньої галузі «Мистецтво» уточнено мету і сформульовано завдання освітньої галузі в контексті реалізації компетентнісного підходу (у попередньому стандарті загальної початкової освіти завдання формування компетентностей взагалі не формулювалися).

Метою освітньої галузі «Мистецтво» є формування і розвиток у молодших школярів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей і способів художньої діяльності шляхом набуття власного естетичного досвіду.

Завдання галузі спрямовані на виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та дійсності; формування на доступному рівні системи художніх знань і вмінь, яка відображає цілісність і видову специфіку мистецтва; розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, художніх здібностей і мислення, здатності до самовираження і спілкування в царині мистецтва.

Відповідно до мети і завдань у стандарті змінено структуру галузі, зокрема переформатовано і уточнено назви змістових ліній з метою наближення до формату стандарту основної і старшої школи. Зокрема, замість п'яти змістових ліній, що були у стандарті першого покоління, виокремлено три: *музична; візуальна; мистецько-синтетична*. Це дало змогу більш узагальнено передати зміст кожної змістової лінії, а також забезпечити наступність між ланками освіти: початкова, основна і старша школа. Для реалізації мети і завдань галузі розроблено навчальні програми «Музичне мистецтво» «Образотворче мистецтво», «Мистецтво».

Висновок щодо навчальних програм з мистецтва

Мета і завдання усіх програм повністю узгоджуються з метою і завданнями галузі, окресленими у Держстандарті початкової освіти, конкретизують і уточнюють їх відповідно до предметної специфіки.

Результати навчання, визначені у програмах, загалом реалізують компетентнісний підхід. Однак увага фокусується переважно на предметних мистецьких та міжпредметних естетичних компетентностях і недостатньо розкриваються ключові. У практичній реалізації програм це може призводити до надмірної регламентації діяльності вчителя, стримувати його педагогічну творчість, а за умов скорочення годин – до неповного виконання програмних вимог.

Усі програми мають резерви для розвантаження змісту за рахунок уникнення надмірної деталізації. Доцільно змінити формат програм,



скоротити й ущільнити основний зміст і винести усі додаткові матеріали в окремі Додатки (особливо це стосується вибору творів мистецтва вчителем та орієнтовних завдань, що є прерогативою методики навчання). Також потребують значного посилення світоглядно-виховні та соціально-комунікативні аспекти навчального змісту, а також вимоги щодо збереження здоров'я.

У програмах з мистецьких дисциплін достатньо навчального часу для повноцінного розкриття основних тем. Але реальне скорочення годин на предмети циклу «Мистецтво», що відбулося у загальноосвітній школі відповідно до навчальних планів для окремих типів шкіл, не відповідає Державному стандарту і навчальним програмам.

Узгодження змісту стандарту, навчальних програм та підручників

Зміст, визначений Державним стандартом і конкретизований програмами, реалізується підручниками: Музичне мистецтво - видавництва «Освіта» та «Школяр»; Образотворче мистецтво - видавництва Тернопіль: Навчальна книга - Богдан та К.: Видавничий дім «Освіта», Мистецтво – видавництва «Генеза».

Підручники у цілому забезпечують досягнення мети та завдань, курсів спрямовуючись у змісті на формування комплексу компетентностей через залучення школярів до різних видів мистецької – сприймання та інтерпретації творів мистецтва, практично-творчої, що відповідає змісту Державного стандарту, програмам, вимогам до загальноосвітньої підготовки учнів.

Також можна відзначити, що підручники переважно забезпечують наступність між початковою і середньою ланками освіти, авторами передбачено та забезпечується узгодження термінології, способів виконання дій, пропедевтичне вивчення основних естетичних понять.

Рекомендації для вдосконалення змісту підручників:

– авторами зосереджено увагу на домінуванні предметних мистецьких та естетичних міжпредметних компетентностей, які зважаючи на специфіку мистецтва оптимально забезпечують реалізацію інших компетентностей. Однак недостатньо приділено уваги формуванню інших ключових компетентностей (соціально-комунікативних, здоров'язбережувальних);

– невиправдане переобтяження учнів завищеним обсягом знань, що згідно з програмами підлягає засвоєнню, тематична складність наочно-ілюстративного матеріалу підручників, недосконалість запропонованих завдань для учнів створює небезпеку їх перевантаження;

– недостатня якість ілюстративного матеріалу в підручниках через обмежені поліграфічні можливості ускладнюють процес естетичного



сприйняття навчального матеріалу.

Дискусійною є також доцільність видання підручників з мистецтва для молодших школярів. Загалом вважаємо, що для учнів початкової школи важливими є практичні вправлення, які мають супроводжуватись поясненнями вчителя, що не потребує застосування підручників з мистецтва. Для дітей цього віку оптимальним є використання робочих зошитів та інших дидактичних матеріалів.

Особливо необхідно відзначити, що зменшення кількості годин на мистецькі предмети в початковій школі, яке відбулося згідно з Типовими навчальними планами початкової школи, деструктивно позначається на художньо-естетичному розвитку дітей і не дає можливості вчителю повноцінно впроваджувати інтегрований курс, а отже забезпечити формування у школярів ключових, міжпредметних естетичних, предметних мистецьких компетентностей.

1.2.6. Технології

У чинному стандарті в частині освітньої галузі «Технологія» не дітала продовження цілісна вертикаль змісту з 1-го по 11 класи, спрямована на формування проектно-технологічної компетентності учнів загально-освітньої школи. Зв'язок зі змістовими лініями попередніх стандартів не збережено. Недостатня визначеність мети освітньої галузі «Технологія» зумовила необґрунтований набір завдань щодо її реалізації.

Однією з проблем реалізації даної освітньої галузі є невідповідність назви навчального предмета «Трудове навчання» його змістовому наповненню – художній праці. В освітніх системах європейських країн поняття «трудове навчання» не використовується. Натомість загальноприйнятими в європейських країнах є предмети «Технології» або «Дизайн і технології», спрямовані на розвиток в учнів майстерності, художнього проектування і конструювання.

Мету попереднього стандарту щодо формування художньо-технічної творчості учнів у процесі конструктивно-технологічної діяльності необхідно уточнити в удосконаленому варіанті стандарту 2011 року. Важливо виокремити формування проектно-технологічної компетентності учнів початкових класів, щоб забезпечити наступність змісту технологій з 1-го по 11 класи, спрямовану на художнє проектування і рання орієнтацію учнів на світ професій.

Програма з трудового навчання не повністю відповідає вимогам стандарту освітньої галузі «Технології»: мета і завдання не мають конкретизації з урахуванням кожної змістової лінії, недостатньо забезпечено співвіднесеність результатів навчання із метою і завданнями галузі, розподіл часу не відповідає розвивальному характеру навчальних предметів з технологій, узгодженість між змістом і об'єктами контролю є



недостатньою; знаннєві, діяльнісні, ціннісні результати навчальних досягнень учнів з технологій повноцінно не відображені. Час, відведений на вивчення тем і розділів відповідно до мети і завдань галузі, у програмі з трудового навчання розподілено нерівномірно як за змістовими лініями, так і з окремих тем.

Змістове наповнення програми з трудового навчання вимагає суттєвої доопрацювання, врахування наступності з програмами основної школи, виокремлення у меті проектно-технологічної компетентності.

У структурі підручників з дизайну і технологій для 1, 2, 3, 4 класів відсутня межа між організаційними формами уроків і гурткових занять з дизайну (художнього проектування), що можна оцінити позитивно. У підручниках запропоновано рубрики «На дозвіллі», «Спільно з батьками», тематика яких може використовуватися у позаурочній гурткової роботі з учнями. Компонентом структури підручників з дизайну і технологій є ознайомлення учнів зі світом професій, де подана педагогічна діагностика щодо виявлення ціннісного ставлення учнів до світу професій. Художнє проектування і конструювання зорієнтоване на об'єкти предметних середовищ, які є особистісно ціннісними для учнів початкової школи.

Мотивацію до художнього проектування і конструювання забезпечує навчально-методичний апарат підручників з дизайну і технологій. Виокремлено метод художніх проєктів – новий спосіб створення в уяві учнів цілісного образу світу засобами словесного, кольоро-графічного і предметно вираженого проектування і конструювання. При цьому враховується цілий ряд вимог стандарту з технології щодо розвитку в учнів різних видів обдарованості.

Інформатика (Сходи́нки до інформатики)

До 2014 року в початковій школі предмет «Інформатика» називався «Сходи́нки до інформатики», що підкреслювало пропедевтичну спрямованість навчання інформатики у другому — четвертому класах. Зміст пропедевтики інформатики має вибудовуватись відповідно до мети, визначеної стандартом як формування і розвиток в учнів технологічної, інформаційно-комунікаційної та основних компетентностей для реалізації їх творчого потенціалу і соціалізації у суспільстві.

Цілі, зміст і результати навчання інформатики в початковій школі, визначені освітнім стандартом, реалізовано в навчальній програмі «Сходи́нки до інформатики». 2-4 класи загальноосвітніх навчальних закладів». Мета і завдання навчання предмету «Сходи́нки до інформатики», в основному, відповідають формулюванням, поданим у Державному стандарті, розширюючи їх і доповнюючи конкретним змістом. Визначені програмами результати навчання в основному знаходяться в полі



вимог стандарту, визначених як завдання галузі «Технології». У чинних навчальних програмах передбачено форми і методи контролю, адекватні об'єктам вивчення і вимогам до результатів навчання. Діяльнісні результати навчання в основному поєднано з відповідними компетенціями, проте вдосконалення програм вимагає посилення вимог до ціннісної спрямованості навчання.

Водночас чинний стандарт має бути доопрацьований з урахуванням останніх рекомендацій щодо результатів навчання в галузі інформатики, які діють у європейському співтоваристві, з урахуванням пропедевтичності інформатики в початковій школі.

Деякі положення Державного стандарту початкової загальної середньої освіти, що стосуються формування інформатичної компетентності, вимагають коригування, уточнення вимог, які б забезпечували однозначне її трактування в контексті наступності початкової, базової і повної загальної середньої освіти. Так, якщо в освітньому стандарті для початкової школи вказано на пропедевтичність навчального предмету «Сходинки до інформатики» (нині – «Інформатика»), що повністю відповідає як віковим особливостям суб'єктів навчання, так і логіці розвитку їхніх пізнавальних потреб, то в основній його частині містяться вимоги до результатів навчання, які суперечать задекларованій пропедевтичності. Зміст пропедевтики інформатики в початковій школі пропонуємо переглянути шляхом суттєвого обмеження вимог до результатів навчання молодших школярів, які б відповідали їхнім віковим можливостям. Адже в цьому віці учні повинні оволодіти основами використання інформаційно-комунікаційних технологій й оволодіти найпростішими їх засобами. Використання програмного засобу «Сходинки до інформатики» доцільне за умов його доповнення засобами діяльності, які б надали можливість не використовувати додатки офісного програмного забезпечення. Основну увагу варто приділити використанню комп'ютерних програм для підтримки навчання предметів початкової школи, використання яких забезпечить формування вмінь використовувати засоби ІКТ у практичній діяльності, зокрема в навчанні.

Перегляд змісту щодо навчання інформатики в початковій школі повинен здійснюватися таким чином, щоб створені на їх основі навчальні програми і підручники мали чітко виражену розвивальну спрямованість, предметне наповнення має бути зменшене до можливого мінімуму, поєднувати діяльнісну і знаннєву компоненти у співвідношенні, яке б забезпечувало формування відповідної ключової компетентності впродовж навчання в школі. Принагідно зауважимо, що вивчення в початковій школі офісних стосунків є недоцільним. Зважаючи на це, можна стверджувати, що спільними недоліками програми і підручників є їх надмірна технократичність, невиправдане перевантаження учнів вивченням офісних інструментальних засобів



(текстовий редактор, програми для презентацій тощо). Практично в усіх підручниках наявні фактологічні помилки і неточності в трактуванні основних понять інформатики.

1.2.7. Основи здоров'я

Аналіз нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.) дає можливість стверджувати, що зміст освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» для початкової школи добраний відповідно до принципів і вимог компетентнісного підходу, який орієнтує освіту на формування в учнів життєвих компетентностей. Тому метою змістової освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» для початкової школи визначено формування здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистої фізичної культури.

Позитивним є те, що серед навчальних досягнень переважають діяльнісні і ціннісні результати, що сприятиме подальшій самореалізації та самостверженню особистості.

Визначений нормативними документами компетентнісно зорієнтований зміст освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» реалізовано в підручниках з «Основ здоров'я» для початкової школи за концентричним принципом побудови. Він структурований за розділами, визначеними змістовими лініями освітньої галузі: здоров'я людини; фізична складова здоров'я; соціальна складова здоров'я; психічна і духовна складова здоров'я. У кожному розділі вміщено практичні роботи і завдання, спрямовані на формування ціннісного ставлення до здоров'я, надбання особистісного досвіду здоров'язбережувальної поведінки, залучення учнів до цінності здоров'я.

За результатами аналізу сформульовано рекомендації щодо вдосконалення змісту з основ здоров'я:

1) необхідно уточнити мету освітньої галузі згідно з сучасними науковими уявленнями: формування здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, відновлення, використання здоров'я та ціннісного ставлення до нього, розвитку особистої культури здоров'я загалом;

2) уточнити вимоги до навчальних досягнень з метою надання їм відповідності структурі здоров'язбережувальної компетентності, реалістичності та досяжності;

3) з метою розвантаження змісту початкового курсу «Основ здоров'я» пропонуємо:

а) усунути зайву деталізацію змісту у 1-3 класах шляхом вилучення, наприклад, практичної роботи «Вимірювання пульсу»,



понять активний і пасивний відпочинок, відомостей про першу допомогу при харчових отруєннях, будову велосипеда тощо; за-своєння вправ для пальців рук та очей на фізкультхвилинках; пере-носом частини текстової інформації до методичних рекомендацій для вчителів;

б) усунути дублювання у змісті освітньої галузі «Здоров'я і фі-зична культура» шляхом його вилучення;

4) подання навчального матеріалу у підручниках з «Основ здоров'я» здійснювати з орієнтацією на розвиток критичного мислення в учнів.

1.3. Розвиток змісту української початкової освіти в контексті зарубіжного досвіду

Відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти (далі – МСКО) початкова освіта покликана формувати в учнів навички з читання, письма та математики, закладати підґрунтя для подальшого навчання і особистісного розвитку. Такі орієнтири характеризують мету початкової освіти в усіх країнах світу, у тому числі в Україні.

Розвиток початкової освіти у незалежній Україні характеризується динамікою та кореляцією з тенденціями розвитку початкової ланки на-вчання в країнах зарубіжжя, передусім, в країнах Європи, під впливом спільних викликів – глобалізації, активного упровадження ІКТ, поси-лення взаємопроникнення культур.

Для того щоб відповідати цим викликам часу початкова школа в країнах зарубіжжя характеризується масштабними трансформаціями управлінського, організаційного та змістового характеру. В управ-лінській сфері зміни у напрямі децентралізації спрямовано на збіль-шення рівня автономії початкових шкіл. На практиці це реалізується через отримання школами значно більшого обсягу повноважень, які можуть здійснюватися директором навчального закладу/шкільною радою. Зокрема, це стосується затвердження (в рамках національних/ регіональних стандартів) навчальних планів, навчальних програм, ме-тодик викладання, дидактичних матеріалів, політики щодо домашніх завдань, культурних і спортивних заходів; ухвалення рішень стосовно організації життя школи (розпорядок дня, розподіл навчального року на семестри та розподіл навчальних годин за предметами/предметни-ми галузями) тощо.

Інша група трансформацій стосується оптимізації організації навчального процесу шляхом зменшення кількості учнів у класах; реструктуризації навчального тижня з метою вивільнення субот за ра-хунок збільшення навантаження на інші п'ять днів тижня; реструкту-ризації навчального року у напрямі рівномірної тривалості семестрів та канікул; розподілу терміну початкової освіти на етапи з метою чіткішого



структурування цілей навчання, змісту, окреслення освітніх результатів й розроблення відповідних оцінних інструментів. Наймасштабніших трансформацій зазнає зміст початкової освіти, в якій фактично відбуваються зміни системного характеру.

Посилення наступності між змістом дошкільної та початкової освіти

Піднесення ролі дошкільної освіти, посилення наступності між дошкільною і початковою освітою в Україні корелює з загальною тенденцією привернення уваги до дошкілля та переддошкілля у країнах ЄС. Така позиція держав-членів ґрунтується на результатах наукових досліджень, де підтверджується безпосередній зв'язок між залученням дітей до дошкільної освіти та їхніми успіхами. Так, діти, які були охоплені дошкільною освітою, демонструють вищі академічні досягнення та соціалізаційні успіхи впродовж навчання в середній школі, а також швидке кар'єрне зростання у дорослому житті.

Якісна дошкільна освіта інтенсифікує формування у молодших школярів умінь з мовлення, читання, математичну, природничу і соціальну компетентності, вміння вчитися. Діти, які були охоплені дошкільною освітою, демонструють кращі результати у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань учнів у порівнянні з їхніми ровесниками, які не відвідували дошкільні заклади.

Держави-члени ЄС активно упроваджують ідею інтенсифікації охоплення дітей дошкільною освітою у практику: за статистикою у 28 країнах ЄС на сучасному етапі дошкільні заклади відвідують 93% дітей передшкільного віку (починаючи з 4-річного віку).

У контексті зростання уваги до дошкільної освіти багато країн спрямовують зусилля на забезпечення наступності змісту дошкільної і початкової освіти. Хоча пряма наступність притаманна лише окремим з європейських країн, варто відзначити, що вона забезпечується відповідністю освітніх галузей стандарту дошкільної освіти і стандарту обов'язкової шкільної освіти. Водночас, у більшості країн дошкілля залишається освітнім рівнем, який має свої, притаманні цьому рівню завдання – розвиток природного потенціалу дитини. Місія дошкільної освіти полягає у фізичному, когнітивному, емоційному та соціальному розвитку особистості. Завдання формування навичок читання, грамотності письма, лічби на рівні дошкілля висуваються лише у скандинавських країнах для дітей передшкільного віку з огляду на те, що початок навчання у початковій школі припадає на вік 7 років.



Трансформація змісту початкової освіти на компетентнісні засади

У початковій освіті України відбувається модернізація змісту та методик навчання у контексті ідеї компетентнісної освіти. У новій редакції Державного стандарту початкової загальної середньої освіти компетентнісний підхід набув подальшого розвитку в аспектах упорядкування термінологічного апарату, окреслення вимог до результативного складника.

Ключовою причиною стрімкої трансформації освіти на компетентнісні засади у зарубіжжі стало перевантаження її змісту. Про перевантаження змісту початкової освіти у багатьох країнах ідеться у дослідженні «Міжнародні напрями розвитку початкової освіти», де відмічається перманентне включення до змісту початкової освіти нових освітніх галузей і тем протягом останніх десятиліть. У дослідженні ЮНЕСКО «Розбудова здатностей фахівців з курикулуму для реформування освіти» конкретизуються негативні наслідки перевантаження змісту початкової освіти в країнах Азії. Зокрема, відзначається, що перевантаження змісту у Китаї призводить до проблем із його засвоєнням учнями; на Філіппінах – до сповільнення розвитку у них компетентностей; у В'єтнамі – до збіднення діяльнісної складової змісту; в Індонезії – до ситуації, коли більша частина змісту охоплює інформацію, яку потрібно запам'ятовувати учням, залишаючи мало місця для розвитку у них критичного мислення і вміння вчитись.

Інструментом подолання проблеми перевантаження, передусім у країнах ЄС, обрано трансформацію змісту на компетентнісні засади. У 2006 році Рекомендацією Європейського Парламенту та Європейської Ради було прийнято Європейську довідкову рамку ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Прийняття зазначеної рамки активувало трансформацію змісту освіти у площину компетентностей, хоча формат і швидкість такої трансформації є різними. Деякі країни в рамках затверджених національних стратегій застосовують системний підхід, інші, в умовах відсутності таких стратегій, йдуть по шляху запровадження окремих ключових компетентностей. Так, такі країни, як Польща, Іспанія та Литва ухвалили національні стратегії упровадження цілісного переліку з восьми компетентностей; у Португалії і Нідерландах – лише природничої, у Бельгії, Данії, Норвегії – компетентності спілкування іноземною мовою. Водночас, практично усі країни мають спеціальні стратегії, покликані формувати в учнів ІКТ-компетентність.

Трансформація змісту початкової освіти на компетентнісні засади відбувається також шляхом відходу від суто предметного навчання до побудови змісту освіти в напрямі запровадження освітніх галузей та міжпредметних тем (паралельно з існуванням навчальних предметів).



Характеризуючи запровадження освітніх галузей в початковій школі, необхідно зазначити, що така практика спрямована передусім на формування так званих трансферсальних/надпредметних компетентностей – вміння вчитись, громадянської та ІКТ-компетентностей.

Розвиток концепту оцінювання навчальних досягнень учнів

В умовах трансформації змісту початкової освіти в Україні на компетентнісні засади відбувається посилення ролі його результативної складової, що обумовлює пошук адекватних оцінних технологій, які б уможливили вимірювання рівня набуття школярами предметних і ключових компетентностей. Українська педагогічна теорія і практика збагачується новими оцінними технологіями (тестами, портфоліо учнівських досягнень тощо), покликаними зробити учня активним учасником навчального процесу, мотивуючи до самонавчання і саморозвитку.

Посилення так званої формувальної (розвивальної) функції оцінювання в європейській освіті пов'язано з ідеєю необхідності залучення учня до процесу оцінювання – на відміну від усталеного підходу до оцінювання, за якого останнє розглядалось як дія, що виконується однією людиною – вчителем, у сучасних умовах перевага починає надаватись двосторонньому процесу, який передбачає активну взаємодію вчителя та учня.

Іншим позитивом формувального оцінювання вважається аспект справедливості, яка розуміється у контексті освіти як врахування не лише навчальних результатів учнів, а й ступеня зусиль, що докладені ними для отримання цих результатів: навчальні заклади з високим відсотком так званих «неблагополучних» школярів, до яких відносять представників національних меншин і проблемних соціальних груп, в умовах активізації використання формувального оцінювання значно підвищують загальний показник рівня успішності учнів та якості роботи школи

До переваг формувального оцінювання європейці також відносять формування в учнів уміння вчитися, розвитку якого, зокрема, сприяють такі характеристики формувального оцінювання, як залучення учнів до процесу навчання, сприяння усвідомленню його важливості для подальшого життя; формування у них вмінь самооцінювання та оцінювання ровесниками один одного.

Іншим напрямом, який характеризує розвиток концепту оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи у країнах зарубіжжя є розроблення і запровадження оцінних технологій для вимірювання набуття учнями надпредметних ключових компетентностей:

– у Франції розроблено оцінні інструменти оцінювання ІКТ-компетентності для рівнів початкової, базової і середньої освіти, вклю-



чаючи такі аспекти, як поводження в ІКТ оточенні, віднаходження, обробка, використання і продукування інформації; обмін інформацією;

– у Бельгії школи використовують ІКТ-паспорт (рекомендаційного характеру) для початкової і середньої шкіл;

– в Австрії оцінювання набуття школярами громадянської компетентності передбачає оцінювання набутих учнями характеристик самостійно вирішувати проблеми, критично мислити.

Втім необхідно зазначити, що оцінювання надпредметних компетентностей з огляду на надзвичайну складність проблеми залишається все ще недостатньо розробленим напрямом як у зарубіжній, так і в українській освіті.

Перспективність зарубіжного досвіду для подальшої розбудови початкової освіти в Україні

До перспективних напрямів зарубіжного досвіду, цінних і для української школи, слід віднести:

1) Інтенсифікацію формування у молодших школярів навичок читання, письма, лічби.

Початкова школа залишається ланкою, де відбувається формування базових навичок, які є основою для формування таких ключових компетентностей як «спілкування рідною мовою»; «математична компетентність», «компетентність з науки та технологій/природничка компетентність» тощо.

Сьогодні європейські країни вживають посилені заходи у цьому напрямі. Так, у Франції оновлений зміст початкової освіти спрямовано на формування грамотності через інтенсифікацію заходів з розвитку у молодших школярів так званої базової грамотності (читання, письмо, говоріння, лічби). Для цього у навчальному плані базового циклу початкової школи на щоденні обов'язкові заняття з читання і письма відводиться мінімум 2 год. 30 хв. на тиждень, а впродовж циклу поглибленого розвитку навичок в процесі щоденних обов'язкових занять з читання та письма на різних уроках діти мають опанувати протягом року 180 рекомендованих текстів.

В Іспанії метою розвитку початкової освіти проголошено створення можливостей для формування «базових культурних знань, вмій і навичок», які охоплюють усне мовлення, навички читання, письмо, володіння арифметичними діями та усвідомлення взаємозв'язку з навколишнім світом.

Оволодіння учнями навичками читання, письма та лічби є основною метою початкової школи у Німеччині. У Рекомендаціях міністрів шістнадцяти земель щодо навичок, яких повинні набути учні, навчаючись у початковій школі, акцентується важливість грамотності,



яка має формуватися у процесі навчання німецької мови (читання, письмо, говоріння, аудіювання) та арифметики (додавання, віднімання, ділення, множення);

У Великій Британії виокремлено так звані предмети «ядра» Національного курикулуму – англійську мову, математику і природознавство як обов'язкові у початковій школі. Британський уряд та суспільство переконані, що «компетентність з мови, лічби та володіння науковими методами пізнання світу є необхідним базисом для опанування рештою предметів, подальшого навчання і дорослого життя». Крім того, з метою підвищення рівня грамотності громадян реалізовано Національну стратегію грамотності та Національну стратегію розвитку кількісного мислення. У рамках зазначених стратегій початкові школи виділяють додатково по одній годині щоденно на навчання учнів читанню та письму, і по одній годині – математики.

2) Рух у напрямі побудови концепту цілісного змісту освіти, який окрім когнітивної складової включає діяльнісну і ціннісну.

Грамотність у новому розумінні визначається як здатність розуміти оточуючих, інтерпретувати інформацію, спілкуватися, лічити, використовувати друковані та письмові матеріали у відповідному контексті. Грамотність передбачає постійне навчання для сприяння індивідууму у досягненні цілей, розвитку знань і потенціалу та активної участі у житті суспільства. Сьогодні базові вміння читати, писати і рахувати, які визначають поняття «грамотність», розглядаються у значно розширеному діапазоні – окрім когнітивних та операційних характеристик вони включають мотиваційні, соціальні й особистісні, важливість володіння якими усіма громадянами усвідомлюється країнами ЄС. Останні проводять чітку паралель між базовими вміннями, що розглядаються складовою ключових компетентностей, та економічними успіхами суспільств: грамотність населення пов'язується з конкурентоспроможністю держави і благополуччям суспільства, що призводить до активізації дій у напрямі формування грамотності в учнів початкових шкіл.

Наприклад, у Франції учні, закінчивши початковий рівень навчання в школі, повинні окрім базових умінь з читання, письма та лічби володіти спектром ціннісних, пізнавальних, соціокультурних та комунікативних характеристик. У Німеччині цілями початкової освіти проголошено індивідуальний розвиток учнів, формування крім основ грамотності соціальних умінь та заохочення критичного і незалежного мислення. У Нідерландах цілі початкової школи викладено у форматі ключових умінь, що мають бути сформовані як окремими навчальними предметами, так і на міжпредметній основі. Йдеться про важливість забезпечення інтегрованого підходу до навчання для цілісного розвитку учня, що передбачає його емоційний, інтелектуальний, творчий та фізичний розвиток, формування суспільно значущих характеристик.



До ключових умінь, зокрема, віднесено позитивне ставлення до роботи; уміння працювати за планом; використання різноманітних стратегій навчання; усвідомлення власних можливостей; уміння адекватно поводитись у суспільстві; використання різних засобів спілкування, включно з новими технологіями.

Зазначене завдання досягається шляхом домінування у змісті навчальних предметів/предметних галузей, на які покладається місія формування базових характеристик особистості; запровадження інтегративного підходу до структурування змісту освіти; формулювання цілей навчання у форматі навчальних результатів практичного спрямування.

1.4. Загальні висновки і рекомендації щодо удосконалення змісту початкової загальної середньої освіти

1. Для забезпечення реальної наступності між дошкільною і початковою ланками освіти і рівних стартових можливостей для навчання дітей у 1-му класі потребують доопрацювання зміст і вимоги освітніх ліній «Мовлення дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина у природному довкіллі» Базового компоненту дошкільної освіти з метою розвантаження і усунення дублювань зі змістом програм 1 класу навчальних предметів «Навчання грамоті», «Математика», «Природознавство».

2. Внести зміни у базовий навчальний план для всіх початкових шкіл з метою введення у 1-2 класах такого важливого навчального предмета, як «Я і Україна», який був безпідставно вилучений з програми цих класів, чим перервано наступність із дошкільною освітою та погіршено умови для громадянського виховання молодших школярів. Водночас предмет «Сходинки до інформатики» (нині «Інформатика»), уведення якого відбулося без попереднього вивчення й апробації нових програм, перенести у 1 класі до варіативної частини. Потребує вивчення і доцільність вивчення з 1 класу іноземної мови, а також двохгодинного курсу природознавства замість інтегрованого предмета «Я у світі».

3. З метою створення умов для реальної альтернативи в навчанні і розвитку дітей з різними розумовими здібностями і рівнем підготовки до школи доцільно розробити базові навчальні програми з навчальних предметів, як основи для створення варіативних (авторських) із відповідним навчально-методичним забезпеченням (підручниками, посібниками тощо), що забезпечить варіативність реалізації змісту, методичних підходів.

4. У навчальних програмах з усіх предметів необхідно передбачити резервні навчальні години (4–10 годин від загальної їх кількості на вивчення предмета) для використання на розсуд учителя – для урахування соціального замовлення на рівні округу, району, міста (села), специфіки



школи і задоволення особистісних потреб школярів.

5. З метою розширення можливостей використання освітнього середовища як ресурсу досягнення цілей навчання підготувати у програмах з кожного навчального предмета мінімальний перелік засобів навчання, бази наочності.

6. Визначити у програмі для кожного класу теми проектів, які охоплюють матеріал вивчення кількох навчальних предметів (на основі інтеграції і міжпредметних зв'язків).

7. У навчальних програмах з усіх предметів замінити формулювання «державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» на «державні вимоги до навчальних досягнень учнів» і чітко виокремити навчальні результати, що підлягають обов'язковій контрольній перевірці.

8. З метою розвантаження навчальної діяльності учнів 4-го класу скасувати проведення державної підсумкової атестації як процедури контролю, залишивши за нею моніторингову функцію.

9. Переглянути мету і завдання Державного стандарту початкової загальної середньої освіти для таких освітніх галузей, як «Мови і література», «Математика», а також оптимізувати обсяги підручників відповідно до кількості годин і провідної навчальної діяльності з предметів зазначених галузей. Видання підручників в одній частині призвело до зменшення тренувальних вправ, унеможливило систематичне використання завдань різних пізнавальних рівнів, забезпечення повною мірою індивідуалізації навчання тощо.

10. Розробити нормативні вимоги щодо підготовки нового покоління підручників для початкової школи, які мають органічно поєднувати функції підручника і робочого зошита, що розширить можливості як для активізації діяльності учнів під час роботи з ними, так і для диференційованого навчання і децентрації навчальної взаємодії.

11. Для забезпечення повноцінної реалізації змісту і вимог до його засвоєння, окреслених нормативними документами, запровадити процедуру обов'язкової експериментальної апробації підручників перед масовим виданням, розробити положення про експериментальний підручник.

12. З метою розвантаження учнів 1 класу і зважаючи на те, що діти освоюють навички читання до кінця навчального року, переглянути доцільність використання підручників, навчальних посібників з таких навчальних предметів, як мистецтво, музичне мистецтво, трудове навчання, основи здоров'я.

13. Передбачити в державному замовленні тиражі шкільних підручників і посібників для використання у педагогічних навчальних закладах та інститутах післядипломної освіти з метою підготовки вчительських кадрів до роботи за ними.



14. Забезпечити варіативність підручників та право вчителя обирати їх з огляду на власні педагогічні пріоритети та з урахуванням умов функціонування класу і школи.



Розділ 2.

АНАЛІЗ ЗМІСТУ БАЗОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Матеріал підготували: Засекіна Т.М. (керівник групи), Васьківська Г.О., Величко Л.П., Глобін О.І., Голуб Н.Б., Єжова О.О., Журба К.О., Зубалій М.Д., Ільченко В.Р., Комаровська О.А., Курач Л.І., Лапінський В.В., Локшина О.І., Матяш Н.Ю., Миропольська Н.Є., Масол Л.М., Надтока О.Ф., Остапенко О.І., Паламар С.П., Пометун О.І., Редько В.Г., Тарара А.М.

2.1. Загальна характеристика змісту базової загальної середньої освіти

Характеристика сучасної освіченої людини не обмежується здобутими знаннями і сформованими вміннями і навичками. Невід'ємними ознаками її освіченості є переконання, світогляд, активна громадянська позиція особистості, що дають змогу інтегруватися в соціокультурне середовище, креативно реагувати на проблеми і виклики сучасності, усвідомлювати свою роль у суспільстві і світі. Таким чином, в основу оновлення змісту базової і повної загальної середньої освіти покладено систему цінностей освіти і компетентностей, які визначають здатність особистості успішно діяти у відповідних життєвих і навчальних ситуаціях і нести відповідальність за свої дії.

Нова редакція Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) описує результати засвоєння учнями змісту кожної освітньої галузі на відповідному рівні і загалом дає уявлення про те, чим має володіти учень, завершуючи навчання в основній школі. У стандарті зазначено, що «...зміст освітніх галузей, їх складові, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів відповідають завданням основної і старшої школи у їх послідовному взаємозв'язку». Проте у загальній частині стандарту відсутній цей опис завдань і цілей навчання: не конкретизовані завдання і цілі навчання в основній школі, немає узагальнених вимог до опанування саме змісту базової освіти.

Зважаючи на те, що зміст кожної освітньої галузі структурується та реалізується певним переліком навчальних предметів і курсів, варто було б у загальній характеристиці складників змісту базової і повної загальної середньої освіти чіткіше виписати принципи його предметного формування. Це дало б можливість обґрунтувати структурні



особливості реалізації змісту за концентричним чи лінійним принципом побудови шкільних предметів. Така невизначеність привела до «псевдомодернізації» змісту, механічної перестановки тем і окремих питань, зміни часу на їх вивчення, дублювання змісту в предметах однієї або суміжних галузей., порушення міжпредметних зв'язків. Так, наприклад, зміна структури курсів біології та географії в основній школі, призвела до механічного перенесення питань, що раніше вивчались у старшій школі, в основну школу. У цьому зв'язку виникла небезпека, що в підручниках цей зміст містить текст і завдання, які не відповідають віковим можливостям учнів.

Якщо порівняти Базові навчальні плани Державних стандартів 2004 і 2011 років, то слід зазначити, що необґрунтовано зросло на 420 годин гранично допустиме навчальне навантаження учнів основної школи: з 5425 годин у стандарті 2004 року до 5845 годин у стандарті 2011 року.

Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти визначено, що навчальними програмами обов'язково має передбачатися внесок кожного навчального предмета у формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів як інтегративної ключової компетентності. Проте ця вимога не дотримується повною мірою, так само як не забезпечується інтегруючий підхід до формування в учнів ключових компетентностей різними предметами. Це веде до того, що зміст навчальних предметів в основному спрямований на формування суто предметних компетентностей, практично залишаючи поза увагою ключові.

Таким чином, існує об'єктивна необхідність перегляду визначених стандартом змістових ліній і доповнення їх новими наскрізними змістовими лініями, які б відображали специфіку формування ключових компетентностей. Наприклад, спільними для таких галузей як «Суспільствознавство», «Мови і літератури», «Мистецтво» є їх спрямованість на формування гуманістичного світогляду учнів, їхньої національної свідомості, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій; виховання у них толерантного ставлення до представників різних культур, віросповідань, рас і національностей, що є базовими рисами для соціальної ключової компетентності. Проте аналіз змісту цих галузей показує відсутність послідовної реалізації цих завдань. На рівні змісту та державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів міжпредметні зв'язки прослідковуються лише в загальних рисах і безвідносно як до певного класу так і віку учнів.

З метою оптимізації змісту цих галузей можливі побудови таких навчальних планів і програм, коли, наприклад, епоха відродження вивчається одночасно на уроках історії, літератури, музичного та образотворчого мистецтва, у ході вивчення історичних і культурних подій тощо. Подібна оптимізація можлива і для предметів природничо-математичного циклу.



Висновки:

1) Нова редакція Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти виконує інструментальну функцію модернізації освіти та визначає зміст шкільної освіти відповідно до потреб часу. У розділі «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» переорієнтовано зміст освіти з відтворювання набутих «уявлень», «знань» та «умінь» на діяльнісний підхід щодо формування «умінь застосовувати здобуті знання», «використовувати експериментальні і теоретичні методи наукового пізнання», «розв'язувати фізичні задачі», «виявляти ставлення до певних подій, фактів, персоналій, процесів», «вміння оцінити наукове відкриття», «порівнювати», «робити узагальнення» тощо.

2) Державний стандарт базової загальної середньої освіти описує результати засвоєння учнями змісту галузі на достатньому рівні і в цілому дає уявлення про те, чим має оволодіти учень, завершуючи навчання в основній школі. Проте у загальній частині відсутній опис конкретного кінцевого освітнього результату, зокрема стосовно ключових компетентностей, на досягнення якого власне спрямований стандарт.

3) У загальній частині стандарту чітко не прописані мета і завдання базової загальної освіти та мета і завдання повної загальної освіти. Тим самим не аргументовано особливості побудови змісту загальної середньої освіти за концентричним чи лінійним підходами, нечітко визначені концептуальні засади формування змісту освітніх галузей для основної і старшої школи.

4) У частині освітніх результатів не всі завдання галузей мають критеріальну основу їх вимірювання. Звідси порушується узгодженість між визначеним змістом освіти і можливістю оцінювання рівня навчальних досягнень учнів.

5) Як свідчить аналіз навчальних програм, вони містять розбіжності щодо реалізації вимог державного стандарту стосовно змісту і результатів навчання. Це пояснюється тим, що розробники програм не завжди усвідомлюють загальні цілі й освітні результати відповідної галузі зі змістовою їх реалізацією конкретним навчальним предметом чи курсом, почасти мають упереджене ставлення до змісту споріднених предметів, не визнають паритетності їх у межах однієї галузі. У зв'язку з цим має місце певна розбалансованість змісту різних предметів у межах навіть однієї освітньої галузі, яка спостерігається як за вертикаллю, тобто на різних рівнях навчання, так і за горизонталлю, тобто на міжпредметному рівні.

6) Усупереч намаганням уникнути перевантаження учнів навчальний матеріал в окремих підручниках нерідко перевищує програмні вимоги, містить подекуди багатослівне текстуальне подання надлишкової інформації. Нерідко трапляються випадки неврахування вікових особливостей розвитку дитини, викликані перенесенням частини мате-



ріалу на більш ранні етапи навчання предмета, намагання подати матеріал на невиправдано високому теоретичному рівні, який недоступний учням у такому віці.

2.2 Аналіз змісту базової загальної середньої освіти за освітніми галузями

2.2.1. Мови і літератури

Метою освітньої галузі «Мови і літератури» є розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої і читацької культури, комунікативної та літературної компетентності, гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій.

Освітня галузь складається з мовного і літературного компонентів. До мовного компонента належать українська мова, мови національних меншин (мова навчання і мова вивчення), іноземні мови, а до літературного – українська література, світова література і літератури національних меншин. Кожен із компонентів містить кілька наскрізних змістових ліній. Наскрізними змістовими лініями мовного компонента є мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна. Змістовими лініями літературного компонента є емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна та компаративна лінія. При цьому у переліку складників літературного компонента немає діяльнісної лінії, яка визначає перелік загальнонавчальних умінь, оволодіння якими забезпечує становлення суб'єктності учня-читача. Без цього реалізація особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів у навчанні ускладнена.

У переліку складників літературного компонента відсутня читацька компетентність, яка за своєю суттю є міжпредметною (її можна віднести і до ключової). Таким чином, порушується принцип наступності між основною і початковою школою, де формування читацької компетентності визначене «базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентності».

Опис змісту освітньої галузі подається укрупнено, без зайвої деталізації. Вимоги до навчальних досягнень учнів конкретизуються за допомогою ключових слів, які відбивають пізнавальну діяльність учнів на різних рівнях і передбачають формування предметної компетентності школярів.

Українська мова

Мета навчання української мови полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами



української мови її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетентності.

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями прогрес «у вивченні мови виявляється з більшою очевидністю у здатності учня виконувати безпосередньо мовленнєву діяльність й оперувати комунікативними стратегіями». З цією метою необхідно у стандарті й навчальних програмах конкретизувати ці стратегії відповідно до видів мовленнєвої діяльності з максимальним урахуванням їх доцільності. У шкільній програмі варто змінити задекларовані види читання (мовчки і вголос; ознайомлювальне, вивчальне, переглядове) на читання з метою загального орієнтування, читання з метою здобуття інформації; читання й виконання інструкцій; читання для задоволення. Варто також запропонувати не лише шкалу вимірювання рівнів володіння мовою, але й компонентний склад процесу використання мови й мовних компетентностей.

Аналіз підручників з української мови виявив такі недоліки:

– бракує завдань дослідницького характеру, зорієнтованих на науковий пошук;

– не завжди розмежовано теорію для обов'язкового засвоєння й другорядну інформацію;

– нерідко бракує підготовчої бесіди до сприйняття матеріалу чи написання творчої роботи;

– винесення розділу «Зв'язна мова (мовлення)» в кінець підручників послаблює зв'язок з іншими розділами навчального матеріалу;

– бракує таблиць для узагальнення й систематизації знань школярів.

– не завжди функціональним є представлений цікавий ілюстративний матеріал підручника: у завданнях до вправ не передбачено роботу з картиною, немає інформації про художника, час написання картини тощо. Ці репродукції почасти є прикрасою до текстів. За такого підходу до використання ілюстративного матеріалу не можна стверджувати про його дидактичну доцільність;

– обмеженість або перевантаженість елементів методичного апарату однаково не сприяють організації навчального процесу на його основних етапах (сприймання, запам'ятовування, застосування, оцінювання);

– не в усіх аналізованих чинних підручниках реалізується принцип ситуативності мовлення, бракує завдань, що демонстрували б реальне застосування здобутих знань чи вмінь у конкретній ситуації, у процесі виконання учнем певного комплексу дій;

– подекуди намагання авторів модернізувати підручник є невдалим, оскільки виникають спотворення суті окремих дидактичних категорій, наприклад, таких як метод проектів чи гра;



- бракує завдань, що забезпечували б диференціацію навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх пізнавальних можливостей, завдань пошукового характеру;
- немає системного підходу щодо реалізації пізнавальної функції підручника. Текстоцентричний підхід мав би ліквідувати цю прогалину;
- інколи тематика дидактичного матеріалу зводиться до лише одного з видів тексту, наприклад, казок і майже немає інших текстів, пов'язаних з реальною дійсністю, описом природи і життя українців.

Українська література

У пояснювальній записці навчальної програми з української літератури наявні різночитання з Державним стандартом щодо мети і завдань освіти, переліку компетентностей. Не розкрито механізм формування компетентного учня-читача. Програма не спрямовує вчителя на формування суб'єктності учня-читача як здатності свідомо організовувати і здійснювати читацьку діяльність, керувати власним читацьким розвитком і не забезпечує словесника необхідним інструментарієм. З огляду на проголошену орієнтацію щодо вибудовування навчального процесу на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного навчання, потребує вдосконалення процес, а також критерії і норми оцінювання. Принципово важливим є кардинальне скорочення кількості виучуваних творів. Орієнтовно у 5-6 класах це має бути вивчення на одному уроці одного поетичного твору або невеликого прозового уривка. Проаналізовані підручники для учнів 5-6 класів відповідають заявленим критеріям ефективності: забезпечують засвоєння змісту предмету на рівні, визначеному Державним стандартом, навчальними програмами, реалізацію визначених мети і завдань, виконання державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки.

Мови та літератури національних меншин

Програми з мов та літератур етнічних меншин у цілому відповідають вимогам Державного стандарту, проте, на наш погляд, потребують певного удосконалення. Зокрема, у Державний стандарт базової освіти доцільно внести зміни щодо співвідношення складників «література національна» і «література світова» приблизно як 50 на 50 відсотків (у попередньому стандарті таке співвідношення існувало на рівні 70 на 30). Оскільки зараз це стандартом не регулюється, у програмах існує певний дисбаланс, коли автори на свій розсуд регулюють вивчення творів національної і світової літератур.

З точки зору оптимізації навчального процесу у програмах з навчання мов етнічних меншин необхідно:

- оптимізувати зміст програм, усунувши надлишкову інформацію;



- переглянути структуру навчального матеріалу, за необхідності перерозподілити його згідно зі зміною кількості годин;
- узгодити термінологію, що використовується в програмах, відповідно до сучасних поглядів на дидактичний процес.

Програми з літератури потребують концептуального переосмислення:

– вважаємо, що запроваджений компаративний підхід до навчання літератури не може розглядатися як основоположний у шкільній літературній освіті;

– рубрику міжпредметні зв'язки потрібно привести у відповідність з творами, які вивчаються за програмами інтегрованого курсу і курсу української літератури;

– потребує перегляду список творів, запропонованих програмою для вивчення, тому що окремі твори не є актуальними і не відповідають читацьким запитам учнів, особливостям їхнього віку;

– у пояснювальній записці програми відсутня аксіологічна лінія, яка має бути основною в шкільній літературній освіті.

Компетентнісний підхід до навчання мов та літератур етнічних меншин, представлений у Державному стандарті та відповідних навчальних програмах, має бути забезпечений підручниками, які покликані насамперед сприяти розвитку комунікативної компетентності учнів. З цією метою пропонуємо в підручниках з мов етнічних меншин:

– більше уваги приділяти підсиленню комунікативної компетентності учнів (робота в парах, створення комунікативних ситуацій для обговорення важливих для учнів цього віку життєвих ситуацій, використання проблемних питань, творчих завдань для самостійної пошукової роботи тощо);

– повніше застосовувати в навчальному матеріалі міжпредметні зв'язки, ширше використовувати тексти культурологічного спрямування, надавати перевагу аутентичним текстам;

– включати завдання для самоконтролю, вправи різного рівня складності;

– оптимізувати співвідношення діалогічного і монологічного мовлення у шкільних підручниках з мови, розвивати критичне мислення учнів, сприяти формуванню в них навичок вирішення проблемних питань у життєвих ситуаціях засобами мови;

– підвищити ефективність використання можливостей ілюстративного матеріалу.

Іноземні мови

Оновлення змісту навчання іноземної мови в основній школі, пов'язується із деякими змінами в стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти. Насамперед це стосується



спрямування навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, котрі давали б їм можливість комфортно почуватися в сучасному глобалізованому світовому просторі. Першочергово це зумовлюється акцентуванням шкільної іншомовної освіти на комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу. Саме цей аспект зумовлює не лише різнобічно переосмислити теоретичні підходи до визначення змісту навчання іноземної мови учнів основної школи, але й знайти ефективні форми і способи його презентації у підручниках.

В основній школі розпочинається етап систематичної і послідовної роботи з автентичними навчальними текстами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. Помітно зростає обсяг навчального матеріалу, у тому числі того, який сприяє формуванню соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції. Чіткіше проявляється функція іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і як інструменту в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу.

В основній школі урізноманітнюються та ускладнюються види і форми навчальної роботи як для оволодіння іншомовним спілкуванням, так і загальнонавчальним досвідом раціоналізації та оптимізації навчальних дій для засвоєння іноземної мови.

Після закінчення 9-го класу за Європейськими стандартами учні мають досягти рівня навченості А-2 в основних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, читанні, аудіюванні, письмі).

Висновки та пропозиції

1. Потрібно чіткіше сформулювати мету навчання іноземної мови на цьому ступені, передбачити в її змісті принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури народу – носія цієї мов.

2. Чіткіше узгодити теми для спілкування зі сферами для спілкування, не допускати належність окремих тем до нехарактерних до них сфер.

3. У тематиці спілкування для всіх іноземних мов визначити і чітко вписати для кожного класу об'єкти вивчення із соціокультурної сфери (історичні та культурні пам'ятки, прізвища діячів літератури/поезії, культури, мистецтва і їхні творчі доробки, а також основні традиції і звичаї тощо).

4. Мінімізувати і, можливо, вказати обсяг лексичних одиниць, який підлягає активному (продуктивному) засвоєнню у кожному класі.

5. Диференціювати граматичний матеріал, яким мають оволодіти учні, на активний (для продуктивного засвоєння – розуміння і використання у говоріння та письмі) і пасивний (для рецептивного засвоєння – розуміння під час слухання і читання).



6. У таблицях результатів навчання, що презентуються в кінці кожного класу з усіх іноземних мов, доцільно диференціювати обсяг (у друкованих знаках) текстів окремо для ознайомлювального та навчального читання.

7. Передбачити можливість підготовки спеціальних електронних засобів навчального призначення для навчання аудіювання, що забезпечать учнів автентичними зразками мовлення і сприятимуть умотивуванню навчання та удосконаленню іншомовного комунікативного середовища, в якому учні оволодівають мовленням.

8. Доцільно уточнити і розширити список мовленнєвих функцій, якими мають оволодіти учні у процесі навчальної діяльності у межах кожної теми, надавши їм більшого комунікативно-прагматичного спрямування.

9. Чіткіше виписати принцип взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу, носія цієї мови, що є однією з пріоритетних тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти.

10. Уточнити зміст і обсяг деяких тем для спілкування, передбачивши для цього поділ кожної з них на підтеми, що дасть можливість уніфікувати тематичну інформацію, у межах якої учні мають навчатися спілкування.

2.2.2. Суспільствознавство

Освітня галузь “Суспільствознавство” структурно складається з історичного та суспільствознавчого компонентів, поєднаних метою і завданнями. Окрім того, кожен з компонентів має власні конкретизовані завдання з урахуванням сфери дослідження базових наук, на яких він ґрунтується. Змістові лінії також визначені окремо для кожного з компонентів. Стандарт описує результати засвоєння учнями змісту галузі на достатньому рівні і в цілому дає уявлення про те, чим має володіти дитина, завершуючи навчання в основній школі.

Пропонований зміст галузі відповідає за обсягом і структурою віковим особливостям учнів і не є перевантаженим. За умов його повноцінної та ефективної реалізації він дає можливість сформувати як предметні компетентності учнів, так і значною мірою активізувати розвиток у них громадянської, соціальної, загальнокультурної компетентностей та уміння вчитися.

Разом з тим, потребує вдосконалення:

1) корегування мети і завдань як відповідь на виклики часу і відповідне коригування змісту (формування національної самосвідомості, патріотизму, приналежності до української політичної нації, громадянськості, готовності до захисту Вітчизни, толерантності, поваги до закону, держави);



2) поглиблення духовно-моральної спрямованості навчання;
3) акцентування на завданнях та очікуваних результатах, пов'язаних з уміннями учнів працювати з інформацією, ефективно використовувати ІКТ для її пошуку та систематизації, критично мислити, розпізнавати некоректну аргументацію, інформаційні маніпуляції тощо;

4) вдосконалення загальної методології стандарту, зокрема, більш послідовне проведення цивілізаційного і культурологічного підходів, практичне застосування гендерного і поліаспектного підходів, подальше посилення інтеграції змісту обох компонентів у рамках окремих предметів і курсів;

5) більш чітке визначення змістових ліній і їх відображення у змісті, ліквідації сумнівних формулювань, усунення зайвої деталізації, окремих дублювань;

6) орієнтація змісту і результатів навчання в стандарті і навчальних програмах на набуття учнями ключових і предметних компетентностей галузі (історичної, суспільствознавчої, правової тощо),

Внесені зміни до навчальної програми з історії для основної школи, прийнятої у 2012 році, у порівнянні з попередніми її варіантами свідчать про скорочення змісту за рахунок уникнення зайвої деталізації і дублювання, посилення міжпредметних зв'язків, перехід до переважно проблемно-тематичного способу структурування змісту із одночасним збереженням синхронного, хронологічно послідовного викладання двох історичних курсів - історії України та всесвітньої історії.

До позитивних характеристик можна віднести те, що мета і завдання галузі повністю конкретизовані в навчальній програмі різних класів з урахуванням специфіки змісту того чи іншого навчального курсу. У державних вимогах до результатів навчання ясно і чітко сформульовані вимоги, що відображають поступове зростання предметної історичної та суспільствознавчої компетентності учнів. Визначені освітні результати загалом відповідають меті і завдання галузі. Співвідношення знанневих, діяльнісних, ціннісних результатів навчання у більшості тем і розділів програми є оптимальним.

Цікавим і плідним здається введення у програму з метою повноцінної реалізації діяльнісно-результативного підходу нових структурних елементів – форм занять, як: вступні уроки (повторення попереднього курсу та характеристика нового); практичні заняття, уроки узагальнення і тематичного оцінювання.

Разом з тим, аналіз свідчить про необхідність удосконалення навчальних програм за такими напрямками:

– акцентування програм на відображенні визначених стандартом таких змістових ліній як «людина — людина», «людина — природа», «людина — світ речей»;

– посилення аксіологічного компонента результатів навчання з усіх курсів;



- необхідність скорочення деяких елементів програми, що призводять до перевантаження учнів;
- коригування вимог до результатів навчання в окремих класах, що є надто складними і не відповідають віковим особливостям учнів;
- визначення і використання потенціалу міжпредметних зв'язків;
- посилення уваги до формування ключових компетентностей учнів, насамперед, громадянської та загальнокультурної;
- заповнення прогалін у висвітленні питань духовно-культурних цінностей;
- уточнення взаємозв'язків між змістом суспільствознавчої освіти і вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів;
- посилення українознавчого спрямування програм та їх виховного потенціалу.

Серед аналізованих підручників основної школи підручники 5 і 6-х класів відповідають державному стандарту 2011 і програмі 2012 року, підручники 7-9-х класів – державному стандарту 2004 р. і відповідним навчальним програмам. Усі вони створюють можливості для досягнення запланованих результатів в організації пізнавальної діяльності учнів.

Порівняльний аналіз підручників для 5 класу, виданих у 2009 та 2013 рр., показав, що останнім притаманна: а) більш логічна й послідовна концептуальна побудова; б) посилення мотиваційної та розвивальної функції підручника; в) орієнтація на розвиток логічного й критичного мислення учнів, що й виявило основні шляхи подальшого удосконалення підручника, г) забезпечення операціональності знань на основі їх застосування в різноманітних ситуаціях; д) забезпечення засобами підручника диференціації навчальної діяльності учнів відповідно до їх пізнавальних можливостей; е) придатність рукопису для організації самостійної навчальної діяльності учнів; є) більш раціональний розподіл тексту на основний і додатковий; ж) спрямованість апарату організації засвоєння (запитання, завдання, вказівки, інструктивні матеріали) на формування предметних компетентностей; з) більш досконалий апарат орієнтування (рубрикація, сигнали-символи, покажчики тощо); и) більш ефективна дидактична доцільність використання ілюстративного матеріалу, який часто виступає самостійним джерелом знань. Позитивним моментом є й те, що зміст підручників історії для 5 класу, виданих в 2013 році, значно розвантажено, в порівнянні з їх попередніми виданнями.

Стосовно підручників 7-9-х класів можна зазначити, що новітні підходи, змістові лінії, передбачені Державним стандартом базової загальної середньої освіти 2011 року, в них реалізуються недостатньо. Більшість з них не відповідає віковим особливостям дітей за обсягом окремих параграфів. Проблемами підручників є наукоподібний та перенасичений деталями текст, введення додаткових, не зазначених у програмах термінів і понять, надання переваги репродуктивному рівню опрацювання



навчального матеріалу, не привчаючи учнів до самостійної пошукової роботи. Усі зазначені підручники мають обмежені можливості щодо формування в учнів навчально-пізнавальних умінь, предметних і ключових компетентностей. Крім того, нагальним постає питання створення нових підручників, які б відповідали новій освітній парадигмі та новим суспільним викликам, які мають місце в сучасному світовому просторі.

2.2.3. Мистецтво

Важливим здобутком нової редакції Державного стандарту базової загальної середньої освіти в освітній галузі «Мистецтво» є наскрізна логіка побудови змісту та державних вимог щодо його засвоєння учнями, а також можливість вибору вчителем моделі навчання шляхом викладання мистецтва як інтегрованого курсу або за традиційною методикою автономного вивчення музичного та образотворчого мистецтв як окремих предметів.

Загалом зміст освітньої галузі побудований на засадах компетентнісної освіти, проте у вимогах до результатів освіти школярів детально прописані лише предметні мистецькі компетентності, частково – естетичні, менше уваги приділено ключовим. Також недостатньо чітко визначено об'єкти контролю та оцінювання, хоча в пояснювальній записці зазначені різні види оцінювання. У вимогах до освітніх результатів учнів основної школи варто посилити й конкретизувати формування ключових компетентностей, зокрема треба наголосити на необхідності через предметну специфіку мистецтва розвивати загальнонавчальні вміння (організаційні, пізнавальні, контрольні-оцінні).

Висновки і пропозиції

З метою удосконалення навчальних програм і підручників з мистецьких предметів (музичне мистецтво, образотворче мистецтво, інтегрований курс «Мистецтво») доцільно:

- здійснити раціональний добір навчального матеріалу для оптимального забезпечення розвитку емоційно-почуттєвої сфери школярів;
- посилити вимоги до поліграфічної якості ілюстративного матеріалу в підручниках, насамперед, репродукцій творів образотворчого мистецтва;
- узгодити в текстах підручників кількість завдань для художньо-творчої діяльності учнів, сприймання творів, посилюючи увагу до практичного освоєння різних видів мистецтва;
- у змісті програм та підручників приділити належну увагу до міжпредметних зв'язків з іншими освітніми галузями, передусім з історією, літературою, природознавчими предметами.



2.2.4. Математика

Порівняно з Державним стандартом базової загальної середньої освіти 2004 року в частині освітньої галузі «Математика» у формулюваннях мети, завдань та вимог до результатів навчання в стандарті 2011 року більш чітко та послідовно відображено концептуальні засади особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів.

Основна мета, завдання, очікувані результати навчання (вимоги до навчальних досягнень учнів) узгоджені між собою та навчальним матеріалом, утворюючи певну систему. Зміст навчального матеріалу та вимоги до результатів навчання відповідають віковим особливостям учнів. У змісті та вимогах до результатів навчання для учнів основної школи дотримано принципів наступності та послідовності.

Позитивною відмінною рисою освітнього стандарту 2011 року є те, що формулювання державних вимог до засвоєння змістових компонентів завершується вимогою застосування набутих знань та вмій у розв'язуванні задач прикладного змісту. Це безумовно стимулює позитивне ставлення до навчання, сприяє усвідомленню важливого значення математики в різних сферах людської діяльності, а отже – посиленню мотивації учнів до вивчення математики.

Удосконалення змісту математичної освіти слід здійснити в таких напрямах:

- забезпечення відповідності обсягу і складності змісту навчального матеріалу з віковими можливостями учнів, перспективами їхнього розвитку шляхом варіювання місткості математичної інформації і гнучкості у визначенні вимог до її засвоєння учнями;

- перенесення в навчальному змісті акценту зі збільшення обсягу матеріалу, призначеного для засвоєння учнями, на вироблення вмій використовувати його для досягнення певних цілей;

- посилення зв'язків математики з іншими предметами, зокрема, в аспекті забезпечення необхідної підготовленості учнів до застосування математичного апарату під час їх вивчення.

Вивчення математики у 5 — 6 класах здійснюється з переважанням індуктивних міркувань головним чином на наочно-інтуїтивному рівні із залученням практичного досвіду учнів і прикладів із довкілля.

Підручники з математики загалом відповідають психолого-педагогічним вимогам до шкільних підручників. Їхній методичний апарат реалізує усі дидактичні функції підручника з математики для основної школи, а також задовольняє вимогам до організації навчальної діяльності учнів даного віку. Зазначене повною мірою сприяє забезпеченню досягнення мети і завдань навчання математики в названій ланці основної школи.



Разом з тим, у кожному з підручників існує певний потенціал щодо подальшого покращання його змістового наповнення та удосконалення методичного апарату.

2.2.5. Природознавство

За результатами аналізу Державних стандартів базової і повної загальної середньої освіти 2004 та 2011 років виявлено, що в новому стандарті позначені такі позитивні зміни:

– пріоритетним є формування природознавчої компетентності учня шляхом засвоєння системи знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики;

– завдання освітньої галузі не обмежуються формуванням в учнів природничо-наукової картини світу, розвитком його здібностей, емоційно-вольової сфери, а й передбачає виховання соціально активної особистості розвиток пізнавальної активності та самостійності, забезпечення єдності інтелектуального та емоційного сприйняття природи з практичною природоохоронною діяльністю;

– нова редакція стандарту містить ширший перелік змістових ліній освітньої галузі «Природознавство», зокрема додано «екологічні основи ставлення до природокористування» та «екологічна етика».

Стандарт визначає вимоги до освіченості учнів на різних ступенях навчання в узагальненому вигляді й безвідносно до конкретного класу, в якому навчаються учні. Ідеї, закладені в стандарті, втілено в адекватних навчальних програмах з різних природничих предметів. Функція розподілу змісту за класами, розділами, темами навчального матеріалу покладається на програми, які на жаль містять розбіжності і невідповідність стандартним вимогам. Це спричинено тим, що їх розробники не керувалися загальними цілями природничо-наукової освіти, не дотримувалися узагальненого погляду на результати навчання з усіх природничих предметів, а виходили з суто предметних інтересів, не враховували можливості і внесок у формування освітніх результатів інших предметів освітньої галузі.

У зв'язку з цим має місце певна розбалансованість змісту курсів природознавства, фізики, біології, географії, хімії як за вертикаллю, тобто на різних рівнях навчання, так і в горизонтальній площині відтворення змісту та вимог до навчальних досягнень учнів, тобто на міжпредметному рівні.

Нові програми з біології для основної школи повертають нас до суперечності, яку вже було подолано в попередніх програмах, а саме вивчення функцій біологічно активних речовин (вуглеводів, білків, ліпідів, нуклеїнових кислот) у курсі біології без опори на знання хімічного



складу і будови матеріальних носіїв цих функцій з курсу хімії. Нові програми з природознавства для початкової школи і 5 класу містять питання, вивчення яких є передчасним, необґрунтованим. Проблемою залишаються різне тлумачення окремих базових понять природничих наук у програмах і підручниках з різних навчальних предметів.

На підставі аналізу Державного стандарту базової загальної середньої освіти в частині освітньої галузі «Природознавство» і навчальних програм відповідних предметів можна зробити такі загальні зауваження і висловити пропозиції з їх доопрацювання:

1. Державний стандарт базової загальної середньої освіти потребує перманентного доопрацювання як у змістовому наповненні, так і в вимогах до загальноосвітньої підготовки учнів.

2. Є необхідність конкретизувати предметні компетентності з кожного природничого предмета та визначити внесок кожного з них у формування ключових компетентностей.

3. Зміст навчальних програм з природничо-наукових предметів потребує міжпредметного узгодження, доповнення узагальнювальними (оглядовими) міжпредметними темами, націленістю на формування цілісної наукової картини світу.

4. Розробити тезаурус засвоєних елементів знань і вмінь учнів з кожного предмета як рамковий додаток до навчальної програми.

Природознавство (як предмет)

Зміст загального природничого компонента у Державному стандарті 2011 року значно розширено порівняно з попереднім стандартом. Але слід зазначити, що вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів сформульовано надто узагальнено. Об'єкти і явища природи не конкретизовано. Така «розмитість» вимог спричинила довільне тлумачення змісту в навчальній програмі «Природознавство» для учнів 5 класу. Деякі вимоги завищені, наприклад «знати екологічні проблеми людства», оскільки такі знання на цю пору навчання ще не мають наукового підґрунтя. Цілі, завдання і результати надто узагальнені й потребують конкретизації.

З метою удосконалення стандарту і програм доцільно:

1. Конкретизувати вимоги до рівня підготовки учнів.
2. З огляду на можливість вивчення інтегрованого курсу природознавства посилити вимоги щодо міжпредметних компетентностей.

3. Сформулювати реальну й досяжну для цього віку мету і завдання навчання курсу.

4. Доопрацювати навчальну програму, зокрема визначити питання, що не підлягають обов'язковому вивченню, а можуть вивчатися як додатковий матеріал тими, хто поглиблено цікавиться цим предметом.



5. Підготувати методичні настанови (окрім рекомендацій МОН) для вчителя щодо особливостей викладання курсу «Природознавство 5 клас».

Біологія

Навчальний предмет «Біологія» є компонентом загальної системи освіти і належить до інваріантної складової базового навчального плану державного стандарту освіти і є обов'язковим для усіх типів загальноосвітніх навчальних закладів. Він має забезпечити випускнику основної школи достатню для загальнокультурної підготовки і підготовки до життя предметну компетентність з біології, яка забезпечить йому здатність продовжувати освіту в старшій школі на різних рівнях освіти (базовому і профільному).

Результати аналізу навчальної програми «Біологія. 6-9 класи» дають підстави констатувати, що в оновленій навчальній програмі виявлено структурні зміни, викликані тим, що курс біології в основній школі вивчатиметься чотири роки (6-9 класи) замість трьох (7-9 класи) за попереднім стандартом. Структурні зміни в навчальному предметі потягли за собою міжпредметні структурні та змістові розбіжності зі спорідненим курсом хімії. Зокрема, знання з хімії про органічні речовини формують наприкінці вивчення курсу хімії в 9 класі, у той час як у біології вони потрібні на початку навчання курсу біології в 9 класі.

Час, визначений у програмі на вивчення окремих навчальних тем, недостатньо узгоджений з метою і завданнями курсу. По-перше, доцільно в кожній темі мати резерв часу на осмислення учнем засвоєного навчального матеріалу, його систематизацію і узагальнення. По-друге, необхідно узгодити між собою теоретичне опрацювання навчального матеріалу з виконанням практичних робіт, як правило, на окремому занятті, що сприятиме глибшому осмисленню матеріалу й узагальненню та систематизації набутих знань.

З метою удосконалення стандарту і програм з біології доцільно:

- визначити у програмі внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки, необхідні для навчання біології в основній і старшій школі;
- узгодити внутрішньопредметну системність екологізації змісту між предметами природничого циклу;
- посилити ціннісний компонент предметних компетентностей, що сприятиме виробленню емоційно-ціннісного ставлення до живої природи;
- посилити здоров'язбережувальний складник курсу, акцентуючи увагу на посиленні діяльнісного підходу до навчання біології;
- відобразити в навчальній програмі здатність учнів до опрацювання різної інформації, в тому числі використовуючи Інтернет;
- узгодити державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з біології з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів,



визначивши їх відносно знаннєвого, діяльнісного й ціннісного компонентів предметної компетентності;

– переструктурувати зміст програми «Біологія, 8 клас» таким чином, щоб основоположні знання були розміщені на початку навчального курсу, а далі розвивалися в кожній наступній темі;

– акцентувати увагу на здійсненні спостережень у природі під час екскурсій (нині перевага надається відеоматеріалам, колекціям, гербаріям);

– розвантажити підручники від додаткових другорядних відомостей, які ускладнюють засвоєння навчального матеріалу;

– посилити мотивацію навчання біології шляхом наближення курсу до реальних життєвих ситуацій.

Географія

Аналіз змісту географічного компонента в структурі освітньої галузі «Природознавство» показує, що його відповідність тенденціям європейської освіти реалізовано через спрямованість на формування в учнів природничонаукової та географічної компетентності. Формування ціннісних орієнтацій подано через екологічну складову, а саме взаємодію людини і природи, а також ідей про сталий розвиток.

Варто зазначити, що окремі елементи змісту географічної освіти не відповідають ані віковим можливостям ані завданням розвитку учнів, спостерігаються деякі наукові протиріччя щодо історичних етапів пізнання Землі або географічних методів дослідження. Вживаються складні географічні поняття та назви, які не є інформаційно значущими. Має місце порушення оптимального співвідношення між рекомендованим обсягом навчального матеріалу і часом, відведеним на його засвоєння. Включено значну кількість географічної номенклатури та фактажу, зайвих на даному етапі навчання географії.

Чинні підручники окреслюють базові знання з географії, визначені відповідною компонентою Державного стандарту базової і повної середньої освіти. У цілому підручники виважені, відповідають вимогам освітніх стандартів і програм, спрямовуються на формування в учнів загальнокультурної, соціальної та інформаційної компетентностей. Доволі глибоко виражена картознавча компонента підручників, оскільки вони розраховані на комплексне використання текстів у поєднанні з атласами, картами, практикумами тощо.

Проте необхідно вказати на основні недоліки чинних підручників.

1. Практично в усіх підручниках майже не застосований особистісно зорієнтований підхід.

2. Досліджувані засоби навчання мають низький рівень спрямованості на формування громадянської компетентності.

3. У підручниках домінуючим є текстовий компонент, що стало



проблемою для сучасної учнівської молоді.

4. Стилiстика викладу в значнiй мiрi академiчна, не завжди зрозумiла учневи..

5. Бiльшiсть пiдручникiв не вiдображають сучасних педагогiчних технологiй, якi вдало можна застосувати у навчаннi географiї.

6. Пiдручники недостатньо спираються на дiяльнiсний пiдхiд, задекларований у стандартi.

Фiзика

На пiдставi аналізу змiсту i структури фiзичного компоненту освiтньої галузi «Природознавство» для основної школи у стандартах i навчальних програмах 2004 i 2011 рокiв можна вiдзначити такi позитивнi змiни:

– збiльшено кiлькiсть годин на вивчення курсу фiзики, який завдяки цьому набув статусу базового предмета галузi;

– здiйснено перехiд вiд знаннєвої парадигми навчання до навчання, що ґрунтується на особистiсно орієнтованому, дiяльнiсному й компетентнiсному пiдходах;

– удосконалено державнi вимоги до рiвня загальноосвiтньої пiдготовки учнiв у державному стандартi, що знайшли вiдповiдне вiдображення в навчальних програмах та критерiях оцiнювання навчальних досягнень учнiв.

Разом з тим залишилися проблеми, розв'язання яких полiпшить якiсть фiзичної освiти. Насамперед потребує оновлення змiст й вимоги до навчальних досягнень учнiв з урахуванням їхнiх вiкових пiзнавальних можливостей. Для фiзики, яка є наукою експериментальною, важливо визначити гарантiї держави в матерiально-технiчному забезпеченнi навчального процесу обладнанням i матерiалами, необхідними для досягнення встановлених стандартом цiлей. Потрiбна також конкретизацiя предметних компетентностей учнiв щодо теоретичної й експериментальної пiдготовки учнiв, а також внесок навчального предмета у формування ключових компетентностей учнiв.

Серед аналізованих пiдручникiв основної школи пiдручники 7-9-х класiв вiдповiдають державному стандарту i програмi 2004 року. Всi вони мiстять програмовi змiстовi позицiї, створюють певнi можливостi для досягнення передбачуваних результатiв i органiзацiї пiзнавальної дiяльностi учнiв на уроках фiзики.

Хiмiя

У стандартi метою освiтньої галузi “Природознавство” є формування в учнiв природничо-наукової компетентностi та предметних



компетентностей. У програмі з хімії мета полягає в розвитку засобами предмета особистості учнів (основна школа) і формування засобами навчального предмета ключових компетентностей учнів (старша школа).

Завдання, ті, що визначені у програмі з хімії, в цілому збігаються з визначеними у стандарті як для галузі, так і для предмета. У програмі повністю реалізовані змістові лінії стандарту.

Проте з метою удосконалення стандарту і програм з хімії доцільно внести такі пропозиції.

1. Серед державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, як у стандарті, так і в навчальній програмі, домінує знанневий компонент і недооцінено діяльнісний і ціннісний аспекти компетентнісного підходу.

2. Оскільки у кожного своє розуміння «розумних меж» змісту навчальної програми, доцільно створити тезаурус засвоєних знань учня з кожного предмета освітньої галузі (як додаток до програми), який узгоджувався б з іншими природничими предметами й обмежував би знанневий компонент змісту від надмірного матеріалу.

3. Для посилення діяльнісного компонента зміст програми варто доповнити орієнтовними темами учнівських дослідницьких навчальних проєктів.

2.2.6. Технології

У чинній редакції Державного стандарту метою освітньої галузі «Технології» означено формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їхньої соціалізації у суспільстві.

У чинних державних стандартах недостатньо відображено наступність між трьома ланками загальноосвітньої школи: початкової, основної і старшої. Зокрема, стандарт у частині, що визначає зміст і результати навчання інформаційно-технологічного компоненту, потребує доопрацювання в напрямі дотримання наступності навчання і перспективності здобуття належної компетентності. З цією метою доцільно узгодити зміст навчання інформатики в початковій, основній і старшій школі шляхом суттєвого обмеження вимог до результатів навчання на кожному з цих рівнів освіти. Наприклад, можна зменшити перелік програмних засобів, які вивчають у початковій і основній школі, акцентуючи увагу на користувацькій компетентності, а не на широкому теоретичному висвітленні питань інформатики як галузі знань.

Інформатика

У чинних державних стандартах щодо навчання інформатики поставлено реалістичні цілі, але не зроблено їх деталізації. Такий підхід



до формулювання цілей навчання надав можливість їх конкретизації й розширення у навчальних програмах, що стало причиною суттєвого переобтяження змісту навчання за кількістю об'єктів вивчення.

Перегляд змісту навчальних програм з інформатики має здійснюватися таким чином, щоб предметне наповнення було зменшене до можливого мінімуму і поєднувало діяльнісну і знаннєву компоненти як основу формування відповідної ключової компетентності. Удосконалення програм має відбуватися в напрямі посилення вимог до застосування результатів навчання з інформатики в практичній діяльності: пошук й оброблення інформації, розв'язування життєвих проблем з використанням засобів ІКТ, розкриття можливостей ІКТ в навчальній діяльності.

Технології (як предмет)

Оновлений зміст трудового навчання має інтегративний характер, містить не лише знання про матеріалознавство, техніку, проектування і технології, а й сферу досягнень людства – культурні традиції, досвід творчої діяльності, основні етапи культури організації виробництва тощо, що сприяє формуванню загальної культури учнів, певному рівню оволодіння ними ключовими і предметною проектно-технологічною компетентностями.

Навчальний матеріал чинних підручників в цілому відповідає віковим можливостям учнів, проте не в усіх підручниках забезпечена диференціація навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх особистих уподобань, потреби набуття досвіду партнерської взаємодії, ціннісно-смыслового ставлення до власної діяльності. Деякі підручники зорієнтовані на фронтальний вид навчальної діяльності, а не на організацію самостійної навчальної діяльності учнів.

Теоретичний матеріал загалом спрямований на практичне застосування його в предметно-перетворювальній діяльності. Подана в підручниках інформація в основному доступна для сприймання та застосування в практичних роботах. Проте не всі підручники містять завдання для перевірки рівнів сформованості предметної проектно-технологічної компетентності, зокрема тестових завдань для самоконтролю освітніх досягнень.

На основі аналізу змісту і результатів навчання, відображених у стандарті і навчальних програмах, вносимо такі пропозиції щодо їх удосконалення.

1. Доповнити категорійно-понятійний апарат технологічної освіти такими поняттями як «проектно-технологічна компетентність у цілісних проектних та виробничих циклах суспільно-економічної діяльності» і відповідно її складовими: «операційно-діяльнісні вміння», «ціннісно-смыслові ставлення», «соціально-комунікативна взаємодія».



2. У змісті трудового навчання варто не лише чітко окреслити предметну проектно-технологічну компетентність, але й системно відобразити елементи ключових компетентностей та механізми оцінювання рівнів їх опанування.

3. Обсяг змісту Державного стандарту базової загальної середньої освіти в частині освітньої галузі «Технології» не відповідає обсягу навчальних годин, зазначених у чинному навчальному плані. Ефективність реалізації визначеного стандартом змісту можлива лише за умови надання не менше двох годин навчального часу на тиждень у кожному класі основної школи.

4. У підручниках доцільно подати достатню кількість різнорівневих практичних робіт і прикладних завдань, які дадуть змогу ефективно організувати самостійну навчальну діяльність учнів; узгодити апарат організації засвоєння навчального матеріалу – запитання, завдання, вказівки, інструктивні матеріали тощо.

2.2.7. Здоров'я і фізична культура

Освітня галузь «Здоров'я і фізична культура» Державного стандарту базової загальної середньої освіти структурно складається із двох компонентів: «Основи здоров'я» і «Фізична культура», поєднаних назвою, метою і завданнями. Зміст галузі для основної школи реалізується відповідно двома предметами: «Основи здоров'я» і «Фізична культура» інваріантної частини навчального плану. Загальними змістовими лініями освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» є здоров'я, фізична культура, безпека життєдіяльності.

Метою освітньої галузі визначено розвиток здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку фізичної культури особистості та готовності до дій в умовах надзвичайних ситуацій. Завдання освітньої галузі не повною мірою відображають наступність між початковою та основною школою, також ці завдання обмежені і тому недостатні для розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи.

Основи здоров'я

Аналіз завдань і змісту навчальної програми з «Основа здоров'я» для 5-9-х класів свідчить, що в ній набагато ширше реалізовані мета і завдання змістових ліній, зазначених у Державному стандарті для основної школи. У навчальній програмі мета і завдання предмету, перелік вмінь і навичок спрямовуються не лише на розвиток здоров'язбережувальної компетентності, а й на формування комунікативної, загальнокультурної та соціальної компетентностей як ключових.



Визначений нормативними документами компетентнісно зорієнтований зміст освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» реалізовано в підручниках з «Основ здоров'я» для основної школи за концентричним принципом побудови. Він структурований за розділами, визначеними змістовою лінією «Здоров'я»: Здоров'я людини; Фізична складова здоров'я; Соціальна складова здоров'я; Психічна і духовна складова здоров'я. У кожному розділі вміщено практичні роботи і завдання, спрямовані на формування ціннісного ставлення до здоров'я, надбання особистісного досвіду здоров'язбережувальної поведінки, залучення учнів до розуміння цінності здоров'я.

На жаль, наступність формування і розвитку здоров'язбережувальної компетентності у змістовій лінії «Здоров'я» переривається у старшій школі, оскільки на цьому освітньому рівні не передбачено викладання превентивного курсу «Основи здоров'я».

На підставі аналізу змісту базової загальної освіти за змістовою лінією «Здоров'я» можна сформулювати такі рекомендації щодо вдосконалення її змісту:

1) мету і завдання освітньої галузі необхідно узгодити з сучасними науковими уявленнями про здоров'я, що сприятиме реалізації здоров'язбережувальної функції освітньої галузі;

2) з метою розвантаження змісту курсу «Основи здоров'я» пропонуємо: усунути зайву деталізацію змісту шляхом більш раціонального розподілу матеріалу на основний і додатковий, переносу частини текстової інформації до методичних рекомендацій для вчителів; уникати дублювання навчального матеріалу у змісті різних навчальних предметів (природознавство, біологія, технології тощо);

3) питання рухової активності, раціонального харчування, профілактики шкідливих звичок варто розглядати у контексті профілактики неінфекційних захворювань.

Фізична культура

Аналіз переліку державних вимог до рівня підготовки учнів за змістовою лінією „Фізична культура” свідчить про необхідність їх уточнення з метою надання їм реалістичності, досяжності та можливості оцінювання. Мету й завдання освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» необхідно доповнити такими конструктивними ідеями як виховання ціннісного ставлення до фізичної культури; формування в школярів усвідомлення фізичної культури як органічної складової життєдіяльності; формування здатності до самоаналізу, самооцінки, самоконтролю та самоактивності в процесі занять фізичною культурою; виховання патріотизму та готовності до захисту України від ворога в процесі занять фізичною культурою, позакласної фізкультурно-масової і спортивної роботи.



2.3. Розвиток змісту української базової загальної середньої освіти в контексті зарубіжного досвіду

Традиційно рівень базової загальної середньої освіти (рівень 2 за МСКО) визнавався в європейському освітньому просторі зв'язуючою ланкою між початковою і професійною освітою. Навчання на цьому рівні в основному зорієнтовано на закладення базових знань і вмінь, які забезпечують школярам можливість продовження навчання на третьому рівні середньої освіти або виходу на ринок праці. Сьогодні під впливом викликів XXI ст. відбувається трансформація знаннєвої парадигми освіти на компетентнісну, яка передбачає володіння не стільки «портфелем знань і вмінь», скільки «портфелем інструментів» для постійного розвитку цих знань і вмінь впродовж життя. Тобто відбувається зміщення акценту з трансляції певного обсягу знань на оволодіння учнями ключовими і предметними компетентностями.

За цих умов практично в усіх країнах нині відбувається реформування змісту базової освіти. У дослідженні ЮНЕСКО «Світові тенденції змін у курикулах: змістовий аналіз національних звітів з освіти» виокремлено чинники, що викликають реформування змісту базової освіти:

– інституційний, який спричинює власне сама освітня система (недосконалість чинного змісту, неузгодженість змістового наповнення структури освіти, неврахування у змісті нових можливостей освітнього процесу як, наприклад, ІКТ, невідповідність змісту новим освітнім цілям тощо);

– суспільний, зумовлений неузгодженістю змісту з новими суспільними реаліями, потребами в суспільних змінах (наприклад, інноваційний розвиток суспільства, вимога підвищення якості освіти, поширення нових цінностей тощо);

– світовий, викликаний глобалізаційними процесами, інтеграцією країн у суспільно-політичні об'єднання (наприклад, ЄС, ОБСЄ), вимогами конкурентоздатності національної системи освіти тощо.

Ключовим напрямом реформування змісту базової освіти у світі сьогодні є перехід її на компетентнісні засади, задоволення особистісних потреб споживачів освітніх послуг, поліпшення якості освіти на всіх її рівнях, акцентування на ціннісних аспектах розвитку соціально- і індивідуально-орієнтованих вмінь, необхідних для навчання впродовж життя. Загальною для країн ЄС є тенденція запровадження освітнього стандарту, який постійно модернізується задля відповідності динамічним вимогам часу. Зміни у підходах до побудови такого стандарту відбуваються у двох площинах. По-перше, традиційний для Європи предметний принцип структурування знань розглядається нині як малоефективний для формування ключових компетентностей учнів, які проголошено головним результатом здобуття середньої освіти. З цієї



метою пропонується конструювання освітніх стандартів за принципом змістового наповнення освітніх галузей (предметних сфер) відповідно до запланованих результатів навчання на певному рівні середньої освіти.

Зокрема, типове ядро стандарту на рівні базової освіти в країнах ЄС складається з семи освітніх галузей: мови (рідна мова та література, іноземні мови), математика, технологія, природничі науки (біологія, фізика, астрономія, хімія, екологія), суспільствознавчі предмети (історія, суспільствознавство, громадянознавство), мистецькі дисципліни, фізична культура і спорт. До варіативної частини стандарту, як правило, належать предмети за вибором (наприклад, релігієзнавство, друга іноземна мова, практико-орієнтовані курси).

По-друге, в країнах Євросоюзу чітко прослідковується тенденція модернізації самого змісту середньої освіти: оновлюється змістове наповнення традиційних навчальних предметів та вводяться нові, на які покладається завдання підсилити спрямованість сучасної освіти на потреби суспільства й особистості, формування ключових компетентностей. Наприклад, оновлення змісту шкільного курсу математики відбувається відповідно до проголошеної основної мети математичної освіти – формування в учнів умінь застосовувати математичні знання для вирішення життєво важливих проблем. Спільним для країн ЄС у модернізації змісту математичної освіти є збільшення частки геометрії, передусім просторової, посилення уваги до таких розділів, як статистика та ймовірність, запровадження так званих надматематичних тем, наприклад з історії математики, застосування технічних засобів, зокрема ІКТ, для розв'язування реальних життєвих задач математичними методами.

Крім оновлення змісту традиційних навчальних предметів, зміни торкнулися також варіативної частини освітнього стандарту. Зокрема, це стосується запровадження ІКТ навчальний процес, відомостей про здоровий спосіб життя, екологічна освіта, громадянознавство, трудова/практична освіта тощо. Усі вони розглядаються передусім як засіб реалізації нових підходів до навчання, що передбачають активне конструювання учнем знань, саморозвиток і самореалізацію, набуття ключових компетентностей, формування ціннісних орієнтирів. У Нідерландах, наприклад, до переліку таких предметів входить «Догляд», головною метою якого є формування вмінь, необхідних для життя в сучасному суспільстві: турбуватись про себе та інших; дбати про фізичне і ментальне здоров'я та благополуччя; доглядати за довкіллям тощо. У таких практико-орієнтованих курсах акцент робиться на набутті учнями вмінь розв'язувати проблеми за алгоритмом: виокремити проблему – знайти шляхи для її розв'язання – розробити план розв'язання проблеми – реалізувати його – оцінити досягнуті результати.

Іншим новим предметом суспільного спрямування є екологічна освіта або освіта з охорони довкілля, яка розглядається, передусім, як ін-



струмент морального розвитку учня, формування його громадянськості. Метою цього предмета є досягнення цілісного сприйняття учнем довкілля та розуміння його комплексної природи, формування в учнів екологічної свідомості й почуття відповідальності. Концептуальним базисом екологічної освіти сьогодні є ідея сталого розвитку, який трактується як розвиток, що забезпечує потреби нинішніх поколінь без завдання шкоди майбутнім. При цьому трансформуються цілі та зміст екологічної освіти, який від формування навичок сортувати сміття та не забруднювати навколишнє середовище зміщується в бік формування в учнів цінностей і так званих динамічних якостей, до яких відносяться ініціативність, самостійність, відданість справі, готовність взяти на себе відповідальність.

У школах можуть викладати екологічну освіту як окремий факультативний предмет, інтегрувати знання з екології в предметах інваріантного складника стандарту, транслювати їх учням у форматі міждисциплінарної теми чи застосовувати декілька варіантів одночасно. Інтеграція передбачає включення екологічних знань до курсів географії, біології, фізики, хімії, природознавства, технології, громадянознавства тощо.

Останнім часом посилена увага до навчання молоді використовувати ІКТ у різних життєвих ситуаціях. Усвідомлюючи важливість ІКТ-компетентності для сучасного життя, країни ЄС інтенсифікують дії з упровадження ІКТ в навчальний процес, уводять викладання відповідного навчального предмета як обов'язкового для базової освіти. Крім того, очевидним для всіх є те, що кілька годин на тиждень не можуть забезпечити формування інформатичної компетентності, яка проголошена Спільнотою життєво необхідною для громадян ХХІ ст. З огляду на це все більшої ваги набуває інтегральний підхід, який передбачає формування у навчальному закладі так званого ІКТ середовища, яке включає обов'язковий для всіх учнів навчальний предмет, застосування ІКТ знань і вмінь при навчанні інших предметів, ІКТ грамотність педагогів, посаду ІКТ координатора, ІКТ інфраструктуру, що складається з апаратного (hardware) та програмного (software) забезпечення і підключення до Інтернету. З цією метою передбачається виконання таких чотирьох завдань: навчити правильно використовувати Word, Excel, Power Point, інші комп'ютерні офісні програми; навчити відшуковувати інформацію у мережах; навчити спілкуватися у мережах; сформувані первинні навички програмування.

У більшості країн ЄС мистецька освіта набуває також нового статусу – формування мистецької компетентності як однієї з восьми ключових компетентностей для навчання впродовж життя. На практиці це спричиняє як підсилення ролі мистецької освіти шляхом включення її до ядра стандарту, так і зміни в організації викладання та доборі й структуруванні змістового наповнення. Використання формату предметної галузі роз-



глядається як найоптимальніший підхід до організації мистецької освіти на рівні базової освіти. Це підвищує статус мистецьких предметів, надає обов'язковості тим з них (наприклад, танці чи драма), які до цього часу вивчалися факультативно; підсилює вплив тієї чи іншої мистецької дисципліни на формування культурної компетентності. Зміни в доборі та структуруванні змісту мистецької освіти на рівні базової освіти спрямовані головним чином на осучаснення навчального матеріалу шляхом включення мистецтва авангарду, урбаністики, фотографії, аудіо-візуальних форм у зміст предмета.

Підсилення практико-орієнтованого змісту базової середньої освіти в країнах ЄС відбувається також за рахунок блоку курсів та тем професійного спрямування. Вони ґрунтуються на вже традиційному для цих країн навчанні майбутній професії (цикл предметів і тем під умовною назвою «Модель кар'єри»), яке передбачає підготовку школярів до кар'єрних пошуків і професійного самовизначення.

Формальна освіта у такому контексті розглядалась водночас і як основа, на якій відбувається вибір майбутньої професії, і як механізм, який забезпечує перехід від світу навчання до світу праці. При цьому зміст професійно-орієнтованої освіти сприяє усвідомленню учнем власних можливостей у здобутті професії, перспектив, які надає робота за обраною професією, з'ясування шляхів підготовки для входження у світ професії і прийняття рішення в оволодінні професією. Навчальний процес організовується по-різному: або шляхом внесення профорієнтаційних тем у зміст окремих предметів (у Бельгії, наприклад, це міждисциплінарна тема «Навчаємось учитися», обов'язкова для всіх учнів), або завдяки комплексному підходу, запроваджуючи міжпредметні професійно-спрямовані теми, або в процесі викладання окремих курсів професійного спрямування (наприклад, «Професійна кар'єра та її розвиток» в Естонії). Деякі країни (Німеччина, Фінляндія, Велика Британія) надають право школам самим обирати формат викладання знань з профорієнтації.

За таких умов освітня підтримка в побудові кар'єри відкриває перед учнями можливість для професійного руху впродовж життя, сприяє прилученню їх до світу професій, допомагає підготуватися до входження на ринок праці. Відповідно, змінюються технології засвоєння відповідного змісту, які набувають інтерактивного формату автентичної діяльності, спрямовуються на компетентнісні засади навчання. Наприклад, у Великій Британії та Північній Ірландії професійно-орієнтоване навчання є обов'язковим для усіх учнів основної школи, яке складається з трьох компонентів: «навчання в процесі роботи», що передбачає отримання досвіду роботи на підприємствах під час практики або часткову зайнятість після уроків; «навчання про роботу», тобто отримання знань і вмій про професію та умови роботи



в процесі відвідання професійно-орієнтованих курсів і тем; «навчання для роботи», під час якого формуються вміння і навички, необхідні для роботи.

Змінюється також роль учителя, який набуває статусу помічника, наставника в здобутті учнем життєво необхідних компетентностей; для цього в школах запроваджується спеціальна посада консультанта з профорієнтації.

Отже, нове соціальне замовлення спричиняє перебудову змісту базової загальної середньої освіти як за структурою, так і за змістовим наповненням і підходами до навчання. Насамперед відбувається структурна перебудова змісту, спрямована на формування і розвиток ключових компетентностей. Це зумовлює зміщення акцентів з традиційного предметного підходу до комплексного відображення змісту за освітніми галузями. Це тягне за собою вимогу відображення в стандарті не знаннєвого, а результативного чинника засвоєння змісту. Проблемними залишаються питання різнорівневості предметних і ключових компетентностей, частина з яких є по суті надпредметними (наприклад, вміння вчитись, ІКТ-компетентність, підприємливість, громадянська компетентність), та система оцінювання їх як комплексних утворень.

Рекомендації для української базової загальної середньої освіти в контексті зарубіжного досвіду реформування освіти

Трансформація змісту базової освіти на компетентнісні засади є складним і тривалим процесом, який супроводжується низкою викликів, задля протистояння яким країни зарубіжжя шукають ефективні технології.

1. Важливим для успішного переходу змісту базової середньої освіти на компетентнісні засади є прийняття на державному рівні національних стратегій розвитку освіти на компетентнісних засадах, які наразі успішно впроваджуються більшістю країн ЄС. У разі відсутності таких стратегій дієвим інструментом може стати прийняття принаймні плану дій щодо модернізації змісту освіти шляхом імплементації окремих ключових компетентностей – вміння вчитись, ІКТ-компетентності та компетентності з підприємливості.

2. Хоча інтеграційний підхід для формування в учнів ключових компетентностей широко проголошується на державному/національному рівнях, на практиці, на рівні шкіл, часто ситуація є менш оптимістичною – чимало досліджень засвідчують низький рівень інтеграції знань, зокрема, з ІКТ до змісту освіти математики, природничо-наукових предметів, мов навіть у тих країнах, де рівень комп'ютеризації шкіл досить високий. У цьому контексті наголошується на необхідності спеціальної



підготовки вчителів до формування ключових компетентностей, реалізації змісту начальных предметів на компетентнісних засадах.

3. Важливим для формування ключових компетентностей є розроблення відповідних контрольно-оцінювальних технологій володіння ними (поки в країнах ЄС стандартизовані національні тести орієнтовані на вимірювання рівня оволодіння учнями предметних компетентностей, передусім рідною мовою, математикою, природознавством, іноземною мовою).

4. Успіх трансформації змісту базовою загальної середньої освіти на компетентнісні засади залежить від багатьох чинників, визначальним серед яких є здійснення адекватної підготовки вчителів до роботи в новому навчальному середовищі за інноваційними методиками і технологіями.

2.4. Загальні висновки і рекомендації щодо удосконалення змісту базової загальної середньої освіти

Стандартизація, компетентнісний підхід, нові вимоги до визначення результативної складової змісту освіти, хоча й підтвердили свою позитивну методологічну й інструментальну функції, водночас у процесі його розроблення і впровадження виявили низку неподоланих проблем, суперечностей та ризиків, зумовлених як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Серед них, зокрема, недосконалість чинного державного стандарту, низький рівень якості більшості шкільних підручників, оновлення змісту освіти без належного попереднього наукового обґрунтування та експериментальної апробації запровадження нових предметів і курсів. Гострою проблемою залишається перевантаження змісту другорядним інформативним і фактологічним матеріалом, невідповідальність обсягів засвоєння матеріалу відведеному для цього навчальному часу, предметна розбалансованість елементів змісту освітніх галузей як за вертикаллю (наступність змісту окремих предметів), так і за горизонталлю (їх узгодження на рівні окремого класу).

В умовах стандартизації змісту залишилася недостатньо обґрунтованою проблема його диференціації (допрофільна підготовка, профільне навчання). Належним чином не розв'язана проблема громадянської, економічної, екологічної освіти; не до кінця вирішено питання збалансованості мовної освіти; вивчення іноземних мов на різних ступенях загальноосвітньої школи вимагає більш ґрунтового наукового осмислення і практичного вирішення.

Зміст освіти, визначений Державним стандартом базової середньої освіти, має бути цілісним для кожної освітньої галузі, ґрунтуватися на спільних ідеях, загальних закономірностях, змістових лініях, які визначають основи сучасного наукового знання. Аналіз змісту освітніх галузей



показав, що цієї якості в стандарті не було досягнуто, у багатьох з них він є фрагментарним, підпорядкованим предметній детермінації. Не прослідковуються також зв'язки між освітніми галузями, що є важливим для формування ключових компетентностей учнів.

Зміст більшості навчальних предметів, визначений навчальними програмами, перевищує освітні потреби пересічного учня відповідної вікової групи. Формулювання вимог до результатів навчання не завжди відповідають ознакам компетентнісного підходу до навчання, ґрунтуються не на освітніх результатах, а на обсязі знань і вмінь, які мають бути засвоєні на певному рівні освіти.

На підставі виконаного аналізу Державного стандарту базової загальної середньої освіти, навчальних планів і програм, підручників та іншої навчальної літератури вважаємо доцільним внести такі пропозиції.

1. Необхідно удосконалити стандарт і чинні навчальні програми з усіх предметів базового рівня освіти, конкретизуючи їх стосовно формування ключових і предметних компетентностей з урахуванням освітніх потреб дитини відповідної вікової групи і ґрунтуючись на освітніх результатах, яких повинні досягти випускники основної школи. При цьому обсяг змісту навчання повинен відповідати обґрунтованим нормативам гранично допустимого навантаження учнів, без шкоди для їхнього соматичного і психічного здоров'я.

2. На основі результатів аналізу системи наукового знання для кожної освітньої галузі виокремити тезаурус учня і вибудувати дидактичні моделі знаннєвого компоненту для кожного навчального предмета. До розгляду педагогічних моделей знань, з метою забезпечення фундаменталізації змісту освіти, для вироблення такої дидактичної моделі змісту предмета необхідно обов'язково залучати, крім педагогів, учених відповідної галузі знань. За обсягом навчального матеріалу, який пропонується для засвоєння, ці дидактичні моделі знань мають бути гармонізовані на міжпредметному рівні і синхронізовані стосовно їх вивчення на міжпредметному і внутріпредметному рівнях.

3. Оскільки ключові компетентності мають надпредметний характер і формуються, як правило, на міжпредметній основі, доцільно у навчальних програмах з кожного предмета запровадити міжпредметні теми узагальнюючого змісту. Для цього треба виробити наскрізні змістові лінії для кожної освітньої галузі, які пов'язують їх між собою на міжгалузевій основі. Таким чином, це може стати фундаментом формування відповідних ключових компетентностей учнів.

4. З метою формування предметної компетентності певної галузі знань у навчальному матеріалі слід акцентувати увагу на ціннісній та ціннісно-смісловій орієнтації дитини в життєвих (навчальних, сімейних, соціальних, громадянських, екологічних, здоров'язбережувальних,



комунікативних та ін.) ситуаціях і ситуаціях вибору стилю індивідуальної поведінки, у тому числі мовленнєвої. При цьому слід забезпечити діяльнісний підхід до навчання предмета на основі включення засвоєних знань і вмінь у контекст розв'язання навчальних ситуативних завдань, значущих для життєдіяльності дитини відповідної вікової групи.

5. Необхідно посилити практико-орієнтовану спрямованість змісту базової загальної середньої освіти задля перспективного самовизначення учня в майбутній кар'єрі, мотивації його до саморозвитку і самореалізації, зокрема, навчання впродовж життя, підготовки молодшої людини до виходу на ринок праці.

6. Потребує суттєвого удосконалення процес підручникотворення. Сучасний підручник має бути основою навчально-методичного комплексу, підкріпленого відповідними електронними ресурсами, допоміжними дидактичними засобами і методичними розробками тощо. Він повинен пройти попередню експериментальну апробацію і задовольняти потреби всіх своїх споживачів: для учнів бути цікавою і потрібною книжкою; для вчителів стати осередком розгортання навчального процесу, побудови власної методичної системи; для батьків бути зрозумілим порадиником у допомозі вчити своїх дітей.



Розділ 3.

АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Матеріал підготували: Головка М.В. (керівник групи), Васьківська Г.О., Величко Л.П., Глобін О.І., Голуб Н.Б., Єжова О.О., Журба К.О., Зубалій М.Д., Ільченко В.Р., Комаровська О.А., Курач Л.І., Лапінський В.В., Локшина О.І., Мальований Ю.І., Матяш Н.Ю., Миропольська Н.Є., Масол Л.М., Надтока О.Ф., Непорожня Л.В., Остапенко О.І., Паламар С.П., Пометун О.І., Редько В.Г., Тарара А.М.

3.1. Загальна характеристика змісту повної загальної середньої освіти

Оновлений Державний стандарт повної загальної середньої освіти (2011 р.) передбачено ввести в старшій школі з 2018 року. Нині тут діють: а) попередній освітній стандарт (2004 р.), орієнтований на трирічну старшу школу, який після поспішного необґрунтованого повернення у 2010 році до дворічного терміну завершення здобуття повної загальної середньої освіти не був скоригований; б) навчальні програми, які об'єктивно не можуть відповідати зазначеному стандарту, оскільки укладені шляхом ущільнення і скорочення змісту навчальних програм, розрахованих на трирічний термін навчання; в) підручники, створені відповідно до модернізованих програм. Тут, однак, слід зробити деякі застереження. До вересня 2010 року, коли старша школа знову почала функціонувати як дворічна, уже були видруковані підручники для 10 класу, що відповідали програмам трирічної старшої школи. З ряду предметів вони, природно, не могли врахувати змін, які сталися в модернізованих програмах. Тому в окремих випадках доводилося додрукувати додатки до таких підручників або зараджувати проблемі іншими способами.

Все це призвело до значної перевантаженості програм і підручників навчальним змістом, що негативно позначається на результатах його засвоєння.

Передбачений Базовим навчальним планом чинного освітнього стандарту (2004 р.) і втілений у типових навчальних планах розподіл годин між інваріантним і варіативним складниками не дає можливості повноцінно реалізувати ідею профільного спрямування навчання в старшій школі. Фактично профільне навчання зведено до поглибленого



вивчення, як правило, двох чи трьох предметів. Для курсів за вибором, які мають відігравати багатофункціональну роль в освітній підготовці старшокласників, і факультативних курсів, які дають можливість учням поглиблювати за бажанням свої знання з окремих предметів, крім профільних, відведено час, який у багатьох випадках виходить за межі гранично допустимого навчального навантаження.

Не сприяє успішності навчання та посилює перевантаженість учнів нераціональне структурування передбаченого стандартом змісту освіти у системі навчальних предметів і курсів. Згідно з типовими навчальними планами нинішнім старшокласникам незалежно від обраного профілю у кожному класі доводиться вивчати понад 20 навчальних предметів, з них від 6 до 9 одноденних (а то й півгодинних), ефективність яких дуже низька, здебільшого близька до нуля.

Нині в старшій школі наявна система підручників, призначена для забезпечення навчання на трьох рівнях: рівні стандарту, академічному і профільному. До цього часу не створено лише підручника з біології для 11 класу на профільному рівні. Однак поєднання двох рівнів вивчення предмета (рівня стандарту й академічного або академічного й профільного) в одному підручнику, що має місце у багатьох чинних підручниках для старшої школи, не сприяє повноцінному забезпеченню відповідного рівня навчання. Частина підручників, особливо призначених для академічного та профільного рівнів, перенасичена ускладненим матеріалом або матеріалом, не передбаченим навчальною програмою (наприклад, з хімії, біології), що створює додаткові складнощі у навчанні.

Зміст освіти у багатьох випадках хвибує перевантаженістю навчальною інформацією, яка не має істотного впливу на загальноосвітній розвиток учнів. Однією з ілюстрацій зазначеного може слугувати наведений нижче фрагмент навчальної програми зі світової літератури академічного рівня для 10 класу.

Реалізацію компетентнісно орієнтованої парадигми освіти старшокласників істотно утруднює зміст підручників, орієнтований переважно на знаннєвий компонент компетентностей. Не зараджує цьому також відсутність у більшості з них повноцінної системи завдань, спрямованих на організацію активної самостійної пізнавальної діяльності, зокрема творчої, у т.ч. проектної, дослідницької, обмежені можливості для індивідуалізації навчання.

Нормалізувати ситуацію зможе запровадження з 2018 року нового освітнього стандарту. Тому у подальшому викладі зосереджено увагу на загальній оцінці цього стандарту і пропозиціях щодо його реалізації у навчальних програмах і підручниках з урахуванням недоліків чинного нормативного і дидактичного забезпечення навчання старшокласників.

Безумовно позитивною характеристикою оновленого змісту освіти в старшій школі є його орієнтованість на формування відповідних



Зміст навчального матеріалу	Державні вимоги до рівня підготовки учнів
<p>Генрік ІБСЕН (1828–1906). «Ляльковий дім» Життєвий і творчий шлях письменника. Генрік Ібсен – норвезький письменник, зачинатель європейської «нової драматургії». «Ляльковий дім» як соціально-психологічна драма. Особливості драматичного конфлікту та розвитку сценічної дії в п'єсі. Аналітична композиція твору. Новаторство Ібсена-драматурга. Роль Ібсена в розвитку нової європейської драматургії («ібсенізм»).</p>	<p>Учень (учениця): розповідає про головні віхи життєвого і творчого шляху письменника та місце в ньому драми «Ляльковий дім»; пояснює, чому норвежця Генріка Ібсена вважають зачинателем європейської «нової драматургії», новатором сцени; перелічує та ілюструє прикладами з тексту основні нововведення Ібсена-драматурга: а) перенесення акценту із зовнішньої дії на дію внутрішню; б) посилення уваги до дискусії, гострого зіткнення різних думок і позицій; в) винесення зав'язки конфлікту драми поза межі дії драми; г) активне використання «відкритого фіналу»; дає визначення п'єси «Ляльковий дім» як соціально-психологічної драми; ілюструє прикладами з тексту втілення рис «нової драми» в «Ляльковому домі»; висловлює особисте ставлення до проблем, що піднімаються в творі, аргументуючи свою точку зору прикладами і цитаатами з тексту. Дає визначення поняття «зовнішня і внутрішня дія», «нова драма», ілюструє їх прикладами з п'єси Ібсена «Ляльковий дім».</p>

компетентностей – ключових і предметних. Однак ця ідея реалізована в стандарті не скрізь і не до кінця. Зокрема, не чітко виокремлено, а то й зовсім не прослідковується внесок багатьох освітніх галузей у формування ключових компетентностей як у загальній характеристиці змісту галузі, так і в освітніх результатах.

Істотним недоліком є те, що загальні характеристики ряду освітніх галузей не диференційовано за ступенями школи (основна, старша), що утруднює, а то і унеможлиблює прослідкувати наступність у реалізації завдань галузі, з'ясувати освітні пріоритети на різних ступенях школи.

Стандарт недостатньо конкретний у характеристиці змісту освіти і у вимогах до загальноосвітньої підготовки школярів, що може призвести до досить вільного трактування і реалізації укладачами навчальних програм відповідних положень стандарту. З огляду на це варто подати детальнішу характеристику предметних (галузевих) компетентностей у розрізі їх компонентів (ціннісного, знаннєвого, діяльнісного), а також охарактеризувати внесок кожної галузі у формування ключових компе-



тентностей старшокласників. У зв'язку з цим корисно вивчити доцільність уведення до стандарту як його складника глосарію основних знань з кожної освітньої галузі, які підлягають вивченню.

Викликає сумнів доцільність передбаченого стандартом типологічного розмаїття навчальних предметів і курсів, що мають вивчатися у старшій школі (профільні предмети, профільюючі предмети, курси профільного навчання, курси за вибором, факультативи, вибірково-обов'язкові предмети тощо). Цілком достатньо обійтися профільними і непрофільними предметами та курсами за вибором з чітким визначенням сутності кожного з цих понять. Взагалі блок стандарту, присвячений профільному навчанню в старшій школі, потребує розширення і деталізації.

Зокрема, має бути концептуально визначено сутність профільного рівня навчання предмета, для того щоб упередити недоліки, пов'язані з непомірним розширенням і ускладненням навчального змісту, необґрунтованим наближенням його до змісту вишівських програм.

Формуючи зміст профільно спрямованого навчання старшокласників, слід урахувувати основні тенденції розвитку зазначеного змісту у досвіді провідних зарубіжних країн.

Незалежно від національної специфіки в усіх цих країнах профільне навчання базується на визначенні переліку навчальних предметів або освітніх галузей, змісту, вмінь і навичок (компетентностей), необхідних для підготовки молоді до дорослого життя. Узагальнений варіант є комбінацією таких складових:

1. Загальноосвітні, обов'язкові для вивчення всіма учнями предмети /освітні галузі.

2. Профільні предмети, які відповідають обраному профілю/напрямку навчання. Профільний предмет залишається головним компонентом змісту освіти на цьому рівні, передбачаючи поглиблене навчання предметів обраного профілю.

3. Предмети за вибором (загальноосвітні або безпосередньо пов'язані з обраним профілем), які надають учням можливість удосконалювати знання з обраної галузі шляхом вивчення поглиблених модулів з фаху або споріднених з ним. Можливим є вибір не пов'язаних з профілем предметів або загальноосвітніх курсів.

4. Міжпредметні курси/теми, орієнтовані на формування ключових компетентностей. Це – вміння вчитися, використовувати інформаційно-комунікаційні технології, критично мислити, приймати рішення та розв'язувати проблеми; здобувати нові знання протягом життя; працювати в команді.

5. Курси практичного спрямування, що передбачають, у тому числі, волонтерську роботу в громаді.

Слід переглянути Базовий навчальний план старшої школи на предмет розподілу навчальних годин інваріантного складника між освітніми



галузями. Зараз цей розподіл зроблено без належного врахування функцій і обсягу змісту кожної галузі за принципом “усім порівну”. Крім того, варто зважити і на перевищення норм навчального навантаження школярів, що має місце у запропонованому плані.

У зв'язку з необхідністю створення умов для реального втілення ідеї профільного навчання в старшій школі Базовим навчальним планом оновленого освітнього стандарту (2011 р.) цілком обґрунтовано передбачено зменшення кількості тижневих годин для реалізації інваріантного складника змісту освіти до 18 годин, що складає 54% від гранично допустимого тижневого навчального навантаження старшокласників. З огляду на це передбачений стандартом зміст освіти вимагає перегляду з позицій урахування мети і завдань профільного навчання та співвіднесення його обсягу з часом, що відводиться на засвоєння цього змісту.

Визначальним принципом такого перегляду, як і формування змісту освіти взагалі, особливо в старшій школі, має бути його фундаменталізація, що передбачає забезпечення цілісності, узагальненості, універсальності, практичної значущості знань, спрямованість змісту на формування цілісної картини світу на основі взаємозв'язку гуманітарних і природничих наук, розвиток системного мислення учнів, зорієнтованого на синтез різних знань. Не менш важливим є багатофакторне, міждисциплінарне усвідомлення проблем у контексті суспільних, екологічних, загальнолюдських аспектів; виховання здатності критичного сприйняття, всебічної оцінки різних явищ з урахуванням їх соціальних, економічних, екологічних та інших характеристик; виховання ініціативної, творчої особистості задля розв'язання різноманітних практичних і духовних проблем. Фундаменталізація зумовлює збільшення частки інтегрованих предметів і курсів серед тих, що реалізують інваріантний складник змісту освіти в старшій школі. Це, зокрема, інтегровані курси літератури (української і зарубіжної), історії (вітчизняної і всесвітньої), суспільствознавства, природознавства, що може будуватися за модульним принципом або як єдиний цілісний навчальний курс. Наприклад, у природознавстві це фізичний, хімічний, біологічний, астрономічний, географічний блоки, де інтегруючою основою є фундаментальні закони природи та загальні фундаментальні ідеї цієї галузі знань).

З інших зауважень щодо змісту освітніх галузей, передбаченого оновленим освітнім стандартом, вкажемо на такі.

Мови і літератури. Потребують увиразнення мета і завдання мовного компонента галузі, перелік компетентностей, що формуються, та їх місце у загальній ієрархії. Слід уточнити змістове наповнення й характеристику соціокультурної змістової лінії, а саме: посилення патріотичного виховання, зосередження уваги на формуванні ініціативності, активності й відповідальності за свої вчинки. Соціокультурна змістова лінія має бути представлена знаннями про соціум, умовами життя в ньо-



му, міжособистісними стосунками, цінностями й нормами соціальної й ритуальної поведінки; соціальними вміннями, навичками повсякденного життя, уміннями й навичками, пов'язаними з дозвіллям.

Необхідно чіткіше сформулювати мету навчання іноземної мови на цьому ступені, передбачити в її змісті взаємопов'язане навчання мови і культури. Доцільно розширити номенклатуру сфер спілкування для старшої школи: до чинного списку (особистісна, публічна, освітня) додати професійну сферу, що зумовлюється цілями, завданнями і змістом навчання іноземної мови в старшій школі відповідно до її профілізації. Узгодити теми для спілкування зі сферами для спілкування, не допускаючи належність окремих тем до нехарактерних до них сфер.

У тематиці спілкування для всіх іноземних мов необхідно визначити для кожного класу об'єкти вивчення із соціокультурної сфери (історичні та культурні пам'ятки, прізвища діячів літератури, культури, мистецтва і їхні творчі доробки, а також основні традиції і звичаї тощо). Треба мінімізувати для кожного класу обсяг лексичних одиниць, який підлягає активному (продуктивному) засвоєнню. Доцільно диференціювати граматичний матеріал, яким мають оволодіти учні, на активний (для продуктивного засвоєння – розуміння і використання у говоріння та письмі) і пасивний (для рецептивного засвоєння – розуміння під час слухання і читання).

Суспільствознавство. Державний стандарт у частині даної освітньої галузі потребує вдосконалення у таких напрямках: 1) коригування її мети і завдань як відповідь на виклики часу та відповідне коригування змісту: спрямування його на формування національної самосвідомості, патріотизму, приналежності до української політичної нації, громадянськості, готовності до захисту Вітчизни і праці задля її процвітання, толерантності, поваги до закону, держави; 2) поглиблення духовно-моральної спрямованості навчання; 3) акцентування на завданнях та очікуваних результатах, пов'язаних з уміннями учнів працювати з інформацією, ефективно використовувати ІКТ для її пошуку та систематизації, критично мислити, розпізнавати некоректну аргументацію, тенденційні інтерпретації та пропаганду, інформаційні маніпуляції; 4) доповнення історичної частини стандарту низкою важливих положень щодо історії сучасності, характеристики тенденцій, суперечностей, векторів розвитку; 5) чіткішого визначення змістових ліній та їх відображення у змісті, ліквідація сумнівних формулювань, усунення зайвої деталізації, а також окремих дублювань, узгодження у ряді випадків змісту і результатів навчання.

Зміст суспільствознавчого компоненту освітньої галузі має бути істотно перероблений і наближений до потреб українського суспільства і реального життя учнів. Бажаним є перегляд предметів, що рекомендуються до вивчення, і очікуваних результатів навчання.



Мистецтво. У результатах навчання слід повніше відобразити і деталізувати передбачені стандартом естетичні (як метапредметні) й ключові компетентності.

Природознавство. Доцільно чіткіше визначити природничо-наукову компетентність, подати її структуру і зміст. Варто вказати фундаментальні ідеї природничих наук, які покладені в основу змісту галузі і мають бути розкриті у процесі його реалізації. Необхідно доповнити завдання галузі формуванням в учнів цілісної природничо-наукової картини світу. Треба конкретизувати державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, чіткіше окресливши основні компоненти предметної компетентності учнів, роль кожного компонента освітньої галузі та їх взаємозв'язок у формуванні загальної природничо-наукової компетентності старшокласників, соціальний аспект освітнього змісту.

3.2. Розвиток української повної загальної середньої освіти в контексті зарубіжного досвіду

Останні десятиліття в житті зарубіжної спільноти характеризуються посиленням уваги до здобуття їх громадянами повної загальної середньої освіти. Зокрема, у 2010 році 79% населення країн Європейської Співдружності віком 20-24 роки мали свідоцтво про закінчення рівня повної загальної середньої освіти.

Традиційно в середній освіті зарубіжжя виокремлювалися два напрями: загальноосвітній і професійний (професійно-технічний) з жорсткими кордонами між зазначеними напрямками, які практично унеможливлювали перехід з одного на інший у процесі навчання. Нині ж повна загальна середня освіта починає розглядатися у контексті підготовки до життя в сучасному світі, який динамічно розвивається, що спричиняє «генералізацію» освіти цього рівня, співвіднесення, а іноді і включення професійно-технічного напрямку до загальноосвітнього.

Формат організації освіти на зазначеному рівні в Європі може передбачати:

- організацію навчання за профілями в структурі одного навчального закладу, де диференціація здійснюється шляхом запровадження різних курсів, профілів, секцій і модулів (академічного, технологічного, художнього, професійного тощо);

- організацію навчання в різних типах навчальних закладів, сфокусованих на реалізації окремих профілів у межах одного освітнього напрямку – академічного або професійного.

Інтеграційні процеси всередині ЄС зумовлюють уніфікацію цілей навчання на цьому рівні освіти, які охоплюють такі їх групи:

- індивідуальні/персональні – спрямовані на особистісний розвиток учня та формування його світогляду;



- економічні – забезпечення потреб ринку праці, підвищення конкурентоспроможності економіки;
- соціальні та культурні – формування якостей особистості, необхідних для інтеграції у суспільство, позитивного сприйняття культурного та лінгвістичного розмаїття суспільства, підтримки демократії;
- знання, вміння, навички та їхня якість – підготовка до життя в інформаційному суспільстві, акцентування на знаннях з математики і природничих предметів, поліпшення якості знань;
- розширення освітньої практики – сприяння залученню учнів до подальшого навчання, формування особистісних характеристик, необхідних для навчання упродовж життя.

Зміст освіти відповідно до зазначених цілей, включає такі компоненти:

- загальноосвітні предмети – обов'язкові для вивчення всіма учнями незалежно від обраного профілю;
- профільні предмети – група споріднених предметів для професійно орієнтованого вивчення;
- предмети, курси за вибором – для поглибленого опанування змісту профілю або загальноосвітньої підготовки;
- міжпредметні навчальні курси (теми);
- практично-громадський складник, який формує досвід життя й роботи в суспільстві;
- індивідуальний складник, який передбачає час для самостійної роботи учня, розвитку його здібностей.

До переліку загальноосвітніх предметів, як правило, входять державна мова (мови), математика, предмети гуманітарного циклу (історія, суспільствознавство, часто громадянознавство), фізична культура (іноді з інтеграцією освіти про здоровий спосіб життя), ІКТ. У деяких країнах до цього компонента включено також природознавство (інтегрований предмет з елементами фізики, хімії, біології), мистецтвознавство (інтеграція основ мистецтва, музики, танцю, драми) та іноземну мову. Найчастіше предмети загальноосвітнього компонента не виносяться на екзамени.

Зокрема, у Швеції загальноосвітній компонент включає у старшій середній школі вісім обов'язкових навчальних предметів/предметних галузей, на навчання яких відводиться близько третини всього навчального часу. У Нідерландах обов'язкові предмети обіймають 40–46% усього навчального часу.

Спільними підходами до структурування змісту загальноосвітньої складової є:

Освітня галузь – мови:

а) *рідна мова*: акцент робиться на вивченні літератури, особлива увага надається історичним та сучасним літературним творам. В усіх



країнах ключовими видами роботи є аналіз та інтерпретація текстів, розвиток в учнів уміння писати твори. Окрім того, більшість країн формують в учнів навички усної презентації прочитаного;

б) *сучасні іноземні мови*: усі країни ЄС зосереджуються на таких видах мовленнєвої діяльності, як читання і письмо (на основі вивчення літературних творів), а також говоріння й аудіювання (шляхом організації дискусій і обговорень).

Освітня галузь – математика: в усіх країнах зміст шкільної математичної освіти складають основи знань з алгебри і геометрії. В окремих – може вивчатися теорія ймовірностей та математична статистика.

Біологія: спільним для всіх країн є наявність у змісті трьох складових: життєві процеси тварин і рослин; генетика, спадковість та еволюція; клітини, метаболізм.

Зміст фізичної освіти охоплює механіку, електрику, магнетизм, випромінювання. Теплова фізика вивчається всюди, крім Німеччини, а ядерна фізика і квантова фізика – всюди, окрім Португалії.

Зміст хімічної освіти характеризується більшою варіативністю, хоча у всіх країнах вивчається органічна хімія, у більшості (дві третини) країн існує тема “Хімічна промисловість”, у частині країн – технологічні аспекти, пов’язані з хімічним виробництвом.

Профільна складова залишається головним компонентом змісту освіти на цьому рівні, передбачаючи поглиблене навчання предметів обраного профілю. Організація навчання за різними профілями в єдиній структурі школи характеризує, наприклад, Швецію, де у старшій середній школі учні можуть обирати з 17-ти різних профілів, закінчення кожного з яких відкриває шлях до навчання на університетському рівні. При цьому існує можливість переходу з одного профілю на інший (табл. 1).

Таблиця 1

Профілі навчання у старшій середній школі Швеції

Назва профілю	Призначення профілю
Дитяче дозвілля	Надає освіту педагогічного характеру для роботи з дітьми й іншими віковими категоріями, також у сферах культури і дозвілля (бібліотечна справа, позашкільна робота, робота у спортивних закладах)
Будівництво	Включає опанування знаннями та навичками з житлового будівництва й дизайну, дозволяє отримати роботу у будівничих галузях
Електроінженерія	Надає знання з електроніки, електро- і комп’ютерних технологій, дозволяє отримати роботу у сфері електро- та телекомунікацій



Енергетика	Надає знання з основ технологій, включаючи технології для роботи з холодильниками, опаленням та вентиляцією
Мистецтво	Готує до отримання мистецько-орієнтованих професій шляхом вивчення основ образотворчого мистецтва та дизайну, танцю, музики і театрального мистецтва
Транспортна інженерія	Включає літако- та машинобудування
Адміністрування бізнесу	Передбачає вивчення основ торгівлі та послуг
Ремесла	Готує до роботи у сфері ремеслового виробництва
Готельний та ресторанний бізнес	Надає кваліфікації для роботи у готельній сфері, громадського харчування, організації масових заходів
Промисловість	Надає знання та навички для роботи у сфері виробництва
Харчова промисловість	Надає можливість отримати роботу у сфері переробки та продажу продуктів харчування
Засоби масової інформації	Включає медіавиробництво та друк, готує до роботи у сфері реклами й інших медіасферах
Природні ресурси і охорона довкілля	Надає можливість отримати роботу у землеробстві, лісовому господарстві, тваринництві, ветеринарії, збереженні тваринного та рослинного світу
Природничі науки	Передбачає вивчення природничих предметів, математики, ІКТ та екології
Здоров'я та догляд	Готує до роботи у сфері охорони здоров'я
Суспільні науки	Включає вивчення економіки, культури, суспільствознавства, мов
Технології	Стимулює оволодіння знаннями та навичками у різних галузях технології

Вивчення предметів за вибором надає учням можливість удосконалювати знання з обраної галузі шляхом опанування поглиблених модулів з фаху або споріднених з ним. Можливим є вибір не пов'язаних з профілем предметів або предметів загального характеру. Так, у Франції міністерство освіти вживає заходи до заохочення учнів старшої школи обирати для вивчення класичні мови,



а у Великій Британії практично всі предмети у старшій школі, крім релігійної освіти, є за вибором.

Основним завданням міжпредметного складника освітнього змісту старшої середньої школи в країнах ЄС є формування таких базових навичок/ключових компетентностей (різні назви у різних країнах), як: грамотність; використання комп'ютерних технологій; здатність критично мислити, приймати рішення та розв'язувати задачі; уміння вчитися, набувати нові знання впродовж життя; уміння працювати у команді, спілкуватись; уміння жити у суспільстві, бути активним громадянином; здатність вести здоровий спосіб життя. Для цього використовуються метод проектів, тематичні юніти, міжпредметні або надпредметні теми.

Компонент, що сприяє формуванню досвіду життя в суспільстві, передбачає проходження своєрідної практики (30–40 годин) у службах місцевої громади. Наприклад, у Нідерландах він є додатком до навчальних предметів «Громадянознавство» або «Суспільна відповідальність».

Новітньою тенденцією є включення до змісту освіти складника, що передбачає індивідуальний розвиток учня. У Нідерландах, наприклад, навчальний план старшої школи відводить 10 % часу на самостійні заняття учнів під керівництвом кураторів.

3.3. Загальні висновки та рекомендації щодо удосконалення змісту повної загальної середньої освіти

1. Зміст освіти в старшій школі потребує упорядкування передусім у плані узгодження нормативних документів, які його визначають: Державного стандарту повної загальної середньої освіти і навчальних програм, істотного їх розвантаження на засадах фундаменталізації та інтеграції. Здійснити це видається доцільним на основі оновленого Державного стандарту повної загальної середньої освіти (2011 р.).

2. Зазначений освітній стандарт перед його запровадженням бажано доопрацювати в таких основних напрямках: а) конкретизації характеристик освітнього змісту і вимог до загальноосвітньої підготовки школярів; б) розкриття внеску кожної освітньої галузі у завершення формування ключових компетентностей учнів; в) детальнішого опису предметних компетентностей, які підлягають формуванню, у розрізі їх компонентів; г) обмеження типологічного розмаїття навчальних предметів і курсів, які передбачається вивчати в старшій школі; д) відображення сутності профільного рівня вивчення предмета з метою упередження непомірного розширення й ускладнення освітнього змісту у навчальних програмах.

3. Належить раціоналізувати структурування передбаченого стандартом змісту освіти старшокласників у педагогічно доцільній системі



навчальних предметів і курсів, передбачивши не більше восьми предметів, що реалізують інваріантний складник цього змісту.

4. У процесі створення нових підручників особливу увагу звернути на забезпечення їхнього компетентнісного спрямування, включення завдань, що передбачають здійснення активної пізнавальної діяльності старшокласників, зокрема проектної, дослідницької, застосування різноманітних колективних її форм.



Розділ 4.

ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Матеріал підготували: Швалб Ю.М. (керівник групи), Гнатюк О.В., Дзюбо Л.В., Карамушка Л.М., Кокун О.М., Кондратенко Л.О., Максимова Н.Ю., Москаленко В.В., Пророк Н.В., Сердюк Л.З., Смульсон М.Л., Турбан В.В., Шатирко Л.О.

4.1. Психологічна експертиза компетентнісної складової підручників для початкової школи

Повною мірою реалізувати компетентнісний підхід не вдалося жодному автору проаналізованих підручників. Разом з тим підручники, підготовлені за новим стандартом, значною мірою реалізують принципи діяльнісного підходу, забезпечують участь в навчальному процесі дитини як суб'єкта діяльності.

Загалом найбільш складною є реалізація компетентнісного підходу за компетенцією «уміння вчитись» - провідної компетентності шкільної освіти, головного психічного новоутворення молодшого шкільного віку. Саме початкова школа закладає основи уміння вчитись і здатність до організації власної учбової діяльності учнів. Але в переважній більшості предметних галузей не відображено усі складові уміння вчитись через складність методично-операційного аналізу окремих елементів цієї компетентності.

Найбільш успішно реалізуються загальнопізнавальні складові процесуального компоненту компетентності уміння вчитись. Більшість підручників мають необхідну кількість завдань:

– для самостійної роботи (для орієнтації в завданнях наводяться відповідні умовні позначення, в підручниках з літературного читання подаються способи самостійної роботи з текстом);

– для роботи під керівництвом вчителя;

– для роботи в парі;

– для роботи в групі;

– творчих завдань.

Приділяється достатня увага формуванню універсальних учбових дій. Різноманітні творчі завдання з опорою на різні рівні засвоєння матеріалу забезпечують диференціацію навчання. Варіативна система завдань у підручниках сприяє розвитку індивідуального стилю навчан-



ня. Навчальні тексти і завдання спонукають учнів вирішувати творчі задачі, шукати матеріал за межами навчальної програми, володіти високим рівнем знань і бути широко ерудованим. Ці знання даються всією сукупною системою освіти та виховання.

Меншою мірою реалізовані мотиваційний і контрольньо-оцінний компонент компетентності уміння вчитись. Аналізуючи відображення мотиваційного компоненту, слід зауважити, що підручники переважною більшістю враховують і відображують потреби та інтереси сучасної дитини. Це досягається шляхом використання текстів сучасних авторів, матеріалів кіно та телебачення, увагою до проблем сучасної дитини. У більшості підручників мета прописується на початку параграфу або розділу, у деяких - у вступній частині. Використовуються різноманітні мотиваційні прийоми: постановка мети, зокрема, забезпечується з допомогою варіативних домашніх завдань, пошуку особистісно-значущого сенсу навчання. Актуалізуються різні види мотивів: зовнішні, внутрішні, пов'язані з потребою в інтелектуальній активності, досягнень, самоствердження, змагання, пізнання, самовдосконалення, новизни тощо.

Разом з тим не враховується мотивація, зумовлена інтелектуальною ініціативою учнів. Підручники зорієнтовані на зовнішню постановку мети навчальної діяльності, недостатньо уваги приділяється умінням учня самостійно визначити мету діяльності, ставити цілі, спрямовуватись на досягнення мети.

Контрольно-оцінний компонент уміння вчитися найбільш повно представлений у підручниках лише у формі підсумкового контролю. Розділи, рубрики, системи завдань, які передбачають організацію самоконтролю, є не в кожному підручнику. Недостатньо уваги приділяється критеріям контролю та оцінки, рефлексивному компоненту учбової діяльності; відсутні завдання, спрямовані на підведення підсумків роботи, самооцінки роботи учня, класу. Недостатньо пропонується завдань для взаємної оцінки учнями виконаної роботи. Жоден з підручників не пропонує завдання, що дозволяють відслідковувати динаміку особистих досягнень учнів.

Недостатня увага до контрольньо-оцінювальної самостійності ускладнює формування таких важливих складових уміння вчитись, як усвідомлення власного поступу в навчальному матеріалі, планування учбових дій при вирішенні поставлених задач, усвідомлення межі відомого і невідомого для себе, пошук і виправлення помилок, визначення власних труднощів та досягнень, прогнозування рівнів складності завдань, самостійна організація та добір завдань відповідно до власних можливостей.

Отже, на основі психологічного аналізу можна вважати, що настанови компетентнісного підходу не є повністю реалізованими в підручниках для початкової школи.



Рекомендації

1. Доцільно ввести обов'язкову вимогу до всіх підручників початкової школи щодо виокремлення завдань у рамках компетентності «Уміння вчитись» (можливо, навіть, окремі тематичні заняття), з метою спеціального опанування учнями загального способу уміння вчитись (цілепокладання, планування, самоконтролю, самооцінювання тощо), ознайомлення учнів із функціями вчителя і учня в спільній навчальній діяльності.

2. Бажано виділити параметри компетентностей для кожного класу початкової школи. Ключова компетентність повинна не тільки мати свої параметри, але й критерії для різних класів. Це дозволить визначити більш чіткі орієнтири реалізації вимог компетентнісного підходу і попередить перенасичення змісту підручників загальною інформацією на шкоду предметному змісту.

3. Сучасна навчальна книга для початкової школи потребує структурних, технологічних змін, має стати більш зручною і яскравою. Дитина ще в дошкільний період знайомиться з величезним обсягом інформації з різноманітних джерел. Підручник з перших кроків має стати для дитини інструментом орієнтації в інформаційному просторі, щоб уникнути ризику стати ще однією книжкою з малюнками в ряді подібних. Особливо це важливо для підручників перших класів. Першокласник, який бачить в підручниках добре знайомий з дитячого садочка зміст, швидко втрачає інтерес і до підручника, і до школи. Більшість дітей вже має чималий досвід роботи з книгою, підручник покликаний систематизувати і структурувати цей досвід.

4.2. Експертна оцінка психологічної складової формування компетентностей

4.2.1. Експертна оцінка психологічної складової загальнокультурної компетентності

Проаналізовано 213 україномовних підручників, розмішених на сайті <http://4book.org/uchebniki-ukraina>.

Отже, загалом завдання, що дозволяють оцінити загальнокультурну компетентність учнів та стимулювати її розвиток, представлені у чинних підручниках недостатньо. Відносно краще обстоїть справа:

- із завданнями на ідентифікацію та співвіднесення культурних особливостей різних народів. Найбільша представленість таких завдань виявлена у підручниках з мистецьких та історичних дисциплін, а також у підручниках з української мови для 10-го й 11-го класів;
- із завданнями, які орієнтують на ціннісне самовизначення. Най-

¹ Оцінки за п'ятибальною шкалою



більше такі завдання представлені у підручниках з української мови та історичних дисциплін.

Критерії оцінювання	Кількість аналізованих підручників	Середній бал ¹
аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури	94	2,29
орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства	133	1,34
застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії, опанувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації	147	1,62
знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти	123	1,26
застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри	174	2,04

4.2.2. Експертна оцінка психологічної складової громадянської компетентності

Проаналізовано 302 україномовних підручників, розміщених на сайті <http://4book.org/uchebniki-ukraina>

На основі структури громадянських цінностей, розроблених М.Й. Боришевським, виділено п'ять основних параметрів які розривають громадянську компетентність. До них належать:

1) *патріотизм*, що є виявом самовідданої любові до рідної землі, її народу, держави; уболівання за долю Вітчизни; потреба віддавати усі свої сили, талант служінню співвітчизникам; почуття відповідальності за сучасне і майбутнє нації, держави як реальний вияв громадянського обов'язку;

2) *інтерес до історії рідного краю, його минулого*, прагнення збагнути як величні, героїчні етапи в історії Батьківщини, так і причини періодів трагічних занепадів, страждань народу; пошанування видатних людей, героїв нації, які жертовно служили народові, збагачували його



культуру, науку, примножуючи внесок Вітчизни у скарбницю світової цивілізації; діяльна участь у збереженні й примноженні традицій народу, його культури, мистецтва, науки;

3) *розвинена національна свідомість й самосвідомість*, що є важливою складовою цілісної системи духовності людини, що проникає в усі сфери її життєдіяльності; прагнення до ідентифікації зі своїм етносом, нацією; національна гідність у поєднанні з шаную до всіх етносів; усвідомлення етносу, нації як носіїв неповторного, своєрідного, що має неоціненне значення у системі загальнолюдських цінностей, у збагаченні людства, примноженні його духовних і матеріальних цінностей;

4) *правовий*, правова вихованість, володіння правовою культурою, свідоме й відповідальне ставлення до прав і обов'язків громадян; активна протидія правовому нігілізму, захист Конституції, державних символів від будь-яких посягань з боку несвідомих членів суспільства;

5) *рідна мова і державна мова*, у яких на генетичному рівні втілюється творча сила народного духу, помисли народу, його сподівання, віра і воля; переконаність в тому, що мова будь-яких етносів, націй є однією з найкоштовніших вартостей людства як цивілізованої спільноти; неприпустимість байдужого, зневажливого ставлення до мови навіть найменших етносів, націй як прояву невігластва, соціальної некомпетентності, антигуманності.

Критерії сформованості громадянської компетентності

Ці критерії дають можливість судити про динаміку в розвитку громадянської компетентності на різних вікових етапах, а також «всередині» одного й того ж вікового етапу.

Це такі критерії:

– обсяг (діапазон) представлення в системі громадянської компетентності;

– глибина і повнота осмислення змісту, їх сенсу у життєдіяльності людини;

– активне, зацікавлене особисте ставлення до громадянської позиції, що зумовлене зв'язком останніх з актуальними потребами особистості;

– міра самоідентифікації, усвідомлення себе як суб'єкта, носія громадянських цінностей;

– прийняття параметрів як суб'єктивно значущих, власних орієнтирів, їх регуляторний вплив на реальну поведінку індивіда;

– володіння конкретними способами й засобами саморегуляції поведінки згідно зі змістом громадянської компетентності;

– здатність активно відстоювати громадянську позицію в реальних життєвих, особливо конфліктних ситуаціях.



На основі параметрів та критеріїв виокремлено основні поняття, покладені в основу експертизи: *громадянин, громадянство, батьківщина, держава, етнос, нація, національність, національна ідея, державна мова, рідна мова.*

Громадянська компетентність реалізується в основній школі (5-9 кл.) на середньому рівні, оскільки частина підручників, що відповідають новій програмі, відображають цю компетентність частково.

У старшій школі (10-11 кл.) це здійснюється на недостатньому рівні. Вона відображена лише у підручниках з української мови, української літератури, історії України, правознавстві, образотворчого мистецтва, що становить незначний відсоток від загальної кількості підручників.

4.2.3. Експертна оцінка психологічної складової соціальної компетентності

Проаналізовано 351 україномовних підручників, розміщених на сайті <http://4book.org/uchebniki-ukraina>

Соціальна компетентність передбачає такі здатності:

2. Аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві.

Показники: 1.1. Наявність запитань на кшталт: «Які Ви знаєте соціальні норми і традиційні правила поведінки?»; 1.2. Наявність завдань на кшталт: «Наведіть приклади діяльності соціальних інститутів суспільства, визначте в них власне місце».

За цим параметром соціальна компетентність широко представлена у підручниках із української мови та історії. Зустрічається інформація, що формує уміння аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначати в них власне місце та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів відповідно до соціальних норм і правил, що діють в українському суспільстві.

Разом з тим констатуємо, що всі підручники з предмету «Людина і світ» для 11 класу, які мали б бути спрямовані на формування першого параметра, показали надто низький ступінь його відображення.

2. Продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими.

Показник «Наявність завдань, що вчать продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, наприклад: «Об'єднайтеся у



групи по 4-5 осіб з метою.. (далі зазначається вид соціально-корисної діяльності)».

За цим параметром можна констатувати, що вона представлена в окремих підручниках дуже добре, але кількість таких підручників обмежена.

3. Застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.

Показники: 3.1. Наявність запитань на кшталт: «Що важливо знати, щоб вирішити конфлікт?» 3.2. Наявність запитань на кшталт: «Що більше впливає на твоє рішення: думка інших чи твоя власна?».

За цим параметром можна констатувати, що він виражений найбільше у підручниках «Людина і світ. 11 клас» (Середницька Г.В., 2012), де представлені завдання на визначення здатності школярів досягати успіху у спілкуванні та долати конфліктні ситуації, тобто виявляти здатність встановлювати стосунки з однолітками та дорослими.

4. Спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій.

За цим параметром у підручниках інструментарій опосередковується завданнями, в яких пропонується виконувати різного роду спільні проекти. Найчастіше це інсценування програмних творів, проте пропонуються й інші: «Влаштуйте круглий стіл», «Організуйте «Школу екскурсіводів», «Розділіть клас на групи, кожна група отримує завдання», «Протягом навчального року разом з однокласниками веди літопис класу», «Організуй і проведи разом з однокласниками конкурс «Великий українець»» тощо.

5. Визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншим.

Показник: 5.1. Наявність завдань та вправ на встановлення контакту, відпрацювання ефективних стратегій спілкування залежно від ситуації, розуміння емоцій іншої людини та регулювання прояву власних емоцій.

За цим параметром визначено, що найбільше його показники представлено у підручниках з основ здоров'я (5-9 клас, автори: І.Д.Бех та ін.), біології «Біологія. 8 клас» (автор Т.І. Базанова) та української літератури, які містять такі комунікативні компоненти, як обговорення певних тем, виконання спільних завдань, а також завдань з підготовки повідомлення чи виступу перед класом, участі в конкурсі.



4.2.4. Експертна оцінка психологічної складової здоров'язбережувальної компетентності

Життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю

Експертиза здійснювалася за чотирма основними критеріями, що характеризують цей параметр здоров'язбережувальної компетентності:

1. Навички раціонального харчування.
2. Навички рухової активності.
3. Санітарно-гігієнічні навички.
4. Режим праці та відпочинку.

Для кожного з критеріїв на основі аналізу шкільних підручників було виокремлено показники оцінювання як набір навчальних завдань, завдяки яким учні можуть оволодіти відповідним способом дії.

Висновки щодо наявності у підручниках 5-11 класів навчальних завдань, що передбачають способи дії через які учні мають набувати життєвих навичок, що сприяють фізичному здоров'ю.

1. Навички раціонального харчування.

У 5-6-х класах їх розвиток передбачено лише завданнями підручників з трудового навчання. У 6-8-х класах - підручниками з основ здоров'я. Також у 7 та 9-му класі подібні завдання наявні у окремих підручниках з біології.

Слід відзначити, що розвиток зазначеного параметру здоров'язбережувальної компетентності взагалі не передбачено в 10-х та 11-х класах. Недостатньо він, на нашу думку, розкривається у підручниках для 5-го та 9-го класів; достатньою мірою – у 6-8-х класах.

2. Навички рухової активності.

У 5-му класі їх розвиток передбачено незначною мірою завданнями лише одного з підручників з основ здоров'я (І.Д.Бех та ін.). У 6-8-х класах більшою мірою окремими підручниками з основ здоров'я. У 9-му класі подібні завдання, окрім підручників з основ здоров'я, також наявні в підручниках з біології. У 10-му класі набуття компетенції щодо розвитку навичок рухової активності передбачено лише одним підручником - Захист Вітчизни (для хлопців).

Розвиток зазначеного параметру здоров'язбережувальної компетентності взагалі не передбачено проаналізованими підручниками для 11-х класів. Вкрай незадовільно він відображається в підручниках для 5 та 10-х класів; недостатньою мірою – у 6-му класі; достатньо повно – у 7-8 класах; найкраще – у 9-му класі.

3. Санітарно-гігієнічні навички.

У 5-6-х класах їх розвиток передбачено завданнями підручників з трудового навчання та основ здоров'я. У 7-8-му класах лише підручниками з основ здоров'я. У 9-му класі вони у порівняно незначній мірі роз-



виваються завданнями підручників з біології та основ здоров'я. У 10-му класі набуття і розвиток санітарно-гігієнічних навичок у незначній мірі передбачено підручниками з біології та більшою мірою підручником з захисту Вітчизни (для хлопців).

Розвиток санітарно-гігієнічних навичок не передбачений підручниками для 11-х класів. На нашу думку, потребує більшої уваги питання з їх розвитку в підручниках для 7-8-х класів, також у 9-10-х класах. Найкраще розвиток зазначеного параметру здоров'я збережувальної компетентності забезпечено завданнями підручників 5-6-х класів.

4. Режим праці та відпочинку.

У 5-му класі набуття учнями компетентності щодо режиму праці та відпочинку на середньому рівні передбачено завданнями лише підручників з трудового навчання. У 6-му - незначною мірою в підручниках з трудового навчання та основ здоров'я. У 7-8-му класах – на належному рівні підручниками з основ здоров'я. У 9-му класі - незначною мірою підручниками з біології.

Слід відзначити, що розвиток зазначеного параметру здоров'я збережувальної компетентності взагалі не передбачено підручниками для 10-х та 11-х класів. Неналежною мірою він представлений у підручниках для 5-го, 6-го та 9-го класів; більш-менш достатньо – у 7-8 класах.

Тобто можна зробити загальний висновок, що підручники 5-11 класів (у першу чергу 5-6-х та 10-11-х) потребують суттєвого доопрацювання в напрямі збільшення навчальних завдань, що передбачають способи дій, завдяки яким учні можуть набувати життєвих навичок, що сприяють фізичному здоров'ю, як це передбачено чинним Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти.

Життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю

За результатами експертизи можна зробити наступні висновки:

Загалом у проаналізованих підручниках, без урахування циклу навчальних предметів (гуманітарний, природничий), складова компетентності «Соціальне здоров'я» представлена недостатньо. Про це свідчать наступні факти:

а) у підручниках з математики, фізики, хімії, креслення, географії завдання на розвиток умінь та навичок, що сприяють соціальному здоров'ю, відсутні зовсім.

б) у підручниках гуманітарного циклу, а також у підручниках з інформатики, біології, основ здоров'я - лише за двома критеріями (уміння чітко висловлювати свої думки, параметр: навички ефективного спілкування; та уміння бути «членом команди», параметр: навички спільної діяльності та співробітництва) кількість та різноманітність завдань для формування уміння виявилася достатньою. Інші критерії



отримали оцінки «недостатньо», «мало», а один з них (уміння розрізняти конфлікти поглядів і конфлікти інтересів, параметр: навички розв'язування конфліктів) не підкріплений жодним завданням.

Підручники з однієї й тієї ж дисципліни дуже відрізняються мірою представлення завдань на розвиток умінь та навичок, що сприяють соціальному здоров'ю. Деякі з них можна оцінити як такі, що достатньо формують ці уміння, в інших таких завдань недостатньо чи мало. Також є підручники, навіть гуманітарного циклу, в яких завдання на формування вмінь та навичок, що сприяють соціальному здоров'ю, відсутні зовсім.

Висновки щодо формування здоров'язбережувальної компетентності в частині соціального здоров'я в підручниках 10 - 11 класів.

Проводячи роботу над експертними оцінками підручників для 10 класу виявилось, що деякі параметри не зустрічаються взагалі, викладені мало або зустрічаються лише окремі критерії. Доречно сказати, що є критерії, які викладені у підручниках добре, а сам параметр у загальному викладі недостатньо. Щодо відображення параметру слід додати, що його оцінка проводилась на основі присутності всіх критеріїв. Якщо декілька критеріїв параметру викладені достатньо, а інші відсутні. Підсумкова оцінка була «недостатньою» або «малою», тобто в залежності від співвідношення наявності та відсутності викладання критеріїв.

За результатами роботи виявилось, що викладений підкритерій 4.2. «Життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю» за параметром «навички ефективного спілкування» викладений недостатньо. Критерії даного параметру такі, як «адекватна реакція на критику», «уміння просити про послугу або допомогу» відсутні в матеріалі. Критерій «уміння чітко висловлювати свої думки» та «уміння слухати» викладений достатньо, на відміну від критеріїв «володіння невербальною мовою» та «уміння відкрито виражати свої почуття», що представлені у підручниках недостатньою мірою. Підсумовуючи, слід зазначити, що критерій «уміння чітко висловлювати свої думки» зустрічається у всіх підручниках та представлений добре.

Параметр «навички співчуття» представлений недостатньо. У даному параметрі критерії «уміння висловити розуміння почуттів», «уміння зважати на почуття інших людей», «уміння підтримувати» відсутні. Наявний лише критерій «уміння розуміти почуття інших», що виражений достатньо.

Параметр «навички розв'язування конфліктів» представлений недостатньо, лише одним критерієм «розрізняти конфлікти поглядів і інтересів» з оцінкою «недостатньо».

Параметр «навички поведінки в умовах тиску» відсутній у матеріалі підручників.

Параметр «навички спільної діяльності» виражений недостатньо і лише одним критерієм «бути членом команди». Даний критерій



виражений достатньою мірою і зустрічається майже в усіх підручниках.

Найбільше характеристик та індикаторів щодо соціального здоров'я представлено у завданнях підручників з предметів «Людина і світ», «Художня культура», «Українська мова» і «Зарубіжна література». Отже, можна зробити висновок, що в підручниках для 10-11 класів формуванню складової здоров'язбережувальної компетентності щодо соціального здоров'я присвячено недостатньо завдань.

Життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю

Експертиза здійснювалася за п'ятьма критеріями, що характеризують цей параметр здоров'язбережувальної компетентності: самоусвідомлення та самооцінка; аналіз проблем і прийняття рішень; визначення життєвих цілей та програм; навички самоконтролю; мотивація успіху та тренування волі.

При визначенні індикаторів (ключових слів) досліджуваних критеріїв в навчальних завданнях для учнів, що свідчать про наявність/відсутність спонук для формування відповідно навичок, що сприяють духовному та психічному здоров'ю, ми виходили з того, що:

- здоров'язбережувальна компетентність – це готовність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням та збереженням здоров'я, як свого, так і оточуючих;

- духовне здоров'я – це здоров'я в системі загальнолюдських цінностей, ідеал здорової людини, традиції культури українського народу, розвиток позитивних духовних рис, духовні цінності й засоби розвитку духовності.

На підставі цього було визначено такі орієнтовні ключові слова, за якими здійснювалась оцінка життєвих навичок, що сприяють духовному та психічному здоров'ю здоров'язбережувальної компетентності:

1. Аналіз проблем і прийняття рішень: обговорювати, здійснювати, очікувати, аналізувати, виходячи із можливостей, враховуючи свої здібності; визначати пріоритети, бажати, прагнути, відповідальність, мета, планування, очікування, цілі, цінності, життєві плани, нахили, здібності, програма, життєдіяльність, розрахунок, ієрархія цінностей, обставини життя, життєтворчість, потреби, обов'язок, необхідність, зобов'язаність.

2. Визначення життєвих цілей та програм: аналізувати, планувати, знайти/встановити зв'язок, виявити умови, проаналізувати ситуації (випадки, варіанти, причини); проблема, причини, шляхи вирішення, варіанти розв'язання проблеми, аналіз можливостей (причин, наслідків), плани, цілі, розпорядок, режим.

3. Навички самоконтролю: почуття, виражати почуття, самоконтроль, виражати емоції, гнів, обурення, лють, роздратування,



злість, володіти собою, тривога, подолання тривоги, долати, тривожність, хвилювання, релаксація, зняти тривогу, пережити, переживання, невдача, неуспіх, нещастя, планувати час, розпорядок, режим, планування часу.

4. Мотивація успіху та тренування волі: успіх, тренування волі, впевненість, власні сили, успішність, настанова, досягнення, досягати, прогрес, цілі, мета, ставити цілі, досягати, наполягати, цілеспрямованість, старанність, покладання, зосередження, зосередитись, працьовитість, наполегливість, любов до праці.

Висновки

1. Установлено, що в сучасних підручниках значною мірою закладено основи для формування досліджуваного параметра «Життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю» здоров'язбережувальної компетентності. Здійснюється стимулювання пізнавального інтересу учнів до вивчення навчальних предметів через зв'язок навчального матеріалу з сучасністю, відбувається часте звернення до життєвого досвіду і потреб учнів.

2. Підручники містять завдання прикладного спрямування; творчі завдання; групова робота; наявні рубрики «Це цікаво», «Для допитливих», «Історичні відомості» тощо, які, в силу закономірної роботи аналітико-синтетичних мисленнєвих операцій, прямо чи опосередковано сприятимуть емоційно-ціннісному ставленню учнів до змісту навчального матеріалу, а також формуванню навичок здорового способу життя та духовного розвитку.

3. Реалізується певна система щодо комплексного формування в учнів звичок здорового способу життя та культури здоров'я, яка відображає вікову та предметну спрямованість (із урахуванням вікових особливостей особистісного розвитку учнів, специфіки змісту навчальних предметів, актуалізації міжпредметних зв'язків та взаємоповнюваності навчального матеріалу). Проведений аналіз показав, що вивчення низки предметів, зокрема «Біологія», «Географія», «Трудове навчання», «Всесвітня історія», «Художня культура», «Технології», «Людина і світ», «Основи здоров'я» та ін., сприяє здобуттю різнобічних знань про здоров'я людини, що є підґрунтям для формування умінь і навичок, які допомагають людині підтримувати власне здоров'я.

4. Формування духовного спрямування здоров'язбережувальної компетентності, яке включає володіння відповідними життєвими навичками, які допомагають вести здоровий і продуктивний спосіб життя, адекватно сприймати себе і навколишніх, будувати позитивні міжособистісні стосунки, критично і творчо мислити, приймати відповідальні рішення, прямо пропорційно віку учнів, тому закономірно



більшою мірою закладено в підручниках старших класів.

5. Загалом найбільшою мірою у здоров'язбережувальній компетентності формуються життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю, про що свідчать відповідні інструменти формування компетентностей в таких навчальних предметах:

5-6 клас – «Основи здоров'я», «Етика», «Історія України», «Світова література», «Трудове навчання»;

7-8 клас – «Основи здоров'я», «Зарубіжна література», «Біологія», «Історія України»;

9 клас – «Основи здоров'я», «Українська література», «Зарубіжна література», «Біологія», «Географія», «Правознавство», «Всесвітня історія», «Трудове навчання»;

10 клас – «Основи здоров'я», «Зарубіжна література», «Біологія», «Історія України», «Правознавство», «Художня культура», «Світова література», «Філософія», «Географія», «Захист Вітчизни»;

11 клас – «Українська література», «Всесвітня історія», «Новітня історія України», «Біологія», «Правознавство», «Художня культура», «Людина і світ», «Філософія», «Технології».

4.2.5. Експертна оцінка психологічної складової компетентності з інформаційно-комунікаційних технологій

Проаналізовано 332 україномовні підручники, розміщені на сайті <http://4book.org/uchebniki-ukraina>

До педагогічних критеріїв компетентностей з інформаційно-комунікаційних технологій підібрані психологічні параметри і відповідні діяльнісно-психологічні маркери, зорієнтовані на здатність розв'язувати різнопредметні завдання за допомогою ІКТ-компетентностей. Психологічний аналіз ІКТ-компетентності ґрунтувався на результатах новітніх досліджень, проведених в Україні та за кордоном, які свідчать, що ІКТ-компетентність має бути спрямована на формування здатності володіти відповідними технологіями як знаряддями діяльності, зокрема учіння; на усвідомлення посередницької розвивальної функції цих технологій у середньому і старшому шкільному віці.

Відповідно, у психологічному аналізі ІКТ-компетентності акцентовані певні інтелектуальні здатності, а саме:

1. Евристичний пошук і критичне мислення:
 - знайти у мережі Інтернет релевантну інформацію;
 - перевірити електронне посилання;
 - порівняти інформацію з різних електронних джерел, знайти дві-три різні точки зору і зіставити з життєвими ситуаціями, зробити висновок.

2. Спілкування у цифровому середовищі (Digital-середовищі):



- здійснити електронну комунікацію з навчального питання;
- провести відеоконференцію, взяти участь у семінарі;
- спілкування у чаті, розв’язуючи навчальне завдання;
- здійснити комунікацію в соціальній мережі\форумі, уникаючи деструктивного спілкування

3. Діяльність з прикладними програмами, дистанційними курсами, проектно-технологічна діяльність з використанням ІКТ:

- виконати завдання за допомогою певної програми;
- змінити/відредагувати певний документ/файл;
- налаштувати певну програму;
- зробити електронну презентацію;
- опублікувати електронну інформацію;
- створити власний інструмент з інтерактивних ресурсів;
- створити/презентувати проект комп’ютерними засобами;
- знайти (пройти) потрібний дистанційний (on-line) курс

4. Безпека інформаційно-комунікаційної діяльності (профілактика атак):

- виявити/заблокувати СПАМ/флуд/флейм/контент для дорослих та інший шкідливий контент;
- визначити для себе максимально можливий час перебування за комп’ютером протягом дня;
- захистити персональні дані.

При аналізі підручників з усіх предметів для середньої та старшої школи виявилось, що спрямованість на розвиток ІКТ-компетентності не виявлено майже в половині (47,3 %) підручників. Низький рівень внеску у розвиток ІКТ-компетентності (від 1 до 3 маркерів у всіх завданнях підручника) зафіксовано у 30,4 % підручників, середній (від 4 до 10) – у 13,9 % підручників, високий (вище 10) – у 8,4 % підручників. Найвища кількість високого рівня – у підручниках з інформатики, що є зрозумілим.

На другому місці підручники з малювання, музики, культури, на третьому – з географії.

Середній рівень спрямованості найяскравіше виражений у підручниках з біології, правознавства та української літератури.

Висновки та рекомендації

1. Психологічна складова компетентісного підходу стосовно ІКТ-компетентності латентно присутня у багатьох підручниках. Одержані результати не є досить високими, однак указують на наявність відповідної поки що слабкої тенденції, яку слід оцінити позитивно.

2. Принциповим напрямом забезпечення розвитку ІКТ-компетентності на матеріалі з різним предметним змістом є використання відповідних технологій як засобів діяльності, зокрема учнівської,



широке застосування всіх запропонованих вище параметрів.

3. Завдання на паралельний розвиток ІКТ-компетентності та відповідних здатностей можуть бути використані в усіх без винятку предметних галузях без принципових змін у змісті та структурі.

4.2.6. Експертна оцінка психологічної складової підприємницької компетентності

У процесі психологічної експертизи було проаналізовано 158 підручників для 5-11 класу.

У психологічному аспекті підприємницьку компетентність особистості можна визначити як здатність особистості приймати економічно обгрунтовані рішення у виконанні ролі суб'єкта економічної діяльності в різноманітних соціально-економічних ситуаціях.

Підприємницька компетентність у своїй структурі включає дві групи параметрів:

1) психологічної готовності до підприємницької поведінки і діяльності.

2) психологічної оснащеності конструювання цієї готовності.

Отже, параметри психологічної готовності до підприємницької діяльності включають три компоненти: 1) систему мотивацій економічного успіху; 2) емоційне ставлення до предмету економічної діяльності і поведінки; 3) волюве напруження до здійснення та підтримки економічної діяльності. Параметри психологічної оснащеності цієї готовності теж включають три компоненти: 1) психологічні функції організації й управління досвідом економічної поведінки та діяльності; 2) психічні функції і процеси (економічне мислення, економічна ідентифікація); 3) психологічні якості індивіда як суб'єкта економічної діяльності (підприємливість, конкурентоздатність, асертивність). Отже, було виокремлено шість параметрів, які операційно відображено в показники (індикаторах), за якими здійснено оцінку текстів підручників.

За шістьма параметрами підприємницької компетентності ми визначили 25 критеріїв (індикаторів), які використано в якості оцінки текстів підручників на відповідність їх задачам формування підприємницької компетентності в їх психологічній складовій.

Наявність у підручниках підприємницької компетентності, кількість визначених показників у виявлених параметрах (25 показників) розподілено на 6 рівнів:

0 – відсутність показників

1 – 5 показників – дуже низький рівень;

6 – 10 показників – низький рівень;

11 – 15 показників – середній рівень;

16 – 20 показників – високий рівень;



21 – 25 показників – дуже високий рівень.

Отримані дані експертизи по кожному класу були узагальнені та підрахований середній показник.

Результати експертизи засвідчили, що підручники для 5-11 класів переважно не орієнтовані (43%) або орієнтовані на дуже низькому рівні (44,5%) та низькому рівні (8%) на формування підприємницької компетентності учнів. На середньому та високому рівнях виявлена підприємницька компетентність у невеликій кількості підручників (1,5% та 3% відповідно). На дуже високому рівні підприємницька компетентність не представлена у проаналізованих підручниках.

Висновки

1. Загалом у підручниках для основної і старшої школи компетентнісний підхід у частині формування психологічних здатностей до вирішення життєвих задач реалізовано на середньому та низькому рівнях.

2. З точки зору реалізації компетентнісного підходу більш вдалими є підручники гуманітарної та естетичної освітніх галузей та окремі підручники з біологічних дисциплін.

3. Психологічні здатності, закладені у ключові компетентності, формуються переважно на недостатньому рівні або хаотично, без належної системності.

4.3. Загальні висновки щодо психологічної експертизи реалізації компетентнісного підходу в змісті загальної середньої освіти

1. Психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти дає відповідь на два питання: 1) якою мірою психологічна складова змісту компетентностей, сформульованих в освітніх стандартах, відображена у змісті навчальних матеріалів (програмах і підручниках); 2) чи є достатніми педагогічні інструменти, закладені у підручниках, для повноцінного формування в учнів особистісних здатностей для самостійного вирішення тих типів життєвих завдань, які передбачені державними стандартами освіти? Відповіді на ці питання дають змогу оцінити не тільки ступінь реалізованості стандартів у матеріалах підручників, але й ступінь обґрунтованості і доцільності введення в стандарти тих чи інших складових ключових компетентностей сучасної освіти. Окрім того, тільки на базі такої змістовної експертизи можна буде провести експертизу навчального процесу і визначити реальний рівень і якість розвитку учнів як суб'єктів життєдіяльності за умов упровадження компетентнісного підходу.

2. Матеріали експертизи доводять, що компетентнісний підхід, хоча й недостатньою мірою, але все більше знаходить втілення у підручниках нового покоління. Слід зазначити, що підручники з традиційних навчальних предметів, особливо математичної і природознавчої освітніх



галузей, більшою мірою зорієнтовані на традиційну наукову парадигму, ніж підручники гуманітарної освітньої галузі. Можна стверджувати, що проведена експертиза повинна стати якісною підставою для подальшого відбору підручників й експертизи нових шкільних підручників.

3. Значну проблему утворює набір та зміст самих ключових компетентностей, закладених у Державний стандарт. Результати експертизи свідчать, що частина з них взагалі не відображена у підручниках і виникає обґрунтований сумнів у можливості такого втілення внаслідок того, що закладені в них базові поняття не підлягають науковій операціоналізації. Друга проблема пов'язана із структурою ключових компетентностей. Так, здоров'язбережувальна компетентність переповнена різнобічним змістом, який неможливо реалізувати в одному навчальному предметі, навіть у їх комплексі. А ключова компетентність «вміння вчитися», навпаки, подана так, нібито формування такого вміння закінчується у початковій школі і не потребує подальшого розвитку.

4. Окрему проблему утворює питання оцінювання ступеня сформованості компетентностей у процесі навчання. Якщо у більшості підручників якоюсь мірою впроваджено компетентнісний підхід у вигляді навчальних завдань на виконання тієї чи іншої діяльності, то в інших зовсім відсутні педагогічні інструменти оцінювання рівня та якості виконання таких завдань. Така ситуація веде до того, що у підсумкову педагогічну оцінку успішності навчальної діяльності школярів потрапляє тільки знання складова навчання, а компетентнісна залишається поза оцінюванням.

5. Психологічна складова у більшості ключових компетентностей прописана на недостатньому професійному рівні, а психологічної підготовки авторів підручників часто не вистачає для їх адекватного відображення у самому підручнику. Напевно, сьогодні слід ставити питання про виокремлення психологічної компетентності як окремої ключової компетентності, яка має формуватися у сучасного школяра, яка б давала змогу цілеспрямованого розвитку його свідомості і самосвідомості, мислення і почуттів, здатностей до ділового і міжособового спілкування тощо.

6. Результати експертизи засвідчують необхідність розроблення і впровадження окремої програми консультування авторів шкільних підручників з технології реалізації компетентнісного підходу загалом та його психологічної складової зокрема.



Розділ 5. ГІГІЄНИЧНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАЛЬНОГО НАВАНТАЖЕННЯ ШКОЛЯРІВ

Матеріал підготували: Полька Н.С., Гозак С.В. (Інститут гігієни та медичної екології ім. О.М. Марзєєва НАМН України)

5.1. Загальна характеристика стану здоров'я українських школярів

Проблема формування здоров'язбережувального навчального середовища в закладах освіти стає актуальною у зв'язку з двома глобальними тенденціями, що спостерігаються в нашій країні протягом двох останніх десятиліть: негативна динаміка погіршення здоров'я дитячого населення з одночасним підвищенням рівня навчального навантаження на дітей та зростанням його інтенсивності.

За даними статистичної звітності МОЗ України за останні 7 років у групі дітей від 0 до 17 років темп приросту поширеності захворювань становить 17,9 %, а в групі дітей від 7 до 14 років, тобто у шкільному віці, – 20,1 %. У структурі поширеності хвороб серед дітей вікової групи 7-14 років перші п'ять рангових місць посідають хвороби: органів дихання - 48,05 %, їх поширеність – 971,13 ‰; органів травлення, відповідно 9,34 % і 52,65 ‰; ендокринної системи - 6,19 %, 21,77 ‰; ока та придаткового апарату - 6,10 %, 48,02 ‰; кістково-м'язової системи - 5,24 %, 31,65 ‰, тобто утворилася так звана «шкільна патологія».

За результатами наукових досліджень, проведених фахівцями науково-дослідних установ України, поширеність хвороб серед дітей шкільного віку значно вище, ніж за офіційної статистикою. За даними фахівців Інституту охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН України найбільшу поширеність у школярів мають хвороби: органів дихання (317,6 ‰), ендокринної (298,9 ‰) та кістково-м'язової (289,3 ‰) систем, органів травлення (240,1 ‰), захворювання та функціональні порушення системи кровообігу (237,9 ‰).

За останні 15 років відбулися і тривають суттєві зміни у системі середньої освіти, пов'язані, зокрема, із запровадженням нового змісту освіти. Це стосується насамперед підвищення кількості навчальних годин (уроків) на день і тиждень в усіх вікових групах школярів, зростання



кількості обов'язкових навчальних дисциплін, підвищення тривалості робочого дня учнів, передбачені Державними стандартами загальної середньої освіти.

Ці чинники суттєво вплинули на стан здоров'я українських школярів. Так, у сучасних школярів частка дітей з хронічними захворюваннями зростає від 30-35 % серед першокласників до 47-75 % серед випускників. Частка дітей з низьким рівнем фізичного здоров'я зростає від 30,5-38,0 % в початкових класах до 53,1-65,9 % у старшокласників. Така негативна динаміка показників морфо-функціонального стану і адаптаційних можливостей школярів зумовлює необхідність розроблення і впровадження здоров'язбережувальних технологій організації навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

5.2. Ретроспективний аналіз навчальних планів за період 1970-2013 роки

В основі даного ретроспективного дослідження лежить гіпотеза про зв'язок між зростанням захворюваності школярів та збільшенням навчального навантаження на них. У даному дослідженні термін «навчальне навантаження» охоплює загальну кількість навчальних годин, кількість навчальних дисциплін, що вивчаються, а також розподіл навчальних дисциплін на переважно статичні й динамічні, тобто основні критеріальні показники організації навчального процесу в школі.

Основні зміни у навчальному процесі учнів за період з 1970 до 2013 року можна характеризувати як поступове збільшення та інтенсифікація навчального навантаження учнів. Критеріями цього процесу є:

- навчальні плани у 1970-1998 роках розраховані на 6-денний навчальний тиждень, з 2001 року – відбувся перехід на 5-денний.

- до 1991 року початкова школа розраховувалась на 3-річне навчання; з 1991 році розподіл годин прийнято залежно від кількості років, відведених на молодшу школу: 3-річна/4-річна школа. З 2001 році початкова школа охоплює 1-4 класи.

- до 2001 р. шкільне навчання дітей починалось з 7 років, з 2001 р. – для більшості дітей – з 6 років (з 2001 р. отримання середньої освіти триває 11 років).

- із 2005 року відбувається посилення шкільної програми за рахунок впровадження в навчальні плани таких предметів як інформатика, іноземна мова (додаткові години), художня культура та інші предмети, що збільшило кількість дисциплін, що вивчаються в школі.

- із 2005 року години фізичної культури не враховуються при визначенні гранично допустимого навантаження учнів (далі – ГДН). Нормативного змісту дане положення набуває також з прийняттям постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392



«Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти».

– із 2013 р., починаючи з 5-го класу, передбачено використання додаткового часу до 3-х годин, розрахованого на поглиблене вивчення предметів, введення курсів за вибором та факультативів, що ще більше підвищує навантаження.

Як бачимо з табл. 1, починаючи з 2001 року тижневе навчальне навантаження за типовими навчальними планами перевищує гранично допустимий рівень відповідно до п. 9.2 ДСанПіН 5.5.2.008-01 на 1-5 годин.

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика навчального навантаження учнів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання відповідно до типових навчальних планів (за 1970-2013 рр., кількість навчальних годин на тиждень)

Роки	К-ть днів на тижд	Клас										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1970	6	24	25	24	28	32	34	33	36	36	36	-
1980	6	25	25	27	30	33	33	33	34	35	35	-
1990	6	23/ 20	24/ 22	24/ 24	24	30/ 31	31/ 30	32	33	33	33	31
1998	6	24	26	26	26	30	34	36	37	37	38	38
2001	5	21	24	25	24	29	32	34	36	37	38	38
2005	5	23	24	25	25	27	29	31	34	34	34	33
2011	5	23	25	26	26	30	32	34,5	34,5	36	38	38
2013	5	23	25	26	26	30	32	34,5	34,5	36	38	38
ГДН	5	20	22	23	23	28	31	32	33	33	33	33
ГДН	6	22,5	23	24	24	30	32	34	35	36	36	36
%*	5	15	14	13	13	7	3	8	4,5	9	15	15

Примітка. * - % перевищення кількості навчальних годин за навчальним планом 2013 р. у порівнянні з ГДН

Отже, якщо подивитись на тижневе навчальне навантаження, що передбачено навчальним планом 2013 р., то за виключенням 7 класу не побачимо перевищення у порівнянні з 1970-м роком, оскільки це перевищення носить скритий характер, враховуючи зменшення навчального



тижня та віку першокласників. У той же час у порівнянні з ГДН простежується виражене перевищення навчального навантаження в усіх класах: в 1-4 класах на 13-15 %, 5-9 – на 3-9 %, 10-11 – на 15 % (табл.1).

Порівняння тижневого навчального навантаження різних років з гігієнічними вимогами показало, що перевищення ГДН починається для 5-денного навчального тижня з 2001 року: у початкових класах на 1-2 години, середніх – на 1-4 години, старших – на 5 годин.

За показником середньодобової кількості уроків у 2013 році встановлено перевищення на 10-49 % у порівнянні з аналогічним показником 1970 року у відповідних вікових групах та на 5-15 % - у відповідних класах (табл. 2, 3; рис. 1).

Таблиця 2

Порівняльна характеристика щоденної середньої кількості уроків відповідно до календарного віку школярів в динаміці 1970-2013 рр.

Роки	Вік школярів (років)											
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	Кількість уроків на день											
1970	0	4	4,2	4	4,7	5,3	5,7	5,5	6	6	6	0
1980	0	4,2	4,2	4,5	5	5,5	5,5	5,5	5,7	5,8	5,8	0
1990	0	3,8	3,8	4	4	5,1	5,1	6,4	5,5	5,5	5,5	5,2
1998	0	4,8*	5,2	5,2	5,2	6	6,8	7,2	7,4	7,4	7,6	7,6
2001	4,2	4,7	4,9	4,8	5,8	6,4	6,8	7,2	7,4	7,6	7,6	0
2005	4,6	4,8	5	5	5,4	5,8	6,2	6,8	6,8	6,8	6,6	6,6
2011	4,6	5	5,2	5,2	6	6,4	6,9	6,9	7,2	7,6	7,6	0
2013	4,6	5	5,2	5,2	6	6,4	6,9	6,9	6,6	7,6	7,6	0
Приріст, %	10	25	24	30	49	21	21	25	10	27	27	27

Примітка. *- з 1998 року відбувся перехід на 5-денний тиждень навчання.

Таблиця 3

Порівняльна характеристика щоденної середньої кількості уроків по класах в динаміці 1970-2013 рр.

Роки	Клас											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Кількість уроків на день											
1970	4	4,2	4	4,7	5,3	5,7	5,5	6	6	6	x	x
1980	4,2	4,2	4,5	5	5,5	5,5	5,5	5,7	5,8	5,8	x	x
1990	3,8	3,8	4	4	5,1	5,1	6,4	5,5	5,5	5,5	5,2	x



1998	4,8	5,2	5,2	5,2	6	6,8	7,2	7,4	7,4	7,6	7,6	x
2001	4,2	4,7	4,9	4,8	5,8	6,4	6,8	7,2	7,4	7,6	7,6	x
2005	4,6	4,8	5	5	5,4	5,8	6,2	6,8	6,8	6,8	6,6	6,6
2011	4,6	5	5,2	5,2	6	6,4	6,9	6,9	7,2	7,6	7,6	x
2013	4,6	5	5,2	5,2	6	6,4	6,9	6,9	6,6	7,6	7,6	x
При- ріст, %	15	19	30	11	13	12	25	15	10	27	46	-

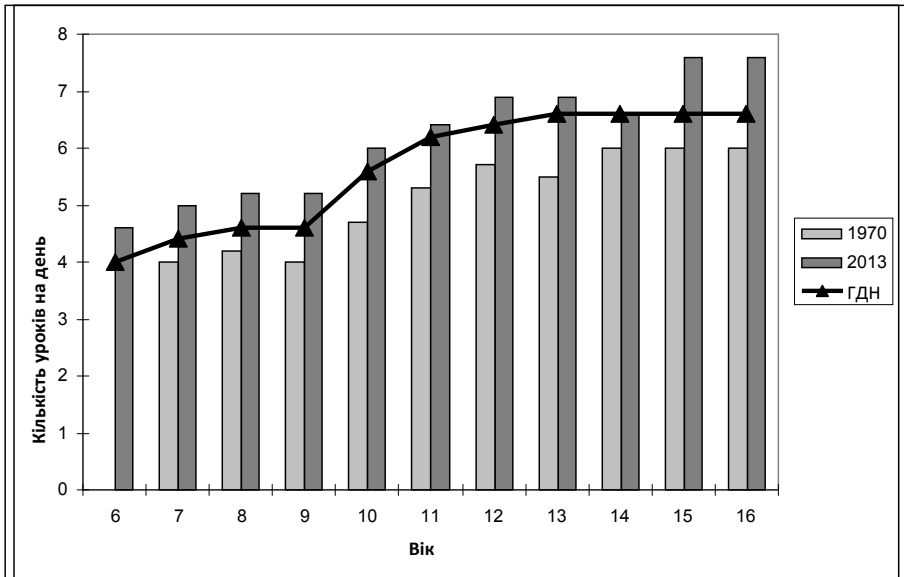


Рис. 1. Порівняльна характеристика середньої кількості уроків на день у різних вікових групах учнів відповідно до навчальних планів 1970 та 2013 рр. та у порівнянні з гранично допустимим навчальним навантаженням відповідно до ДСанПіН 5.5.2.008-01

Як бачимо з табл. 2 та рис. 1, денне навчальне навантаження зросло порівняно з 1970 роком серед 7-річних дітей на 25 %, 8-річних – на 24 %, 9-річних – на 30 %, 10-річних – на 49 %, 11-річних – на 21 %, 12-річних – на 21 %, 13-річних – на 25 %, 14-річних – на 10 %, 15-річних – на 27 %, 16-річних – на 27 %.

Що стосується зрушень рівня денного навчального навантаження за цей же період за класами, то, як бачимо з табл. 3, для дітей усіх класів також відбулось суттєве підвищення кількості навчальних годин на



величину від 11 до 46 %, причому у 1970 р. діти починали шкільне навчання у 7-річному віці.

Слід відмітити, що середньодобова кількість уроків на сьогодні перевищує ГДН у початкових класах на 13-15 %, середніх – на 5-14 % (за виключенням 14-річних дітей), старших – на 15 %.

Таким чином, порівняно з 70-80-ми роками минулого століття щоденне навчальне навантаження, починаючи з 1998 року, суттєво зросло. На нашу думку, проблема набула гостроти в 2001 році, коли до школи почали приймати дітей 6-річного віку, а навчальний тиждень скоротився на 1 день, та посилилась у 2005 році, з якого навчальні години на фізичну культуру не включаються до гранично допустимого навчального навантаження.

За оцінкою щоденного навантаження в середній та старшій школі, також варто звернути увагу на збільшення щоденної кількості уроків з 5-6 у 1970-1980-х роках до 7-8, починаючи з 1998 року.

Таке навантаження може мати несприятливий вплив на найбільш чутливу категорію учнів, адже пубертатний період розвитку характеризується чітко вираженими особливостями зміни морфо-функціональних і психофізіологічних показників, що потребує розширення меж їх інтересів і не може обмежуватись лише навчальною діяльністю.

Наступним кроком нашого дослідження є порівняння в ретроспективному аналізі кількості навчальних предметів, які вивчають діти у кожному класі (табл. 4).

Таблиця 4

Порівняльна характеристика кількості навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах в динаміці 1970-2013 рр.

Роки	Кількість предметів по класах											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1970	6	8	7	11	13	14	15	14	11	12	x	x
1980	7	8	8	12	13	14	15	15	12	13	x	x
1990	7/81	8	8	8	12	13	14	16	16	15	13	x
1998	8/42	8/5	8/5	8/5	12/6	14/6	14/6	16/7	16/7	15/10	15/10	x
2001	7/2	9/4	9/4	9/4	11/4,5	13/5	15/5	14/6	14/6	16/7,5	15/7	x
2005	9/1	9/1	9/3	9/3	13/2,5	15/2,5	17/1,5	16/5,5	18/3,5	17/9,5	16/9,5	13/14
2008	-3	-	-	-	-	-	-	15/6,5	17/4,5	17/10	16/11	13/14



2009	-	-	-	-	13/ 2,5	15/ 2,5	17/ 1,5	16/ 5,5	18/ 3,5	18/ 2,5	18/ 1,5	17/3
2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18/9	20/6	x
2012	9/2	10/2	11/2	11/2	14/ 1,5	16/ 2,5	19/ 1,5	18/2	19/2	18/9	20/6	x
Приріст (%) ⁴	50	30	60	0	10	10	30	30	70	50	50	x

Примітки:

- 1 — 3-річна/4-річна початкова школа;
- 2 — кількість обов'язкових предметів/кількість годин варіативної частини;
- 3 — типовим планом передбачено опрацювати шкільну програму за планами попередніх періодів;
- 4 — приріст за період з 1970 по 2012 роки.

За даними таблиці 4 стає очевидним, що кількість навчальних дисциплін суттєво зросла. Особливе занепокоєння викликає ситуація в початкових класах, де в 1-му класі їх кількість зросла на 50 %, 2-му – на 30 %, 3-му – на 60 %. Не краща ситуація спостерігається в основній і старшій школі, де в 7-8-их класах цей показник дорівнює 30 %, 9-му класі 70 %, 10-му та 11-му – 50 %. Кількість обов'язкових навчальних предметів у 7-11-х класах досягає 18-20. У 11-му класі наразі діти вивчають 20 предметів, хоча в 1990-му році їх було 13. Не зрозумілим з гігієнічної точки зору залишається доцільність впровадження такої великої кількості предметів, що скорочує кількість годин на їх опрацювання, а отже і впливає на результативність засвоєння матеріалу, а також є фактором ризику погіршення здоров'я, в тому числі психічного, відповідно до принципу доміанти.

Збільшення навчального навантаження неминуче призводить до зниження рухової активності учнів, тому важливим профілактичним заходом є гармонійне узгодження навчальних дисциплін за видами діяльності (статична-динамічна). Серед навчальних дисциплін до «переважно динамічних» можна віднести уроки фізичного виховання та трудового навчання. У цьому зв'язку одним з елементів нашого дослідження є визначення частки «динамічних» предметів від загальної кількості навчальних годин в ретроспективному аналізі (табл. 5).

За останні роки наявною стала тенденція до відносного зменшення частки «динамічних» предметів в усіх класах. При цьому, кількість годин, що відведена на їх викладання, суттєво не зменшується, а в деяких класах навіть збільшена на 0,5-1 годину (табл. 5), але співвідношення суттєво змінюється за рахунок збільшення кількості статичних



дисциплін. Наразі динамічну спрямованість має кожний 6-7-й урок в початковій школі, 8-11-й – в середній, 19-й – у старшій.

Занепокоєння викликає зміна освітньої програми щодо відміни предметів, пов'язаних з трудовою діяльністю в старшій школі, хоча наприкінці 20-го сторіччя трудове виховання займало суттєву роль у навчальній діяльності старших школярів.

З гігієнічної точки зору відносно зменшення частки «динамічних» предметів можна розцінювати як один з потенційно негативних факторів в ланці причин, які викликають зрушення, пов'язані зі зниженням рухової активності.

Таблиця 5

Відсотковий вміст уроків фізкультури та трудового навчання у загальному обсязі навчального навантаження в загальноосвітніх навчальних закладах (у ретроспективі за 1970-2013 роки)

Класи	Дисципліни	Роки													
		1970		1980		1990		1998		2001		2005		2013	
		К	%	К	%	К	%	К	%	К	%	К	%	К	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	Фіз. вих.	2	8,3	2	8,0	2	8,7	3	12,5	3	14,3	3	13	3	13,0
	Труд.навч.	2	8,3	1	4,0	1	4,3	2	8,3	2	9,0	2	8,7	1	4,3
	Разом	4	16,6	3	12,0	3	13,0	5	20,8	5	23,3	5	20,0	4	17,3
2	Фіз. вих..	2	8,0	2	8,0	2	8,3	3	11,5	2	8,7	3	12,5	3	12,0
	Труд.навч.	2	8,0	1	4,0	1	4,0	2	7,7	1	4,3	1	4,2	1	4,0
	Разом	4	16,0	3	12,0	3	12,3	5	19,2	3	13,0	4	16,7	4	16,0
3	Фіз. вих..	2	8,3	2	7,4	2	8,3	3	11,5	2	8,3	3	12,0	3	11,5
	Труд.навч.	2	8,3	1	3,7	1	4,2	2	7,7	1	4,2	1	4,0	1	3,8
	Разом	4	16,6	3	11,1	3	12,5	5	18,2	3	12,5	4	16,0	4	15,2
4	Фіз. вих..	2	7,1	2	6,7	2	8,3	3	11,5	2	8,3	3	12,0	3	11,5
	Труд.навч.	1	3,6	2	6,7	1	4,2	2	7,7	1	4,2	1	4,0	1	3,8
	Разом	3	10,7	4	13,4	3	12,5	5	19,2	3	12,5	4	16,0	4	15,3
5	Фіз. вих..	2	6,2	2	6,1	2	6,7	3	10	2	6,9	2,5	9,3	2,5	9,3
	Труд.навч.	2	6,2	2	6,1	2	6,7	2	6,7	2	6,9	1	3,7	1	3,7
	Разом	4	12,4	4	12,2	4	13,4	5	16,7	4	13,8	3,5	13,0	3,5	13,0
6	Фіз. вих.	2	5,9	2	6,1	2	6,5	3	8,8	2	6,6	2,5	8,6	2,5	8,6
	Труд.навч.	2	5,9	2	6,1	2	6,5	2	5,8	2	6,6	1	3,4	1	3,4
	Разом	4	11,8	4	12,2	4	13,0	5	14,6	4	13,2	3,5	12,0	3,5	12,0

7	Фіз. вих.	2	6,1	2	6,1	2	6,3	3	8,3	2	5,9	2,5	8,1	2,5	7,9
	Труд.навч.	2	6,1	2	6,1	2	6,3	2	5,5	2	5,9	2	6,5	2	6,3
	Разом	4	12,2	4	12,2	4	12,6	5	13,8	4	11,8	4,5	14,6	4,5	14,2
8	Фіз. вих.	2	5,5	2	5,9	2	6,1	3	8,1	2	5,5	3	8,8	2	6,3
	Труд.навч.	2	5,5	2	5,9	2	6,1	2	5,4	2	5,5	2	5,9	1	3,2
	Разом	4	11,0	4	11,8	4	12,2	5	13,5	4	11,0	5	14,7	3	9,5
9	Фіз. вих.	2	5,5	2	5,7	2	6,1	3	8,1	2	5,4	3	8,8	2	6,1
	Труд.навч.	2	5,5	4	11,0	2	6,1	2	5,4	2	5,4	1	2,9	1	3
	Разом	4	11,0	6	16,7	4	12,2	5	13,5	4	10,8	4	11,7	3	9,1
10	Фіз. вих.	2	5,5	2	5,7	2	6,1	3	7,9	3	7,9	2	5,9	2	5,3
	Труд.навч.	2	5,5	4	11,0	2	6,1	2	5,3	2	5,3	-	-	-	-
	Разом	4	11,0	6	16,7	4	12,2	5	13,2	5	13,2	2	5,9	2	5,3
11	Фіз. вих.	x	x	x	x	2	6,6	3	7,9	3	7,9	2	5,9	2	5,3
	Труд.навч.	x	x	x	x	2	6,5	2	5,3	2	5,3	-	-	-	-
	Разом	x	x	x	x	4	13,1	5	13,2	5	13,2	2	5,9	2	5,3

Примітки:

1. Частку вмісту годин, відведених на «динамічні» дисципліни, підраховано відповідно до даних табл. 1;

2. К - кількість годин на навчальний предмет;

3. % - співвідношення кількості годин на предмет до загальної кількості навчальних годин.

Отже, серед особливостей сучасного навчального процесу можна назвати процеси, які не мають гігієнічно обґрунтованих підстав з позиції впливу на здоров'я учнів. Насамперед це збільшення кількості навчальних годин; збільшення кількості навчальних дисциплін в середньому на 30 %; посилення навантаження на учнів молодшого шкільного віку (в 1970 році діти 7-річного віку вивчали 6 навчальних предметів, в 2013-му діти 6-річного віку вивчають 9 предметів); відносне зменшення «динамічних» дисциплін відповідно до «статичних»; відсутність у старшій школі трудового виховання та велика кількість «статичних» предметів (в 7-11-х класах до 18-20 предметів), що впливає на якість засвоєння матеріалу і є фактором ризику появи хронічної втоми, морфофункціональних порушень, зниження адаптаційно-резервних можливостей.

5.3. Фактори організації навчального процесу, що впливають на здоров'я учнів

Наведемо дані, що визначають провідні фактори організації навчального процесу, що впливають на здоров'я учнів, розрахунку ризиків



та критеріїв їх несприятливого впливу для дітей середнього шкільного віку. За результатами факторного аналізу встановлено, що найбільше навантаження припадає на перший фактор, який можна умовно назвати «Рациональність навчального процесу» (47,4% загальної дисперсії). Складовими цього фактору є: тривалість навчального тижня (0,983), початок занять (0,918), тривалість уроку (0,922), тривалість малих перерв (0,845), кількість предметів, що вивчаються протягом тижня (0,868), кількість днів на тиждень з уроком ФК (0,789). Другий фактор «Інтенсивність навчального процесу» складає 26,7% загальної дисперсії й об'єднує показники, що характеризують інтенсивність навчального навантаження: загальна кількість предметів у розкладі (0,909), кількість уроків, які вивчаються протягом тижня (0,917), сумарна складність предметів на тиждень (0,851), середня тривалість виконання домашнього завдання (0,933). Третій фактор «Баланс роботи та відпочинку» займає 11,6% загальної дисперсії та складається із чотирьох показників: щільність уроку (0,730), тривалість навчального дня (0,668), тривалість великих перерв (0,718). Інші фактори складають 14,3 % загальної дисперсії.

Наочно ці результати представлені на рис. 2:

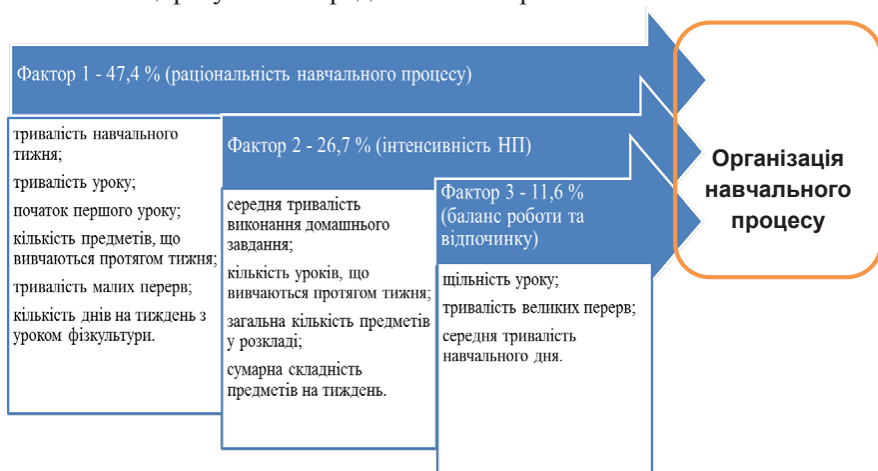


Рис. 2. Схематичне зображення факторів навантаження, що впливають на гігієнічну оцінку організації навчання учнів

Шляхом побудови таблиць спряженості та розрахунку відносного ризику встановлено вплив цих факторів на такі показники здоров'я дітей середнього шкільного віку: група здоров'я, адаптаційно-резервні можливості організму, вегетативний тонус, життєвий (дихальний) індекс, стан опорно-рухового апарату, розумова працездатність. Ці показ-



ники характеризують захворюваність дітей, функціонування основних систем організму, адаптаційний потенціал та особливості постави.

Встановлено, що на рівень здоров'я (групу здоров'я) дітей впливають такі фактори організації навчання, як сумарна складність навчальних предметів на тиждень, кількість уроків на тиждень, тривалість малих та великих перерв. Відносний ризик (RR) появи хронічних захворювань у дітей вище:

в 1,5 рази при високій та вище середнього сумарній складності предметів на тиждень порівняно з низькою (RR=1,47; ДІ=1,14-1,90; $p<0,01$);

в 1,3 рази - при 34-36 навчальних годинах на тиждень порівняно з кількістю годин 26-29 (RR=1,27; ДІ=1,01-1,59; $p<0,05$);

в 1,5 рази - при тривалості малих перерв 5 хв порівняно з 15 хв (RR=1,47; ДІ=1,11-1,95; $p<0,01$);

в 1,4 рази - при тривалості малих перерв 10 хв порівняно з 15 хв (RR=1,37; ДІ=1,06-1,78; $p<0,05$);

в 1,4 рази - при відсутності великих перерв порівняно з двома великими перервами по 20 хв (RR=1,38; ДІ=1,07-1,76; $p<0,05$) та в 1,5 рази порівняно з однією великою перервою тривалістю 30 хв (RR=1,52; ДІ=1,18-1,96; $p<0,01$).

На вегетативний тонус дітей впливають такі фактори організації навчального процесу: загальна кількість навчальних предметів у розкладі, кількість навчальних предметів на тиждень, кількість уроків на тиждень, тривалість навчального дня, тривалість домашніх завдань, кількість уроків фізкультури на тиждень. Виявлено також тенденцію до залежності вегетативного тонузу від сумарної складності навчальних предметів на тиждень, тривалості навчального тижня, тривалості великих перерв. Ризик розвитку симпатикотонії вище:

в 1,3 рази - при опануванні 18-19 навчальних предметів на тиждень у порівнянні з 10-13 та 14-17 предметів (відповідно - RR=1,27; ДІ=1,03-1,57; $p<0,05$ та RR=1,31; ДІ=1,09-1,58; $p<0,01$);

в 1,2 рази - при 34-36 навчальних годинах на тиждень порівняно з кількістю годин 30-33 (RR=1,22; ДІ=1,03-1,45; $p<0,05$), в 1,7 разів порівняно з кількістю годин 26-29 (RR=1,71; ДІ=1,33-2,20; $p<0,001$);

в 1,4 рази - при загальній тривалості робочого дня (з урахуванням домашніх завдань) більше 600 хв порівняно з тривалістю робочого дня 501-599 хв (RR=1,38; ДІ=1,16-1,63; $p<0,001$), в 1,5 рази - порівняно з тривалістю робочого дня менше 500 хв (RR=1,51; ДІ=1,20-1,91; $p<0,001$);

в 1,5 рази - при виконанні домашнього завдання протягом 110-129 хв ніж при 85-109 хв (RR=1,46; ДІ=1,21-1,76; $p<0,001$);

у 2,11 рази - при одному уроці фізкультури на тиждень, ніж при трьох (RR=2,11; ДІ=1,16-3,83; $p < 0,05$);

в 1,9 разів - при двох уроках фізкультури на тиждень, ніж при трьох (RR=1,91; ДІ=1,06-3,44; $p < 0,05$).



На адаптаційно-резервні можливості дітей впливають такі фактори організації навчального процесу, як: загальна кількість навчальних предметів у розкладі, кількість навчальних предметів на тиждень, складність навчальних предметів на тиждень, кількість уроків на тиждень, тривалість навчального дня, тривалість домашніх завдань, тривалість малих та великих перерв. Ризик зниження адаптаційно-резервних можливостей до критично низького рівня вище:

в 1,6 рази - при вивченні 18-19 предметів на тиждень, ніж при 10-13 (RR=1,59; ДІ=1,07-2,37; $p<0,05$);

в 1,5 рази - при вивченні 14-17 предметів на тиждень, ніж при 10-13 (RR=1,48; ДІ=1,02-2,14; $p<0,05$);

в 1,9 разів - при високій та вище середнього сумарній складності предметів, ніж при низькій (RR=1,85; ДІ=1,09-3,12; $p<0,05$);

у 2,0 рази - при середній сумарній складності предметів, ніж при низькій (RR=2,05; ДІ=1,17-3,59; $p<0,05$);

в 1,5 рази - при 34-36 годинах на тиждень, ніж при 30-33 (RR=1,48; ДІ=1,05-2,09; $p<0,05$) та вдвічі - ніж при 26-29 годинах на тиждень (RR=2,03; ДІ=1,28-3,23; $p<0,01$);

в 1,8 рази - при середній тривалості навчального дня 600 хв і більше, ніж до 600 хв (RR=1,82; ДІ=1,33-2,50; $p<0,001$);

в 1,9 рази - при середній тривалості виконання домашнього завдання 130-156 хв., ніж при 85-109 хв (RR=1,93; ДІ=1,27-2,95; $p<0,01$);

в 1,6 рази - при середній тривалості виконання домашнього завдання 110-129 хв., ніж при 85-109 хв (RR=1,60; ДІ=1,12-2,29; $p<0,01$);

у 2,0 рази - при тривалості малих перерв до 5 хв порівняно з 15 хв (RR=2,04; ДІ=1,70-3,55; $p<0,05$);

в 1,9 рази - при тривалості малих перерв до 10 хв порівняно з 15 хв (RR=1,92; ДІ=1,16-3,20; $p<0,05$);

в 1,9 рази - при відсутності великих перерв порівняно з однією перервою тривалість 30 хв (RR=1,87; ДІ=1,12-3,12; $p<0,05$);

у 2,0 рази - при двох великих перервах по 20 хв, ніж при одній 30-хвилинній (RR=2,17; ДІ=1,25-3,76; $p<0,01$).

На функціональні можливості дихальної системи дітей впливають такі фактори організації навчального процесу: загальна кількість навчальних предметів у розкладі, кількість навчальних предметів на тиждень, складність навчальних предметів на тиждень, кількість уроків на тиждень, тривалість навчального дня, тривалість домашніх завдань, тривалість малих та великих перерв. Ризик зниження функціональних можливостей дихальної системи до низького та середнього рівня при 17-19 предметах у розкладі в 1,2 рази вищий, ніж при 13-16 (RR=1,15; ДІ=1,05-1,26; $p<0,01$). Ризик зниження функціональних можливостей дихальної системи до низького рівня вище:

в 1,5 рази - при 30-36 годин на тиждень, ніж при 26-29 (RR=1,49; ДІ=1,16-1,93; $p<0,01$);



в 1,3 рази - при тривалості виконання домашнього завдання 110-156 хв, ніж при 85-109 хв (RR=1,25; ДІ=1,03-1,53; $p < 0,05$).

Ймовірність високого рівня життєвого індексу вище:

у 2,0 рази - при тривалості робочого тижня 5 днів порівняно з шестиденним (RR=2,24; ДІ=1,16-4,32; $p < 0,05$);

у 2,9 разів - при трьох уроках ФК на тиждень, ніж при двох (RR=2,86; ДІ=1,88-4,34; $p < 0,001$);

у 6,7 разів - ніж при одному уроці ФК на тиждень (RR=6,69; ДІ=3,37-13,31; $p < 0,001$).

На розумову працездатність та розвиток стомлення дітей впливає тривалість навчального тижня. Ймовірність розвитку сильного та вираженого стомлення у кінці тижня протягом дня в 1,4 рази вище при шестиденному навчальному тижні ($p < 0,05$), ніж при п'ятиденному (RR=1,42; ДІ 1,04-1,92).

Схематично наведені дані представлені у табл. 6.

Отже, аналізуючи вклад окремих факторів навчального навантаження у формування здоров'я та розвиток учнів та встановлені ризики погіршення здоров'я дітей, можна визначити критерії здоров'язбережувальної організації навчального процесу для учнів 5-9 класів. Такими критеріями є:

- тривалість навчального тижня – 5 днів (оптимальна);
- кількість годин (уроків) на тиждень – не більше 33 (оптимальна – до 29);
- кількість навчальних предметів (дисциплін), що вивчаються протягом тижня – не більше 13;
- сумарна складність уроків на тиждень (визначається за ранговими шкалами важкості) – для 5 класу до 160 балів, 6-го - 190, 7-го - 196, 8-го - 223, 9-го - 223;
- кількість уроків фізкультури на тиждень – не менше 3;
- тривалість малих перерв – 15 хв. (оптимальна). Перерви тривалістю 5 хв. не ефективні;
- велика перерва обов'язкова. Тривалість великої перерви 30 хвилин. Можливий варіант з двома перервами по 20 хвилин;
- тривалість виконання домашніх завдань не більше 110 хвилин;
- загальна тривалість навчального дня (включаючи домашні завдання, факультативи) – не більше 500 хвилин.



Таблиця 6

Відносний ризик порушень здоров'я учнів при перевищенні окремих факторів організації навчального процесу безпечного рівня (p < 0,05-0,001)

Критеріальний показник	Група здоров'я (пооява хронічних захворювань)		Вегетативна нервова система (розвиток симпатикотонії)		Адаптаційно-резервні можливості (зниження до критично низького рівня)		Життєвий індекс (зниження функціональних можливостей дихальної системи)	
	RR*	ДІ**	RR	ДІ	RR	ДІ	RR	ДІ
Складність навчальних предметів	1,47	1,14-1,90			2,05	1,17-3,59		
К-ть уроків на тиждень (більше 33 годин)	1,27	1,01-1,59	1,71	1,33-2,20	2,03	1,28-3,23	1,49	1,16-1,93
Тривалість малих перерв (менше 15 хв)	1,47	1,11-1,95			2,04	1,70-3,55		
Наявність великих перерв	1,52	1,18-1,96			2,17	1,25-3,76		
К-ть навчальних предметів (більше 13)			1,31	1,09-1,58	1,55	1,09-2,19	1,15	1,05-1,26
Тривалість виконання домашніх завдань (більше 110 хв)			1,46	1,21-1,76	1,93	1,27-2,95	1,25	1,03-1,53
К-ть кроків фізкультури на тиждень (менше 3)			2,11	1,16-3,83			6,69	3,37-13,31
Тривалість навчального дня (більше 500 хв)			1,51	1,20-1,91	1,82	1,33-2,50		

Примітки: *- RR – відносний ризик; **-ДІ – довірчий інтервал



5.4. Фактори фізичного виховання, що впливають на здоров'я учнів

Навчальна дисципліна «фізична культура» є обов'язковою у ЗНЗ, хоча і не включається з 2005 року до гранично допустимого навчального навантаження, що призвело до чергового витку підвищення статичного навчального навантаження. Наказами та інструктивно-методичними документами МОН України унормовані так звані «малі» форми організованої рухової активності (фізкультхвилинки під час уроків, фізкультпаузи під час перерв, гімнастика до уроків). Проте на практиці їхній потенціал майже не реалізується. Водночас потребу в цих заходах відзначає більшість учнів. Втім потребу розум'яється у середині та наприкінці уроку відмічають відповідно 78,9 % учнів молодшого шкільного віку, 64,0 % – середнього, 59,8 % – старшого; хотіли б проводити велику перерву на свіжому повітрі відповідно 84,4 %, 87,4 %, 82,7 % учнів. Значна частка вчителів вважає, що на здоров'я учнів впливають фізкультхвилинки під час уроків (72,0 % вчителів початкових класів, 39,8 % - середніх і старших), фізкультпаузи під час перерв (відповідно 55,1 та 33,1 %), гімнастика до уроків (58,5 та 35,6 %).

Установлено, що тенденція динаміки ставлення учнів до фізичної культури у школі протягом навчання аналогічна тенденціям динаміки рівня рухової активності і самопочуття: відмічається зниження зацікавленості у 1,7 рази ($p \leq 0,001$). Для дівчат характерна більш виражена негативна динаміка: у 10-му класі лише третина дівчат (35,6 %) відчуває потребу у фізкультурі в школі (при 74,6 % в третьому класі). Переважна більшість учнів вважає за необхідне перегляд організації, форм, змісту фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах (69,6 % молодшого шкільного віку, 73,0 % – середнього, 79,1 % – старшого).

Вивчення особливостей сучасного уроку фізкультури за даними хронометражних спостережень дозволило встановити, що проведення уроків фізкультури в 75,0 % випадків не відповідає необхідній структурі та змісту. Найбільш характерні такі відхилення, як зменшення тривалості або відсутність розминки та заключної частини уроку, відсутність елементів самоконтролю та підготовки організму до наступних уроків, відсутність вправ для профілактики порушень постави. Такі уроки не мають оздоровчо-відпочинкового ефекту.

Проведена нами гігієнічна оцінка існуючої навчальної програми з предмету «Фізична культура» свідчить про недостатнє використання засобів фізичного виховання з метою розвитку мотивації до рухової активності, профілактики «шкільних хвороб» та підвищення працездатності дітей основної медичної групи, тобто для більшості сучасних учнів.



Існуюча організація фізичного виховання дітей у загальноосвітніх школах не забезпечує підтримання високого рівня розумової працездатності учнів під час навчального процесу та віддалення проявів втоми. Показник продуктивності розумової працездатності учнів після уроку фізкультури на 16 % нижче, ніж до нього: відповідно - $17,9 \pm 0,6$ та $15,4 \pm 0,5$ ум.од ($t = 3,1, p < 0,01$). Якість розумової роботи дітей в день з уроком фізкультури знижується більш значимо (ПДАд= $-132,1 \pm 18,9$) у порівнянні з днем без уроку фізкультури (ПДАд= $-25,0 \pm 10,3$ ($t=5,0, p < 0,001$)). У третини учнів ($31,0 \pm 1,0$ %) спостерігаються прояви вираженої і сильної втоми. Найбільш чутливою групою є дівчата: стандартизована кількість зроблених помилок після уроку фізкультури серед дівчат зростає у 1,8 рази ($p < 0,05$). Ймовірність розвитку втоми після уроку фізкультури у дівчат у 2,2 рази вище, ніж у хлопців ($RR=2,2, ДІ=1,14-5,73, EF=55,0$ %). Найбільш значне зниження розумової працездатності та поява вираженої і сильної втоми після уроку фізкультури характерно для $50,0 \pm 2,8$ % нетренованих дівчат ($\chi^2=27,0, p < 0,001$).

Ймовірність сприятливої динаміки розумової працездатності після уроку фізкультури у школярів ЗНЗ з підвищеним фізичним навантаженням вище в 2,2 рази ($RR=2,24, ДІ=1,09-4,59, EF=55,4$ %), ніж в учнів шкіл з підвищеним інтелектуальним навантаженням та в 2,6 рази ($RR=2,59, ДІ 1,08-6,13, EF=61,4$ %), ніж в учнів звичайних загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналіз динаміки показників працездатності у день з уроком фізкультури та без нього показав, що в день з уроком фізкультури в загальній групі дітей відбувається зниження продуктивності розумової працездатності на останньому уроці ($15,50 \pm 0,5$ у.о.) по відношенню до першого ($18,50 \pm 0,7$ у.о.), тобто на 19 % ($t=3,4, p < 0,001$). У день без уроку фізкультури цей показник залишається на вихідному рівні. Установлено, що в день з уроком фізкультури кількість стандартизованих помилок зростає суттєво більше у порівнянні з днем без уроку фізкультури як у загальній групі ($t = 5,0, p < 0,001$), так і в різних типах навчальних закладів ($p < 0,05-0,001$). Особливо виражене зниження якості розумової працездатності спостерігається в ЗНЗ з традиційною організацією фізкультури: кількість помилок протягом навчального дня з уроком фізкультури зростає на $204,3 \pm 44,9$ %, у день без уроку фізкультури – на $61,8 \pm 18,4$ % ($t = 3,1, p < 0,01$). Серед дітей середнього шкільного віку ця різниця ще більше: відповідно $382,9 \pm 114,2$ % та $31,0 \pm 14,4$ %, що підкреслює уразливість дітей цієї вікової групи до навантажень. Це свідчить про невідповідність уроків фізкультури завданню підтримання працездатності дітей під час навчального процесу, на що вказує також виявлений зв'язок між показником денної адаптивності з інтегральною оцінкою уроку фізкультури ($\chi^2 = 18,5, p < 0,05$).

Установлено, що в день з уроком фізкультури розумова працездатність у дітей з астеничною статуєю знижується більше, ніж у нормосте-



ніків ($t = 2,2$; $p < 0,05$). Показники розумової працездатності школярів у день з уроком фізкультури зростають при підвищенні у них рівня адаптаційно-резервних можливостей ($p < 0,001$); залежать від особливостей постави ($\chi^2 = 15,8$, $p < 0,01$) (ознаки втоми протягом навчального дня відсутні у 26,7 % учнів з нормальною поставою, проти 6,1 % учнів з сутулістю; значна втома спостерігається відповідно у 18,5 % та 45,5 % дітей). Усе це свідчить про актуальність саме оздоровчої спрямованості уроків фізкультури та актуалізує принципи: диференційованого підходу до фізичних навантажень дітей різної статі, стану здоров'я, морфофункціонального стану, соматотипу; комплексного підходу; відповідності фізичних навантажень періоду навчального дня.

Стосовно впливу факторів фізичного виховання на формування здоров'я учнів, то за допомогою факторного та дисперсійного аналізу встановлено провідні критеріальні показники оздоровчого фізичного виховання. Це: умови для фізичного виховання на території та у будівлі ЗНЗ, організація фізичного виховання, якість проведення уроку фізкультури, медико-педагогічний контроль. Найбільший вплив на формування здоров'я учнів при вивченні сили ізолюваного впливу має фактор «Якість уроку фізкультури»: на функціональні можливості кардіореспіраторної системи - 36,5 % загальної дисперсії, формування постави - 17,8 %, гармонійність фізичного розвитку - 14,9 %, продуктивність розумової працездатності - 14,2 %, розвиток втоми (за показником динамічного тремору) - 9,5 % ($p < 0,05$). Це визначає особливу значущість професійної підготовки вчителів фізкультури та обумовлює принцип професійності та відповідальності.

Ізолюваний вклад фактору «умови для фізичного виховання» становить у різні показники здоров'я дітей 6,3-12,4 % загальної дисперсії ($p \leq 0,05$) «організація фізичного виховання» - 3,2-8,4 % ($p \leq 0,05$), «медико-педагогічний контроль» - 3,3-6,0 % ($p \leq 0,05$). Ймовірність (RR) погіршення різних показників здоров'я учнів при низькому рівні фактору «організація фізичного виховання» становить 1,80 - 3,34 при величинах етіологічного фактору (EF) 38,4-70,1 %; «умови для фізичного виховання» відповідно - 1,31-1,71 та 23,7-41,5 %; «медико-педагогічний контроль» - 1,74-2,44 та 42,5-59,0 % ($p < 0,001$) (табл. 7).

Можна стверджувати, що поява хронічних захворювань та порушень опорно-рухового апарату учнів значною мірою спричинено низьким рівнем усіх досліджених факторів фізичного виховання: УФВ, ОФВ, МПК, якість уроку фізкультури ($p < 0,05-0,001$). Однак лише фізичне виховання без урахування фактору загального навчального навантаження не забезпечує збереження здоров'я дітей: ізолюваний внесок фактору «рівень і розподіл навчального навантаження» становить у функціонування кардіореспіраторної системи учнів 24,8 % загальної дисперсії; формування постави - 16,1 %; розвиток стомлення - 16,3 % ($p \leq 0,05$).



Ризик виникнення хронічних захворювань та порушень розвитку організму учнів при низькому рівні факторів організації, умов фізичного виховання та медико-педагогічного контролю в загальноосвітніх навчальних закладах порівняно з високим рівнем ($p < 0,001$)

Категорії	ОФВ			УФВ			МПК		
	RR	ДІ	EF, %	RR	ДІ	EF, %	RR	ДІ	EF, %
Хронічні захворювання	1,80	1,68-1,93	44,4	1,31	1,21-1,42	23,7	1,79	1,66-1,93	44,1
Порушення постави	1,55	1,44-1,66	38,4	1,71	1,56-1,87	41,5	1,74	1,61-1,88	42,5
Плоскостопість	3,34	3,06-3,64	70,1	1,04	0,93-1,16	3,8*	2,44	2,24-2,66	59,0
Зниження зору	1,38	1,28-1,49	27,5	1,38	1,27-1,50	27,5	0,95	0,88-1,02	5,3

Примітка: * – $p=0,54$

5.5. Загальні висновки щодо впливу гігієнічних факторів на здоров'я школярів

1. Сучасне навчальне навантаження за показниками кількості навчальних годин на день та на тиждень, кількості навчальних дисциплін, співвідношення «статичних» та «динамічних» дисциплін перевищує морфо-функціональні можливості учнів і знижує адаптаційні резерви організму, що є фактором ризику появи хронічних захворювань та функціональних порушень здоров'я.

2. Критеріями організації навчального процесу для учнів середнього шкільного віку є: тривалість навчального тижня – 5 днів (оптимальна); кількість годин (уроків) на тиждень – не більше 33 (оптимальна – до 29); кількість навчальних предметів (дисциплін), що вивчаються впродовж тижня – не більше 13; сумарна складність уроків на тиждень (визначається за ранговими шкалами важкості) – для 5-го класу - до 160 балів, для 6-го - 190, для 7-го - 196, для 8-го - 223, для 9-го - 223; кількість уроків фізкультури на тиждень – не менше 3; тривалість малих перерв – 15 хвилин (оптимальна). Перерви тривалістю 5 хвилин є неефективними; велика перерва тривалістю 30 хвилин є обов'язковою. Допускається варіант з двома великими перервами по 20 хвилин кожна; тривалість виконання домашніх завдань - не більше 110 хвилин; загальна тривалість навчального дня (враховуючи домашні завдання, факультативи) – не більше 500 хвилин.



3. Існуюча система фізичного виховання дітей у загальноосвітніх навчальних закладах не забезпечує збереження працездатності учнів під час навчального процесу. У третини дітей (31,0 %) після уроку фізкультури спостерігаються прояви вираженої і сильної втоми, особливо серед дівчат: ймовірність розвитку втоми після уроків фізкультури у дівчат у 2,2 рази вище, ніж у хлопців (RR=2,2, ДІ 1,14-5,73, EF=55,0 %). У день з уроком фізкультури якість розумової роботи учнів знижується достовірно більше в порівнянні з днем без уроку фізкультури ($t = 5,0$, $p < 0,001$). Розвиток втоми залежить від особливостей постави дітей ($\chi^2 = 15,8$, $p < 0,01$), соматотипу ($p < 0,05$), адаптаційно-резервних можливостей ($r = 0,23$, $p < 0,001$). Це потребує перегляду системи фізичного виховання та оптимізації рухової активності учнів у контексті організації навчального процесу.

4. Доведено, що усі досліджені фактори фізичного виховання учнів (умови, організація, якість уроку фізкультури, медико-педагогічний контроль) достовірно впливають на здоров'я школярів, але найбільш значущим з них є якість уроку фізкультури. Ізольований внесок фактору «якість уроку фізкультури» становить у функціонування кардіореспираторної системи учнів 36,5 % загальної дисперсії; формування постави – 17,8 %; гармонійність фізичного розвитку – 14,9 % ($p \leq 0,05$). Це визначає необхідність удосконалення підготовки вчителів фізичної культури та підвищення їхньої кваліфікації стосовно оздоровчо-відпочинкової спрямованості уроків фізкультури.



ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ І РЕКОМЕНДАЦІЇ

Закладений в основу формування і реалізації змісту загальної середньої освіти компетентнісний, діяльнісний і особистісно орієнтований підходи, галузевий склад змісту і його предметне наповнення, втілені в оновлених державних освітніх стандартах, загалом відповідають сучасним світовим тенденціям розвитку загальної середньої освіти.

Водночас у процесі запровадження цих стандартів постала низка проблем, пов'язаних з певними недосконалостями самого змісту, а також науково-методичного і дидактичного забезпечення його реалізації. Наявність цих проблем зумовлює необхідність здійснення таких першочергових кроків щодо їх усунення.

Стосовно державних стандартів загальної середньої освіти:

1. Потребує конкретизації характеристика змісту освітніх галузей і вимог щодо результатів навчання на всіх рівнях загальної середньої освіти – початкова, основна, старша школа. При цьому необхідно чітко розмежувати освітні пріоритети для кожного ступеня середньої школи з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти.

2. Необхідно детальніше відобразити внесок кожної освітньої галузі у формуванні ключових компетентностей учнів на відповідному рівні здобуття загальної середньої освіти.

3. Доцільно передбачити як складника в структурі державних стандартів відповідних освітніх рівнів тезаурусу основних знань з кожної галузі, які підлягають обов'язковому засвоєнню учнями.

4. Слід переглянути Базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів щодо розподілу навчальних годин інваріантного складника між освітніми галузями з урахуванням обсягу змісту і функцій кожної з них у реалізації завдань загальної середньої освіти.

5. Привести навчальне навантаження, передбачене Базовим навчальним планом, у відповідність до вікових можливостей учнів і санітарно-гігієнічних норм.

6. Визначити в Державному стандарті повної загальної середньої освіти загальні вимоги до змісту освіти на профільному рівні навчання та принципи формування академічних профілів загальноосвітньої підготовки учнів.

7. Передбачити у Державному стандарті загальної середньої освіти опис форм і типові завдання для державної підсумкової атестації учнів по завершенню ними відповідного рівня освіти.

Стосовно навчальних планів і програм:

1. Необхідно поліпшити структурування змісту освіти на засадах його фундаменталізації та інтеграції, мінімізувавши кількість предметів інваріантного освітнього складника. Переглянути доцільність вивчення одногодинних навчальних предметів і курсів як обов'язкових, перевівши їх за необхідності до варіативного складника змісту.

2. Привести зміст і вимоги навчальних програм у відповідність з нормами державних стандартів відповідних рівнів, передбачивши вилучення з них неістотної другорядної інформації.

3. Переглянути з метою розвантаження учнів навчальні плани всіх рівнів освіти, привести їх у відповідність до вікових можливостей учнів та гранично допустимого навчального навантаження, визначеного освітніми стандартами.

Переглянути навчальні плани початкової і базової загальної середньої освіти з метою збільшення частки варіативного складника змісту цих рівнів освіти.

Стосовно шкільних підручників і навчальних посібників:

1. Розробити концепцію компетентісно орієнтованого шкільного підручника, створити на цій основі нове покоління підручників, забезпечивши повну узгодженість їх змісту з вимогами державних освітніх стандартів і навчальних програм.

2. Сформувати загальнодержавний банк навчальних програм і посібників з курсів за вибором (спеціальних курсів, факультативних курсів).

3. Забезпечити реальне втілення ідеї варіативності підручників та їх вільного вибору вчителями і учнями.

4. Посилити діяльнішу основу підручників і навчальних посібників відповідно до компетентісних засад навчання предмета і формування ключових компетентностей учнів.