

П РОБЛЕМИ
С УЧАСНОГО
П ІДРУЧНИКА

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 20

**П
С
П**

ПРОБЛЕМИ УЧАСНОГО ІДРУЧНИКА

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Випуск 20

Київ

Педагогічна думка

2018

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

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

**Збірник є науковим фаховим виданням у галузі педагогічних наук
Наказ МОН України №41 від 17.01.2014р.
(зі змінами від 29.09.14р., наказ №1081)**

*Затверджено до друку вченою радою Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 6 від 2 квітня 2018 року)*

Редакційна колегія:

Топузов О. М., член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор (головний редактор); **Головко М. В.**, канд. пед. н., с. н. с., доцент (заступник головного редактора); **Засєкіна Т. М.**, канд. пед. н., с. н. с. (заступник головного редактора); **Акірі І. К.**, доктор фіз.-мат. Наук, конференціар (республіка Молдова); **Бібік Н. М.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Бурда М. І.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Васьківська Г. О.**, доктор пед. наук, с. н. с.; **Величко Л. П.**, доктор пед. наук, професор; **Голуб Н. Б.**, доктор пед. наук, професор; **Гораш К. В.**, канд. пед. наук, с. н. с. (відповідальний редактор); **Дічек Н. П.**, доктор пед. наук, професор (науковий редактор); **Доброскок І. І.**, доктор пед. наук, професор; **Жук Ю. О.**, канд. пед. наук, с. н. с., доцент; **Ільчук І. Ю.**, перекладач; **Імашев Г. І.**, доктор пед. наук, професор (Республіка Казахстан); **Калініна Л. М.**, доктор пед. наук, професор; **Кизенко В. І.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Курач Л. І.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Ладоня К. Ю.**, відповідальний секретар; **Лапінський В. В.**, канд. фіз.-мат. наук, доцент; **Лоза Л. М.**, відповідальний за технологічну підготовку випуску; **Локшина О. І.**, доктор пед. наук, професор; **Мальований Ю. І.**, член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Пометун О. І.**, член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Пузіков Д. О.**, канд. пед. наук, доцент; **Редько В. Г.**, доктор пед. наук, доцент; **Савченко О. Я.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Смолінчук Л. С.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Цимбалару А. Д.**, доктор пед. наук, с. н. с.; **Ярош Д. Б.**, літературний редактор.

Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — П 78 О.М.Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2018. — Вип. 20. — 560 с.

ISBN 978-966-544-404-5

У збірнику представлено доробок науковців Інституту педагогіки НАПН України, теоретично і практично значущі результати багаторічних експериментальних досліджень аспірантів, докторантів, здобувачів та учителів-методистів. У статтях збірника висвітлено актуальні питання теорії підручникотворення; особливості створення сучасної навчальної та науково-методичної літератури.

Збірник призначено науковцям, авторам підручників і всім зацікавленим у створенні якісної навчальної книги.

ЗМІСТ

Акири И.

Роль и значение понятийных карт в учебнике 10

Борщевская Е. В.

Модель учебно-методического комплекса нового поколения по учебному предмету «Биология» 17

Булгаков В. П., Баштова М. О.

Особливості інформаційно-комунікаційного забезпечення у процесі вивчення географії в загальноосвітній школі (методичні аспекти) 25

Валочка Г. М., Зелянко В. У.

Система навчання беларускай арфаграфіі ва ўзаемасувязі з развіццём культуры маўлення вучняў у вучэбным дапаможніку па беларускай мове (5 клас) 36

Воєвутко Н. Ю.

Антидискримінаційна експертиза освітніх програм і підручників: досвід Республіки Кіпр 44

Гамолко С. Н.

Реализация компетентного подхода при создании электронного учебника «Допризывная подготовка» для учреждений общего среднего образования 55

Головко М. В.

Підручник як основа методичної системи компетентнісно орієнтованого навчання фізики в гімназії 62

Головко С. Г., Науменко С. О.

Підручник як інструмент підготовки випускників
гімназії до державної підсумкової атестації
у формі зовнішнього незалежного оцінювання 74

Засєкін Д. О.

Тенденції вдосконалення структури підручників
фізики для гімназії та ліцею 93

Засєкіна Т. М.

До концепції підручника інтегрованого курсу
«Природничі науки» 111

Калініна Л. М., Малюга М. М.

Програмне забезпечення навчальної дисципліни
«Методології дисертаційної роботи»
для докторів філософії в галузі освіти 126

Ковчин Н. А.

Соціально-економічна адаптація особистості
в контексті економічної освіти 146

Козлова А. І.

Принципи добору та функції навчального матеріалу
для компетентісно орієнтованого навчання
іноземних мов учнів початкової школи:
комунікативно-діяльнісний аспект. 156

Кононец Н. В., Гриньова М. В.

Засоби створення електронного посібника
для ресурсно-орієнтованого навчання 166

Коротун О. О., Лашкул В. А., Буханова О. В., Тверезовська О. В.

Конструювання електронного посібника з іноземної
мови для різних категорій населення 180

Коршевнюк Т. В. Компетентнісний потенціал підручника біології	194
Кузьменко А. Ю. Дидактичні ідеї підручникотворення в педагогічній спадщині С. Х. Чавдарова	204
Лисовская Т. В., Скивицкая М. Е. Реализация актуальных научных подходов в содержании учебника математики XI класса для учащихся с интеллектуальной недостаточностью	212
Манилкина С. А. Компетентностный подход к разработке концептуальных оснований учебной литературы для общего среднего образования	222
Мельник Ю. С. Реалізація компетентнісно орієнтованої методики навчання хвильових явищ у підручнику фізики 9-го класу гімназії	231
Могорита В. М. Особливості методичного апарату підручника історії для класів з поглибленим вивченням предмета (8 клас)	239
Надтока О. Ф., Надтока В. О. Основні аспекти створення компетентнісно орієнтованого підручника економіки	250
Назаренко Т. Г. Формування в учнів ліцею економічної компетентності	261
Непорожня Л. В. Коригування предметної компетентності учнів гімназії засобами підручника з фізики	272

Николюк О. В.

Проблема впровадження цифрових підручників:
досвід Республіки Корея 280

Онаць О. М.

Інноваційні технології в управлінській діяльності
керівника опорного закладу освіти в підручнику
для менеджера 287

Пасічник О. С.

Дидактичне обґрунтування краєзнавчого
компонента змісту навчання іноземних мов
у початковій школі. 297

Пирютко О. Н., Терешко О. А.

Реализация современных достижений
методики преподавания математики
в школьных учебных пособиях 311

Полонська Т. К.

Сутність ігрових технологій у навчанні
іноземних мов учнів початкової школи
на компетентнісних засадах. 317

Пометун О. І., Гупан Н. М.

Розвиток критичного мислення учнів засобами
шкільного підручника історії 327

Пузіков Д. О.

Електронний посібник як засіб підготовки суб'єктів
освітньої діяльності до прогнозування розвитку
загальної середньої освіти 339

Рахманова Е. В.

Инновационные подходы и технологии
в современном учебнике «Развитие речи»
для детей с нарушением слуха 350

Редько В. Г.

Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи: результати емпіричних досліджень 360

Редько В. Г., Ніколаєнко В. В., Кодалашвілі О. Б., Козлова А. І.

Новій українській школі — компетентнісно орієнтовані підручники: концептуальні засади змісту і структури підручника з англійської мови для 1 класу «MyPal» 372

Рябуха І. М.

Предметний дискурс розвитку соціальної компетентності в підручнику для менеджера освіти 386

Свірыдзенка В. І.

Канцэпцыя адзінага вучэбнага дапаможніка «Беларуская мова» для 3 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання 398

Свійонтик О. О.

Читанки як засіб виховання почуття відповідальності у дітей молодшого шкільного віку 406

Сідоров В. І.

Підручник «Туристичне країнознавство» як засіб кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму 416

Силкович Л. А.

Лингвометодические основы построения учебно-методического комплекса по английскому языку как средства межкультурной коммуникации 426

Тарара А. М., Сушко І. А.

Науково-методичне забезпечення основних складників змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї 436

Тверезовська Н. Т., Вікторова Л. В., Гаріна С. М. Застосування Web-технологій у процесі розробки електронного підручника для фахівців із соціальної роботи	447
Темушев С. Н. Особенности отбора содержания и построения методического аппарата учебного пособия по истории Беларуси для 6-го класса	462
Топузов М. О. Проектування інформаційно-освітнього середовища опорних закладів освіти в підручнику для керівника	473
Топузов О. М., Вішнікіна Л. П. Урахування впливу когнітивних процесів у компетентнісному навчанні географії	485
Удовиченко І. В. Підручник з географії як складник навчально-методичного забезпечення закладів загальної середньої освіти	495
Удовиченко Л. М. Проблема вивчення образів-персонажів у підручниках із зарубіжної літератури для старшої школи	504
Урбан М. А., Муравьева Г. Л. Реализация компетентного подхода в учебном пособии по математике для I степени общего среднего образования в Республике Беларусь.	515

Хруль О. С.

Современные учебники для детей с нарушениями зрения:
особенности адаптации, использование
в образовательном процессе 526

Шевлякова-Борзенко И. Л., Юстинская Г. М.

Литературные медиапроекты
как инновационный компонент УМК
и средство формирования компетентного читателя 536

Ярьсько О. М.

Система забезпечення підручниками шкіл Франції 545

Яценко Т. О.

Підручник української літератури в контексті
завдань Нової української школи 551

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ПОНЯТИЙНЫХ КАРТ В УЧЕБНИКЕ

Ион Акири,

доктор физико-математических наук, конференциар,
Институт Педагогических Наук, г. Кишинев (Республика Молдова)

e-mail: ionachiri@mail.ru

В статье рассмотрены вопросы о месте, роли и назначении понятийных карт в учебнике. Предложены идеи относительно составления и использования синтетических таблиц, которые содержат систему понятий в контексте формирования компетенций. Предложена структура понятийной карты, которая включает итоговую таблицу, содержащую графическое представление всех изученных в соответствующем разделе понятий, а также систему связей, с помощью которых связываются понятия и информация между собой.

Отражен алгоритм составления понятийной карты, который включает выделение основного понятия изучаемой темы, последовательной записи при изучении всех понятий, которые следуют из основного как производные, установление логических взаимосвязей между понятиями, получение итоговой взаимосвязанной системы всех изученных понятий. Приведен пример заполнения понятийной карты по математике для учебника 8 класса.

Доказано, что совместное составление понятийных карт дает возможность развивать у учеников разнообразные способности, способствует формированию и развитию компетенций анализа, сравнения, систематизации, классификации, интеграции, установления соответствующих взаимосвязей, осознанного применения изученного.

Акцентируется внимание на том, что понятийные карты, которые включены в учебник, дают возможность ученикам осознанно использовать его понятийный аппарат, а учителю разнообразить деятельность учеников на уроках, привлекать учеников к процессу активного получения новых знаний и формирования компетенций, а также эффективно организовывать повторение изученного материала и подготовку к экзаменам, что повышает качество школьного образования.

Ключевые слова: школьный учебник; понятийная карта; компетенция; система понятий; качество образования.

Постановка проблемы. Начиная с 2010–2011 учебного года, компетентностная образовательная парадигма в Республике Молдова основывается на следующем определении школьной компетенции:

Компетенция — это целостная система знаний, способностей, навыков и ценностных отношений, сформированных у учащихся в процессе обучения и используемых при возникновении необходимости их применения,

адаптированных к возрастным особенностям и когнитивному уровню учащегося для решения проблем, с которыми он может столкнуться в действительности [2, с. 4].

Следовательно, исходя из того, что компетенция это целостная система знаний, навыков и отношений, существенное значение при формировании компетенций имеет как систематизация и классификация понятий, так и их осознанное применение.

В этом контексте является актуальным вопрос: «**Какова роль и значение понятийных карт, включенных в школьные учебники, в контексте формирования компетенций и повышении уровня качества образования?**»

Анализ последних исследований. Современные педагогические парадигмы, в том числе компетентностный подход к результатам школьного обучения, требуют существенных изменений в реализации образовательного процесса. Особая роль отводится дидактическим технологиям в контексте формирования компетенций и личностно-ориентированного обучения (Torrance H., 1992; Broodfoot P., 1992; Hammond L. D., 1994; Morrison H., 1995; Shilpi N. N., 1995, Гелфман Э. Г., Холодная М. А., 2006 и др.). Идея применения в обучении опорных сигналов, опорных конспектов, сформулированная педагогом-новатором В. Ф. Шаталовым, может быть успешно применена и на современном этапе развития школы, используя понятийные карты.

Цель статьи — определить методологические основы составления и применения понятийных карт, как составляющих школьных учебников, в контексте повышения качества образования и формирования компетенций.

Изложение основного материала. Понятийная карта — это итоговая таблица, содержащая графическое представление всех понятий, изученных в соответствующей главе, а также систему связей, посредством которых связываются понятия, информация между собой.

Из этого следует, что понятийная карта разрабатывается для каждой главы в отдельности. **Алгоритм** составления понятийной карты следующий:

- На листе формата А-4, в центре или в другом удобном месте, записывается основное понятие, которое изучается в данной главе. Например, «Уравнения».
- Последовательно, в процессе изучения темы, на этом листе записываются все понятия, которые следуют из основного, центрального понятия, являясь его производными. Например: типы уравнений с одним неизвестным, формулы для нахождения корней уравнения, соотношения между корнями и коэффициентами и др.
- Все представленные понятия логически взаимосвязаны между собой, следуя одно за другим.
- Постепенно заполняется лист, и получаем итоговую картину к данной главе, которая содержит взаимосвязанную систему всех изученных в ней понятий.
- Понятийная карта может содержать и некоторые примеры.

В текстовом учебнике содержится полностью заполненная понятийная карта. В электронном же учебнике должна предусматриваться возможность последовательного заполнения карты.

Приводим пример заполненной понятийной карты по математике для учебника 8-го класса:

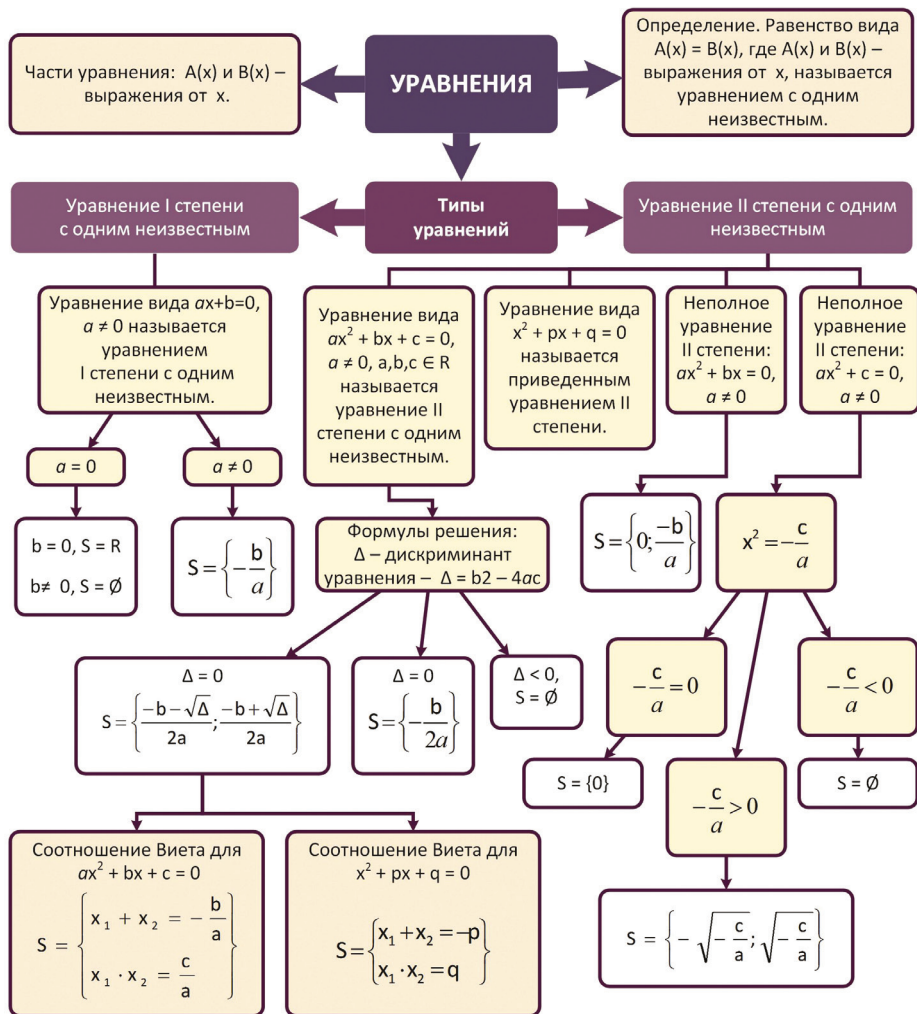


Рис. 1. Пример заполненной понятийной карты по математике для учебника 8-го класса

На рис. 2 представлена понятийная карта к теме «Комплексные числа», включенная в действующий учебник по математике для 11-го класса в Республике Молдова [3, с. 185].

Соответствующие понятийные карты содержатся во всех действующих учебниках по математике для лицейских X–XII классов Республики Молдова.

Современная педагогика рекомендует применять **технику кластеринг** (Clustering) (cluster (англ.) — гроздь) для локального графического представления информации. Объединяя все локальные представления понятий, информации в единое целое, взаимосвязывая их между собой, получаем интегрированную **понятийную карту** по данной главе.

Следовательно, **понятийные карты** могут быть составлены по любой главе для любого школьного учебника.

В методическом плане рекомендуем учителям составлять **понятийные карты** совместно с учениками. Начиная изучение новой главы, на своих листках формата А-4, ученики записывают последовательно, заполняя от урока к уроку, все изученные понятия в этой главе, их свойства, другую значимую информацию относительно изученных понятий. В конце изучения главы у каждого ученика будет своя **понятийная карта**.

В конце учебного года каждый ученик соберет все составленные **понятийные карты** к изученным главам в виде книжки, которую предлагается озаглавить: «**Математический атлас для ____ класса**».

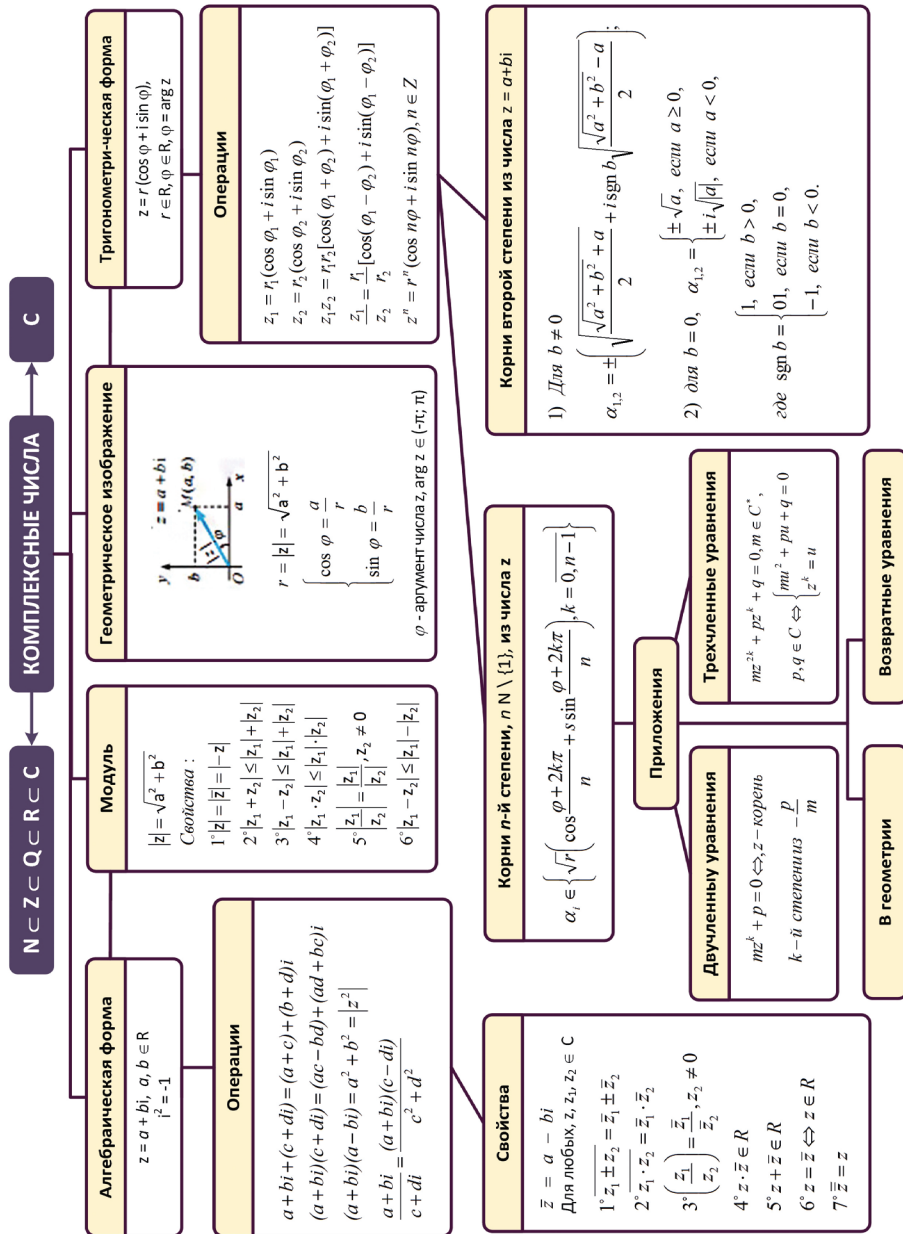
В процессе изучения предмета в последующих классах часто требуется повторить что-либо из изученного в предыдущих классах. Спасением для учащихся в таких случаях могут быть **понятийные карты** и, следовательно, соответствующие **математические атласы**. Аналогично могут быть составлены **физические атласы, биологические атласы, химические атласы, атласы по истории, атласы по языкам** и т. д.

Выводы. Совместно составленные понятийные карты дают возможность развивать у учащихся различные способности, способствующие формированию и развитию компетенций:

- анализировать;
- сравнивать;
- систематизировать;
- классифицировать;
- интегрировать;
- находить соответствующие взаимосвязи;
- осознанно применять изученное.

Применение **понятийных карт** в образовательном процессе по любому учебному предмету делает его более интересным для учащихся.

Итоговые таблицы, **понятийные карты**, включенные в учебники, дают возможность ученикам осознанно разбираться в понятийном аппарате соответствующей



главы. Учителя же будут эффективно использовать дидактические возможности предложенных, составленных понятийных карт:

- *разнообразить деятельность учащихся на уроках;*
- *включать учеников в процесс активного добывания знаний, формирования компетенций;*
- *применить составленные Понятийные карты при необходимости, при повторении изученного материала, при подготовке к экзаменам и т. п.*

Литература

1. Гелфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. / Э. Г. Гелфман, М. А. Холодная — М.: Питер, 2006. — 384с.
2. Министерство Просвещения Республики Молдова. Математика. Куррикулум для гимназического образования. — Кишинэу, Lyceum, 2010. — 75 с.
3. Акири Ион. Математика: Учебник для XI класса / Ион Акири, Валентин Гарит, Петру Ефрос, Василе Неагу, Николае Продан, Думитру Тараган, Анатол Топалэ, Василе Чобану. — Кишинэу: Изд-во Prut Internațional, 2010. — 304 с.

References

1. Helfman E. H. Psykhodydaktyka shkil'noho pidruchnyka. Intelektual'ne vykhovannya uchniv. / E. H. Helfman, M. A. Kholodna — M. : Pyter, 2006. — 384s.
2. Ministerstvo Osvity Respubliky Moldova. Matematyka. Kurrikulum dlya himnazynoyi osvity. — Kyshyneu, Lyceum, 2010. — 75 s.
3. Akira Ion. Matematika: Pidruchnyk dlya XI klasu / Ion Akira, Valentyn Harito, Petru Efros, Vasyle Neahu, Mykolu Prodan, Dumitru Tarahay, Anatol Topale, Vasyle Chobanu. — Kyshyneu: Yzd-vo Prut Internațional, 2010. — 304 с.

Акірі І.

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ПОНЯТІЙНИХ КАРТ У ПІДРУЧНИКУ

У статті розглянуто проблему місця, ролі та призначення понятійних карт у підручнику. Запропоновано ідеї щодо складання та використання синтетичних таблиць, що містять систему понять у контексті формування компетенцій. Запропоновано структуру понятійної карти, яка включає підсумкову таблицю, що містить графічне подання всіх вивчених у відповідному розділі понять, а також систему зв'язків, за допомогою яких пов'язуються поняття та інформація між собою.

Висвітлено алгоритм складання понятійної карти, який містить виокремлення основного поняття теми, що вивчається, послідовного запису в процесі вивчення всіх понять, які впливають із основного як похідні, встановлення логічних взаємозв'язків між поняттями, отримання підсумкової взаємопов'язаної системи всіх вивчених понять. Наведено приклад заповнення понятійної карти з математики для підручника 8 класу.

Доведено, що спільне складання понятійних карт дає можливість розвивати в учнів різноманітні здібності, сприяє формуванню та розвитку компетенцій аналізу, порівняння,

систематизації, класифікації, інтеграції, встановлення відповідних взаємозв'язків, усвідомлене застосування вивченого.

Акцентовано на тому, що понятійні карти, які включено до підручника, дають можливість учням усвідомлено використовувати його понятійний апарат, а вчителю урізноманітнити діяльність учнів на уроках, залучати їх до процесу активного отримання нових знань та формування компетенцій, ефективно організувати повторення вивченого матеріалу та підготовку до іспитів, і цим підвищують якість шкільної освіти.

Ключові слова: шкільний підручник; понятійна карта; компетенція; система понять; якість освіти.

Akiri I.

ROLE AND IMPORTANCE OF CONCEPT MAPS IN A TEXTBOOK

The article considers the questions about place, role and purpose of concept maps in a textbook. Ideas are proposed for the building and use of synthetic tables that contain a system of concepts in the context of the formation of competences. The structure of a concept map is proposed, which includes a summary table containing a graphical representation of all the concepts studied in the corresponding section, as well as a system of links through which concepts and information are linked together.

The algorithm for building a concept map is reflected, which includes the selection of the basic concept of the topic that is being studied, the consecutive recording of all concepts in the process of studying that follow from the main as derivatives, the establishment of logical interrelations between concepts, the obtaining of the interconnected system of all the concepts studied. An example of filling a concept map in mathematics for a textbook of the 8th grade is given.

It is proved that cooperative making of concept maps makes it possible to develop various abilities of pupils, contributes to the formation and development of the competences of analysis, comparison, systematization, classification, integration, the establishment of appropriate relationships, and the conscious application of the studied material.

Emphasis is placed on the fact that the concept maps that are included in a textbook enable students to consciously use its conceptual apparatus, and the teacher to diversify the activities of pupils in the classroom, to involve pupils in the process of active gaining new knowledge and formation of competences, and to effectively organize the revision of the studied material and preparation for exams, which improves the quality of school education.

Keywords: school textbook; concept map; competence; system of concepts; quality of education.

МОДЕЛЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «БИОЛОГИЯ»

Е. В. Борщевская,

магистр педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории математического и естественнонаучного образования Национального института образования (Республика Беларусь)

e-mail: elenabarshev@rambler.ru

В статье отражены структура и содержание учебно-методического комплекса нового поколения по учебному предмету «Биология» согласно тенденциям развития системы образования в Республике Беларусь. Раскрываются особенности элементов учебно-методического комплекса на основе компетентного подхода. Автор предлагает модель учебно-методического комплекса по биологии основанную на компетентном подходе.

Ключевые слова: модель; учебно-методический комплекс; компетентный подход; учебный предмет; биология.

Постановка проблемы. Основным требованием общества к образовательному процессу является переход от традиционного предметно-ориентированного обучения к компетентно-ориентированному, предусматривающему развитие личности учащегося, формирование умения применять полученные знания на практике. До недавнего времени биологическое образование ориентировалось в основном на усвоение знаний и умений, а не на формирование предметных, метапредметных и личностных компетенций. Традиционно процесс обучения биологии в учреждениях общего среднего образования в основном был построен таким образом, что выпускники не связывали предметное содержание с жизненными ситуациями. Поэтому в последние годы биологическое образование претерпевает значительные изменения: меняются цели биологического образования, приоритеты в структуре и содержании. В связи с этим на первый план выходит проблема создания учебно-методического комплекса по учебному предмету «Биология». Создание учебно-методического комплекса (УМК) — дело не новое, но сегодня оно приобретает особую актуальность в связи с введением модернизированного образовательного стандарта и с внедрением в образовательный процесс компетентного подхода.

Аналіз других досліджень. Проблемі створення навчально-методического комплексу присвячені трудові Ю. К. Бабанського, Д. Д. Зуєва, В. В. Краєвського, Л. М. Фрийдмана, С. Г. Шаповаленко і других. УМК представляв собою систему дидактичних засобів навчання по конкретному навчальному предмету (при ведущій ролі учебника), створювану в цілях найбільш повної реалізації освітніх завдань, відображених в програмі по цьому предмету. В теперішній час ідуть пошуки оптимального складу, структури і функцій УМК.

Основне вміст. Біологічне виховання є одним з компонентів підготовки підліткового покоління до самостійного життя. Необхідно відзначити, що до недавнього часу біологічне виховання орієнтувалося в основному на засвоєння знань і умінь, а не на розвиток здібностей предметних, метапредметних і особистісних компетенцій. Процес навчання біології в закладах загальної середньої освіти в основному був побудований таким чином, що випускники не зв'язували предметне вміст з життєвими ситуаціями. В початку ХХІ століття в біологічному вихованні переживають зміни цілей освіти, пріоритети в структурі і вмісті.

Розробка нового навчально-методического комплексу по біології здійснюється з урахування наступних компетенцій [1, с. 5]:

- **Дослідницька компетенція** — здатність бути в позиції досліджувача по відношенню до оточуючому світу, виражаючись через науково-обґрунтоване сприйняття оточуючого світу, вміння розпізнавати і вирішувати проблемну ситуацію з будь-яким природним об'єктом або явищем, використовуючи для цього різні джерела інформації; готовність особистості до певних дій і операцій відповідно до поставленої мети, на основі наявних знань і умінь.

- **Інформаційна компетенція** — готовність навчального самостійно працювати з різними джерелами інформації, шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати і передавати її.

- **Предметні компетенції:**

Екологічна компетентність — здатність застосовувати екологічні знання, вміння і навички, досвід практичної екологічної діяльності для вирішення різних ситуацій екологічного характеру; приверженість нормам і правилам поведінки в природі.

Природознавча компетенція — становлення позитивних почуттів до живих організмів, виражених в поступках і діях, приносящих певний ефект в цілях збереження природи і навколишнього середовища.

Здоров'я зберігаюча компетенція — ціннісне ставлення до здоров'я, як до основи всіх сторін життєдіяльності людини, готовності до засвоєння знань, умінь і навичок, направлених на збереження і зміцнення здоров'я в повсякденній діяльності.

Естественнонаучная компетенция включает способность интерпретировать соответствующие биологические знания умения и навыки, отражающие современные мировоззренческие тенденции в науке.

Говоря о структуре учебно-методического комплекса, необходимо отметить, что это один из самых сложных и важных вопросов проблемы его построения. УМК можно рассмотреть как модель образовательного процесса по учебному предмету «Биология». При этом можно назвать две категории дидактических средств, которым можно следовать при создании и отборе содержания УМК:

- 1 — средства, в основе которых лежат технологии образования личности;
- 2 — средства, в основе которых лежат технологии преобразования материалов (природных и искусственных).

В основу создания учебно-методического комплекса по учебному предмету «Биология» положены следующие принципы:

- **Принцип преемственности.** Предполагает создание УМК на основе использования накопленного ранее опыта.
- **Принцип структурной целостности,** требующий органического единства элементов проектируемой модели и их структурной сопряженности с компонентами УМК.
- **Принцип открытости и доступности.** Означает постоянную оптимизацию, модернизацию и расширение компонентов УМК и свободный доступ к нему при необходимости всех участников образовательного процесса.
- **Принцип модульности** — учебный модуль выступает единой структурной единицей УМК.
- **Принцип функциональности,** требующий, чтобы проектируемая модель выполняла не только гносеологические, но и прикладные функции, обеспечивающие формирование, развитие и совершенствование компонентов УМК.

Модель УМК нового поколения (см. рис. 1, с. 18) предполагает совокупность дидактических единиц, отражающих логически законченный объем образовательного материала. В самом общем виде учебно-методический комплекс по биологии может быть представлен тремя блоками (трехкомпонентный состав):

1. **Организационно-нормативный блок:** концепция, образовательный стандарт, учебная программа.

2. **Содержательный блок:** учебник, учебные пособия, хрестоматии, словари, справочники, наглядные пособия (плакаты, таблицы), электронные образовательные пособия (электронные учебники, интерактивные компьютерные модели, электронные энциклопедии и справочники, электронные тренажеры, учебники-навигаторы и др.).

3. **Учебно-методический блок:** учебно-методические рекомендации; календарно-тематическое планирование; сборники задач, компетентностно-ориентированных заданий, контрольных и самостоятельных работ, тестов;

тетради для лабораторних і практичних робіт; робочі тетради; дидактичні та діагностичні матеріали.

Розробка УМК нового покоління здійснюється на трьох рівнях: теоретико-методологічному (визначення концепції і основних принципів створення УМК); технологічному (створення структурної моделі УМК, визначення алгоритму його побудови і методического інструментарія); практичному (втілення моделі в реальному комплексі по конкретній навчальній дисципліні) [2, с. 10]. Відповідно кожному рівню і повинен будуватися навчально-методический комплекс по навчальному предмету «Біологія».



Рис. 1. Модель учебно-методического комплекса нового поколения по учебному предмету «Биология».

Отличительной особенностью данной модели является ее открытость, информационная насыщенность, мобильность и ориентированность на индивидуальные потребности учащегося. Между компонентами УМК существует линейное взаимодействие: учебная программа — учебник, учебник — тетрадь для лабораторных и практических работ. К линейным взаимодействиям могут добавляться радиальные связи. Например: учебная программа — учебник — компетентностно ориентированные задания — электронный тренажер.

Организационно-нормативный блок модели отражает содержание образования с учетом запросов общества, государства и личности. Ведущее место в этом блоке занимает концепция учебного предмета «Биология». Она определяет методологические подходы, принципы обучения, специфические особенности учебного предмета «Биология», описывает содержательное наполнение и структурное распределение учебного материала. В концепции описаны ключевые компетенции (естественнонаучная, предметная, ценностно-смысловая, учебно-познавательная, информационная).

Образовательный стандарт определяет содержание образования по учебному предмету «Биология» и уровень подготовки учащихся. В соответствии с требованиями образовательного стандарта и концепции разрабатывается учебная программа. Структурные элементы новой учебной программы по учебному предмету «Биология» для 6–11 классов учреждений общего среднего образования претерпели определенные изменения:

- В пояснительной записке, в которой традиционно определены цель и задачи изучения предмета на каждой ступени обучения, особенности содержания (разделы, время, отводимое на изучение биологии в каждом классе, структура содержания, характеристика практической части), отражены также рекомендуемые технологии и направления обучения, подходы и принципы, формируемые компетенции, виды деятельности.

- Содержание учебного предмета «Биология» включает учебный материал по классам, разделам и темам. В содержании отражено название темы, основные вопросы темы, демонстрации, перечень лабораторных и практических работ, демонстрационных и лабораторных опытов, экскурсий. Программа содержит полный перечень всех понятий, обязательных для изучения в ее рамках (ранее этот перечень понятий отсутствовал).

- В требованиях к результатам учебной деятельности учащихся нашли отражение личностные, метапредметные и предметные результаты.

В **содержательном блоке** УМК центральное место занимает учебник. Отличие современных учебников от традиционных в том, что в написании содержания новых был использован компетентностный, дифференцированный и личностный подходы. Современный учебник является «навигатором» по всему учебно-методическому комплексу.

В учебниках нового поколения содержатся QR-коды. С их помощью осуществляется быстрый вход в систему дистанционного обучения Moodle, на которой размещены: тематический контроль и тренажеры. Учащиеся могут самостоятельно проверить свои знания по пройденным темам. При помощи QR-кода, размещенного в тексте учебника, учащиеся могут открыть страницу в интернете, содержащую занимательную информацию о живых организмах.

Текст параграфов содержит основной и дополнительный учебный материал. Изучение основного материала параграфа обязательно для всех. Дополнительный материал, набранный мелким шрифтом, представлен несколькими рубриками: «Научные открытия», «Мини-лаб», «Биофакт», «Биологические рекорды», «Мои биологические исследования», «Мои натуралистические наблюдения» и другие. Он рассчитан на тех, кто увлекается биологией. Материал на выделенном фоне углубляет и поясняет основной текст параграфа.

Учебно-методический блок представлен как пособиями для педагога, так и пособиями для учащихся. Остановимся на тех компонентах учебно-методического блока, которые претерпели изменения в связи с внедрением в образовательный процесс компетентностного подхода.

Для педагога наиболее важным элементом данного блока является учебно-методическое пособие, содержание которого включает детальное описание технологии преподавания учебного предмета «Биология». Разработки планов-конспектов учебных занятий способствуют выстраиванию системы действий учителя по созданию технологии обучения и усвоения знаний учащимися. Используя материалы учебно-методических пособий, учитель может творчески подходить к организации учебного процесса. В большинстве пособий содержится дополнительный материал, который педагог может применять по своему усмотрению.

Рабочая тетрадь, предназначенная для учащегося, постоянно совершенствуется. В настоящее время рабочие тетради по биологии многофункциональны. Они представляют собой набор заданий разного уровня сложности, который используется на закрепление знаний, полученных на уроке, отработку практических умений и навыков, проверку знаний по темам. Использовать такую тетрадь рекомендуется как на уроках, так и во внеурочное время. Задания в рабочих тетрадях позволяют учителю значительно расширить самостоятельную работу учащихся с различными источниками информации, удовлетворять индивидуальные познавательные интересы и развивать творческие способности учащихся.

Тетрадь для лабораторных и практических работ — это тетрадь, которая предназначена для помощи учащимся при выполнении лабораторных и практических работ, лабораторных опытов. Она позволит не только сэкономить время при выполнении и оформлении той или иной работы, но и сконцентрировать внимание на самых важных ее этапах.

В настоящее время большое внимание в системе образования уделяется формированию у подрастающего поколения читательской, математической и естественнонаучной грамотности. В связи с этим разработаны сборники компетентностно ориентированных заданий. Задания направлены на стимулирование познавательной деятельности учащихся, развитие коммуникативных навыков, формирование положительного отношения к миру живых организмов. Отвечая на вопросы, решая занимательные задачи, учащиеся не только узнают многое о мире живых организмов, но и научатся делать умозаключения и выводы, выдвигать гипотезы.

Содержание, структура и инструментальное оформление компонентов УМК нового поколения по учебному предмету «Биология» должны соответствовать содержанию, методике и технологии преподавания биологии. Поэтому теоретические основы их построения следует формировать, исходя из анализа основных компонентов учебного процесса: онтологического, нормативного, методического и технологического.

Выводы. Таким образом, необходимо отметить, что УМК нового поколения по биологии обладает рядом свойств:

- многофункциональностью и целостностью компонентов;
- способностью расширения возможностей стимулирования познавательной активности учащихся;
- гибкостью по отношению к учебному процессу;
- направленностью на формирование жизненно важных навыков и умений (проведения наблюдений за состоянием собственного организма; соблюдения правил поведения в окружающей среде, составление экологических прогнозов и т. д.);
- является и кладезем знаний, и навигатором, который открывает путь к дополнительным знаниям, умениям и навыкам.

Результат использования в учебном процессе учебно-методического комплекса нового поколения по учебному предмету «Биология» можно сформулировать следующим образом: если учитель научился пользоваться всем тем, что ему сейчас предоставлено, он не может не научить, а учащийся не может не научиться.

Использованная литература

1. Учебная программа по учебному предмету «Биология» для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания: VI–IX классы: утверж. М-вом образования Респ. Беларусь. — Минск: Нац. ин-т образования, 2017. — 54 с.
2. Макаров, А. В. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: учеб.-метод. пособие / А. В. Макаров [и др.]; под общ. ред. А. В. Макарова, З. П. Трофимовой. — 3-е изд., перераб. и доп. — Минск: РИВШ, 2008. — 152 с.

References

1. The curriculum on the subject «Biology» for institutions of general secondary education with the Russian language of teaching and education: VI–IX classes: approved by The Ministry of Education of the Republic of Belarus. — Minsk: Nat. Institute of Education, 2017. — 54 p.
2. Makarov, A. V. Uchebno-metodicheskiy kompleks: modul'naya tekhnologiya razrabotki: ucheb.-metod. posobie / A. V. Makarov [i dr.]; pod obshch. red. A. V. Makarova, Z. P. Trofimovoj. — 3-e izd., pererab. i dop. — Minsk: RIVSH, 2008. — 152 p.

Борщевская О. В.

МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ НОВОГО ПОКОЛІННЯ З НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «БІОЛОГІЯ»

У статті відображено структуру і зміст навчально-методичного комплексу нового покоління з навчального предмета «Біологія», побудованого згідно з тенденціями розвитку системи освіти Республіки Білорусь. Розкрито особливості елементів навчально-методичного комплексу на основі компетентнісного підходу. Автор пропонує модель навчально-методичного комплексу з біології створену на основі компетентнісного підходу.

Ключові слова: модель; навчально-методичний комплекс; компетентнісний підхід; навчальний предмет; біологія.

Borshevskaya E.

A MODEL OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX OF NEW GENERATION ON SCHOOL SUBJECT «BIOLOGY»

The article reflects the structure and content of the new generation of educational complex on the subject “Biology” according to the trends of development of the education system in the Republic of Belarus. Features of elements of the educational and methodical complex are revealed on the basis of the competence approach:

- the introduction of educational material, which on the one hand reflects the fundamental biological knowledge, on the other hand, practice-oriented orientation allows to prepare informed, competent, graduate, which is ready to continue education, to live and to work in new social-economic conditions;
- the educational material is aimed at the implementation of personal (value-semantic, personal self-improvement, communicative, cultural), interdisciplinary (information and communication, research, educational and cognitive) and subject (environmental, natural science, health) competencies.

Educational and methodical complex of the new generation on biology has a number of properties: multifunctionality; integrity; expands possibilities of stimulation of cognitive activity of pupils; flexibility; orientation in the formation of vital skills and abilities (observation of the constitution of a body; compliance with the rules of **environment treatment**, preparation of environmental forecasts, etc.); practice-oriented focus; allows to introduce in educational process along with traditional innovative technologies of teaching.

The author offers a model of the educational methodical complex on biology based on the competence approach. A distinctive feature of this model is its openness, informational saturation, mobility and orientation in the individual needs of the student. In general form the educational and methodical complex in biology is presented by three blocks (three-component structure):

1. Organizational and normative block: concept, educational standard, curriculum.
2. Content block: textbook, dictionaries, reference books, visual AIDS (posters, tables), electronic educational AIDS (electronic textbooks, interactive computer models, electronic encyclopedias and reference books, electronic simulators, textbooks, navigators, etc.).
3. Educational and methodical block: educational and methodical recommendations; calendar and thematic planning; collections of tasks, competence-oriented tasks, control and independent works, tests; notebooks for laboratory and practical works; workbooks; didactic and diagnostic materials.

Keywords: model; educational and methodical complex; competence-based approach; school subject; biology.

УДК: 371.026.3

ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ (МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ)

В. П. Булгаков,
аспірант Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: kambul@ukr.net

М. О. Баштова

У статті узагальнено основні особливості та переваги використання ІКТ у сучасній системі освіти. Обґрунтовано важливість та ефективність застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Наведено конкретні приклади застосування певних технологій на різних типах уроків, а також приклади тем з географії, які можна розкрити більш повно й цікаво за допомогою ІКТ. У роботі обґрунтовано, що застосування ІКТ робить навчальний процес більш цікавим, зрозумілим, ефективним, і в деяких випадках — більш організованим. Основні наукові положення статті можуть бути використані учителями під час підготовки до уроків географії із застосуванням конкретних видів інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; географія; учитель; урок; освіта; навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді та зв'язок із найважливішими науковими чи практичними завданнями. В умовах сучасного світу перед освітніми працівниками стоїть важливе завдання: не лише передати свої знання молодшим поколінням, а й навчити ними користуватися, сформуванати навички пристосування до життя у сучасних умовах. Новітні інформаційно-комунікаційні технології на уроках географії відкривають безліч можливостей для того, щоб навчальний процес став максимально продуктивним і для дітей, і для учителя. Ця тема ще не достатньо досліджена, тому потрібно зробити її відкритою й доступною для максимальної кількості педагогічних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Такі вчені, як Биков В. Ю., Геращенко А. П., Гудима В. М., Кушнарченко Н., Морзе Н. В., Новенко Д. В., Прокопенко І. Ф., Шульгіна О. В., Юхимович О. В. та інші, здійснили вагомий внесок у процес вивчення географії, дослідивши особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

Формування цілей статті (постановка завдання). Цілі статті полягають у тому, щоб розкрити перед освітніми працівниками важливість використання ІКТ в умовах сучасних процесів інформатизації освіти. А також у розкритті нових можливостей для застосування ІКТ на уроках географії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В умовах глобалізації сучасного суспільства вирішальне значення для побудови нових суспільних відносин мають інформатизація знань і забезпечення якості надання освітніх послуг та гнучкості освітнього процесу. Національна стратегія розвитку освіти на 2012–2021 рр. визначає необхідність «підвищення доступності якісної, конкуренто-спроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина» та «забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя» [8].

Одне з основних завдань освіти в умовах величезного інформаційного потоку полягає в тому, щоб навчити учнів ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Швидкий розвиток ІКТ дає нові можливості в освіті, висуваючи, натомість, нові вимоги до навчання.

Інформаційно-комунікаційні технології — це поєднання інформаційних технологій з комунікаційними для вирішення різноманітних завдань сучасного освітнього інформатизованого суспільства [5].

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання належать Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване про-

грамне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання).

Під впровадженням ІКТ ми розуміємо: забезпеченість комп'ютерною технікою і її використання; встановлення пакетів прикладних програм і їх використання; навчання педагогічних працівників ІКТ і їхнє вміння застосовувати отримані навички для поліпшення навчального процесу, а також розроблення нових інформаційних систем і їх використання [5].

Використання ІКТ в навчанні географії обумовлено змінами, що відбуваються сьогодні в суспільстві. Як засвідчує досвід, посилення практичної спрямованості, орієнтація на розвиток особистості, навчання ухваленню рішень в умовах альтернатив є базою для принципово нового підходу до навчання. Комп'ютерні технології допомагають формувати інформаційну компетентність і проводити наукові дослідження, а також добувати потрібну інформацію та передавати її, використовуючи доступні джерела. Ця компетенція забезпечує навички роботи учня з інформацією. Перед учителями стоїть завдання — навчити учнів використовувати в практичній діяльності засвоєні знання, виробити вміння й навички в області інформаційних і комунікаційних технологій для доступу до інформації, її обробки, інтеграції, оцінки та створення.

В. Биков вважає, що на основі поєднання традиційних педагогічних технологій та ІКТ, вдається значно ефективніше розвинути навчання, та примножити природні здібності людини. Використання цих технологій у процесі навчання створює додаткові умови й спричиняє появу нових цілей та оновлення змісту освіти, дозволяє досягти якісно більш високих нових і додаткових результатів навчальної діяльності, забезпечити для кожного учня формування та розвиток його власної освітньої траєкторії [1, с. 6].

У процесі навчання вибір способів використання ІКТ залежить від поставлених учителем завдань. Інформаційно-комунікаційні технології використовуються під час:

- розроблення проектів, виконання веб-квестів;
- роботи з електронними книгами й атласами;
- виконання практичних робіт;
- підготовки до олімпіади;
- для самостійної та корекційної роботи;
- роботи з блогом чи сайтом учителя;
- підготовки до контрольних робіт, тестів та уроків узагальнення навчального матеріалу.

Використання комп'ютерної техніки та комп'ютерних технологій розширює можливості навчально-виховного процесу, забезпечує нові шляхи подання інформації, дає можливість для випробування власних ідей та проектів.

Зміст і побудова наявних мультимедійних програм з географії відповідають принципам науковості, систематичності, доступності, послідовності викладення на-

вчального матеріалу, їх було складено з урахуванням рівня підготовленості учнів, і вони в цілому відповідають дидактичним вимогам навчання.

Залежно від типу уроку може варіюватися набір засобів, які може обрати учитель. Під час вивчення нового матеріалу можна використовувати демонстраційні програми, які в доступній, яскравій, наочній формі представляють учням теоретичний матеріал. Безсумнівним прогресом педагогічної практики освіти, і географічної в тому числі, слід назвати впровадження в навчальний процес мультимедійних електронних підручників (<http://rozumniki.net/>, novashkola.ua). До них належать електронні версії підручників та енциклопедій. Мультимедійні підручники мають в своєму складі відеофрагменти, що дозволяють продемонструвати на уроці відеосюжет, який представляє досліджуване явище з коментарем диктора (наприклад: «Природні зони Африки» — 7 клас, «Виплавка металу» — 9 клас). Учні стають свідками процесів, що відбуваються на екрані, наочність яких важко створити за допомогою дидактичних засобів. Є можливість демонструвати різні анімаційні схеми, що розкривають сутність досліджуваного явища і зберігають його динамічність (наприклад: земна куля, що обертається навколо своєї осі та навколо Сонця; 3D модель Землі, що максимально наближена до своєї справжньої форми — геоїда, який обертається навколо своєї осі).

Електронні засоби навчання дозволяють продемонструвати процеси або змоделювати явища, за якими неможливо спостерігати протягом одного уроку, або такі, що створюють небезпеку для здоров'я та життя людини. І тут нам допомагають мультимедійні засоби навчання, які позбавляють нас цієї небезпеки та дають змогу учням більш глибоко зрозуміти природу досліджуваного явища чи процесу.

Так під час вивчення теми «Магматизм» у 6 класі, стає можливою демонстрація такого небезпечного явища, як виверження вулкану за допомогою відео.

Для учнів усіх класів пізнавальною є програма для роботи з моделлю Землі — Google Earth, створена на основі супутникових фотографій. Корисною і пізнавальною вона може бути для кожного класу: для 6 — під час вивчення особливостей форми й загальних уявлень про земну кулю; для 7 — материків та океанів, співвідношення суші та водної поверхні, форм рельєфу; для 8 — особливостей рельєфу України, внутрішніх вод; для 9 — адміністративно-територіального поділу України, місця нашої країни на карті світу, особливостей її економіко-географічного положення; для 10 — держав на карті світу, стратегічно-важливих видів сполучень між ними тощо. Програма дозволяє спостерігати за земною кулею у тривимірному просторі, що дозволяє користувачу спостерігати за нею ніби з Космосу.

На уроках закріплення можна використовувати програми-контролери, що дозволяють здійснювати контроль над засвоєнням вивченого матеріалу. Перевага цих програм полягає в тому, що учень, який зробив помилку, може знову повернутися до завдання. Він працює в своєму темпі, що відповідає його природним здібностям.

На уроках-практикумах учні вдосконалюють свої вміння зіставляти карти, заповнювати таблиці, працювати зі статистичними матеріалами, робити висновки [6].

Ще один варіант застосування ІКТ — для контролю знань (комп'ютерні тести). Тестування як ефективний засіб перевірки знань все більше застосовується у школі. Однією з основних і безперечних його переваг є мінімум часових витрат на отримання надійних підсумків контролю. Під час тестування використовують як бланкові, так і електронні варіанти. Електронні є особливо привабливими, тому що дозволяють отримати результати практично одразу після завершення тесту.

Комп'ютерні тестові програми, такі як Assistent, MyTestX, easyQuizzу, Айрен, Майстер-Тест та онлайн-тести, можуть бути успішно використані під час вивчення шкільного курсу «Географія» та підготовки учнів до ЗНО, олімпіади чи різноманітних конкурсів.

Останнім часом все більшої популярності серед учнів набувають онлайн-тести на різноманітних Інтернет-сервісах, за допомогою яких можна підготуватись до певної теми. Один із мінусів деяких таких сервісів — наявність реклами, що суттєво відволікає учнів від процесу навчання.

Проте, є освітній сервіс, що не містить інформації, яка буде відволікати учнів від проходження тесту. Майстер-Тест — це безкоштовний Інтернет-сервіс, що дозволяє вчителю географії створювати онлайн-тести самостійно та проводити інтерактивне тестування учнів. За відсутності доступу до Інтернету готовий тест можна скачати й виконати його на ПК, і для цього не потрібно встановлювати на комп'ютер додаткові програми [2].

Комп'ютерне забезпечення до кожного з таких уроків та багатьох інших дає змогу моделювати досліджувані явища мультимедійними засобами, що сприяє кращому розумінню учнями їхньої природи, розвиває мислення, зорову пам'ять, уміння спостерігати та аналізувати побачене.

Завдяки мультимедійній інформації, що містять програми, учні вчатьсь пов'язувати сформовані уявлення з навчальною темою, робити потрібні доповнення, самостійні висновки та узагальнення.

Зручно також використовувати графічну програму Microsoft Power Point, створювати мультимедійні презентації, доповнюючи їх анімаційними ефектами, відеофрагментами, звуковим супроводом під час вивчення природних об'єктів і явищ, що значно підвищує ефективність навчання (формує у школярів образні уявлення, а на їх основі — географічні поняття).

Зручність презентацій полягає в тому, що під час підготовки є можливість відібрати саме той матеріал, який потрібний для конкретного уроку, розмістити його в потрібній послідовності, використовувати не впродовж усього уроку, а на окремому етапі. Наприклад, зручно виводити на екран плани характеристик, описів, плани практичних робіт. Таким чином, використання мультимедіа технологій підвищує ефективність освітнього процесу, робить його сучаснішим [4].

Працюючи з програмою Excel діти мають можливість створювати електронні таблиці з різноманітними цифровими даними, діаграмами, що стосуються основних географічних об'єктів, природних та економічних процесів та явищ, також проводити певні розрахунки, наприклад, під час вивчення теми «Поверхневі води» обчислити кут нахилу ріки. Але найбільше програма Microsoft Excel стане в пригоді під час вивчення економічної географії в 9 та 10 класах (наприклад, з теми «Населення» — динаміка збільшення кількості населення на планеті, структура сільськогосподарських угідь в Україні, обсяги виробництва продукції важкого машинобудування за період з 2000 по 2017 рр. тощо).

Проектна технологія може забезпечити проблемно-пошукову пізнавальну діяльність учнів, що виражається в процесі створення проекту — прообразу передбачуваного або можливого природного чи соціально-економічного об'єкта, стану природних комплексів. Це може сприяти більш глибокому засвоєнню предмета географії, практичному застосуванню знань.

Роль і значення навчально-дослідницької діяльності учнів у процесі навчання географії в школі полягає в тому, що з їх допомогою значною мірою вирішуються проблеми формування суспільної свідомості у молодого покоління, більш глибокого вивчення учнями географічних процесів і явищ.

Також інформаційно-комунікаційні технології можуть використовуватися для розроблення навчальних проектів та відповідних навчальних, методичних та дидактичних матеріалів.

Учні переконуються в тому, що для вироблення власної позиції щодо актуальних, суспільних, географічних й екологічних проблем важливо володіти широкою та різнобічною інформацією, знати факти, закони, закономірності, оцінки, наявні погляди на конкретну проблему. Збирати емпіричну інформацію допомагає використання наукових методів дослідження географії (спостереження, прогнозування, статистика, моделювання тощо), також необхідно правильно інтерпретувати отримані географічні дані, робити висновки [4].

Серед усіх шкільних дисциплін географія має дуже широкі можливості для навчання з використанням ІКТ.

Готовність вчителя географії до використання інформаційних технологій на своїх уроках передбачає:

- певний рівень технічних навичок роботи з комп'ютером;
- уміння вчителя ефективно використовувати ІКТ як засіб навчання;
- впевненість учителя у більшій ефективності ІКТ порівняно з іншими засобами навчання, у більшій ефективності методів, що базуються на використанні ІКТ;
- можливість швидко оволодіти новими педагогічними програмними засобами.

Основним джерелом мотивації такого навчання стає інтерес самого учня (відбувається перехід від зовнішньої мотивації (оцінки) до внутрішньої (потреба знань)).

Переваги використання ІКТ:

- індивідуалізація навчання;
- підвищення мотивації та пізнавальної активності;
- інтенсифікація самостійної роботи учнів;
- можливість виявити творчі здібності;
- можливість вибору рівня складності завдання.

Учень може працювати у темпі, що відповідає його природним можливостям. ІКТ підвищують ефективність та вмотивованість навчання, забезпечують нові шляхи подання інформації, які полегшують її розуміння, дають можливість для випробування власних ідей та проєктів, роблять учнів більш впевненими та здатними вирішувати проблеми самостійно.

Однією з переваг, яку дають ІКТ і новітні технічні засоби, є можливість здійснення дистанційної освіти, яка дозволяє учням навчатися на відстані. З кожним роком вона набуває все більшої популярності в різних країнах світу. Про це свідчить досвід США, Канади, Великобританії та інших країн, адже дистанційна освіта сприяє створенню ефективних умов навчання упродовж життя, забезпечення гнучкості та доступності освіти. Деякі вчені (Б. Холмберг) вважають, що дистанційна освіта має розглядатися більше як організована освітня програма, ніж як форма навчання [9].

Застосування ІКТ дозволяє:

- шукати нові, нетрадиційні форми й методи навчання;
- розвивати творчі здібності учня;
- розвивати самостійне мислення;
- посилити компетентність учня.

Комп'ютерна підтримка уроків географії має позитивні наслідки, тому що допомагає реалізувати особистісно-зорієнтований підхід до навчання, формувати уміння учнів самостійно здобувати знання, обирати необхідний матеріал, аналізувати, співставляти, обирати головне, розвивати навички комп'ютерної грамотності [3].

Основні недоліки інтерактивних технологій:

- засвоєння незначного обсягу інформації потребує значного часу;
- кожна інтерактивна технологія потребує попереднього розгляду й навчання учнів процедури;
- викладач має менший контроль над обсягом і глибиною вивчення, часом і ходом навчання;
- результати роботи учнів менш передбачувані;
- дисципліна учнів на інтерактивному уроці може бути проблемою для вчителя;
- тривала робота з комп'ютером може негативно впливати на самопочуття та стан здоров'я, тому потрібно дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог, передбачати спеціальні вправи на уроках для запобігання можливих небажаних наслідків.

Існує також проблема, яка виникає, як тільки вчитель починає освоювати комп'ютер — відсутність методики застосування ІКТ на уроках будь-яких предметів.

Досвід проведення таких уроків є, і великий, але його неможливо розповсюдити традиційним способом, через методичну літературу, готові друковані плани-конспекти, дидактичні матеріали тощо. Вони в більшості своїй застаріють ще в процесі друку (це, у першу чергу, стосується посилань на веб-ресурси), та й не зможуть передати основної рідзинки таких уроків — їх обов'язкової інтерактивності. Необхідно узагальнити основні принципи, способи роботи на уроці з використанням ІКТ, застерегти від типових помилок тощо [7].

Але ці недоліки не стануть на заваді все ширшого використання інформаційних та мультимедійних технологій на уроках географії. І завдяки інтерактивним формам навчання, учень з пасивного слухача перетвориться на активного учасника учбового процесу. А це, безперечно, є важливим елементом навчання й виховання майбутнього громадянина нашої держави з активною життєвою позицією.

Висновки й перспективи подальших досліджень. В умовах швидкого накопичення інформації змінюється роль учителя: він повинен не лише дати дітям базові знання та сформувати основні вміння, а й навчити їх самостійно працювати з інформацією. Це має бути молодь, спроможна активно входити в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства.

Інформаційно-комунікаційні технології — це поєднання інформаційних технологій з комунікаційними для вирішення різноманітних завдань сучасного освітнього інформаційного суспільства.

До сучасних ІКТ навчання належать Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання).

Сьогодні завдання вчителя полягає в тому, аби відібрати зі своїх методичних надбань усе прогресивне й змінити, модернізувати, трансформувати навчальний процес так, щоб забезпечити дослідницький, пошуковий характер, що сприятиме розвитку мислення та розумових творчих здібностей учнів.

Сучасні ІКТ дають змогу створити нове навчальне середовище, що здатне підвищити якість географічної освіти, залучитися до світового інформаційного простору. Й у цьому середовищі наголос припадає не на вивчення фактологічного матеріалу, а більше на розвиток навичок мислення, міжособистісних стосунків і творчості.

Можна нескінченно розповідати про виверження вулкану, утворення цунамі, зсуви, обвали тощо, але лише подивившись своїми очима, можна збагнути масштабність і видовищність цих природних явищ, і в цьому перевага комп'ютерних технологій. Знання ІКТ багато в чому полегшують підготовку до уроку, стимулюють пізнавальний інтерес учнів до предмета, створюють умови для мотивації, розвивають мислення і творчі здібності учня.

Використані джерела

1. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2010. — № 1 (15). — Режим доступу: <http://www.ime.eduua.net/em.html>. (дата звернення: 29.01.18). — Назва з екрана.
2. Геращенко А. П. Використання ІКТ на уроках географії на прикладі тестових програм для перевірки знань учнів [Електронний ресурс] / А. П. Геращенко // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2014. — Т. 41. — № 3. — С. 151–159. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_201_41_3_16. (дата звернення: 01.02.18). — Назва з екрана.
3. Гудима В. М. Інформаційно-комунікаційні технології на уроках географії [Електронний ресурс] / В. М. Гудима // Режим доступу: http://radomyshl-school4.edukit.zt.ua/Files/downloads/ІКТ_на_уроках_географії.pdf (дата звернення: 02.02.18). — Назва з екрана.
4. Кушнарченко Н. Застосування інноваційних технологій у навчанні фізичної географії [Електронний ресурс] / Н. Кушнарченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. — 2014. — № 51. — С. 52–58. Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_lsilsk_shkolu/51/8.pdf (дата звернення: 06.02.18). — Назва з екрана.
5. Литвинова С. Г. Організаційно-освітні проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] / С. Г. Литвинова // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2009. № 6 (14). Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>. (дата звернення: 05.02.18). — Назва з екрана.
6. Ломачевський Є. В. Теоретико-методологічні засади соціалізації школярів через діяльнісний підхід на уроках географії / Є. В. Ломачевський // Збірник центру наукових публікацій «Велес» за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції: «Зимові наукові читання», 2 частина м. Київ: збірник статей (рівень стандарту, академічний рівень). — К.: Центр наукових публікацій, 2016. — С. 5–10.
7. Носкова М. В. Проблема мотивації педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі / В. М. Носкова // Комп'ютер у сім'ї та школі. — К. 2009. — № 2. — С. 6–10.
8. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України: від 25.06.2013 р., № 344/2013 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 29.01.18). — Назва з екрана.
9. Pyari D. Theory and Distance Education: At a Glance / D. Pyari // 5th International Conference on Distance Learning and Education IPCSIT. — Singapore: IACSIT Press, 2011. — Pp. 94–99.

References

1. Bykov V. Ju. Suchasni zavdannja informatyzaciji osvity [Elektronnyj resurs] / V. Ju. Bykov // Informacijni tekhnologhiji i zasoby navchannja. — 2010. — № 1 (15). — Rezhym dostupu: <http://www.ime.eduua.net/em.html>. (data zvernennja: 29.01.18). — Nazva z ekrana.
2. Gherashchenko A. P. Vykorystannja ІКТ na urokakh gheoghrafiji na prykladi testovykh program dlja perevirky znanj uchniv [Elektronnyj resurs] / A. P. Gherashhenko // Informa

- циjni tehnologiji i zasoby navchannja. — 2014. — T. 41. — № 3. — S. 151–159. — Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_201_41_3_16. (data zvernennja: 01.02.18). — Nazva z ekrana.
3. Ghudyma V. M. Informacijno-komunikacijni tehnologiji na urokakh gheoghraciji [Elektronnyj resurs] / V. M. Ghudyma // Rezhym dostupu: [http://radomyshl-school4.edukit.zt.ua/Files/downloads/IKT na urokakh gheoghraciji.pdf](http://radomyshl-school4.edukit.zt.ua/Files/downloads/IKT_na_urokakh_gheoghraciji.pdf) (data zvernennja: 02.02.18). — Nazva z ekrana.
 4. Kushnarenko N. Zastosuvannja innovacijnykh tehnologij u navchanni fizychnoji gheoghraciji [Elektronnyj resurs] / N. Kushnarenko // Psykhološko-pedagoghični problemy sil'skohoї shkoly. — 2014. — № 51. — S. 52–58. Rezhym dostupu: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_lsilsk_shkolu/51/8.pdf (data zvernennja: 06.02.18). — Nazva z ekrana.
 5. Lytvynova S. Gh. Orhanizacijno-osvitni problemy vprovadzhennja informacijno-komunikacijnykh tehnologij v zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Elektronnyj resurs] / S. Gh. Lytvynova // Informacijni tehnologiji i zasoby navchannja. — 2009. № 6 (14). Rezhym dostupu: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>. (data zvernennja: 05.02.18). — Nazva z ekrana.
 6. Lomachevs'kyj Je. V. Teoretyko-metodologhični zasady socializaciji shkoljariv cherez dijajlnisnyj pidkhid na urokakh gheoghraciji / Je. V. Lomachevs'kyj // Zbirnyk centru naukovykh publikacij «Veles» za materialamy mizhnarodnoji naukovo-praktychnoji konferenciji: «Zymovi naukovi chytannja», 2 chastyna m. Kyjiv: zbirnyk statej (rivenj standartu, akademichnyj rivenj). — K.: Centr naukovykh publikacij, 2016. — S. 5–10.
 7. Noskova M. V. Problema motyvaciji pedagoghiv do vykorystannja informacijno-komunikacijnykh tehnologij u navchalnomu procesi / V. M. Noskova // Komp'juter u sim'ji ta shkoli. — № 2. — S. 6–10.
 8. Pro Nacionaljnu strategiju rozvytku osvity v Ukraїni na period do 2021 roku: Ukaz Prezydenta Ukraїny: vid 25.06.2013 r., № 344/2013 [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (data zvernennja: 29.01.18). — Nazva z ekrana.
 9. Pyari D. Theory and Distance Education: At a Glance / D. Pyari // 5th International Conference on Distance Learning and Education IPCSIT. — Singapore: IACSIT Press, 2011. — Rp. 94–99.

Булгаков В. П., Баштовая М. А.

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

В статье обобщены основные особенности и преимущества использования ИКТ в современной системе образования. Обоснована важность и эффективность применения новейших информационно-коммуникационных технологий. Приведены конкретные примеры применения определенных технологий на различных типах уроков, а также примеры тем по географии, которые можно раскрыть более полно и интересно с помощью ИКТ. В работе обосновано, что применение ИКТ делает учебный процесс более интересным, понятным,

эффективным, и в некоторых случаях — более организованным. Основные научные положения статьи могут быть использованы учителями при подготовке к урокам географии с применением конкретных видов информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; география; учитель; урок; образование; обучение.

Bulgakov V.P, Bashtova M. O.

FEATURES OF INFORMATION AND COMMUNICATION SUPPORT IN THE STUDY OF GEOGRAPHY IN SECONDARY SCHOOL (METHODOLOGICAL ASPECTS)

In the conditions of globalization of modern society for the construction of new public relations, informatization of knowledge and providing of the quality of educational services and flexibility of educational process have a decision value. One of the main tasks of education in the conditions of enormous informative stream consists in that, to teach students effectively to use information and communication technologies (ICT). Fast growth of ICT gives new possibilities in education, pulling out, but, new requirements to the teaching. Information and communication technologies are combination of information technologies with communication for the decision of various tasks of modern educational informative society. Modern information and communication technologies of studies Internet technologies, multimedia programmatic facilities, office and software, electronic manuals and textbooks, systems of the controlled from distance studies, is specialized (systems of computer accompaniment of studies).

In the article basic features and advantages of the use of ICT are generalized in the modern system of education. The importance and efficiency of application of the newest information and communication technologies is grounded. The concrete examples of application of certain technologies are resulted on the different types of lessons, and also examples of geography lessons which can be exposed more fully and interestingly by ICT. It is grounded, that application of ICT makes the educational process more interesting, clear, effective and in some cases more organized. The substantive scientific provisions of the article can be used by teachers at preparation to the lessons of geography with the use of concrete types of information and communication technologies.

Modern ICT enable to create a new educational environment, which is able to promote quality of geographical education, brought over to outer informative space. And in this environment not the study of material, but the development of skills of thought, interpersonality relations and creation is emphasized.

Keywords: information and communication technologies; geography; teacher; lesson; education; teaching.

СІСТЭМА НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ АРФАГРАФІІ ВА ЎЗАЕМАСУВЯЗІ З РАЗВІЦЦЁМ КУЛЬТУРЫ МАЎЛЕННЯ ВУЧНЯЎ У ВУЧЭБНЫМ ДАПАМОЖНІКУ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ (5 КЛАС)

Г. М. Валочка,

доктар педагагічных навук, прафесар,
загачык лабараторыі гуманітарнай адукацыі
Нацыянальнага інстытута адукацыі;

В. У. Зелянко,

кандыдат педагагічных навук, дацэнт,
намеснік дырэктара па навукова-даследчай рабоце
Нацыянальнага інстытута адукацыі

(Рэспубліка Беларусь)

e-mail: labgum@tut.by

У статці розглянуто праблему навчання орфографіі білоруськоў мовы у взаемозв'язку з развітком культуры мовлення учнів. Аўтары абгрунтоўваюць доцільність такога падходу пад час навчання білоруськоў мовы в закладах загальноў середноў освiтi Республікі Білорусь і паказуюць його впровадження в новому навчальному посiбнику з білоруськоў мовы для 5 класу.

Ключові слова: орфографія; культура мовы; предметні компетенції; принципи відбору змісту навчання; система вправ.

Пастаноўка праблемы. У сучасным інфармацыйным грамадстве становіцца ўсё больш вызначальнай роля пісьмовай камунікацыі, якая забяспечвае функцыянаванне розных сфер інтэлектуальнай дзейнасці чалавека. Беларуская мова як мова тытульнай нацыі і адна з дзяржаўных моў у Рэспубліцы Беларусь абслугоўвае камунікатыўныя патрэбы асобы і грамадства, у тым ліку звязаныя з пісьмовымі зносінамі. Гэтым абумоўлена неабходнасць захавання адзінства арфаграфічных норм, чым у значнай ступені забяспечваецца стабільнасць у сферы моўнай камунікацыі. Таму навучанне пісьмоваму маўленьню (а значыць і пісьму як віду маўленчай дзейнасці) не можа ажыццяўляцца ў адрыве ад арфаграфічнага аспекту. Аднак,

нягледзячы на тое што фарміраванню арфаграфічных ведаў, уменняў і навыкаў вучняў надаецца значная ўвага ў тэорыі і практыцы навучання беларускай мове ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі, праблема павышэння арфаграфічнай пісьменнасці і сэнна застаецца актуальнай.

Аналіз апошніх даследаванняў і публікацый. Тэарэтычныя і практычныя праблемы беларускай арфаграфіі, пытанні правапіснай нарматыўнасці даследуюцца ў работах мовазнаўцаў З. І. Бадзевіч, В. І. Іўчанкава, У. І. Куліковіча, А. А. Лукашанца, А. І. Падлужнага, Л. І. Сямешка і інш. На сучасным этапе развіцця лінгваметодыкі вызначаны лінгвадыдактычныя асновы навучання беларускай арфаграфіі ў 5-м класе (З. М. Сазоненка), распрацавана комплексная методыка навучання беларускай арфаграфіі на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі (Н. М. Антановіч). Асобным аспектам методыкі навучання беларускай арфаграфіі прысвечаны публікацыі Г. М. Валочка, В. У. Зелянко, У. І. Куліковіча, В. А. Ляшчынскай, В. У. Протчанкі, С. М. Якуба, М. Г. Яленскага і інш.

Мэта артыкула — абгрунтаваць мэтазгоднасць навучання беларускай арфаграфіі ва ўзаемасувязі з развіццём культуры маўлення вучняў ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі; паказаць увасабленне гэтай ідэі ў вучэбным дапаможніку па беларускай мове для 5 класа.

Выклад асноўнага матэрыялу. Навучанне арфаграфіі ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі мае надзвычай важнае значэнне для фарміравання і развіцця камунікатыўнай культуры вучняў, паколькі засваенне арфаграфічных норм — неабходная ўмова авалодання пісьмовым маўленнем. «Не фармальнае пісьменнасць школьніка з’яўляецца асноўнай задачай... школы (хаця неабходнасць яе смешна адмаўляць), — адзначаў расійскі лінгвіст і псіхолаг А. А. Лявонцьеў, — тут павінны быць закладзены асновы яго функцыянальнай пісьменнасці, яго здольнасці да паўнавартасных вусных і пісьмовых зносін. І адначасова — гэта прылада яго самаразвіцця, тое, што робіць магчымым яго самаадукацыю, сацыялізацыю, яго далейшае пазнавальнае, асобнае, мастацка-каштоўнае развіццё» [2, с. 388].

Вучэбнай праграмай для 5-га класа [1] найбольшая колькасць вучэбнага часу (28 гадзін) адводзіцца на вывучэнне раздзела «Фанетыка і арфаэпія. Графіка і арфаграфія». Разам з тым пытанне эфектыўнасці навучання беларускаму правапісу не страчвае сваёй актуальнасці, што ў значнай ступені абумоўлена недаацэнкай маўленчага аспекту пры засваенні арфаграфічных норм беларускай мовы. У вучэбных дапаможніках традыцыйна дамінуюць практыкаванні з заданнем уставіць прапушчаныя літары, арфаграфічная работа праводзіцца часцей за ўсё на матэрыяле асобных слоў, словазлучэнняў ці сказаў і рэдка — на аснове недэфармаваных (без пропуску літар) тэкстаў. А менавіта ад метадычна прадуманай арганізацыі арфаграфічнай працы з дыдактычным матэрыялам, якая забяспечвае ўзаемазвязанае развіццё арфаграфічных і камунікатыўных уменняў і навыкаў, залежыць паспяховасць навучання беларускай мове ў цэлым, паколькі

арфаграфічная пісьменнасць з'яўляецца адным з паказчыкаў маўленчай і агульнай культуры асобы.

Згодна з канцэпцыяй вучэбнага прадмета «Беларуская мова», адной з задач навучання беларускай мове ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі з'яўляецца засваенне сістэмы мовы, заканамернасцей і правіл функцыянавання моўных сродкаў у маўленні, норм беларускай літаратурнай мовы, развіццё ўменняў карыстацца мовай у розных відах маўленчай дзейнасці. Як вядома, паміж веданнем моўных сродкаў (фанетычных, лексічных, словаўтваральных, граматычных) і авалоданнем рознымі відамі маўленчай дзейнасці (слуханне, чытанне, пісьмо, гаварэнне), акрамя адносін сродку і мэты навучання, існуюць яшчэ адносіны часткі і цэлага. Гэта значыць, што фанетычныя, лексічныя, словаўтваральныя, граматычныя ўменні і навыкі ўключаюцца ў комплексныя маўленчыя ўменні як іх неад'емныя кампаненты. Адным са складнікаў гэтага інтэгральнага комплексу з'яўляюцца арфаграфічныя веды, уменні і навыкі вучняў.

Акрамя таго, ва ўмовах блізкароднаснага білінгвізму навучанне арфаграфіі беларускай мовы павінна арыентавацца на пераадоленне міжмоўнай інтэрферэнцыі, у прыватнасці, на размежаванне фанетычнага прынцыпу беларускага правапісу і марфалагічнага прынцыпу рускай арфаграфіі.

Навучанне беларускай арфаграфіі ва ўзаемасувязі з развіццём культуры маўлення вучняў прадугледжвае інтэграцыю звестак з розных раздзелаў мовазнаўства (фанетыкі, арфаэпіі, марфемікі, словаўтварэння, лексікі, граматыкі), што дапаможа вучням глыбей асэнсаваць лінгвістычныя факты і карыстацца імі пры выбары правільнага напісання, створыць рэальныя магчымасці для развіцця і ўдасканалення камунікатыўных якасцей маўлення (правільнасці, чысціні, дакладнасці, лагічнасці, выразнасці, багацця, дарэчнасці).

Навучанне арфаграфіі ва ўзаемасувязі з развіццём культуры маўлення вучняў, з аднаго боку, забяспечыць паўнаwartаснае засваенне імі арфаграфічнай і маўленчай тэорыі, авалоданне ўменнямі і навыкамі абапірацца на гэтую тэорыю ў працэсе пісьма, з другога боку, будзе спрыяць удасканаленню пісьменнасці ў шырокім сэнсе гэтага слова — гэта значыць развіццю ўмення правільна, дакладна, лагічна, дарэчна выкладаць думкі ў адпаведнасці з пэўнай камунікатыўнай задачай і нарматыўнымі патрабаваннямі да маўлення.

Мэта і задачы вучэбнага дапаможніка па беларускай мове для 5-га класа падпарадкаваны мэце і задачам навучання беларускай мове ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі (акрэслены ў канцэпцыі вучэбнага прадмета «Беларуская мова», адукацыйным стандарце, вучэбных праграмах) і канкрэтызуюцца ў меж-ах кожнага раздзела.

Так, мэта вывучэння раздзела «Фанетыка і арфаэпія. Графіка і арфаграфія» — сфарміраваць у вучняў веды пра гукі і літары беларускай мовы, нормы беларускага літаратурнага вымаўлення і правапісу; навучыць правільна вымаўляць гукі,

карыстацца арфаграфічнымі правіламі пры стварэнні самастойных пісьмовых выказванняў розных тыпаў, стыляў і жанраў.

Задачы навучання фанетыцы і арфаэпіі, графіцы і арфаграфіі канкрэтызуюцца ў кантэксце фарміравання і развіцця моўнай, маўленчай, камунікатыўнай, лінгвакультуралагічнай і сацыякультурнай кампетэнцый вучняў:

- засваенне ведаў пра гукі і літары беларускай мовы, нормы беларускага літаратурнага вымаўлення і правапісу, авалоданне арфаэпічнымі і арфаграфічнымі нормаў сучаснай беларускай літаратурнай мовы (**моўная кампетэнцыя**);
- развіццё навыкаў слухання, чытання, гаварэння і пісьма на аснове авалодання фанетычнай, арфаэпічнай і арфаграфічнай тэорыяй (**маўленчая кампетэнцыя**);
- фарміраванне камунікатыўных уменняў на аснове авалодання культурай вуснага і пісьмовага маўлення, развіццё ўменняў ствараць самастойныя вусныя і пісьмовыя выказванні розных тыпаў, стыляў і жанраў (**камунікатыўная кампетэнцыя**);
- выпрацоўка ўменняў карыстацца культуразнаўчымі звесткамі з мэтай забеспячэння паўнацэннай камунікацыі (**лінгвакультуралагічная кампетэнцыя**);
- засваенне сацыяльных норм маўленчых паводзін у сітуацыях вусных і пісьмовых зносін (**сацыякультурная кампетэнцыя**).

Асноўнымі структурнымі часткамі вучэбнага дапаможніка «Беларуская мова. 5 клас» з’яўляюцца тэкставы і пазатэкставы кампаненты [4, с. 220].

Тэкставы кампанент уключае:

- а) асноўную частку: тэрэтычны (правілы) і практычны (практыкаванні) матэрыял;
- б) дадатковую частку:
 - лінгвістычную інфармацыю, прыведзеную ў спецыяльных рубрыках;
 - тлумачальны слоўнік, у якім раскрываюцца значэнні слоў, пазначаных зорачкамі (*);
 - руска-беларускі слоўнік, змешчаны пасля тэкстаў для перакладу;
 - алгарытмы моўных разбораў.

Пазатэкставы кампанент складаецца з:

- а) апарату арганізацыі засваення (пытанні, заданні, гіперспасылкі на электронныя адукацыйныя рэсурсы на базе платформы Moodle (<http://e-vedy.adu.by>));
- б) ілюстрацыйнага матэрыялу (малюнкi, схемы, табліцы);
- в) апарату арыенціроўкі (прадмова, змест, сімвалічныя абазначэнні).

Вучэбны дапаможнік складаецца з раздзелаў і параграфав, назвы якіх адпавядаюць зместу вучэбнага прадмета «Беларуская мова», вызначанаму вучэбнай праграмай (5 клас). У вучэбным дапаможніку знаходзяць адлюстраванне ўказанняў ў вучэбнай праграме віды дзейнасці.

У канцы кожнага раздзела прадугледжваецца падагульненне і сістэматызацыя вывучанага матэрыялу шляхам выкарыстання падагульняльных пытанняў і заданняў, рэзюмэ, вылучэння асноўных палажэнняў, складання падагульняльных табліц, схем, алгарытмаў і да т. п.

Агульнаметадычнымі прынцыпамі адбору зместу навучання з'яўляюцца:

- **сістэмна-функцыянальны прынцып** (прадугледжвае цэласнае адлюстраванне ў змесце навучання ўсіх узроўняў моўнай сістэмы і характарыстыку функцыянальных магчымасцей моўных адзінак кожнага ўзроўню);

- **прынцып мінімізацыі моўнага і маўленчага тэарэтычнага матэрыялу** (па-трабуе адбіраць матэрыял з улікам яго значнасці для дасягнення пастаўленых мэт і задач моўнай адукацыі);

- **камунікатыўна-рытарычны прынцып** (рэалізуецца праз забеспячэнне працэсу навучання адпаведным зместам для авалодання вучнямі ўсімі відамі маўленчай дзейнасці);

- **прынцып тэкстацэнтрызму** (мае на ўвазе арганізацыю адукацыйнага працэсу на аснове тэксту: тэкст разглядаецца ў якасці мэты, зместу і выніку навучання);

- **прынцып навучання мове як феномену культуры** (грунтуецца на выкарыстанні ў якасці дыдактычнага матэрыялу нацыянальна маркіраваных моўных адзінак, якія перадаюць адметнасць беларускай моўнай карціны свету, а таксама культуразнаўчых тэкстаў, што знаёмяць вучняў з гісторыяй і культурай Беларусі: нацыянальнымі каштоўнасцямі, звычаямі і традыцыямі, рысамі нацыянальнага характару, выдатнымі дзеячамі мастацтва, навукі, гісторыі);

- **прынцып культурна-моўнага дыялога** (вызначае два напрамкі навучання беларускай мове ў дыялогу культур: 1) дыялог на моўным узроўні, звязаны з выяўленнем адметнага і агульнага ў беларускай, рускай і іншых мовах; 2) дыялог на культуралагічным узроўні, заснаваны на спасціжэнні вучнямі каштоўнасцей іншых культур пры навучанні беларускай мове).

Вучэбны матэрыял ў дапаможніку прадстаўлены ў выглядзе:

- тэкстаў правіл;
- табліц, схем;
- рубрык («Успамінаем вывучанае», «Гавары і пішы правільна», «Скарбы мовы»);
- сістэмы практыкаванняў;
- гіперспасылак на электронныя адукацыйныя рэсурсы (<http://e-vedy.edu.by>).

З мэтай забеспячэння пераемнасці ў навучанні беларускай мове паміж I і II ступенямі агульнай сярэдняй адукацыі пры вывучэнні правіл, змештавае «ядро» якіх было засвоена вучнямі ў пачатковай школе (правапіс галосных **о, э, а; е, ё, я; парных звонкіх і глухіх зычных і інш.**), прадугледжана паўтарэнне вывучанага матэрыялу шляхам:

- выканання практыкаванняў, у якіх патрабуецца пракаменціраваць правапіс выдзеленых у тэксце літар (з апорай на веды і ўменні, сфарміраваныя ў пачатковай школе);

- увядзення «правіланакіраванай» рубрыкі «Успамінаем вывучанае», якая дазваляе актуалізаваць веды па пэўнай тэме (вучням прапануецца запоўніць

«белыя плямы» ў тэксце правіла, устанавіць адпаведнасць паміж пунктамі правіла і прыкладамі напісанняў, запоўніць прабелы ў схемах і да т. п.).

Сістэма практыкаванняў, накіраваных на засваенне вучэбнага матэрыялу, прадугледжвае паступовае ўскладненне заданняў: ад **прапедэўтычных практыкаванняў** (узнаўленне вывучанага матэрыялу, выкананне падрыхтоўчых заданняў) да **практыкаванняў-ілюстрацый** (аналіз прапанаванага дыдактычнага матэрыялу: слоў, словазлучэнняў, сказаў, тэкстаў), **замацавальных практыкаванняў** (тлумачэнне арфаграм, падбор уласных прыкладаў, выкарыстанне вывучаных моўных з'яў у звязным маўленні), **творчых практыкаванняў** (складанне словазлучэнняў і сказаў, пераканструяванне прыкладаў, выкарыстанне слоў з пэўнымі арфаграфамі ў творчых работах).

Выкарыстанне ў якасці дыдактычнага матэрыялу тэкстаў — урыўкаў з твораў мастацкай літаратуры — спрыяе стварэнню на вучэбных занятках развіццёвага маўленчага асяроддзя: рашэнне моўных і маўленчых задач на аснове тэксту дазваляе фарміраваць у вучняў правільнасць маўлення (авалоданне моўнымі і маўленчымі нормамі) і камунікатыўную мэтазгоднасць маўлення (развіццё і ўдасканаленне такіх камунікатыўных якасцей маўлення, як дакладнасць, лагічнасць, чысціня, багацце, выразнасць, дарэчнасць).

Заданні да тэкстаў скіраваны не толькі на выпрацоўку вучэбна-моўных уменняў і навыкаў вучняў (фанетычных, арфаграфічных, лексічных і інш.), але і на фарміраванне **чытацкай пісьменнасці** — здольнасці разумець і выкарыстоўваць пісьмовыя тэксты, разважаць пра іх і займацца чытаннем для рэалізацыі сваіх мэт, пашыраць свае веды і магчымасці, удзельнічаць у сацыяльным жыцці (згодна з міжнароднымі даследаваннямі PISA) [3]. Такія заданні патрабуюць:

- знайсці і выбраць інфармацыю;
- інтэграваць і інтэрпрэтаваць паведамленне тэксту;
- асэнсаваць і ацаніць змест або форму тэксту.

Першыя два ўменні падразумяваюць апору на тэкст, трэцяе патрабуе апоры на пазатэкставыя веды.

Моўную аснову асобных практыкаванняў складаюць фразеалагізмы, прыказкі, прымаўкі (рубрыка «Скарбы мовы»), што спрыяе ўзмацненню семантычнага аспекту пры навучанні беларускай мове, а таксама засваенню вучнямі «закадзіраваных» у фраземах і парэміях звестак пра гісторыю, духоўнае жыццё, этнічны побыт, характар беларускага народа.

Развіццю культуры вуснага і пісьмовага маўлення вучняў спрыяе рубрыка «Гавары і пішы правільна», у якой акцэнтуюцца ўвага на нарматыўным вымаўленні пэўных гукаў, спалучэнняў гукаў, слоў, што дазваляе прадухіліць арфаграфічныя памылкі, абумоўленыя ўплывам фанетычных асаблівасцей рускай мовы, ненарматыўнай пастаноўкай націску, а таксама арфаэпічныя памылкі, што ўзнікаюць пад уплывам «нефанетычных» напісанняў.

Висновки і перспективи далейших досліджень. Такім чином, навчанняе беларускай арфаграфіі ва ўзаемасувязі з развіццём культуры маўлення вучняў дазваляе падпарадкаваць працэс моўнай адукацыі стратэгічнай мэце — фарміраванню ў вучняў сістэмы ведаў пра беларускі правапіс і ўменняў карыстацца гэтымі ведамі пры стварэнні самастойных выказванняў. Сістэмнае навчанняе беларускаму правапісу забяспечвае арфаграфічная работа на аснове тэксту, што стварае ўмовы для фарміравання ў вучняў правільнасці і камунікатыўнай мэтазгоднасці маўлення.

Прапанаваная ў вучэбным дапаможніку па беларускай мове для 5-га класа сістэма арфаграфічных практыкаванняў адкрывае перспектыву для авалодання вучнямі арфаграфічнымі нормамаі як нормамаі культуры маўлення, развіцця ўменняў звязна, лагічна, дакладна, выразна выкладаць думкі ў адпаведнасці з пэўнай камунікатыўнай задачай і нарматыўнымі патрабаваннямаі да маўлення.

Використані джерала

1. Вучэбныя праграмы для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамаі навучання. Беларуская мова і літаратура. V–IX класы. — Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2017. — 118 с.
2. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психологические труды / А. А. Леонтьев. — М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. — 448 с.
3. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2009: аналитический отчет / под науч. ред. Г. С. Ковалевой. — М.: МАКС Пресс, 2012. — 176 с.
4. Яленскі М. Г. Методыка выкладання беларускай мовы. Сучасная лінгвадыдактыка: вучэб. дапаможнік для студэнтаў філал. спецыяльнасцей устаноў, якія забяспечваюць атрыманне вышэйшай адукацыі / М. Г. Яленскі. — Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2005. — 224 с.

References

1. Vuchebnyja pragramy dlja wstanow agul'naj sjarednjaj adukacyi z bjelaruskaj i ruskaj movami navuchannja. Bjelaruskaja mova i litaratura. V–IX klasy. — Minsk: Nac. in-t adukacyi, 2017. — 118 s.
2. Leont'ev A. A. Jazyk i rechevaja dejatel'nost' v obshhej i pedagogicheskoj psihologii: izbr. psihologicheskie trudy / A. A. Leont'ev. — M.: Mosk. psihologo-social'nyj in-t; Voronezh: MODJEK, 2001. — 448 s.
3. Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovanija obrazovatel'nyh dostizhenij uchashhihsja PISA-2009: analiticheskij otchet / pod nauch. red. G. S. Kovalevoj. — M.: MAKS Press, 2012. — 176 s.
4. Jaljenski M. G. Mjetodyka vykladannja bjelaruskaj movy. Suchasnaja lingvadydaktyka: vucheb. dapamozhnik dlja studentaw filal. spjeczjal'nasciej ustanow, jakija zabjaspjehvajuc» atrymannje vyshejshaj adukacyi / M. G. Jaljenski. — Minsk: Adukacyja i vyhavannje, 2005. — 224 s.

Валочка А. М., Зеленко О. В.

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ БЕЛОРУССКОЙ ОРФОГРАФИИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С РАЗВИТИЕМ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО БЕЛОРУССКОМУ ЯЗЫКУ (5 КЛАСС)

В статье рассматривается проблема обучения орфографии белорусского языка во взаимосвязи с развитием культуры речи учащихся. Авторы обосновывают целесообразность такого подхода при обучении белорусскому языку в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь и показывают его внедрение в новом учебном пособии по белорусскому языку для 5 класса.

Ключевые слова: орфография; культура речи; предметные компетенции, принципы отбора содержания обучения, система упражнений.

Valochka H., Zelianko V.

THE SYSTEM OF TEACHING OF BELARUSIAN ORGANOGRAPHY IN INTERRELATION WITH THE DEVELOPMENT OF THE SPEECH CULTURE OF PUPILS IN THE TEACHING MANUAL ON THE BELARUSIAN LANGUAGE (5TH GRADE)

Actual problems of teaching spelling of the Belarusian language are considered in connection with the development of pupils' speech culture.

The authors formulate goals and objectives of interrelated teaching spelling of the Belarusian language and development of pupils' speech culture in general secondary education in the context of the competency-based approach that provides formation and development of linguistic, speech, communicative, cultural and socio-cultural competencies of pupils.

General methodological principles of teaching content selection, such as system-functional, communicative-rhetorical ones, minimization of linguistic and speech theoretical material, text centrism, teaching language as a phenomenon of culture, a cultural and language dialogue, are characterized.

Representation of spelling material in a new textbook for 5th grade is analyzed: refreshment of the studied material in the primary school with the aim of maintaining continuity in teaching spelling; a system of exercises aimed at learning the educational material and providing a gradual complication of tasks (from propaedeutic exercises and illustrated exercises to consolidation and creative exercises).

Particular attention is drawn to the use of the text in the textbook as didactic material, nature of assignments to texts that are aimed not only at developing teaching and language skills of pupils (phonetic, spelling, lexical, etc.), but also at the development of reading literacy.

Thus, the authors emphasize that teaching spelling on a textual basis provides a systematic mastery of Belarusian spelling, which creates conditions for forming correctness and communicative expediency of pupils' speech.

Keywords: spelling; speech culture; subject competencies, principles of teaching content selection, system of exercises.

АНТИДИСКРИМІНАЦІЙНА ЕКСПЕРТИЗА ОСВІТНІХ ПРОГРАМ І ПІДРУЧНИКІВ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ КІПР

Н. Ю. Воєвутко,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри грецької філології та перекладу,
доцент кафедри педагогіки й освіти
Маріупольського державного університету

e-mail: n.voyevutko@mdu.in.ua

У статті висвітлено досвід Республіки Кіпр з антидискримінаційної експертизи змісту освітніх програм, на основі яких створюються підручники. З'ясовано, що експертиза здійснюється в таких аспектах, як культура і стиль, за такими критеріями: дидактична та педагогічна доцільність, зміст, мова, структура, естетичність, ілюстративний матеріал. Виокремлено ознаки несексистського навчального матеріалу підручників. Наведено критерії виявлення несексистського та антисексистського навчального матеріалу шкільних підручників, що застосовують у кіпрському освітньому середовищі.

Ключові слова: антидискримінаційна освітня політика; критерії антидискримінаційної експертизи; експертиза підручників; Республіка Кіпр.

Постановка проблеми. Упровадження принципів рівних прав та можливостей жінок і чоловіків є однією з важливих умов сталого соціально-економічного розвитку, позитивних змін у суспільстві, реалізації прав людини та самореалізації особистості, запорукою ефективного розв'язання наявних проблем, а також європейської інтеграції України та виконання міжнародних зобов'язань згідно з основними міжнародними договорами у сфері захисту прав людини, у тому числі Цілей Сталого Розвитку до 2030 року, затверджених Генеральною Асамблеєю ООН [4].

Змінами (2018 р.) до Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.) передбачено, що відтепер навчальні заклади забезпечують: підготовку та видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки й чоловіка та спрямованих на формування ненасильницьких моделей поведінки, небайдужого ставлення до постраждалих осіб, поваги до людської гідності та статевої недоторканості; виховання культури

гендерної рівності, ненасильницької поведінки, взаємоповаги та рівного розподілу професійних і сімейних обов'язків між жінками та чоловіками. Центральний орган виконавчої влади з питань освіти й науки забезпечує проведення експертизи навчальних програм, підручників та навчальних посібників для навчальних закладів щодо відповідності принципу забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, запобігання та протидії насильству за гендерною ознакою [5].

У таких умовах актуальності набуває вивчення позитивного досвіду антидискримінаційної експертизи освітніх програм і підручників європейських країн, однією з яких є Республіка Кіпр.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання антидискримінаційної політики в освіті на вітчизняних теренах досліджували: О. Плахотнік, С. Губіна (гендерні установки та гендерна компетентність вчителів), О. Марущенко (гендерні стереотипи вчительства сучасної української школи), Т. Мотуз (гендерна толерантність як педагогічний феномен), К. Карпенко, М. Сіверчук (гендерна не/рівність у системі вищої освіти та науковому товаристві), Л. Магдюк, О. Ніколаєнко (гендерна освіта у вищих технічних навчальних закладах), А. Толстокоорова (вплив жіночого руху на філософію вищої освіти: західний досвід та українські перспективи), С. Вихор (гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку), А. Павленко, Н. Світайло, О. Рассказова, Ю. Чернецька, О. Оніпченко (гендерний аудит діяльності ВНЗ), Т. Дрожжина (гендерна експертиза уроку в ЗНЗ), В. Носова (гендерна експертиза підручників з інформатики), Т. Дрожжина, Т. Коробкіна, О. Малахова, О. Марущенко, Я. Салахова, В. Селіваненко (теоретико-методологічні засади гендерної й антидискримінаційної експертизи підручників) тощо.

У процесі аналізу публікацій було з'ясовано, що під **гендерною експертизою** розуміють: 1) аналіз змісту та форми чогось (текстів, рисунків, законів, дій тощо) для підтвердження його гендерної чутливості та/або з метою виявлення й позбавлення виявів гендерних стереотипів, сексизму, гендерної асиметрії та нерівності [1, с. 133–134]; 2) різновид соціального аналізу, базованого на гендерній методології, що полягає у визначенні відмінностей у політичному, соціально-економічному та культурному статусах гендерних груп та владно-підлеглих стосунків між ними, втілених у суспільстві через гендерні відносини [3, с. 32]. Автори розділу «Теоретико-методологічні засади гендерної експертизи підручників» посібника [2] зазначають, що учнівство, поруч із суто предметним змістом підручника, фонові сприймає й «соціальний контекст», що транслюється «приховано»: як саме діють зображені жінки й чоловіки, якими рисами їх наділено, що роблять, до чого прагнуть, які їх ролі та статуси тощо. Ураховуючи, що кожен підручник містить в собі сотні таких «гендерних портретів» і вони до того ж є доволі типовими, спадкоємними від одного року навчання до іншого, шкільні підручники можна вважати потужним інструментом гендерної стереотипізації, яка спричиняє відтворення гендерної нерівності в суспільстві [2, с. 49]. Дослідники наголошують, що гендерна експертиза

підручників має на меті віднайти у текстових та позатекстових (ілюстрації, методичний апарат, апарат орієнтування) матеріалах підручника вияви дискримінації за ознакою статі (гендерні стереотипи, андроцентризм, сексизм тощо) та надати рекомендації щодо їх усунення [2, с. 48–49].

Визначаючи теоретико-методологічні засади **антидискримінаційної експертизи** підручників, О. Малахова, О. Марущенко, Т. Дрожжина, Я. Салахова, В. Селіваненко пропонують звертати увагу на такі найпоширеніші дискримінаційні практики: кількісна диспропорція представленості осіб обох статей (також доречно для характеристик віку, кольору шкіри, етнічності, релігії, інвалідності тощо); представлення осіб різних статей, віку, етнічності, релігії та інших лише у стереотипних соціальних ролях; сегрегація і поляризація за ознакою статі; зображення людини загалом і загальнолюдських цінностей виключно через образ чоловіка, етнічного українця, православного, людини без будь-яких фізичних обмежень; використання гендерночутливої мови [3, с. 34–39]. Дослідники визначають антидискримінаційну експертизу як аналіз будь-якого контенту, за результатами якого надається висновок щодо його відповідності принципу недискримінації [3, с. 31].

Аналізуючи навчальний матеріал підручників кіпрського освітнього простору за принципом недискримінації, дослідниці Д. Коккіду і М. Гасука виокремлюють несексистський (**μη-σεξιστικό εκπαιδευτικό υλικό**) навчальний матеріал й антисексистський (**αντι-σεξιστικό εκπαιδευτικό υλικό**) навчальний матеріал [6, с. 22]. Вони диференціюють поняття, наголошуючи, що несексистським є такий навчальний матеріал, в якому відсутні традиційні стереотипні гендерні сегрегації та змінюється роль чоловіків і жінок. Несексистський підхід (**μη-σεξιστική προσέγγιση**) відображає рівнозначні гендерні моделі, зберігаючи традиційні та нетрадиційні ролі чоловіків і жінок, тобто нейтралітет щодо гендерних стереотипів. Антисексистським є навчальний матеріал, в якому не тільки відсутні елементи сексизму та гендерної дискримінації, але й передбачені альтернативні міркування; представлено ролі чоловіків і жінок, що реалістично відображають дійсність; аналізуються переваги альтернативних міркувань та труднощі їх реалізації, включаючи інституційні бар'єри та дискримінацію. Антисексистський навчальний матеріал закликає учениць і учнів критикувати та вживати заходів щодо ліквідації сексизму та гендерної асиметрії [6, с. 22].

Отже, **метою статті** є вивчення досвіду Республіки Кіпр щодо формування критеріїв антидискримінаційної експертизи освітніх програм і шкільних підручників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Враховуючи той факт, що підручники створюють на основі освітніх програм, та за результатами проведених досліджень, Координаційна рада з питань міжкультурної освіти та міжгендерних відносин Міністерства освіти й культури Республіки Кіпр виокремила шість критеріїв: дидактична та педагогічна доцільність (1), зміст (2), мова (3), структура — організація (4), естетичність (5), ілюстративний матеріал (6), спираючись на які,

пропонує здійснювати аналіз змісту освітніх програм з питань гендерної рівності та зменшення нерівності у двох аспектах: культура та стать. Висвітливо **критерії антидискримінаційної експертизи освітніх програм** у кіпрському освітньому середовищі **в аспекті культури**.

Дидактична та педагогічна доцільність. Задля виявлення відповідності освітніх програм за цим критерієм пропонується надати відповіді на такі запитання:

- Чи враховано категорії «народ», «релігія» при укладанні цього матеріалу?
- Чи акцентовано на культурній ідентичності?
- Чи сприяє цей матеріал позитивному ставленню педагога до культурної диверсифікації в процесі навчальної практики?
- Чи передбачено подолання негативних наслідків «самостійного передбачення» питань культурної ідентичності у сфері вибору майбутньої професії, особливо професії вчителя?
- Чи заохочено учнів й учениць до подолання стереотипів та упереджень, пов'язаних із національним походженням та релігією, у процесі визначення власних стратегій ставлення й поведінки щодо рівності?
- Чи можуть бути залучені всі учні й учениці до процесів навчання, незалежно від їх релігійних переконань та етнічного походження?

Зміст:

- Яким чином у цьому матеріалі враховано різні культури, що існують на Кіпрі?
- Наскільки цей матеріал зменшує етноцентризм та упередження?
- Що ще впливає на співіснування дітей різного культурного походження та забезпечує розуміння та спілкування між ними?
- Наскільки цей матеріал покликаний усунути стереотипне сприйняття інших народів, вороже ставлення до сусідів і виховати стійку толерантність?
- Наскільки цим матеріалом враховано керівні принципи ЮНЕСКО щодо ставлення до інших народів, головним чином, через «вдумливі» уроки мови, історії, суспільствознавства, географії, літератури та релігієзнавства з метою зменшення етноцентризму, забобонів та стереотипів у бік миру та міжнародного взаєморозуміння?
- Наскільки цей матеріал наполягає на існуванні національних стереотипів, забобонів та образів ворога?
- Наскільки цей матеріал зосереджений на надмірній проекції військовослужбовців та воєнних конфліктів?
- Наскільки цей матеріал доступний до розуміння та відповідає повсякденному життю та проявам різних культурних груп, які мешкають на Кіпрі?
- Наскільки цей матеріал висвітлює концепцію змін та еволюції, а також позитивний вплив членів інших культурних груп на суспільне життя в Республіці Кіпр?
- Яким чином у кожному конкретному матеріалі представлено та ієрархічно розташовано різні культури, де вершиною є давньогрецька цивілізація (ширше — європейська)?

- Наскільки цим матеріалом враховано й використано «Педагогіку єднання» (замість поточної «Педагогіки конфліктів») як частину багатокультурного та плюралістичного суспільства?

Мова:

- Чи збалансовано представлено в текстах усі народності та релігії?
- Обидва граматичні роди?
- Чи обидва роди розпізнаються під час використання мови?
- Які прикметники та дієслова використовуються для ідентифікації кожної народності на Кіпрі?

Структура — Організація:

- Чи належним чином з погляду на національність організовано та структуровано навчальний матеріал теми з метою досягнення навчальних цілей?
- Чи укладені під призмою міжкультурного виміру такі позиції: композиційні вправи / питання, види діяльності, питання до обговорення, підсумовування / переказ, глосарій, термінологічний словник, довідник відповідей з питань міжкультурної освіти?

Естетичність:

- Чи є публікація матеріалу цікавою для всіх учнів та учениць, незалежно від їхнього культурного походження?
- Чи збалансовано представлено різні культурні групи, що мешкають на Кіпрі, враховуючи принципи друкованого матеріалу, такі як частотність, баланс, аналогія, різноманітність, акценти, гармонія тощо?
- Чи збалансовано представлено присутність різних культурних груп, які мешкають на Кіпрі під час подання символів, піктограм, таблиць та схем?

Ілюстративний матеріал: Чи збалансовано представлено присутність різних культурних груп, які мешкають на Кіпрі, під час подання ілюстрацій, зображень, світлин? [7, с. 109–111].

Висвітлимо **критерії антидискримінаційної експертизи освітніх програм** у кіпрському освітньому середовищі **в ґендерному аспекті**.

Задля виявлення відповідності освітніх програм за критерієм «Дидактична та педагогічна доцільність» пропонується надати відповіді на такі запитання:

- Чи враховано ґендерний аспект у процесі укладання цього матеріалу?
- Чи визначено ґендерні цілі?
- Чи враховано формування та вдосконалення позитивного ставлення вчителя до ґендерного процесу в його освітній діяльності?
- Чи передбачено подолання негативних наслідків «самостійного передбачення» ґендерних питань у сфері вибору майбутньої професії, особливо професії вчителя?
- Чи заохочено учнів та учениць до процесів подолання ґендерних стереотипів та упереджень під час визначення власних стратегій ставлення й поведінки щодо сприйняття рівності?

Зміст:

- Чи представлено жінок у цьому матеріалі?
- Чи доречним та справедливим є використання гендерних прикладів?
- Як розподіляються за критерієм статі категорії сили, керівництва, активних дій, підпорядкування та пасивності?
 - Яким є розподіл «посилань на авторитет» за статтю?
 - Як розподілено згадані соціальні ролі?
 - Якої статі автор конкретного навчального матеріалу?
 - Чи використовуються тексти, написані жінками?
 - Чи відповідає пропонований текст жіночій реальності та рутині, або підтримує анахронічні / традиційні моделі життя жінок?
 - Чи наявна критика патріархальних та сексистських уявлень?
 - Чи пов'язано тему демократії та економічного розвитку з ліквідацією соціальної нерівності за ознакою статі?
 - Чи є приклади використання та зміцнення традиційних андроцентричних галузей знань та зневажливої оцінки тих царин, які традиційно вважаються жіночими?
 - Чи базуються теорія та приклади на спільних інтересах хлопчиків та дівчат?
 - Чи розкриваються чоловіча та жіноча особистості через текст шляхом пропаганди цінностей рівності в суспільстві?
 - Чи замінено наявні у суспільстві сексистські концепції іншими не сексистськими?
 - Представники якої статі, як правило, порушують тему розмови, ставлять питання, піддаються перериванням мовлення?
 - Чи здійснюються посилання на гендерні відмінності як біологічне явище?
 - Чи однаково описуються місце праці та професійна поведінка чоловіків і жінок?
 - Чи збалансовано гендерне представництво в андроцентричних професійних царинах?
 - Чи представлено чоловіків в професіях по догляду за собою?
 - Чи представлено вплив жінок на ухвалення політичних та економічних рішень?
 - Чи враховано гендерний аспект під час посилань на сім'ю та на розподіл соціальних ролей в межах наявних рольових моделей та життєвих стилів?

Мова:

- Чи збалансовано представлено в текстах обидва граматичні роди?
- Чи обидва роди розпізнаються під час використання мови?
- Які прикметники використовуються для ідентифікації кожної статі?
- Які дієслова пов'язують з кожною статтю?

Структура — Організація:

- Чи належним чином з погляду статі організовано та структуровано навчальний матеріал у темах з метою досягнення навчальних цілей?

- Чи передбачено наприкінці розділу під егідою ґендеру такі позиції: композиційні вправи / питання, види діяльності, питання до обговорення, підсумовування / переказ, глосарій, термінологічний словник, довідник відповідей з питань, що представляють особливий інтерес для вчителя?

- Чи використовується грецька та міжнародна бібліографія?

Естетичність:

- Чи є публікація матеріалу цікавою для обох статей?
- Чи враховано ґендерний баланс щодо застосування принципів друкованого матеріалу, таких як частотність, баланс, пропорція, різноманітність, акцент, гармонія тощо?

- Чи прийнято до уваги ґендерний баланс щодо подання символів, піктограм, таблиць та схем?

Ілюстративний матеріал: Чи враховано збалансовану ґендерну присутність щодо подання зображень? [7, с. 112–114].

Виявлення сексизму в навчальному матеріалі, що застосовують у кіпрському освітньому середовищі з метою **антидискримінаційної експертизи підручників**, здійснюється за такими критеріями:

1. Ступінь наявності / відсутності певної соціальної групи: достатня / недостатня, загальна / часткова.

2. Використання ґендерних стереотипів (ролей, професій, поведінки, діяльності) для опису кожної соціальної групи: наявне / відсутнє.

3. Повнота (з акцентами на нерівність та вибірковість) трактування інформації, оскільки в деяких випадках представлено лише одну варіацію проблеми, ситуації, соціального явища або соціальної групи. Такі надто спрощені версії спотворюють складність проблеми.

4. Нереалістична версія картини світу із значними «пропусками» в матеріалі підручника проблем, які, можливо, не вважаються доцільними для дітей або потенційно відволікають їх і, таким чином, замовчуються. Це питання, пов'язані з упередженнями, расизмом, сексизмом, бідністю, сексуальністю, експлуатацією, зловживанням наркотичними речовинами тощо. Такий підхід зменшує розуміння цих проблем дітьми та обмежує можливе соціальне втручання.

5. Фрагментація й виділення деяких питань, які вважають доцільним розташовувати у «спеціальній» главі в книзі чи в «окремому» абзаці, а не інтегрувати у всі теми підручника. Хоча це менш шкідливо, ніж, наприклад, повна відсутність будь-якого посилання на соціальну групу жінок у Візантії, або наявність лише однієї частини цієї теми. Така ізоляція показує, що жіноча група не є однією з домінуючих і що її члени відіграють підлеглу й периферичну роль.

6. Мовний сексизм, або невикористання ґендерночутливої мови, яку позбавлено дискримінаційних форм і смислів.

7. «Ілюзія гендерної рівності». Хоча це відносно нове явище, в останні роки воно більш систематично розглядається в освітніх колах великої кількості країн. Однак, найчастіше транслюється номінально або заявляється як подання несексистського навчального матеріалу, в той час як в дійсності детальний аналіз доводить зворотнє. Наприклад, незважаючи на те, що обкладинка підручника та його ілюстрації у розділі про точні науки мають кричущо несексистський вигляд, його тексти містять малу кількість посилань на науковий внесок жінок у розвиток цих наук [6, с. 24–25].

Ознаками **несексистського навчального матеріалу** під час антидискримінаційної експертизи підручників є:

- Врахування досліджень, що стосуються гендерних питань в цілому та освіти зокрема. Реалістичне відображення чоловіків і жінок та уникнення зображення стереотипних рис кожної статі, а також їх ролей, які не є широко поширеними в суспільстві або не є домінуючими. Будь-яка презентація досягнень науки, мистецтва та культури із обов'язковою присутністю жінок або обґрунтуванням їх можливої відсутності.

- Симетрична представленість обох статей в різних видах діяльності, досягненнях, сферах навчання, а також під час ухвалення рішень. Компенсація дій, що відповідають стереотипним виявам гендерної ролі, нестереотипними діями тих самих осіб. Відображення різних фізичних, психічних, творчих видів діяльності, вирішення проблем, успіхів та невдач у соціальній сфері, представлення діапазону емоцій за обома статтями за симетричним розподілом.

- Очевидність та зрозумілість того, що всі члени сім'ї, батьки та діти обох статей беруть участь у повсякденній діяльності та реалістично представляють структуру, динаміку та функціонування всіх видів сімей.

- Ілюстрація широкого спектру професій, ролей, почуттів та поведінки, що відображає збалансовану присутність чоловіків / хлопчиків і жінок / дівчат, а також усіх видів діяльності чоловіків та жінок, незалежно від стереотипізації їх ролей у суспільстві. Вибір професії та прагнення хлопчиків і дівчат повинні бути рівнозначно представлені та не відтворювати поділу праці за статтю.

- Невикористання сексистської (негендерночутливої) мови на всіх рівнях (граматика, синтаксис, семантика), а також просування альтернативних типів на відповідних мовних рівнях. Рівнопропорційне посилання в тексті на представників обох статей [6, с. 25–28]

Отже, ознаками, за якими здійснюють антидискримінаційну експертизу підручників, є: не-/реалістичність відображення та не-/симетричність представлення чоловіків і жінок, не-/уникнення стереотипізації, не-/відтворення статевого поділу праці, не-/використання гендерночутливої мови.

Висновки дослідження. У Республіці Кіпр антидискримінаційна експертиза змісту освітніх програм, на основі яких укладаються підручники, здійснюється в таких аспектах, як культура і стать, за такими критеріями: дидактична та педагогічна доцільність, зміст, мова, структура, естетичність, ілюстративний матеріал. Антидискримінаційна експертиза підручників з виявлення несексистського та антисексистського навчального матеріалу відбувається за такими критеріями, як: ступінь наявності / відсутності певної соціальної групи, використання ґендерних стереотипів, повнота трактування інформації, реалістичність картини світу, фрагментація певних питань із виділенням у «спеціальні» глави та / або «окремі» абзаци, мовний сексизм та «ілюзія ґендерної рівності». Вважаємо, що досвід Республіки Кіпр щодо запобігання ґендерної асиметрії є позитивним і може бути прийнятий до уваги у вітчизняній освітній практиці. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні явища «феміністична педагогіка» у кіпрському освітньому просторі.

Використані джерела

1. В поисках гендерного воспитания: метод. пособие / О. Андрусик, Н. Водолажская, А. Ефимцева и др.; под ред. О. Андрусик и О. Марущенко. — 2-е изд. — Харьков, 2016. — 144 с.
2. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [посібник] / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. — К.: Педагогічна думка, 2016. — 128 с.
3. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів: за заг. ред. О. М. Топузова. — К.: Педагогічна думка, 2016. — 128 с.
4. Концепція Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року / Розпорядження Кабінету міністрів України від 5 квітня 2017 р. № 229-р [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/229-2017-%D1%80>
5. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: Закон України від 08.09.2005 р. (із змінами від 07.01.2018 р.) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>
6. Κογκίδου Δ., Γκασούκα Μ. Αξιολόγηση των προτεινόμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων των Επιτροπών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα με κριτήρια το φύλο και τον πολιτισμό. — Τεύχος 1. — Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2010. — 35 σ.
7. Κογκίδου Δ., Γκασούκα Μ. Αξιολόγηση των προτεινόμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων των Επιτροπών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα με κριτήρια το φύλο και τον πολιτισμό. — Τεύχος 2. — Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2010. — 115 σ.

References

1. V poiskakh gendernogo vospitaniya: metod. posobiye / O. Andrusik, N. Vodolazhskaya, A. Yefimtseva i dr.; pod red. O. Andrusik i O. Marushchenko. — 2-ye izd. — Khar'kov, 2016. — 144 s.
2. Ekspertyza shkil'nykh pidruchnykiv: instruktyvno-metodychni materialy dlya ekspertyzy elektronnykh vsiy proektiv pidruchnykiv dlya uchniv 8 klasu zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv [posibnyk] / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Vyatkinoyi. — K.: Pedahohichna dumka, 2016. — 128 s.
3. Ekspertyza shkil'nykh pidruchnykiv: instruktyvno-metodychni materialy dlya ekspertyzy proektiv pidruchnykiv dlya 9 klasu zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv: za zah. red. O. M. Topuzova. — K.: Pedahohichna dumka, 2016. — 128 s.
4. Kontseptsiya Derzhavnoyi sotsial'noyi prohramy zabezpechennya rivnykh prav ta mozhlyvostey zhinok i cholovikiv na period do 2021 roku / Rozporyadzhennya Kabinetu ministriv Ukrainy vid 5 kvitnya 2017 r. № 229-r [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/229-2017-%D1%80>
5. Pro zabezpechennya rivnykh prav ta mozhlyvostey zhinok i cholovikiv: Zakon Ukrainy vid 08.09.2005 r. (iz zminamy vid 07.01.2018 r.) [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>
6. Konkíidou D., Nkasoúka M. Axiológi si ton proteinómenon Analytikón Programmáton ton Epitropón sta diáfora gnostiká antikeímena me kritíria to fýlo kai ton politismó. — Téfhchos 1. — Lefkosía: Paidagogikó Instituto Kýprou. Ypiresía Anáptyxis Programmáton, 2010. — 35 s.
7. Konkíidou D., Nkasoúka M. Axiológi si ton proteinómenon Analytikón Programmáton ton Epitropón sta diáfora gnostiká antikeímena me kritíria to fýlo kai ton politismó. — Téfhchos 2. — Lefkosía: Paidagogikó Instituto Kýprou. Ypiresía Anáptyxis Programmáton, 2010. — 115 s.

Воевутко Н. Ю.

АНТИДИСКРИМИНАЦИОННАЯ ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И УЧЕБНИКОВ: ОПЫТ РЕСПУБЛИКИ КИПР

В статье отражен опыт Республики Кипр антидискриминационной экспертизы содержания образовательных программ, на основе которых создаются учебники. Выясняется, что экспертиза осуществляется в таких аспектах, как культура и пол, по следующим критериям: дидактическая и педагогическая целесообразность, содержание, язык, структура, эстетичность, иллюстративный материал. Выделены признаки несексистского материала учебников. Приведены критерии выявления несексистского и антисексистского материала учебников, применяемых в кипрской образовательной среде.

Ключевые слова: Антидискриминационная образовательная политика; критерии антидискриминационной экспертизы; экспертиза учебников; Республика Кипр.

Voievutko N.

ANTI-DISCRIMINATION EXPERTISE OF EDUCATIONAL PROGRAMS AND TEXTBOOKS: EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF CYPRUS

The implementation of the principles of equal rights and opportunities for women and men is one of the important conditions for constant socio-economic development, realization of human rights and self-realization of an individual, as well as European integration of Ukraine. The legislation of Ukraine provides that the Central Executive Authority for Education and Science shall ensure the examination of educational programs, textbooks and manuals to be free of stereotypical ideas about the role of women and men, aimed at the formation of non-violent behavior patterns, sympathetic attitude towards the victims, respect for human dignity and sexual integrity; cultivation of a culture of gender equality, mutual respect and equal distribution of professional and family responsibilities between women and men. In such conditions, an analysis of the experience of European countries on this issue becomes relevant. The purpose of this article is to study the experience of the Republic of Cyprus in developing criteria for anti-discrimination expertise of educational programs and school textbooks. It is revealed that in the Republic of Cyprus an anti-discrimination examination of the content of educational programs is carried out in such aspects as culture and gender, according to the following criteria: didactic and pedagogical expediency, content, language, structure, aesthetics, illustrative material. The hallmarks of the anti-discrimination examination of textbooks are: non-/ realistic reflection and non-/ symmetry of the representation of men and women, non / avoidance of stereotyping, non /presentation of the partitive division of labor, non/ use of a gender sensitive language. An anti-discrimination examination of textbooks on the identification of non-sexist and anti-sexist educational material is carried out according to such criteria as: the degree of presence / absence of a particular social group, the use of gender stereotypes, the completeness of information interpretation, the realism of the world picture, the fragmentation of certain issues with the allocation in the “special” chapter and / or separate” paragraphs, linguistic sexism and “illusion of gender equality”. We believe that the experience of the Republic of Cyprus in preventing gender asymmetries is positive and can be taken into account in domestic educational practice.

Keywords: anti-discrimination educational policy; criteria of antidiscrimination examination; textbook examination; Republic of Cyprus.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ СОЗДАНИИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА «ДОПРИЗЫВНАЯ ПОДГОТОВКА» ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Н. Гамолко,

научный сотрудник лаборатории историко-обществоведческого и социокультурного образования научно-методического учреждения «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь
e-mail: 3911@tut.by

Автор рассматривает создание электронного учебника по учебному предмету «Допризывная подготовка» в русле реализации компетентностного подхода. Раскрывает принципы отбора и структурирования содержания образования. Особое внимание при этом обращается на практическую реализацию патриотического воспитания и формирования предметных компетенций.

Ключевые слова: электронный учебник; допризывная подготовка; электронные образовательные ресурсы; воспитание патриотизма; электронные обучающие модули; технологии обучения; индивидуальная траектория обучения; средства обучения.

Значение учебного предмета «Допризывная подготовка» обусловлено необходимостью обеспечения Вооруженных Сил призывным контингентом, подготовленным к процессу социальной адаптации в армейской среде.

В последнее десятилетие стала обостряться проблема интеграции выпускников учреждений общего среднего образования в Вооруженные Силы Республики Беларусь. Рост объема современных знаний и виртуальные технологии стали приводить к оторванности от реальной жизни и восприятию получаемых знаний как чего-то абстрактного. В результате у учащихся отсутствуют способности к применению полученных знаний на практике либо в незнакомых ситуациях. В то же время разрыв между усвоением теоретических знаний и их практическим использованием формирует у учащихся нежелательные личностные качества и поведенческие особенности. Это лишает юношей самостоятельности, инициативы, ответственности, затрудняет процесс социальной адаптации к военной службе. Возникает необходимость преодоления оторванности получаемых сведений от

реальної дійсності і формування у учасних практичної спосібності застосування своїх знань на практиці.

Для формування цих якостей при допомозі електронного підручника нами використано компетентнісний підхід. Він дає можливість реалізувати якісне навчання, виховання і розвиток особистості учасного.

Компетентнісний підхід призначений формувати у навчаних готовність до вирішення різних складних життєвих ситуацій, виховувати самостійність і особисту відповідальність за свою подальшу долю і Батьківщину. З цієї точки зору предмет «Допризовна підготовка» повинен забезпечити отримання первинних знань і навичок, необхідних для служби в арміях і військових формуваннях Республіки Білорусь, виховання товариства, колективізму, взаємодопомоги і патріотизму. Учасні повинні ознайомитися з порядком проходження військової служби, розвинути у себе наполегливість, стійкість, дисциплінованість, відповідальність, самостійність і волевільні якості. Освоюючи навчальний предмет «Допризовна підготовка», юнак отримує необхідний обсяг знань і навчається їх практично використовувати. Одночасно він самосовершенствується і набуває ряд умінь і навичок, формує ціннісні орієнтири і установки. Передумовками успішної реалізації навчального процесу поряд з індивідуальними здібностями і взаємостосунком вчителя з учасним є якість викладання, наявність навчальних посібників і мотивація навчальної діяльності.

Розглядаючи формування структури і змісту електронного підручника по допризовній підготовці в ракурсі компетентнісного підходу, ми звернули увагу на розвиток здібностей учасних і застосування на практиці отриманих ними знань. Підручник націлений на формування у призовного контингенту компетентностей, забезпечуючих ефективну соціалізацію призовника і його продуктивне взаємодія в військовому колективі. Отже основною задачею структуризації і відбору змісту підручника «Допризовна підготовка» стало формування здібності учасних застосовувати знання на практиці в незнайомих ситуаціях і адаптуватися до військової служби. Навчаним повинні мати високий рівень мобільності, ініціативності, мати чітку моральну позицію, бути здібними до вирішення стоячих перед ними проблем і постійному самосовершенствованню.

При розгляді можливості практичного рішення даних завдань ми використовували положення теорії навчання і управління пізнавальною діяльністю учасних (В. П. Беспалько, Л. Н. Ланда, Л. А. Растрюгін, М. Х. Еренштейн) [2; 3; 6; 7].

Згідно даної теорії, навчання розглядається як сукупність певних видів діяльності, що дозволяють здійснити одночасне оволодіння навичками і вміннями і засвоєння необхідних для цього знань, причому дані процеси протікають одночасно з виконанням навчального дії. По думку Н. Ф. Талізінної, критерій знання неотділим від дій, знати —

означает выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с данными знаниями. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых знания могут функционировать [10; 11].

Вышеизложенное позволяет реализовывать переход от знаниевой парадигмы обучения к деятельностной, ориентированной на практические результаты обучения.

Разрабатывая учебник по допризывной подготовке, мы исходили из того, что, как отмечают современные исследователи (К. К. Колин, Н. И. Яковлева), в настоящее время на первый план выходит не совокупность знаний, а способности к их применению.

Приступая к созданию оболочки электронного учебника, его структурированию и отбору содержания по предмету «Допризывная подготовка», авторский коллектив (В. Б. Варламов, С. Н. Гамолко, Г. А. Леонович, А. А. Станкевич, В. А. Тимофеев, Т. Ю. Разнорович, Е. А. Лукина) исходил из принципов, которые электронный учебник позволяет реализовать наиболее успешно: активизации самостоятельной учебной деятельности учащихся, наглядности, сознательности обучения, практического применения усвоенных знаний по учебному предмету, обеспечения возможности выбора индивидуальной траектории обучения, минимизации физических и временных затрат на формирование компетенций обучаемых.

Выбирая необходимые для формирования компетенции, мы исходили из того, что отечественные и российские ученые, как правило, выделяют в особую группу ключевые, или базовые, компетенции, понимая под этим универсальные способы действий (способности и умения). Так, А. В. Хуторской определяет следующие ключевые компетенции: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностного самосовершенствования. В военном деле данные компетенции позволяют оценивать ситуацию, принимать решение и осуществлять достижение намеченных результатов. Такие компетенции носят общий характер и являются основанием для других, предметно ориентированных компетенций.

Учебник по учебному предмету «Допризывная подготовка» наряду с ключевыми компетенциями должен формировать у учащихся предметные компетенции.

Исходя из вышеизложенного, авторский коллектив реализовал в электронном учебнике данные принципы в виде глобальной информационной образовательной среды (далее ГИОС). ГИОС является интегрированной оболочкой, предназначенной для создания электронных учебников и электронных учебно-методических комплексов (далее ЭУМК), а также для проведения мониторинга уровня знаний учащихся. Он позволяет проводить обучение и тестирование учащихся в компьютерных классах с использованием локальной сети либо во внеурочное время, используя персональный компьютер (далее ПК).

Электронный учебник представляет собой ЭУМК, содержание которого позволяет учителю использовать готовую информационную базу (он также имеет возможность дополнять ее своими материалами) в составе:

- дидактичних матеріалів, відповідних традиційному (бумажному) учебнику;
- навчаючих фільмів, відповідних тематикі навчальної програми і дозволяючих забезпечити наглядність навчання;
- плакатів і ілюстрацій, дозволяючих забезпечити введення учасця в навчальну ситуацію;
- презентацій, розкриваючих тему уроку;
- електронних навчаючих модулів, інтегрованих в оболочку учебника;
- посилань на сторонні інформаційні ресурси, дозволяючі користуватися ними, не порушуючи авторських прав;
- тестових завдань для самоконтролю учасців, груп користувачів;
- статистики виконання тестових завдань.

В ЕУМК «Допризывная підготовка» технічно реалізовані наступні можливості:

- зручний інтерфейс за аналогією з програмою «Провідник» операційної системи Windows, забезпечуючий простоту в використанні (вчителю достатньо мати навички користувача ПК);
- відкритий формат зберігання даних з максимальним використанням ресурсів Інтернет і офісних додатків операційної системи Windows, можливість включати в зміст електронного комплексу файли, які мають різні розширення і формати. При цьому забезпечується їх співзв'язок з програмною оболочкою;
- автономність або «самодостаточність» програми (вона може бути встановлена на будь-якому ПК і не потребує додаткових ресурсів і керуючих зовнішніх впливів);
- можливість роботи в локальній мережі, в тому числі використання ресурсів єдиної бази даних, розміщеної на сервері;
- можливість виходу на підключені сайти мережі Інтернет без додаткових налаштувань;
- можливість підключення до змісту занять додаткових відео-, аудіо- і текстових файлів, презентацій, інтерактивних модулів, а також їх видалення в режимі «вчитель»;
- контроль, аналіз і ведення статистики ступеня засвоєння учасцями навчального матеріалу по розділам, темам і окремим заняттям;
- створення закладок, що вказують на необхідні інформаційні ресурси, для їх швидкої завантаження, формування індивідуальної підбірки інформаційно-справочного і дидактичного матеріалу, а також індивідуальних тестових завдань по тем розділам і темам, по яким існують труднощі або прогалини в знаннях.

Структурно ЕУМК «Допризывная підготовка» складається з трьох розділів: «Інструкція користувача», «Учебник», «Навчальні заняття».

В инструкции пользователя описывается содержание и назначение ГИОС, порядок установки на ПК, общие правила работы в режимах «учитель» и «ученик», что позволяет пользователю самостоятельно освоить ГИОС. Учащийся, зайдя под паролем, определенным для него учителем, может изучать предложенные ему материалы и проверять свои знания, решая тестовые задания. Учитель имеет возможность дополнять электронный учебник необходимыми файлами, программами и заданиями и формировать для обучающегося индивидуальную траекторию обучения, определяя ему персональные задания и проверяя их выполнение.

Раздел «Учебник» содержит оглавление, введение, заключение, подразделы «Защита Отечества», «Основы военного дела» и «Плакаты», включающие в себя содержание печатного учебника и необходимые иллюстративные материалы.

Раздел «Учебные занятия» структурирован в порядке изучения тем программы и, наряду с текстовыми материалами, содержит обучающие фильмы, презентации, электронные обучающие модули, ссылки на сторонние сайты и электронные образовательные ресурсы, тестовые задания.

Материалы, предлагаемые на уроке, реализованы в виде короткого информационного текста, включающего обучающую информацию и практические (реальные) ситуации. После изучения учащимися данных материалов им предлагается несколько вопросов разного уровня сложности. Данные вопросы могут предусматривать выбор информации для ответа из текста, краткий ответ либо развернутый ответ. Ответить на предложенное задание возможно, изучив текстовую информацию электронного учебника, а также используя знания и умения из тем и разделов учебного предмета «Допризывная подготовка», других изучаемых предметов и личного опыта.

Например, учащемуся предлагается ответить на вопрос «Какими средствами может вестись современная война?». При ответе от учащегося требуется перевести предложенную «реальную» ситуацию в предметную. Ему надлежит самостоятельно принять решение, какие знания и умения следует использовать для ответа на данный вопрос. Затем он должен найти данные знания и правильно ими распорядиться, вычленив данную информацию из различных источников. Приведенный вопрос требует догадки и нестандартных схем действий, что позволяет осуществлять формирование у юношей способности использования знаний из разных областей в практической деятельности.

В случае неправильного ответа на вопрос электронный учебник перенаправляет учащегося к материалу, который ему следует изучить. Поэтому учитель может предложить учащимся пройти часть тестов (не вызывающих затруднений) самостоятельно. При этом следует предварительно разобрать с учащимися тему урока, рассмотреть, как искать ответы на поставленные вопросы, и затем предложить вопросы для домашнего задания.

Выводы. Электронный учебник позволяет рационально использовать время урока, привлекать различные обучающие материалы, электронные модули и электронные ресурсы, контролировать ход образовательного процесса в локальной сети. Это даёт возможность осуществлять обучение военному делу и повышать воспитательный потенциал учебного предмета «Допризывная подготовка», способствует становлению личности учащегося, воспитанию гражданина и патриота, формированию стремления к воинской службе, формирует жизненно необходимые компетенции и развивает способности учащихся к применению полученных ими знаний на практике в незнакомых ситуациях.

Объем данного электронного учебника позволяет записать его на DVD диске, что упрощает его распространение и установку на ПК.

Использованная литература

1. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория / М. Е. Бершадский. — М.: Ped. поиск, 2004. — 176 с.
2. Беспалько В. П. Программированное обучение: дидактический аспект / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1970. — 300 с.
3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
4. Гамолко С. Н. Допризывная подготовка: компетентностный подход / С. Н. Гамолко, // Здаровы лад жыцця. — 2018. — № 1. — 52 с.
5. Жоголь-Лабзеева, И. П. Гражданское воспитание старшекласників в современных условиях / И. П. Жоголь-Лабзеева // Проблемы выхавання. — 2010. — № 1. — 20 с.
6. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении / Л. Н. Ланда. — М.: Просвещение, 1966. — 523 с.
7. Растринин Л. А. Адаптивная модель обучения с адаптируемой моделью обучаемого / Л. А. Растринин, М. Х. Эренштейн // Кибернетика. — 1984. — № 1. — 32 с.
8. Савельева Т. М., Исследование мышления и памяти обучающихся в условиях современной образовательной среды / Т. М. Савельева, С. С. Щекудова. — М-во. Образование Республика Беларусь — Гомель ГГУ им.Ф. Скорины, 2015—223 с.
9. Селевко Г. К. Научи себя учиться / Г. К. Селевко. — 2-е изд. — М.: Нар. образование: НИИ школьных технологий, 2006. — 128 с.
10. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. — М.: Академия, 1998. — 288 с.
11. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н. Ф. Талызина. — 2-е изд. доп. и испр. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 344 с.

References

1. Bershadskiy M. Ye. Ponimaniye kak pedagogicheskaya kategoriya / M. Ye. Bershadskiy. — M.: Ped. poisk, 2004. — 176 s.
2. Bepal'ko V. P. Programmirovannoye obucheniye: didakticheskiy aspekt / V. P. Bepal'ko. — M.: Pedagogika, 1970. — 300 s.
3. Bepal'ko V. P. Slagayemyye pedagogicheskoy tekhnologii / V. P. Bepal'ko. — M.: Pedagogika. 1989. — 192 s.

4. Gamolko S. N. Doprizyvnaya podgotovka: kompetentnostnyy podkhod. Zdarovy lad zhytstsiya, № 1, 2018 g. — 52 s.
5. Zhogol'-Labzeyeva I. P. Grazhdanskoye vospitaniye starsheklassnikov v sovremennykh usloviyakh. Minsk, Prablemy vykhavannya. № 1, 2010 g. — 20 s.
6. Landa L. N. Algoritmizatsiya v obuchenii / L. N. Landa. — M.: Prosveshcheniye, 1966. — 523 s.
7. Rastrigin L. A. Adaptivnaya model' obucheniya s adaptiruyemoy model'yu obuchayemogo / L. A. Rastrigin, M. KH. Erenshiteyn // Kibernetika. — 1984. — № 1. — 32 s.
8. Savel'yeva T. M., Issledovaniye myshleniya i pamyati obuchayushchikhsya v usloviyakh sovremennoy obrazovatel'noy sredy / Savel'yeva T. M., Shchekudova S. S. M-vo. Obrazovaniya Respublika Belarus' — Gomeľ GGU im.F. Skoriny, 2015—223 s.
9. Selevko G. K. Nauchi sebya uchit'sya / G. K. Selevko. — 2-ye izd. — M.: Nar. obrazovaniye: NII shkol'nykh tekhnologiy, 2006. — 128 s.
10. Talyzina N. F. Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. posobiye / N. F. Talyzina. — M.: Akademiya, 1998. — 288 s.
11. Talyzina N. F. Upravleniye protsessom usvoeniya znaniy (psikhologicheskiye osnovy) / N. F. Talyzina. — 2-ye izd. dop. i ispr. — M.: Izd-vo MGU, 1984. — 344 s.

Гамолко С. М.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА «ДОПРИЗОВНА ПІДГОТОВКА» ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Автор розглядає створення електронного підручника з навчального предмета «Допризовна підготовка» у руслі реалізації компетентнісного підходу. Розкриває принципи відбору та структурування змісту освіти. Особливу увагу при цьому він звертає на практичну реалізацію патріотичного виховання та формування предметних компетенцій.

Ключові слова: електронний підручник; допризовна підготовка; електронні освітні ресурси; виховання патріотизму; електронні навчальні модулі; технології навчання; індивідуальна траєкторія навчання; засоби навчання.

Gamolko S.

THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF THE ELECTRONIC TEXTBOOK «PRE-SERVICE TRAINING» FOR INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The author considers the creation of an electronic textbook on the subject “Pre-service Training” in line with the implementation of the competence approach. The principles of the selection and structuring of the content of education are disclosed. Particular attention is paid to the practical implementation of patriotic education and the formation of subject competencies.

Keywords: electronic textbook; pre-service training; electronic educational resources; patriotic education; electronic learning modules; learning technologies; individual learning pathways; learning tools.

ПІДРУЧНИК ЯК ОСНОВА МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ

М. В. Головко,
кандидат педагогічних наук,
заступник директора з наукової роботи
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: m.golovko@ukr.net

У статті актуалізовано проблему компетентісно орієнтованого навчання як стратегічного напрямку розбудови курсу фізики базового рівня. Показано, що на етапі формування системи оновленого навчально-методичного забезпечення саме підручники відіграють провідну роль у досягненні цілей компетентісної фізичної освіти.

Проаналізовано основні дидактичні функції навчальної книги, тенденції їх трансформації та особливості реалізації в системі чинних підручників фізики для здобувачів рівня базової середньої освіти. Наголошено, що саме підручник нового покоління, зміст та методичний апарат якого створено на засадах компетентісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, стає не тільки засобом підтримки та реалізації сучасних методик та технологій навчання, а й їх стрижневим елементом.

Акцентовано на тому, що сучасний підручник фізики реалізує певну педагогічну технологію, моделі формування основних складників навчально-пізнавальної діяльності, забезпечує реалізацію дидактичних умов саморозвитку особистості та формування навчальної траєкторії. Підручник фізики для гімназії розглянуто як поліфункціональний інструмент, який забезпечує досягнення дидактичних цілей та взаємодоповнюючий зв'язок окремих складників методики компетентісно орієнтованого навчання.

Обґрунтовано положення про те, що сучасний підручник фізики є відносно самостійною та цілісною методичною системою. У цьому контексті проаналізовано можливості підручників щодо реалізації цільового, змістового, процесуального та результативного компонентів методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії.

Визначено перспективи розбудови підручника фізики як системотвірного складника навчально-методичного комплекту, який містить дидактичне забезпечення формування предметної та ключових компетентностей учнів гімназії.

Ключові слова: методика компетентісно орієнтованого навчання фізики; методична система; підручник фізики для учнів гімназії.

Постановка проблеми. Концептуальною особливістю державних стандартів другого покоління (2011 р.), які впроваджено в частині початкової й базової середньої освіти, є спрямування змісту навчання на формування в учнів компетентностей як умови їх успішної самореалізації у подальшому житті. Компетентнісний підхід відображено в навчальних програмах рівня базової середньої освіти, які деталізують вимоги стандарту щодо освітніх результатів учнів.

Однією з умов реформування загальної середньої освіти в Концепції «Нової української школи» разом із якісною модернізацією змісту на засадах компетентнісного підходу визначено підготовку вчителів до роботи за новими методиками та технологіями навчання [12]. А в Законі України «Про освіту» (ст. 51) складником професійної компетентності педагогів визначено упровадження та поширення ними методик компетентнісного навчання та нових освітніх технологій [4].

Таким чином, сучасна педагогічна парадигма передбачає широке використання методик компетентнісно орієнтованого навчання. Важливим засобом підтримки їх реалізації в гімназії має стати підручник нового покоління, зміст та методичний апарат якого створено на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів. На сьогодні у практику навчання фізики закладів загальної середньої освіти впроваджено підручники для 7–9 класів, що реалізують зміст базового курсу (перший концентр) і пройшли конкурсний відбір, організований МОН України. На етапі формування системи оновленого навчально-методичного забезпечення саме підручники відіграють провідну роль у досягненні цілей компетентнісної фізичної освіти в гімназії.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженню ролі підручника в організації навчання фізики на рівні базової середньої освіти присвячено наукові праці Л. Ю. Благодаренко, Д. О. Засекіна, Т. М. Засекіної, О. І. Ляшенка, М. Т. Мартинюка, В. Ф. Савченка, В. Д. Сиротюка, М. І. Шута. У більшості з них обґрунтовано дидактичні функції підручника фізики, який розглядають як засіб організації процесу формування в учнів основ навчальної діяльності [2, 5, 16], забезпечення розвитку та саморозвитку особистості учня [6], формування предметної та ключових компетентностей [3, 7].

В окремих роботах підручник фізики розглядають як основний компонент навчально-методичного комплексу [9], а також як цілісну методичну систему формування навчально-пізнавальних умінь [10].

Ураховуючи, що в 2017–2018 навчальному році завершився процес створення нового покоління підручників з фізики для здобувачів рівня базової середньої освіти, актуальними є дослідження їх функцій в умовах запровадження компетентнісно орієнтованого навчання.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті поставлено завдання обґрунтувати функції сучасного підручника фізики як стрижневого елемента методичних систем компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

Виклад основного матеріалу. Порівняльні педагогічні дослідження показують, що провідною тенденцією підручникотворення в світі є трансформація концептуальних засад створення навчальної книги та її дидактичних функцій. Підручник стає не просто ретранслятором предметного змісту, а системою ключових ідей для особистісного розвитку учня [8]. Зарубіжні автори обґрунтовують роль сучасного підручника як інструменту реалізації освітніх потреб учнів та забезпечення їх активної участі в процесі формування компетентностей [1].

Парадигмальні зміни функцій підручника відзначають і вітчизняні дидакти. Так, О. Я. Савченко наголошує, що сучасний підручник має виразні ознаки певної педагогічної технології навчання й розвитку, а його основними дидактичними функціями є інформаційна, мотиваційна, розвивальна, виховна та прогностична [14, с. 95]. О. І. Ляшенко розглядає підручник як навчальну книгу, яка містить всі необхідні методичні засоби для засвоєння змісту навчального предмету (самовчитель) та відображає педагогічну технологію автора [9].

Таким чином, сучасний підручник фізики для гімназії має бути поліфункціональним інструментом, який, з одного боку забезпечує досягнення дидактичних цілей, а з іншого — взаємодоповнюючий зв'язок окремих складників методики компетентісно орієнтованого навчання. Враховуючи дидактичне навантаження підручника, його доцільно розглядати не лише як стрижневий компонент методики, а й як відносно самостійну та цілісну методичну систему, наприклад, формування навчально-пізнавальних умінь учнів [10]. Сучасний підручник є ключовим компонентом, навколо якого вибудовуються всі інші компоненти, за виключенням змістового, що задається нормативно (навчальною програмою) [9].

Обґрунтовуючи можливості сучасного підручника для учнів гімназії як основи методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики, ми виходимо з того, що її може бути представлено взаємопов'язаними складниками (рис. 1.).

Розглянемо особливості реалізації кожного з цих складників засобами підручника, виходячи з того, що навчання фізики здобувачів рівня базової середньої освіти має забезпечувати формування в них предметної, науково-природничої та ключових компетентностей [15].

Оскільки цільовий складник визначає цілі для відповідного рівня шкільної фізичної освіти [11], основою цілепокладання має стати конкретизація на рівні цільових настанов компонентів предметної (відповідні знання, уміння, навички та ціннісні орієнтації), що формуються у процесі навчання, а також внеску у формування ключових компетентностей (комунікативної, математичної, інформаційно-цифрової, уміння вчитися, ініціативності та підприємливості, екологічної грамотності та здорового способу життя).

Змістовий складник забезпечується через відображення в підручнику компетентісно спрямованого змісту, визначеного навчальною програмою. На рівні підручника зміст реалізується, як правило, через основний та додатковий текст,



Рис. 1. Сучасний підручник як основа методичної системи компетентнісно орієнтованого навчання фізики учнів гімназії

а також через ілюстративний навчальний матеріал. Крім того, інформаційно-комунікаційні технології дають можливість значно розширити потенціал змістового складника підручника та якісно змінити традиційно статичний характер ілюстративного матеріалу (наприклад, з використанням QR-кодів), що, в свою чергу, забезпечує формування й розвиток інформаційно-цифрової компетентності учнів.

Функціональність процесуального складника реалізується через особливості методичного апарату підручника фізики, орієнтованого на організацію такої діяльності навчання, у процесі якої зусилля її суб'єктів та ресурсний потенціал спрямовано на створення умов для набуття учнями відповідних компетентностей. У цьому контексті підручник має забезпечувати для учня можливості усвідомленої навчально-пізнавальної діяльності з вивчення нового матеріалу та його закріплення, самостійної роботи під керівництвом учителя на уроці та вдома, формування умінь та навичок розв'язувати якісні та кількісні фізичні задачі, використовувати отримані знання для вирішення практичних ситуацій (наприклад, пов'язаних, із ощадливим використанням енергетичних ресурсів у побуті та здоров'язбереженням), самостійно планувати та реалізовувати фізичний експеримент, а також здійснювати самоконтроль.

Для вчителя підручник має стати інструментом реалізації педагогічної технології, зорієнтованої на очікувані результати навчання, та забезпечувати можливість актуалізації навчальної проблеми, мотивації пізнавальної активності учнів, організації диференційованого навчання фізики, залучення учнів до самостійної пошукової діяльності та виконання спільних проєктів у складі навчальних груп як важливої умови розвитку їхніх дослідницьких і творчих здібностей.

Цілісність методичної системи забезпечується її результативним складником, який дає можливість здійснювати безперервний моніторинг навчального процесу та вносити відповідні корективи до реалізації процесуального складника (пошук нових способів організації роботи з підручником), а можливо й до змістового (в цьому випадку вимагатиме корекції зміст навчального матеріалу, що може здійснюватися через використання разом із підручником додаткових дидактичних матеріалів).

З огляду на це, сучасний підручник фізики має містити підсистему самоконтролю та оцінювання результатів навчальної діяльності. Підручник потенційно дає можливість виявляти та оцінювати окремі складники предметної або ключових компетентностей. Як правило, достатньо об'єктивним інструментом для цього є система тестових завдань. При цьому процедури оцінювання задаються авторами підручників на основі співвіднесення державних вимог щодо засвоєння учнями змісту навчання фізики та очікуваних програмних результатів із рівнями сформованості складників компетентностей у кількісному вираженні (кількість правильно виконаних тестових завдань із відповідними ваговими коефіцієнтами).

У процесі дослідження нами було проаналізовано чинні підручники фізики для 7–9 класів закладів базової середньої освіти [13] на предмет їхніх дидактичних можливостей як основи методичної системи компетентісно орієнтованого

навчання фізики з урахуванням функціональних особливостей цільового, змістового, процесуального та результативного складників.

Вивчалися підручники авторських колективів, які складають лінійку та використовуються в масовій шкільній практиці. Зокрема, це навчальні книги, створені авторськими колективами під керівництвом В. Г. Бар'ярхтара та С. О. Довгого (В. Г. Бар'ярhtar, С. О. Довгий, Ф. Я. Божинова, О. О. Кірюхіна та ін., видавництво «Ранок», 2015–2017 р.), М. І. Шута (М. І. Шут, М. Т. Мартинюк, Л. Ю. Благодаренко, видавництво «Перун», 2014–2016 рр.), М. В. Головка (М. В. Головка, Т. М. Засекіна, Д. О. Засекін, Л. В. Непорожня, В. С. Коваль, І. П. Крячко, В. В. Сіпій, видавництво «Педагогічна думка», 2015–2017 рр.), а також Засекіним Д. О. та Засекіною Т. М. (Т. М. Засекіна, Д. О. Засекін, видавництво «Освіта», 2016–2017 рр.), Сиротюком В. Д. (видавництво «Генеза», 2015–2017 рр.).

Усі ці підручники пройшли наукову та психолого-педагогічну експертизу, отримали рекомендацію Міністерства освіти й науки України, а також були обрані вчителями для використання в навчальному процесі з фізики у закладах загальної середньої освіти. Зміст навчального матеріалу підручників відповідає навчальній програмі та реалізує змістові лінії фізичного компонента освітньої галузі «Природознавство» (відповідність проектів рукописів навчальній програмі є одним із критеріїв, за якими здійснювалася їх експертна оцінка).

Цільовий складник реалізовано, наприклад, через цільові настанови на початку вивчення нової теми, орієнтовані на формування предметної компетентності («Ви знаєте..., а дізнаєтесь...», «Ви вмієте..., а навчитеся...») [Бар'ярhtar В. Г. та ін.].

Цілепокладання здійснюється також за допомогою рубрики «Ви дізнаєтеся» на початку параграфа [Засекіна Т. М., Засекін Д. О.], або через структурування змісту та виділення ключових його елементів (проблемних питань) [Головка М. В. та ін., Сиротюк В. Д., Шут М. І. та ін.].

Відповідно, всі підручники достатньо повно відображають навчальний матеріал, який відповідає основним змістовим лініям державного стандарту та модернізованій навчальній програмі базового курсу фізики. При цьому окремі підручники містять також додатковий матеріал, реалізований у рубриках «Фізика і техніка в Україні» [Бар'ярhtar В. Г. та ін.], «Це цікаво» [Головка М. В. та ін., Сиротюк В. Д.], «Матеріал для додаткового читання» [Головка М. В. та ін.], «Для допитливих» [Сиротюк В. Д.], «Розширте науковий кругозір», «Із історії фізики: вчені і факти», «Фізичні дослідження в Україні» [Шут М. І.]. До підручників [Бар'ярhtar В. Г. та ін.] передбачено Інтернет-підтримку (електронні матеріали, перейти до яких учень та вчитель можуть за qr-кодом, використовуючи свої гаджети).

У підручниках переважають малюнки, що ілюструють фізичні явища та процеси. Разом із цим, у якості ілюстрацій використовуються фотографії реальних приладів зі шкільної фізичної лабораторії, зокрема в підручнику [Сиротюк В. Д.]. На них ґрунтуються певні експериментальні завдання та розрахункові задачі.

Експериментальний складник реалізовано за допомогою рубрик «Експериментальні завдання» [Бар'ярхтар В. Г. та ін.], «Домашній експеримент» [Бар'ярхтар В. Г. та ін., Головка М. В. та ін., Шут М. І. та ін.], «Домашні досліди та спостереження» [Засекін Д. О., Засекіна Т. М.].

Значну увагу автори приділяють формуванню узагальнень та закріпленню вивченого матеріалу («Підбиваємо підсумки», «Завдання на повторення» [Сиротюк В. Д.], «Головне в цьому параграфі» [Головка М. В. та ін.]). У підручниках [Бар'ярхтар В. Г. та ін., Засекіна Т. М., Засекін Д. О., Шут М. І. та ін.] учням пропонують узагальнення та узагальнюючі структурні схеми.

Важливим складником методичного апарату підручників є завдання, які спрямовано на актуалізацію знань та виконують мотиваційну функцію («Пригадайте», «Ви знаєте, ви можете пояснити, ви вмієте» [Засекіна Т. М., Засекін Д. О.], «Поглибте свої знання», «Розширте науковий кругозір» [Сиротюк В. Д., Шут М. І.]), а також спрямовані на розвиток дослідницьких та творчих здібностей учнів («Фізичні задачі навколо нас» [Сиротюк В. Д.], «Творчі завдання», «Підготовка повідомлень» [Шут М. І. та ін.], «Кейс-завдання» [Засекіна Т. М. Засекін Д. О.], «Навчальні проекти» [Головка М. В. та ін., Засекіна Т. М.].

Одним із засобів організації органічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу (учнів та вчителя) в підручниках є рубрики, які актуалізують їх спільну діяльність («Вчимося розв'язувати фізичні задачі разом» [Головка М. В., Засекіна Т. М., Засекін Д. О.], «Розв'язуємо задачі разом» [Сиротюк В. Д.], «Виконуємо навчальний проект разом» [Головка М. В. та ін.]).

Компетенісно орієнтовану спрямованість методики навчання реалізовано в підручниках через задання способів діяльності, які забезпечують діяльнісний складник формування предметної та ключових компетентностей («Порівнюємо, дізнаємося, знайомимося, з'ясуємо, вивчаємо, зіставляємо параметри» [Бар'ярхтар В. Г. та ін.], «Подумайте і дайте відповідь», «Розв'яжіть задачі й оцініть свої результати», «Висловіть свою думку», «Від теорії до практики» [Шут М. І. та ін.], «Виявляємо предметну компетентність» [Головка М. В. та ін.], «Формуємо компетентність (я помірюю й зможу пояснити, я вмію досліджувати й експериментувати, я можу застосовувати знання й розв'язувати задачі» [Засекіна Т. М., Засекін Д. О.].

Сучасні підручники забезпечують диференційоване навчання фізики. Зокрема, в підручниках [Головка М. В. та ін.] вправи до параграфів та завдання на виявлення предметної компетентності диференційовано за рівнями (початковий, середній, достатній та високий), а в підручниках [Сиротюк В. Д.] за рівнями А та Б. У підручниках [Бар'ярхтар В. Г. та ін.] складність завдань для самоконтролю задається через кількість балів, які учень може отримати за правильне виконання того чи іншого завдання.

Результативний блок підручників реалізовано через запитання для самоконтролю [Головка М. В. та ін.], рубрики «Перевірте свої знання» (яка містить контро-

ольні питання, завдання «Що я знаю і вмію робити») [Сиротюк В. Д.], «Перевірте себе» [Засекіна Т. М., Засекін Д. О.]. У всіх підручниках наявні тестові завдання для тематичного контролю. У підручниках [Бар'ярхтар В.Г. та ін.] розділи завершуються тестом, який вміщує 15 завдань різних видів (з вибором однієї правильної відповіді, з множинним вибором, на встановлення відповідності, відкритої форми з короткою відповіддю, відкритої форми з розгорнутою відповіддю). Для кожного із завдань встановлено відповідну кількість балів та визначено процедуру виставлення оцінки (сумуються бали за всі правильні відповіді, сума ділиться на три).

У підручниках [Головко М. В. та ін.] є рубрика «Виявляємо предметну компетентність», в якій представлено 15 тестових завдань, розподілених за рівнями (з вибором однієї правильної відповіді, на встановлення відповідності та послідовності, відкриті завдання з короткою відповіддю). Підручники [Сиротюк В. Д.] містять наприкінці кожного розділу тести у двох варіантах, кожен з яких вміщує 12 тестових завдань з одиничним вибором. У підручниках [Засекіна Т. М., Засекін Д. О.] наявні рівневі тестові завдання з вибором однієї правильної відповіді, на відповідність, відкритої форми з короткою відповіддю (для високого рівня). Завдання для тематичного контролю в підручниках [Шут М. І. та ін.] містять тести із 12 завдань із одиничним та множинним вибором.

У підручниках [Бар'ярхтар В. Г. та ін.] учням пропонують тренувальні тестові завдання з комп'ютерною перевіркою на електронному освітньому ресурсі «Інтерактивне навчання».

У проаналізованих підручниках акцент зроблено на підтримку практико-орієнтованих видів навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованих на розвиток умінь і навичок, що є основою формування предметної компетентності. Вони забезпечують формування дослідницьких та творчих здібностей учнів, здатностей аналізувати та висловлювати свою думку та оціночні судження, пропонувати способи вирішення екологічних проблем та енергозбереження. Це, у свою чергу, створює умови для формування таких ключових компетентностей як уміння вчитися, природничо-наукова, комунікативна тощо. Отже, сучасні підручники фізики для здобувачів рівня базової середньої освіти можна розглядати як важливий складник методики компетентнісно орієнтованого навчання, який забезпечує реалізацію її цільового, змістового, процесуального та результативного складників.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ураховуючи те, що сучасний підручник для гімназії має забезпечувати досягнення цілей навчання базового курсу фізики, пріоритетним напрямом його вдосконалення є розширення дидактичних функцій як провідного інструменту та основи методичної системи формування предметної і ключових компетентностей учнів. Зокрема, щодо організації самостійної роботи учнів у позаурочний час та залучення до групової проектної діяльності, а також забезпечення їх активної участі у процесі формування компетентностей, коли цілі опанування шкільного курсу фізики усвідомлюються учня-

ми як власні. При цьому підручник стає орієнтиром у визначенні кожним учнем своєї освітньої траєкторії.

Перспективним напрямом є й посилення контрольньо-оцінювального потенціалу підручника, його ролі у формульованому оцінюванні, підготовки до державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання.

Доцільним є посилення компетентнісної спрямованості системи завдань для самоконтролю, широке використання в них тестових завдань різноманітних форм і видів, зокрема, й таких, що використовуються під час зовнішнього незалежного оцінювання.

Змістовий складник методичної системи компетентнісно орієнтованого навчання фізики, який реалізовано в підручнику, достатньо жорстко регламентований, з одного боку, навчальною програмою, а з іншого — способами його реалізації, які відбивають педагогічну технологію авторів навчальної книги.

З огляду на це, в реальному навчальному процесі для вчителя, який буде авторську технологію, виникає необхідність коригування змісту (розширення, поглиблення, уточнення) відповідно до конкретних освітніх цілей. Реалізувати це можливо лише за умови системного використання комплексного навчально-методичного забезпечення (навчально-методичні комплекти та дидактичні комплекси з електронними освітніми ресурсами), основою якого буде сучасний підручник.

Використані джерела

1. Акири И. Учебник и индивидуальная образовательная траектория ученика [Текст] / И. Акири // Проблемы сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. О. М. Топузов]. — К.: Пед. думка, 2013. — Вип. 13. — С. 5–10.
2. Благодаренко Л. Ю. Теоретико-методичні засади реалізації фізичної компоненти державного стандарту базової середньої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л. Ю. Благодаренко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2011. — 40 с.
3. Благодаренко Л. Ю. Формування в учнів ключової компетентності щодо здатності вчитися на основі умінь працювати з підручником фізики / Л. Ю. Благодаренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школі: Зб. наукових праць — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. — Вип. 11. — С. 8–13.
4. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380) [Електронний ресурс] // Законодавство України. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Засекін Д. О. Дидактичні функції підручника з фізики в умовах профільного навчання / Д. О. Засекін // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол., гол. ред. А. М. Гуржій; наук. ред. О. М. Топузов]. — К.: Пед. думка, 2012. — Вип. 12. — С. 366–372.
6. Засекіна Т. М. Концептуальні засади розроблення підручників з фізики для основної і старшої школи / Т. М. Засекіна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. — К.-П.: К-ПДПУ, 2015. — Вип. 21. — С. 240–244.

7. Засекіна Т. М. Підручник з фізики як засіб формування предметної компетентності учнів [Текст] / Т. М. Засекіна // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол., гол. ред. О. М. Топузов]. — К.: Пед. думка, 2014. — Вип. 14. — С. 197–206.
8. Локшина О. І. Шкільний підручник зарубіжжя у контексті трансформацій змісту освіти / О. І. Локшина. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.undip.org.ua/files/15.10.15%20Локшина>.
9. Ляшенко О. І. Шкільний підручник як основа сучасного дидактичного комплексу / О. І. Ляшенко. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.undip.org.ua/files/15.10.15%20Ляшенко>.
10. Мартинюк М. Новий підручник «Фізика –7» як методична система формування навчально-пізнавальних умінь узагальненого характеру / М. Мартинюк, М. Декарчук // Наукові записки. — Випуск 5. — Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 1. — Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014 — С. 126–133.
11. Мартинюк М. Т. Науково-методичні засади навчання фізики в основній школі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / М. Т. Мартинюк; НПУ імені М. П. Драгоманова. — К., 1999. — 33 с.
12. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України. — [Електронний ресурс], 2016. — Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
13. Перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в основній і старшій школі загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою. [Лист МОН від 17.08.2017 № 1/11–8269]. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/pidruchniki/pereliki/>.
14. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів — К.: Абрис, 1997. — 416 с., с. 95.
15. Фізика 7–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів / МОН України. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>.
16. Шут М. І. Концептуальні підходи до створення підручника з фізики як системи формування основ навчальної діяльності / М. І. Шут, М. Т. Мартинюк, Л. Ю. Благодаренко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі. — 2012. — Вип. 10. — С. 152–158.

References

1. Akiri I. Uchebnik i individual'naja obrazovatel'naja traektorija uchenika [Tekst] / I. Akiri // Problemi sучасного pidruchnika: zb. nauk. prac' / [red. kol., golovn. red. O. M. Topuzov]. — K.: Ped. dumka, 2013. — Vip. 13. — S. 5–10.
2. Blagodarenko L. Ju. Teoretyko-metodychni zasady realizacii' fizychnoi' komponenty derzhavnogo standartu bazovoi' seredn'oi' osvity: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / L. Ju. Blagodarenko; Nac. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. — K., 2011. — 40 s.
3. Blagodarenko L. Ju. Formuvannja v uchniv kljuchovoi' kompetentnosti shhodo zdatnosti vchytysja na osnovi umin' pracjuvaty z pidruchnykom fizyky / L. Ju. Blagodarenko // Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija № 3. Fizyka i matematyka u vyshnij i serednij shkoli: Zb. naukovyh prac' — K.: NPU imeni M. P. Dragomanova, 2013. — Vyp. 11. — S. 8–13.

4. Закон Ukraï'ny «Pro osvitu» (Vidomosti Verhovnoi' Rady (VVR), 2017, № 38–39, st.380) [Elektronnyj resurs] // Zakonodavstvo Ukraï'ny. — Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Zaszekin D. O. Dydaktychni funkciï pidruchnyka z fizyky v umovah profil'nogo navchannja / D. O. Zaszekin // Problemy suchasnogo pidruchnyka: zb. nauk. prac' / [red. kol., gol. red. A. M. Gurzhij; nauk. red. O. M. Topuzov]. — K.: Ped. dumka, 2012. — Vyp. 12. — S. 366–372.
6. Zaszekina T. M. Konceptual'ni zasady rozroblennja pidruchnykiv z fizyky dlja osnovnoi' i starshoi' shkoly / T. M. Zaszekina // Zbirnyk naukovyh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo derzhavnogo universytetu. — K.-P.: K-PDPU, 2015. — Vyp. 21. — S.240–244.
7. Zaszekina T. M. Pidruchnyk z fizyky jak zasib formuvannja predmetnoi' kompetentnosti uchniv [Tekst] / T. M. Zaszekina // Problemy suchasnogo pidruchnyka: zb. nauk. prac' / [red. kol., golovn. red. O. M. Topuzov]. — K.: Ped. dumka, 2014. — Vyp. 14. — S. 197–206.
8. Lokshyna O. I. Shkil'nyj pidruchnyk zarubizhzhja u konteksti transformacij zmistu osvity / O. I. Lokshyna. — [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <http://www.undip.org.ua/files/15.10.15%20Lokshyna>.
9. Ljashenko O. I. Shkil'nyj pidruchnyk jak osnova suchasnogo dydaktychnogo kompleksu / O. I. Ljashenko. — [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <http://www.undip.org.ua/files/15.10.15%20Ljashenko>.
10. Martyniuk M. Novyi pidruchnyk «Fizyka –7» yak metodychna systema formuvannja navchalno-piznavalnykh umin uzahalenoho kharakteru / M. Martyniuk, M. Dekarchuk // Naukovi zapysky. — Vypusk 5. — Serija: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity. Chastyna 1. — Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2014 — S. 126–133.
11. Martynjuk M. T. Naukovo-metodychni zasady navchannja fizyky v osnovnij shkoli: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / M. T. Martynjuk; NPU imeni M. P. Dragomanova. — K., 1999. — 33 s.
12. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannja serednoi shkoly / MON Ukrainy. — [Elektronnyj resurs], 2016. — Rezhym dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
13. Perelik navchalnykh prohram, pidruchnykiv ta navchalno-metodychnykh posibnykiv, rekomendovanykh Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy dlja vykorystannja v osnovnij i starshij shkoli zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z navchanniam ukrainskoiu movoiu. [Lyst MON vid 17.08.2017 № 1/11–8269]. — [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://imzo.gov.ua/pidruchniki/pereliki/>.
14. Savchenko O. Ja. Dydaktyka pochatkovoï shkoly: Pidruchnyk dlja studentiv pedagogichnyh fakul'tetiv — K.: Abrys, 1997. — 416 s.
15. Fizyka 7–9 klasy. Navchal'na programa dlja zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv / MON Ukraï'ny. — [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>.
16. Shut M. I. Konceptual'ni pidhody do stvorennja pidruchnyka z fizyky jak systemy formuvannja osnov navchal'noi' dijal'nosti / M. I. Shut, M. T. Martynjuk, L. Ju. Blagodarenko // Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija № 3. Fizyka i matematika u vyshhij i serednij shkoli: Zb. naukovyh prac' — K.: NPU imeni M. P. Dragomanova, 2012. — Vyp. 10. — S. 152–158.

Головко Н. В.

УЧЕБНИК КАК ОСНОВА МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ГИМНАЗИИ

В статье актуализирована проблема компетентностно ориентированного обучения как стратегического направления развития курса физики базового уровня. Показывается, что на этапе формирования системы обновленного учебно-методического обеспечения именно учебники играют ведущую роль в достижении целей компетентностного физического образования.

Проанализированы основные дидактические функции учебной книги по физике, тенденции их трансформации и особенности реализации в системе действующих учебников для соискателей уровня базового среднего образования. Отмечается, что учебник нового поколения, содержание и методический аппарат которого создан на основе компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов, становится не только средством поддержки и реализации современных методик и технологий обучения, а и их стержневым элементом.

Акцентируется внимание на том, что современный учебник физики реализует определенную педагогическую технологию, модели формирования основных составляющих учебно-познавательной деятельности, обеспечивает реализацию дидактических условий для саморазвития личности и формирования учебной траектории. Учебник физики для гимназии рассматривается как полифункциональный инструмент, который обеспечивает достижение дидактических целей и взаимодополняющую связь отдельных составляющих методики компетентностно ориентированного обучения.

Обосновывается положение о том, что современный учебник физики является относительно самостоятельной и целостной методической системой. В этом контексте проанализированы возможности учебников по реализации целевого, содержательного, процессуального и результативного компонентов методической системы компетентностно ориентированного обучения физике в гимназии.

Определены перспективы учебника физики как системообразующего компонента учебно-методического комплекта, который включает дидактическое обеспечение формирования предметной и ключевых компетентностей учащихся гимназии.

Ключевые слова: методика компетентностно ориентированного обучения физике; методическая система; учебник физики для учащихся гимназии.

Holovko M.

THE TEXTBOOK AS A BASIS OF A METHODOLOGICAL SYSTEM OF COMPETENCY-BASED TEACHING OF PHYSICS IN GYMNASIUMS

The article is devoted to the problem of competency-based teaching to be the strategic direction of developing a basic level of physics course. It is shown that at the stage of a system formation taking into account the updated educational and methodological supply textbooks play leading roles in achieving the goals of competence physical education.

The main didactic functions of a textbook, tendencies of their transformation and peculiarities of realization in the system of valid physics textbook for the applicants for the level of basic secondary education are analyzed. It was emphasized that a textbook of the new generation itself, the content and methodical device of which was created on the basis of competency-based, personality-oriented and activity approaches, becomes not only a tool for support and implementation of modern methods and technologies of teaching, but also their core element.

The emphasis is placed on the fact that a modern physics textbook implements a certain pedagogical technology, models of formation of the main components of educational and cognitive activity, provides the implementation of the didactic conditions of individual self-development and forms a teaching trajectory as well. The physics textbook for the gymnasium is considered as a multifunctional tool that provides achievement of didactic goals and mutually reinforcing connection of separate components of the method of competency-based learning.

The article substantiates that a modern physics textbook is a relatively independent and integral methodological system. In this context, the potential of textbooks regarding the implementation of the target, content, procedural and effective components of the methodical system of competency-based teaching of physics in the gymnasium are analyzed.

The prospects of a physics textbook as a systemically important component of the teaching and methodical kit that includes didactic providing which forms the subject and key competences of the gymnasium students and their educational needs are determined.

Keywords: method of competency-based studying of physics, methodical system, physics textbook for students of gymnasium.

УДК 373.5.091.26–026.912–021.462:[373.5.091.64:(075)3/5]

ПІДРУЧНИК ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДГОТОВКИ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЇ ДО ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

С. Г. Головко,

кандидат історичних наук, доцент,

старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання
якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: golovkos@ukr.net

С. О. Науменко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: sveta_naum@ukr.net

У статті актуалізовано проблему наукового обґрунтування процедур державної підсумкової атестації в гімназії у формі зовнішнього незалежного оцінювання. Обґрунтовано доцільність проведення в гімназії підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання як дієвого механізму моніторингу та об'єктивного оцінювання освітніх результатів здобувачів рівня базової освіти. Акцентовано на необхідності системного вирішення організаційно-педагогічних, технологічних, економічних проблем забезпечення впровадження нової форми підсумкової атестації. Зроблено висновок про те, що в умовах, за яких навчально-методичне забезпечення нової форми підсумкової атестації ще потребує розроблення, саме підручник може стати ефективним інструментом підготовки учнів до участі в зовнішньому незалежному оцінюванні.

Проаналізовано сучасні підручники з природничих та суспільствознавчих предметів для здобувачів рівня базової середньої освіти щодо можливостей їх змісту, методичного апарату, структури та форми вправ і завдань для контролю і самоконтролю у забезпеченні підготовки учнів гімназії до підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання. Наголошено на тому, що саме дидактичні можливості підручника як засобу формування предметної і ключових компетентностей можуть визначати його ефективність у підготовці до підсумкової атестації.

Зроблено висновок, що сучасні підручники з природничих і суспільствознавчих предметів для 9 класу містять багато запитань і завдань, проте, незначна кількість із них — тестові. Домінуючою формою завдань в них є завдання з вибором однієї правильної відповіді. Проте, однією із тенденцій зовнішнього незалежного оцінювання випускників профільної школи є поступове зменшення у тесті частки завдань такої форми та збільшення кількості інших форм завдань.

Наголошено, що у сучасних умовах підручник потрібно розглядати як складник навчально-методичного комплекту. І лише навчально-методичний комплект може бути інструментом підготовки до запровадження нової форми підсумкового оцінювання та моніторингу навчальних досягнень здобувачів базової освіти.

Ключові слова: підручник; випускники гімназії; державна підсумкова атестація; зовнішнє незалежне оцінювання; тестове завдання.

Постановка проблеми. Державна підсумкова атестація випускників гімназії є важливим складником освітнього процесу, що забезпечує його цілісність і системність. Вона дає можливість співставити реальні результати навчання, яких досягли учні, та державні вимоги щодо рівня їхньої загальноосвітньої підготовки.

Державна підсумкова атестація (далі — ДПА) в 9 класі закладів загальної середньої освіти є одним із механізмів визначення орієнтирів удосконалення освітнього проце-

су, індикатором доцільності перегляду і корекції технологій та методик навчання. Для учнів та батьків державна підсумкова атестація є нагодою більш точно зорієнтуватися з вибором подальшого напрямку під час здобування профільної середньої освіти.

Відповідно до ст. 12 нового Закону України «Про освіту» (2017 р.) результати навчання здобувачів всіх рівнів повної загальної середньої освіти, зокрема, й базової, оцінюють шляхом державної підсумкової атестації, яка може здійснюватися в різних формах, зокрема й у формі зовнішнього незалежного оцінювання (далі — ЗНО) [7].

Таким чином, законодавчо закріплено норму, яка передбачає можливість використання ЗНО й на рівні базової середньої освіти, що є принципово новим для вітчизняної освітньої системи. Набуває актуальності проблема розроблення науково-методичного супроводу ДПА в гімназії у формі ЗНО, а також створення відповідних умов для забезпечення підготовки випускників до нової форми оцінювання результатів їхньої навчальної діяльності. Одним із ефективних інструментів вирішення цієї проблеми може стати сучасний підручник для закладів загальної середньої освіти базового рівня як стрижневого компоненту дидактичних систем навчання різних предметів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі питання теорії та практики зовнішнього незалежного оцінювання відображено в працях І. Булах, Ю. Жука, О. Ляшенка, С. Науменко, В. Сергієнка. Головним чином вони стосуються організаційно-педагогічних аспектів запровадження ЗНО [5], наукового обґрунтування процедур шкалювання його результатів [19], узагальненню вітчизняного досвіду проведення ЗНО, опрацювання його результатів, особливостям структури та змісту тестових завдань [14; 20].

У своїх роботах І. Коваленко [13] та О. Канчура [11] розглядають методичні особливості підготовки учнів до державної підсумкової атестації та зовнішнього незалежного оцінювання, методи та форми роботи вчителя й учнів.

Таким чином, основну увагу дослідники традиційно приділяють організації та проведенню ЗНО як інструменту об'єктивного оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів профільної освіти (випускників 11 класу), які планують вступати до закладів вищої освіти. При цьому питання організації ЗНО випускників гімназії, обґрунтування його функцій, розроблення відповідного інструментарію та методик підготовки учнів до успішного складання іспиту є недостатньо дослідженим у сучасній дидактиці.

Формулювання цілей статті. Метою статті є актуалізація проблеми наукового обґрунтування процедур державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання в гімназії та аналіз потенціалу сучасних підручників як інструменту підготовки до запровадження нової форми підсумкового оцінювання та моніторингу навчальних досягнень здобувачів базової освіти.

Виклад основного матеріалу. Згідно із чинним положенням (за яким здійснюється ДПА з 2014 р.), метою державної підсумкової атестації здобувачів усіх рівнів

загальної середньої освіти є контроль відповідності рівня освітніх результатів учнів державним вимогам. Оцінки за атестацію заносять до свідоцтва про базову середню освіту та додатку до свідоцтва про повну загальну середню освіту. Особливістю ДПА випускників 9 класу є те, що її результати не враховують під час виставлення річних оцінок з предметів, з яких учень проходить атестацію [23].

Таким чином, досі традиційна атестація здобувачів базової освіти мала функції переважно моніторингового дослідження, результати якого мають інформативний характер та безпосередньо не пов'язані з нормативним оцінюванням.

У новому Законі «Про освіту» визначено, що метою державної підсумкової атестації є оцінювання результатів навчання здобувачів освіти на кожному рівні повної загальної середньої освіти. При цьому зазначено, що лише ДПА в початковій школі здійснюється виключно з метою моніторингу якості освітньої діяльності закладів освіти та якості освіти [7].

Таким чином, важливою функцією ДПА в гімназії, крім, власне, моніторингу якості освіти, стає оцінювання навчальних досягнень учнів. Тобто, результати ДПА потенційно зможуть впливати на особливості подальшої профільної освіти учнів. Наразі це питання потребує нормативно-правового врегулювання у контексті державних гарантій здобувачам повної загальної середньої освіти. У будь-якому разі, суттєве зростання ролі та ваги ДПА в процесі здобування базової середньої освіти потребує зміни методології цієї процедури та запровадження її нових форм. Законодавство про освіту однією з таких форм визначає формат зовнішнього незалежного оцінювання.

Відповідно до «Плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» одним із заходів реформування загальної середньої освіти має бути удосконалення моніторингу та оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема, шляхом створення системи незалежного оцінювання результатів навчання за курс базової середньої освіти [22].

Доцільність проведення в гімназії ДПА у формі ЗНО можна обґрунтувати кількома чинниками. Зокрема, на сьогодні зовнішнє незалежне оцінювання є дієвим механізмом отримання об'єктивних результатів щодо рівня навчальних досягнень учнів, до якого сформувався довіра з боку суб'єктів освітнього процесу [14]. Відповідно, використання такої форми підсумкової атестації дасть можливість максимально об'єктивно оцінити освітні результати й здобувачів рівня базової освіти. Крім того, напрацьовані технології проведення ЗНО та аналізу й інтерпретації його результатів дають можливість виявляти та враховувати значну кількість параметрів, які впливають на якість освітнього процесу.

З іншого боку, запровадження нової форми ДПА на рівні базової освіти забезпечить підготовку учнів до майбутнього ЗНО в професійному та академічному ліцеї, результати якого безпосередньо впливатимуть на вступ до закладів вищої освіти.

Успіх використання формату ЗНО в гімназії безпосередньо пов'язаний із вирішенням цілого комплексу проблем (психолого-педагогічних, організаційно-технологічних, фінансових) [5]. Важливе значення має дослідження готовності учнів цієї освітньо-вікової групи, обґрунтування вибору відповідного інструментарію, розроблення завдань та методики обробки результатів їх виконання.

Практика показує, що особливості підготовки учнів до ЗНО зумовлюються індивідуально-віковими характеристиками відповідної освітньо-вікової групи [11]. Навіть в учнів 10–11 класів здатність до усвідомленої самоосвіти традиційно є недостатньо високою й потребує стимулювання. Тому й підготовка до ЗНО переважно здійснюється за безпосередньої участі вчителя, зокрема, на позаурочних індивідуальних і групових заняттях.

Успішність підготовки учнів гімназії до зовнішнього незалежного оцінювання значною мірою буде залежати не тільки від якості спеціально розроблених навчально-інформаційних матеріалів, а й системної та усвідомленої навчально-пізнавальної діяльності учня під керівництвом педагога-наставника на всіх етапах освітнього процесу (як під час вивчення нового матеріалу, так і під час його закріплення та перевірки, зокрема, й за допомогою тестових завдань для поточного та тематичного контролю).

На початковому етапі запровадження зовнішнього незалежного оцінювання в гімназії роль підручника є особливо важливою. В умовах, коли навчально-методичне забезпечення нової форми державної підсумкової атестації ще потребує розроблення, саме підручник може стати ефективним інструментом підготовки учнів до участі в ЗНО.

У 2017/2018 навчальному році, як і в 2016/2017, здобувачі рівня базової середньої освіти обов'язково складатимуть державну підсумкову атестацію з трьох навчальних предметів: 1) української мови; 2) математики; 3) одного предмета, який буде обирати педагогічна рада школи. Це може бути один із предметів такого переліку: зарубіжна література, іноземна мова, історія України, всесвітня історія, правознавство, географія, біологія, хімія, фізика, інформатика, мова національної меншини для закладів загальної середньої освіти з навчанням або вивченням такої мови та інтегрований курс літератури [18].

Нами було проаналізовано сучасні підручники з природничих та суспільствознавчих предметів для учнів 9 класу (зокрема, їх структура, зміст, методичний апарат, система вправ і завдань для контролю й самоконтролю) щодо можливостей підготовки здобувачів рівня базової середньої освіти до державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання.

При цьому ми виходили з того, що підручники для 9 класів, які стали переможцями конкурсного відбору та були затверджені МОН України, створено відповідно до навчальних програм предметів, що реалізують зміст відповідних освітніх галузей Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти, який, у свою чергу, визначає державні вимоги до освітніх результатів учнів.

Спрямованість державного стандарту на пріоритети компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного навчання було посилено у процесі удосконалення навчальних програм через виокремлення наскрізних змістових ліній (екологічна безпека та сталий розвиток, громадянська відповідальність, здоров'я й безпека, підприємливість та фінансова грамотність). Ці змістові лінії розглядають як засіб інтеграції навчального змісту, орієнтованого на формування ключових компетентностей [16].

Таким чином, саме дидактичні можливості підручника як засобу формування предметної й ключових компетентностей можуть визначати його ефективність у підготовці до державної підсумкової атестації, метою якої буде виявлення рівнів сформованості в учнів гімназії відповідних компетентностей.

Так, практично в усіх аналізованих нами нових підручниках географії, фізики та історії України для 9 класу компетентнісний, особистісно орієнтований та діяльнісний підходи досить вдало реалізуються через систему вправ. Наприклад, підручники географії містять **творчі запитання-завдання** («Відтік мізків» може «вивести» людський капітал із країни, перешкоджати її розвитку в майбутньому, знизити податкові надходження та анулювати соціальні інвестиції в освіту. Запропонуйте свій шлях розв'язання цієї проблеми.» [3, с. 250]), **завдання-робота з Інтернетом** («Використовуючи ресурси Інтернету, підготуйте розповідь про стан легкої промисловості в Тайвані та Пакистані» [17, с. 141]), **запитання й завдання на екологічну безпеку, громадянську відповідальність тощо** («Влаштуйте з однокласниками змагання еко-ідей «Будуймо еко-Україну». Запропонуйте ідею щодо покращення екологічного стану навколишнього середовища» [1, с. 260]), **завдання-робота в групах** («<...> Запропонуйте засади, принципи, підходи соціально-економічного розвитку національних моделей економічної системи змішаного типу, що сформувалися в різних країнах світу, які, на вашу думку, варто було б використати для України» [1, с. 42]) тощо.

У підручниках фізики для 9 класу компетентнісний підхід реалізується через систему вправ та завдань: **творчі завдання** («Продумайте та запишіть план проведення експериментів із дослідження умов виникнення індукційного струму в замкненій котушці для випадків, коли дві котушки надіто на спільне осердя. За можливості проведіть експерименти. Сформулюйте висновки. <...>» [30]), **завдання, що формують компетентність** («Я поміркую й зможу пояснити», «Я вмію досліджувати й експериментувати»), **навчальні проекти** [8].

Більшість нових підручників з історії України для 9 класу містять практичні роботи, під час виконання яких в учнів формуються уміння працювати з джерелами та документами, що є важливим складником предметної та ключових компетентностей. Також запропоновано **завдання на формулювання оціночних суджень** («Висловіть судження щодо діяльності М. Гулака, У. Кармалюка, М. Костомарова, І. Котляревського, Т. Шевченка. Складіть їхні історичні портрети» [24]), **творчі завдання з використанням Інтернету** [4], **завдання для роботи в групах** [27], **завдання**

на обґрунтування та доведення твердження («Доведіть, що кріпацтво знищувало українських селян не тільки фізично, а й морально. Доведіть, що кріпацтво було основним гальмом індустріальної революції» [28]), **завдання-повідомлення** («Підготуйте повідомлення на тему «Чинники успішного економічного розвитку Південної України». Скориставшись схемою, складіть розповідь про розвиток торгівлі») [10].

Таким чином, компетентнісний потенціал сучасних підручників географії, фізики та історії України для 9 класу реалізовано головним чином через елементи їх методичного апарату, який в цілому забезпечує формування предметних та ключових (наприклад, інформаційно-комунікаційної) компетентностей. З огляду на це підручники можна розглядати як складники системи підготовки учнів гімназії до ДПА, результатом якої буде виявлення рівнів сформованості, в першу чергу, предметних компетентностей.

Одним із важливих моментів підготовки до атестації у будь-якій формі є системна робота учителів та учнів з основними формами завдань, що будуть використовуватися під час підсумкового контролю. Тому на етапі запровадження ДПА у формі ЗНО в гімназії особлива увага має приділятися організації діяльності вчителя щодо дидактично виваженого використання тестових технологій, що включає добір або створення тестових завдань, формування в учнів навичок роботи з тестовими завданнями у форматі ЗНО, ознайомлення їх із відповідними процедурами, правилами оформлення робіт, алгоритмами виконання завдань, виявлення типових та індивідуальних помилок [13].

Наскільки випускники закладів базової середньої освіти готові до роботи з тестовими завданнями як основним інструментом зовнішнього незалежного оцінювання? Результати участі України в міжнародному дослідженні TIMSS-2007 виявили недостатню підготовленість учнів до виконання тестів — вони витрачали невиправдано багато часу на з'ясування того, що потрібно зробити (тобто на формі завдання), а не на його змісті [32, с. 6].

Тому іншим важливим параметром сучасного підручника для гімназії в цьому контексті можна розглядати реалізацію в ньому системи вправ, побудованої на методології інструментарію зовнішнього незалежного оцінювання. Із незначними відмінностями, що враховують специфіку дидактичних систем навчання конкретних предметів, цей інструментарій реалізується через так звані поліформні тести, що містять завдання закритої форми з вибором однієї правильної відповіді, на встановлення відповідності та послідовності, завдання відкритої форми з короткою відповіддю [14].

Хоча питання щодо доцільності використання в гімназії інструментарію ЗНО для випускників профільної школи потребує додаткового вивчення (зокрема, щодо відповідності змісту й форми подання тестових завдань цій освітньо-віковій групі учнів), він може слугувати орієнтиром під час побудови системи завдань для державної підсумкової атестації здобувачів базової освіти.

Аналіз характеристик сертифікаційних робіт ЗНО-2018 з географії, фізики та історії України дає можливість зробити висновки щодо структури тестів, часу, відведеного на їх виконання, кількості та форми завдань, особливостей нарахування тестових балів. Так, у тестах ЗНО-2018 з географії передбачено виконання 56 тестових завдань: 36 завдань із вибором однієї правильної відповіді (складаються з основи і чотирьох варіантів відповідей), 8 завдань відкритої форми з короткою відповіддю (являють собою неструктуровані завдання, які складаються з основи та передбачають розв'язування задачі), 6 завдань з вибором трьох правильних відповідей із семи запропонованих варіантів та 6 завдань на встановлення відповідності («логічні пари»).

У тестах ЗНО-2018 з фізики міститиметься 38 завдань, з яких: 24 завдання з вибором однієї правильної відповіді, 4 завдання на встановлення відповідності («логічні пари»), 10 завдань відкритої форми з короткою відповіддю (серед яких 4 структурованих завдання, що передбачають запис відповідей до кожної з двох структурних частин, та 6 неструктурованих, виконання яких передбачає здійснення числових розрахунків та запис кінцевої відповіді).

У тестах ЗНО-2018 з історії України передбачено розміщення 60 завдань, розподілених на дві частини: по 30 завдань різних форм з історії України від найдавніших часів до кінця XIX ст. та історії України XX — початку XXI ст. При цьому тест міститиме 46 завдань з вибором однієї правильної відповіді, 6 завдань на встановлення відповідності («логічні пари»), 4 завдання на встановлення логічної (правильної) послідовності та 4 завдання з вибором кількох правильних відповідей.

Цікавою особливістю тестів з географії, фізики та історії України є те, що завдання з вибором однієї правильної відповіді складають переважну більшість. Зокрема, у тесті ЗНО з географії їх 64%, з фізики — 63%, з історії України — 77%. У тестах з географії та фізики відсутні завдання на встановлення логічної послідовності, а в тестах з історії України — завдання відкритої форми з короткою відповіддю. Також до всіх тестів не включено завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю, які традиційно використовуються в тестах з української мови й літератури та математики.

Отже, основними формами завдань, що містять тести ЗНО з географії, фізики та історії України, є завдання з вибором однієї або кількох правильних відповідей, на встановлення відповідності та логічної послідовності, завдання відкритої форми з короткою відповіддю, серед яких предметні (структуровані або неструктуровані) задачі.

Виходячи з того, що потенційно ДПА в гімназії може проводитися у формі ЗНО, ми проаналізували чинні підручники для 9 класу щодо наявності в них тестових завдань тих форм, які традиційно використовуються в тестах відповідних предметних ЗНО випускників 11 класів (див. табл. 1).

Кількість тестових завдань різних форм у чинних підручниках для 9 класу

Форми завдань	Підручники					
	Географія					
	Бойко В. М. [та ін.] [1]	Гільберг Т. Г. [та ін.] [3]	Кобернік С. Г., Коваленко Р.Р. [12]	Масляк П. О., Капіруліна С.Л. [15]	Надтока О. Ф., Топузов О. М. [17]	Пестушко В. Ю. [та ін.] [21]
Завдання з вибором однієї правильної відповіді	29	-	-	26	14	-
Завдання з вибором кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів відповіді	-	-	-	6	9	-
Завдання на встановлення відповідності («логічні пари»)	4	2	-	8	1	-
Завдання відкритої форми з короткою відповіддю	8	-	2	-	26	-
Предметні задачі	3	-	-	-	-	-
Завдання на встановлення логічної послідовності	3	-	-	-	-	-

Таблиця 1

Підручники										
Фізика			Історія України							
Бар'яхтар В. Г. [та ін.] [30]	Засекіна Т.М., Засекін Д. О. [8]	Сиротюк В.Д. [26]	Бурнейко І.О. [та ін.] [10]	Власов В. С. [2]	Гісем О. В., Мартинюк О. О. [4]	Пометун О.І. [та ін.] [24]	Реєнт О.П., Малій О. М. [25]	Сорочинська Н.М., Гісем О. О. [27]	Струкевич О. К. [28]	Турченко Ф.Г., Мороко В. М. [29]
37	55	118	-	71	-	-	-	-	-	-
-	-	2	-	61	-	-	7	-	-	-
8	2	-	-	19	-	-	1	-	-	-
32	14	-	-	19	-	-	-	-	-	-
24	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	14	-	-	1	-	-	-

З таблиці 1 видно, що найбільшу кількість тестових завдань із географії (50) вміщено у підручнику авторів О. Ф. Надтоки і О. М. Топузова [17]. Усі вони були розміщені під рубрикою «Мої компетентності: самоперевірка знань і досягнень», яку розташовано після кожного розділу підручника, і яка містить тестові завдання різних форм. У кожній такій рубриці нараховано від 5 до 18 тестових завдань.

У всіх шести проаналізованих нами підручниках географії для 9 класу представлено велику кількість завдань відкритої форми з короткою або розгорнутою відповіддю після відповідних тем або розділів, а в деяких [12; 15; 17] і в змісті параграфів. Проте, на відміну від тестових завдань ЗНО, вони не передбачають розв'язування географічної задачі й тому не були включені нами до табл. 1.

Тестові завдання (відповідно 41 і 40) також наявні у підручниках авторів В. М. Бойко та ін. [1] і П. О. Масляка й С. Л. Капіруліної [15]. При цьому у підручнику авторів П. О. Масляка і С. Л. Капіруліної [15] їх розташовано в Додатку 5 «Підсумкові тестові завдання», де подано 2 варіанти тестів по 20 завдань у кожному.

У підручнику авторів В. М. Бойко та ін. [1], як і в підручнику авторів О. Ф. Надтоки й О. М. Топузова [17], тестові завдання розміщено майже після кожного розділу під рубрикою «Запитання і завдання для самоконтролю навчальних досягнень» й охоплюють тести з 10–11 тестових завдань. У цьому підручнику [1] немає тестових завдань з вибором кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів, проте є три тестові завдання на встановлення логічної послідовності та три географічні задачі.

У завданнях на встановлення логічної послідовності учні мають встановити правильну послідовність проведення певних характеристик (подій, етапів, фактів, об'єктів тощо). Наприклад: «Розташуйте послідовно види транспорту України за показником вантажообігу, починаючи від найбільшого (А. Автомобільний; Б. Залізничний; В. Річковий; Г. Трубопровідний)» [1, с. 243].

Географічні задачі розміщено під відповідною рубрикою «Географічна задача». Вони передбачають математичні розрахунки. Наприклад: «Населення міста споживає 15 т цукру на місяць. Для виробництва 1 т цукру необхідно переробити 7 т цукрових буряків. Де вигідніше розмістити цукровий завод: біля споживача чи ближче до сировини?» [1, с. 28].

Усі підручники фізики для 9 класу, що використовуються в освітній практиці, містять тестові завдання, які представлено окремими рубриками: «Завдання для самоперевірки» [30], «Перевірте себе» [8], «Тестові завдання» [26]. Їх подано після логічно завершених блоків навчального матеріалу (розділів), та вони виконують дидактичну функцію організації самоконтролю результатів навчальної діяльності учнів.

Тести сформовано за структурою, що в цілому відповідає формату ЗНО, та містять завдання з вибором правильної відповіді, «логічні пари», завдання відкритої

форми з короткою відповіддю. Найбільш оптимально у цьому контексті сформовано тестові завдання у підручнику В. Бар'ярхтара та ін. [30] (див. табл. 1).

Більшість становлять завдання з вибором однієї правильної відповіді з чотирьох варіантів: 37 завдань (48%) [30], 55 (78%) [8] та 118 (98%) [26]. Найменш представленими є завдання на встановлення відповідності (у підручнику В. Бар'ярхтара та ін. [30] їх 8, а в підручнику Т. Засекоїної та Д. Засекіна [8] — 2), а також на вибір декількох правильних відповідей (два у підручнику В. Сиротюка [26]).

Тести в підручниках мають свої особливості щодо дидактичних функцій. Зокрема, в підручнику В. Бар'ярхтара та ін. [30] вказано форми завдань та кількість балів, яку учні можуть отримати за їх виконання (наприклад, «Завдання 1–7 містять тільки одну правильну відповідь» [30, с. 258]). У підручнику Т. Засекоїної та Д. Засекіна [8] завдання в тестах розміщено за рівнями складності (А – початковий, В – середній, С – достатній), що розширює їх можливості у забезпеченні диференціації навчання фізики. У підручнику В. Сиротюка [26] запропоновано два варіанти тестових завдань до кожного з розділів, що забезпечує можливості їх використання не тільки для самоконтролю, а й, наприклад, для тематичного оцінювання.

У підручниках В. Бар'ярхтара та ін. [30], Т. Засекоїної та Д. Засекіна [8] більшу частину відкритих тестових завдань з короткою відповіддю складають розрахункові фізичні задачі, а в підручнику В. Сиротюка [26] наявні тільки тестові завдання з вибором правильної відповіді.

Серед проаналізованих підручників з історії України для 9 класу лише у двох розміщено тестові завдання. У підручнику В. Власова [2] тести як цілісна структура належать до складу вправ для підсумкового контролю кожного з розділів, а окремі тестові завдання включено до вправ у параграфах. У цьому підручнику представлено завдання з вибором однієї (38–71%) та декількох правильних відповідей (33–61%), завдання на встановлення відповідності (10,5–19%) та логічної послідовності (7–14%), завдання відкритої форми з короткою відповіддю (10,5–19%). Запропоновані тести за структурою та формами завдань відповідають тестам ЗНО з історії України.

У підручнику О. Реєнта та О. Малій [25] подано 7 тестових завдань з множинним вибором та одне завдання на встановлення відповідності, які включено до вправ для підсумкового самоконтролю наприкінці розділів.

Таким чином, в усіх підручниках фізики, переважній більшості підручників географії та двох підручниках з історії України розміщено тести в системі вправ для організації самоконтролю та тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів. В окремих підручниках автори подають цілісні тести, що містять основні форми тестових завдань, які використовуються під час проведення зовнішнього незалежного оцінювання випускників закладів загальної середньої освіти. Відповідно, працюючи з цими підручниками, учні гімназії розвиватимуть навички роботи з тестами, що стане їм у нагоді під час складання ЗНО.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз сучасних підручників з природничих і суспільствознавчих предметів для 9 класу показав, що окреслена в статті проблема потребує подальшого дослідження. Зокрема, підручники містять порівняно незначну кількість тестових завдань, а всі їх основні форми подано лише в деяких із них. При цьому домінуючою формою завдань є завдання з вибором однієї правильної відповіді (від 40% до 98%).

Разом із тим, однією із тенденцій ЗНО випускників профільної школи є поступове зменшення частки завдань такої форми та збільшення кількості інших форм завдань у тесті. Так, наприклад, якщо у 2016 і 2017 рр. тести ЗНО з географії містили 42 тестових завдання з вибором однієї правильної відповіді (73%), 4 тестових завдання відкритої форми з короткою відповіддю (7%) та по 6 тестових завдань з вибором трьох правильних відповідей із семи запропонованих варіантів відповіді та тестових завдань на встановлення відповідності («логічні пари») (по 10%) [6; 9], то у 2018 р. передбачається 36 тестових завдань з вибором однієї правильної відповіді (64%), 8 тестових завдань відкритої форми з короткою відповіддю (14%) та по 6 тестових завдань з вибором трьох правильних відповідей із семи запропонованих варіантів відповіді та тестових завдань на встановлення відповідності («логічні пари») (по 11%) [31]. У тесті ЗНО з фізики передбачено запровадження структурованих завдань відкритої форми. Таким чином, підручник як стрижневий елемент дидактичної системи має більш гнучко реагувати на ці зміни та забезпечувати ознайомлення учнів з різними формами тестових завдань.

При цьому можливості підручника у формуванні навичок виконання тестових завдань різних форм є обмеженими. Це пояснюється, зокрема, й тим, що сучасний підручник виконує багато дидактичних функцій, а через обмежені обсяги він не може містити велику кількість різнопланових вправ.

Відповідно, перспективними є дослідження функцій підручника у складі навчально-методичного комплексу, який містить також спеціально розроблені навчальні посібники для підготовки учнів гімназії до ЗНО, електронні освітні ресурси, що забезпечують дистанційне тестування. Важливими складниками запровадження ЗНО випускників гімназії є створення його програм, які встановлюють вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів гімназії, відповідних інформаційних матеріалів Українського центру оцінювання якості освіти. Саме ця система навчально-методичного забезпечення створить умови для запровадження нової форми підсумкового оцінювання та моніторингу навчальних досягнень здобувачів базової освіти.

Використані джерела

1. Бойко В. М. Географія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Бойко В. М. [та ін.]. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2017. — 272 с.: іл.
2. Власов В. С. Історія України: підручник для 9 класу загальноосвіт. навч. закл. / В. С. Власов. — Київ: Літера ЛТД, 2017. — 304 с.
3. Гільберг Т. Г. Географія: підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Гільберг Т. Г., Савчук І. Г., Совенко В. В. — К.: УОВЦ «Оріон», 2017. — 288 с.: іл.
4. Гісем О. В. Історія України: підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. — Харків: Вид-во «Ранок», 2017. — 288 с.
5. Жук Ю. О. Зовнішнє незалежне оцінювання як складова системи оцінювання якості освіти: соціально-педагогічні ризики / Ю. О. Жук // Анотовані результати науково-дослідної роботи Ін-ту педагогіки за 2008 рік: інформаційне видання. — К.: Педагогічна думка, 2009. — С. 115–117.
6. Загальна характеристика сертифікаційної роботи з географії Зовнішнього незалежного оцінювання 2017 року (затверджена Наказом Українського центру оцінювання якості освіти 22.09.2016 року № 162) [Електронний ресурс] // Український центр оцінювання якості освіти. — Режим доступу: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/Har_2017_geo.pdf.
7. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380) [Електронний ресурс] // Законодавство України. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Засекіна Т. М. Фізика: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Т. М. Засекіна, Д. О. Засекін. — К.: УОВЦ «Оріон», 2017. — 272 с.
9. Зовнішнє незалежне оцінювання 2016 року. Характеристика сертифікаційної роботи з географії [Електронний ресурс] // Український центр оцінювання якості освіти. — Режим доступу: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/Har_Geo.pdf.
10. Історія України: підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / І. О. Бурнейко, Г. М. Хлібовська, М. Є. Крижановська, О. В. Наумчук. — Тернопіль: Астон, 2017. — 296 с.
11. Канчуря О. Мовно-мовленнєва підготовка учнів старшої школи до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови / О. Канчуря // Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. — Вип. 12. — Ч. II. — С. 14–17.
12. Кобернік С. Г. Географія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. — Кам'янець-Подільський: Абетка, 2017. — 288 с.: іл.
13. Коваленко В. І. Підготовка учнів до ДПА та ЗНО: шляхи успішної реалізації / Вікторія Іванівна Коваленко [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/pidgotovka-uchniv-do-dpa-ta-zno-shlyakhi-uspishno.html>.
14. Кашина Г. С. Зовнішнє незалежне оцінювання в освіті України. Курс лекцій: навч. посіб. / Г. С. Кашина, В. П. Сергієнко. — Луцьк, 2010. — 115 с.
15. Масляк П. О. Географія: підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закладів / П. О. Масляк, С. Л. Капіруліна. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. — 272 с.: іл.
16. Методичні рекомендації викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2017/2018 навчальному році (підготовлені спільно з Національною

- академією педагогічних наук України та Інститутом модернізації змісту освіти) [Електронний ресурс] (Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 09.08.2017 р. № 1/9-436) // Освіта.ua. — Режим доступу: https://osvita.ua/doc/files/news/568/56860/metod_rekom_2017.pdf.
17. Надтока О. Ф. Географія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. Ф. Надтока, О. М. Топузов. — К.: УОВЦ «Оріон», 2017. — 208 с.: іл.
 18. Наказ Міністерства освіти і наук України від 20.10.2016 р. № 1272 «Про проведення державної підсумкової атестації учнів (вихованців) загальноосвітніх навчальних закладів у 2016/2017 навчальному році [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і наук України. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1feb553bfe8.pdf>.
 19. Наукове обґрунтування підходів до шкалювання результатів зовнішнього незалежного оцінювання / Булах І. Є., Ляшенко О. І., Мруга М. Р., Серeda Л. І. // Тестування і моніторинг в освіті. — 2009. — № 4. — С. 17–19.
 20. Науменко С. Тестові завдання з географії для зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів як інструментарій реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів 6 і 7 класів з географії / Науменко С. // Наука і суспільство. — 2011. — № 7–8. — С. 48–57.
 21. Пестушко В. Ю. Географія: підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова, А. І. Довгань. — К.: Генеза, 2017. — 272 с.: іл.
 22. План заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (затверджений Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 року № 903-р) [Електронний ресурс] // Освіта.ua. — Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/58586/.
 23. Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти (затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України від 30.12.2014 № 1547) [Електронний ресурс] // Законодавство України. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0157-15>.
 24. Пометун О. І. Історія України: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. І. Пометун, Н. М. Гупан, І. І. Смагін. — К.: УОВЦ «Оріон», 2017. — 288 с.
 25. Реєнт О. П. Історія України: підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів / О. П. Реєнт, О. М. Малій. — К.: Генеза, 2017. — 272 с.
 26. Сиротюк В. Д. Фізика: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Д. Сиротюк. — К.: Генеза, 2017. — 248 с.
 27. Сорочинська Н. М. Історія України: підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н. М. Сорочинська, О. О. Гісем. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2017. — 272 с.
 28. Струкевич О. К. Історія України: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. К. Струкевич. — К.: Грамота, 2017. — 240 с.
 29. Турченко Ф. Г. Історія України: підручник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Ф. Г. Турченко, В. М. Мороко. — К.: Генеза, 2017. — 384 с.
 30. Фізика: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / [В. Г. Бар'яхтар, С. О. Довгий, Ф. Я. Божинова, О. О. Кірюхіна]; за ред. В. Г. Бар'яхтара, С. О. Довгого. — Харків: Вид-во «Ранок», 2017. — 272 с.

31. Характеристика сертифікаційної роботи. [Географія. 2018] [Електронний ресурс] // Український центр оцінювання якості освіти. — Режим доступу: <http://testportal.gov.ua/certificatgeo/>.
32. TIMSS-2007: засади вимірювання і відкриті завдання із математики та природничих наук для 4 і 8 класів / Мулліс Іна В. С., Мартін Майкл О., Руддок Грехем Дж. та ін.; пер. з англ. — Харків: Факт, 2006. — 672 с.

References

1. Boiko V. M. Heohrafiia: pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / Boiko V. M. [ta in.]. — Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 2017. — 272 s.: il.
2. Vlasov V. S. Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 9 klasu zahalnoosvit. navch. zakl. / V. S. Vlasov. — Kyiv: Litera LTD, 2017. — 304 s.
3. Hilberh T. H. Heohrafiia: pidruchnyk dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / Hilberh T. H., Savchuk I. H., Sovenko V. V. — K.: UOVTs «Orion», 2017. — 288 s.: il.
4. Hisem O. V. Istoriia Ukrainy: pidruch. dlia 9 klasu zahalnoosvit. navch. zakladiv / O. V. Hisem, O. O. Martyniuk. — Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», 2017. — 288 s.
5. Zhuk Yu. O. Zovnishnie nezalezhne otsiniuvannia yak skladova systemy otsiniuvannia yakosti osvity: sotsialno-pedahohichni ryzyky / Yu. O. Zhuk // Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty In-tu pedahohiky za 2008 rik: informatsiine vydannia. — K.: Pedahohichna dumka, 2009. — S. 115–117.
6. Zahalna kharakterystyka sertyfikatsiinoi roboty z heohrafii Zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia 2017 roku (zatverdzhena Nakazom Ukrainskoho tsentru otsiniuvannia yakosti osvity 22.09.2016 roku № 162) [Elektronnyi resurs] // Ukrainyskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. — Rezhym dostupu: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/Har_2017_geo.pdf.
7. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 38–39, st. 380) [Elektronnyi resurs] // Zakonodavstvo Ukrainy. — Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Zasiiekina T. M. Fyzyka: pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakladiv / T. M. Zasiiekina, D. O. Zasiiekin. — K.: UOVTs «Orion», 2017. — 272 s.
9. Zovnishnie nezalezhne otsiniuvannia 2016 roku. Kharakterystyka sertyfikatsiinoi roboty z heohrafii [Elektronnyi resurs] // Ukrainyskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. — Rezhym dostupu: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/Har_Geo.pdf.
10. Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / I. O. Burneiko, H. M. Khlivovska, M. Ye. Kryzhanovska, O. V. Naumchuk. — Ternopil: Aston, 2017. — 296 s.
11. Kanchura O. Movno-movlennieva pidhotovka uchniv starshoi shkoly do zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia z ukrainskoi movy / O. Kanchura // Metodychnyi poshuk: Vykkladatsko-studentski naukovyi roboty z pytan metodyky vykladannia movy i literatury. — Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. — Vyp. 12. — Ch. II. — S. 14–17.
12. Kobernik S. H. Heohrafiia: pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakladiv / S. H. Kobernik, R. R. Kovalenko. — Kamianets-Podilskyi: Abetka, 2017. — 288 s.: il.
13. Kovalenko V. I. Pidhotovka uchniv do DPA ta ZNO: shliakhy uspishnoi realizatsii / Viktoriia Ivanivna Kovalenko [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/pidgotovka-uchniv-do-dpa-ta-zno-shlyakhi-uspishno.html>.

14. Kashyna H. S. Zovnishnie nezalezhne otsiniuvannia v osviti Ukrainy. Kurs leksii: navch. posib. / H. S. Kashyna, V. P. Serhiienko. — Lutsk, 2010. — 115 s.
15. Masliak P. O. Heohrafiia: pidruch. dlia 9-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakladiv / P. O. Masliak, S. L. Kapirulina. — Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2017. — 272 s.: il.
16. Metodichni rekomendatsii vykladannia navchalnykh predmetiv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh u 2017/2018 navchalnomu rotsi (pidhotovleni spilno z Natsionalnoiu akademiieiu pedahohichnykh nauk Ukrainy ta Instytutom modernizatsii zmistu osvity) [Elektronnyi resurs] (Dodatok do lysta Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 09.08.2017 r. № 1/9-436) // Osvita.ua. — Rezhym dostupu: https://osvita.ua/doc/files/news/568/56860/metod_rekom_2017.pdf.
17. Nadтока O. F. Heohrafiia: pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / O. F. Nadтока, O. M. Topuzov. — K.: UOVТs «Orion», 2017. — 208 s.: il.
18. Nakaz Ministerstva osvity i nauk Ukrainy vid 20.10.2016 r. № 1272 «Pro provedennia derzhavnoi pidsumkovoї atestatsii uchniv (vykhovantsiv) zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u 2016/2017 navchalnomu rotsi [Elektronnyi resurs] // Ministerstvo osvity i nauk Ukrainy. — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1feb553bfe8.pdf>.
19. Naukove obgruntuvannia pidkhodiv do shkaliuvannia rezultativ zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia / Bulakh I. Ye., Liashenko O. I., Mruha M. R., Sereda L. I. // Testuvannia i monitorynh v osviti. — 2009. — № 4. — S. 17–19.
20. Naumenko S. Testovi zavdannia z heohrafii dlia zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen vypuskniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv yak instrumentarii realizatsii monitorynhu navchalnykh dosiahnen uchniv 6 i 7 klasiv z heohrafii / Naumenko S. // Nauka i suspilstvo. — 2011. — № 7–8. — S.48–57.
21. Pestushko V. Yu. Heohrafiia: pidruch. dlia 9-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / V. Yu. Pestushko, H. Sh. Uvarova, A. I. Dovhan. — K.: Heneza, 2017. — 272 s.: il.
22. Plan zakhodiv na 2017–2029 roky iz zapovadzhennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» (zatverdzhenyi Rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 13 hrudnia 2017 roku № 903-r) [Elektronnyi resurs] // Osvita.ua. — Rezhym dostupu: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/58586/.
23. Polozhennia pro derzhavnu pidsumkovu atestatsiiu uchniv (vykhovantsiv) u systemi zahalnoi serednoi osvity (zatverdzhene Nakazom Ministrestva osvity i nauky Ukrainy vid 30.12.2014 № 1547) [Elektronnyi resurs] // Zakonodavstvo Ukrainy. — Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0157-15>.
24. Pometun O. I. Istoriia Ukrainy: pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / O. I. Pometun, N. M. Hupan, I. I. Smahin. — K.: UOVТs «Orion», 2017. — 288 s.
25. Reient O. P. Istoriia Ukrainy: pidruch. dlia 9 klasu zahalnoosvit. navch. zakladiv / O. P. Reient, O. M. Malii. — K.: Heneza, 2017. — 272 s.
26. Syrotiuk V. D. Fyzyka: pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / V. D. Syrotiuk. — K.: Heneza, 2017. — 248 s.
27. Sorochynska N. M. Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / N. M. Sorochynska, O. O. Hisem. — Ternopil: Navchalna knyha — Bohdan, 2017. — 272 s.
28. Strukevych O. K. Istoriia Ukrainy: pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / O. K. Strukevych. — K.: Hramota, 2017. — 240 s.
29. Turchenko F. H. Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / F. H. Turchenko, V. M. Moroko. — K.: Heneza, 2017. — 384 s.

30. Fyzyka: pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / [V. H. Bariakhtar, S. O. Dovhyi, F. Ya. Bozhynova, O. O. Kiriukhina]; za red. V. H. Bariakhtara, S. O. Dovhoho. — Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», 2017. — 272 s.
31. Kharakterystyka sertyfikatsiinoi roboty. [Heohrafiia. 2018] [Elektronnyi resurs] // Ukrainnyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. — Rezhym dostupu: <http://testportal.gov.ua/sertificatgeo/>.
32. TIMSS-2007: zasady vymiriuvannia i vidkryti zavdannia iz matematyky ta pryrodnychkh nauk dlia 4 i 8 klasiv / Mullis Ina V. S., Martin Maikl O., Ruddok Hrekhem Dzh. ta in.; per. z anhl. — Kharkiv: Fakt, 2006. — 672 s.

Головко С. Г., Науменко С. А.

УЧЕБНИК КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ГИМНАЗИИ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ В ФОРМЕ ВНЕШНЕГО НЕЗАВИСИМОГО ОЦЕНИВАНИЯ

В статье актуализирована проблема научного обоснования процедур государственной итоговой аттестации в гимназии в форме внешнего независимого оценивания. Обоснована целесообразность проведения в гимназии итоговой аттестации в форме внешнего независимого оценивания как действенного механизма мониторинга и объективного оценивания образовательных результатов соискателей уровня базового образования. Акцентировано внимание на необходимости системного решения организационно-педагогических, технологических, экономических вопросов обеспечения внедрения новой формы итоговой аттестации. Сделан вывод о том, что в условиях, когда учебно-методическое обеспечение новой формы итоговой аттестации еще требует разработки, именно учебник может стать эффективным инструментом подготовки учащихся к участию во внешнем независимом оценивании.

Проанализированы современные учебники по естественным и обществоведческим предметам для соискателей уровня базового среднего образования относительно возможностей их содержания, методического аппарата, структуры и формы заданий для контроля и самоконтроля в обеспечении подготовки учащихся гимназии к итоговой аттестации в форме внешнего независимого оценивания. Сделан вывод, что современные учебники по естественным и обществоведческим предметам для 9 класса содержат много вопросов и заданий, однако, незначительное количество тестовых заданий. Доминирующая форма заданий у них — задания с выбором одного правильного ответа. Однако, одной из тенденций внешнего независимого оценивания выпускников профильной школы является постепенное уменьшение в тесте веса заданий такой формы и увеличение количества других форм заданий.

Отмечено, что в современных условиях учебник должен рассматриваться только как составляющая учебно-методического комплекта. И только учебно-методический комплект может быть инструментом подготовки к внедрению новой формы итогового оценивания и мониторинга учебных достижений соискателей базового образования.

Ключевые слова: учебник; выпускники гимназии; государственная итоговая аттестация; внешнее независимое оценивание; тестовое задание.

Holovko S., Naumenko S.

TEXTBOOK AS A TOOL THAT PREPARES HIGH SCHOOL GRADUATES FOR STATE FINAL CERTIFICATION IN THE FORM OF EXTERNAL INDEPENDENT ASSESSMENT

The article actualized the problem of scientific substantiation of procedures of state final attestation in the gymnasium in the form of external independent evaluation. The expediency of carrying out in the gymnasium the final certification in the form of external independent assessment as an effective mechanism for monitoring and objective evaluation of educational results of applicants for basic education level is justified. The emphasis is placed on the need for a systematic solution of organizational and pedagogical, technological, and economic issues to ensure the implementation of a new form of final certification. The conclusion was drawn that in these conditions while the teaching and methodological support of a new form of final certification still needs to be developed, the textbook itself might become an effective tool that prepares pupils for participation in an external independent evaluation.

Analysis of current textbooks for applicants of basic secondary education in natural and social science subjects as to the possibilities of their content, analytical tools, structures and forms of exercises, tasks for control and self-control in providing training to the pupils of gymnasium for final certification in the form of external evaluation. It is emphasized that it is the didactic capabilities of the textbook as a means of forming the subject and key competencies that may determine its effectiveness in the preparation for the final attestation.

It is substantiated that one of the important points in preparing for a new form of final certification is the systematic work of the pupils of the gymnasium on the implementation of test tasks that are used during the external independent evaluation.

It is concluded that modern textbooks on natural and social science subjects for the 9th grade contain many questions and problems, however, a small number of test tasks. The dominant form of tasks among them is the task of choosing one correct answer. However, one of the tendencies of external independent assessment of graduates of the profile school is the gradual decrease in the test of the number of tasks of this form and the increase of the number of other forms of tasks.

It is emphasized that under current conditions a textbook should be considered only as a component of the teaching and methodical kit. And only a teaching and methodical kit can be a tool for preparing for the introduction of a new form of final evaluation and monitoring of educational achievements of applicants for basic education.

Keywords: textbook; graduates of the gymnasium; State final examination; independent external evaluation; test task.

ТЕНДЕНЦІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКІВ ФІЗИКИ ДЛЯ ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЮ

Д. О. Засекін,

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

У статті розглянуто тенденції вдосконалення структури підручників з фізики для закладів загальної середньої освіти (гімназій і ліцеїв) за період середини ХХ ст. — початку ХХІ ст. Визначено чинники, що зумовлюють модернізаційні зміни структури підручників з фізики та особливості їх впливу на якість підручників.

Ключові слова: структура підручника; процес підручникотворення; концепція підручників з фізики; історіографія підручників з фізики.

Постановка проблеми. Проблема підручникотворення завжди турбувала освітян-практиків, науковців, видавців та представників органів влади та громадськості, адже підручник був, є й залишається традиційним засобом навчання. І, безумовно, усі зміни, що відбуваються в освітній сфері віддзеркалюються на процесі підручникотворення, зумовлюють перегляд традиційних підходів до структури підручника. Не обійшли осторонь ці зміни й процес створення підручників з фізики. Проте ґрунтовних досліджень щодо виявлення чинників, що зумовлюють модернізаційні зміни структури підручників з фізики та їх впливу на якість навчання, не здійснено.

Аналіз останніх досліджень з проблем, що розглядаються у статті. Проблема створення якісних підручників була актуальною на всіх етапах розвитку школи. Щодо національних підручників з фізики, то переважну більшість ґрунтовних публікацій [1] щодо концептуальних засад побудови, структури, змісту, дидактичних функцій підручника виконано авторами підручників, вченими-науковцями (Атаманчук П. С., Благодаренко Л. Ю. [12], Бугайов О. І. [2], Головка М. В. [4, 13], Гончаренко С. У., Засекін Д. О. [6], Засекіна Т. М. [7], Коршак Є. В., Ляшенко О. І., Мартинюк М. Т. [12], Савченко В. В. [8], Сергееєва О. [10], Сиротюк В. Д. [9], Сошницька Н. Л. [11], Шарко В. Д., Шут М. І. [12]). Більшість дослідників [7, 8, 9, 10, 12, 13] переконано, що концептуальні засади конструювання підручників, оновлен-

ня його структурних елементів і функціонального навантаження розглядають як невід’ємний компонент цілісного процесу навчання, який, у свою чергу, входить у структуру більш високого порядку — систему загальної середньої освіти. Зміни в освітній системі, викликані вимогами часу, зумовлюють відповідні зміни в процесі підручникотворення [2, 3, 4, 5, 11].

Формулювання цілей статті. Метою статті є спроба аналізу чинників, що зумовлюють модернізаційні зміни структури підручників з фізики з позицій традицій підручникотворення та інноваційних шляхів розвитку суспільства та змін у системі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У кінці 60-х-70-х років набуває особливого розвитку науково-технічний прогрес, що зумовлює проведення шкільної реформи. Зокрема для навчання фізики постала проблема підвищення теоретичного рівня навчального матеріалу, відповідності змісту фізичної освіти розвитку фізичної науки, техніки та культури. Так було створено нові навчальні програми з фізики й запущено процес розроблення принципово нових шкільних підручників. Впродовж 60–90-х років було розроблено систему стабільних підручників з фізики для основної та старшої школи, які неодноразово доопрацьовували й перевидавали.

У таблиці 1 представлено систематизований перелік підручників з фізики для середньої школи, що використовувались в школах України як перекладні видання.

Підручники пропедевтичного курсу (6–7 класи) О. В. Пьоришкіна та Н. О. Родіни виявилися на стільки вдалими, що витримали двадцять чотири перевидавання. Доопрацьовані й модернізовані вони й нині входять до переліку підручників, що можуть використовуватися в навчальному процесі російських шкіл. Основною особливістю цих підручників є доступність і лаконічність викладення матеріалу.

У цілому, аналіз структури підручників з фізики радянської доби засвідчує, що в підручниках переважав інформаційно-пояснювальний текст. З позатекстових компонентів були лише запитання після параграфів і вправи. У кінці підручників розміщено короткі інструкції до лабораторних робіт. Використання підручників здебільшого спрямовувалося на просте запам’ятовування й механічне застосування знань у поданих вправах. Під час вивчення нового матеріалу зміст багатьох текстів підручника не давав змоги організувати диференційовану роботу з ними. Наявна в підручнику система запитань і завдань була спрямована переважно на закріплення, узагальнення та систематизацію набутих знань. Завдання й вправи, які націлювали учнів на застосування аналітичних навичок, синтезування, порівняння та зіставлення були одиничними. Тому в цей період намітилися й нові тенденції в розвитку навчально-методичного забезпечення — це доповнення підручників з фізики збірниками задач (для 6–7 класів збірник завдань за авторства Лукашика В. І, для 9–10 класів — за авторства Римкевича А. П., Римкевича П. А.).

Позитивними дидактичними ознаками є те, що ці підручники у відповідності до вимог того часу були спрямовані на мотивацію вивчення фізики — підручники привносили дух романтики польотів у космос, управління термоядерним синтезом, досягнень радянської науки й техніки.

Таблиця 1

Пропедевтичний курс (6–7 класи)		Систематичний курс (8–10 класи)	
Назва підручника /автор	Рік видання / перероблене видання	Назва підручника /автор	Рік видання / перероблене видання
Фізика для 6 класу. Пёрышкін, Минченков, Крауклис, Карпинский	1960 г.	Фізика для 8 класу. Часть 1: механіка. А. Пёрышкін.	1957 г.
Фізика для 7 класу. Пёрышкін, Родина.	1969 г/ 1989 г.	Фізика для 9 класу. Часть 2: механіка (продолжение), теплота и молекулярная физика А. Пёрышкін.	1962 г.
Фізика для 6 класу. Пёрышкін, Родина.	1976 г.	Фізика для 10 класу. Часть 3: электричество, оптика и строение атома. Пёрышкін.	1965 г.
Фізика для 6–7 класів. Пёрышкін, Родина.	1978 г	Фізика для 8 класу. Ки- коин И. К., Кикоин А. К.	1973 г.
		Фізика для 8 класу (ч/б копія). Кико- ин И. К., Кикоин А. К.	1980 г/ 1989
		Фізика для 9 класу. Б. Б. Буховцев, др.	1982 г.
		Фізика для 10 класу. Мякишев, Буховцев.	1982 г.
		Фізика для 9 класу. Ки- коин И. К., Кикоин А. К.	1992 г.

Початок 80-х років ХХ ст. був визначений черговою реформою, що полягала у посиленні уваги до трудового навчання й виховання молодого покоління, його професійної орієнтації, участі в посильній суспільно корисній, продуктивній праці. У зв'язку з реформою школи передбачалося провести серйозну роботу з удосконалення наявних і підготовки нових підручників та посібників з усіх предметів, вилучення з них другорядного, ускладненого матеріалу, чіткого визначення основних понять, розробки методичного апарату. Також було поставлено завдання докладнішого поліпшення поліграфічного й художнього оформлення їх.

У цей же час виходять фундаментальні праці з теорії підручникотворення: «Школьный учебник» (Д. Д. Зуєв, 1983), «Теория учебника. Дидактический аспект» (В. П. Беспалько, 1988), «Программа — учебник — учитель» (Л. Я. Зоріна, 1989), Бейлісон В. Г. «Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий» (В. Г. Бейлісон, 1986). З цього часу закладено теорію шкільного підручника як галузь педагогічного дослідження, що вивчає, з одного боку, дидактико-методичні аспекти такого виду навчальної літератури, а з іншого — закономірності конструювання підручника як книги (дизайн, поліграфічне оформлення, ілюстрації тощо).

Згідно з теорією підручника, розробленою В. П. Беспальком, підручник розглядають як засіб моделювання основних властивостей педагогічної системи, елементами якої є цілі й зміст навчання й виховання, суб'єкти навчального процесу, організаційні форми педагогічної діяльності, дидактичні процеси як способи реалізації цілей і педагогічного процесу в цілому.

Д. Д. Зуєв дав визначення структурного компонента шкільного підручника й запропонував розглядати у структурі підручника два компоненти: **текст** (основний, допоміжний, пояснювальний) та **позатекстові компоненти** (ілюстративний матеріал, апарат організації, апарат організації засвоєння). Запропонований ним підхід до опису структури підручника залишається актуальним і до цього часу.

У процесі удосконалення підручника й до цього часу можна виділити два напрями: у дидактико-методичному — за рахунок зміни вимог до його функціонального навантаження, поліпшення якості текстів і позатекстових компонентів, й у конструкційному за — форматом, дизайном, поліграфією, залишаючи по суті структуру підручника незмінною.

Таким чином, для підручників з фізики цього періоду (60–90 рр. ХХ ст.) найбільш розробленими у дидактичному аспекті та методичному втіленні є реалізація принципу науковості, інформаційна та систематизуюча функції підручника.

У першу половину 90-х років ХХ ст. тривав перехідний період у національному підручникотворенні. Однією із головних особливостей цього періоду було утвердження принципу диференціації та поява рівневих навчальних програм з фізики, (а з 2004 року — профільних навчальних програм).

В Україні сформувалися колективи авторів, які були націлені на створення не лише підручників, а й навчально-методичних комплектів, що розгортаються як по вертикалі (7–11 класи), так і по горизонталі (містять літературу для учнів і вчителів). Відбулось оновлення змісту підручників у напрямі його деідеологізації, використання діалогічного характеру викладу, посилення уваги до розробки методичного апарату та апарату орієнтування, внесення імен українських учених, поліпшення поліграфічного виконання. Інтенсифікувався процес створення експериментальних (пробних) підручників, інтегрованих та диференційованих за змістом.

Диференційованими були підручники, створені С. У. Гончаренком, для старшої школи (9–11 класи): для гімназій і класів гуманітарного профілю, та для ліцеїв та класів природничо-наукового профілю. За своєю структурою та формою викладу навчального матеріалу підручники С. У. Гончаренка для гуманітарних та природничих класів майже не відрізнялись (відмінність була у кількості параграфів).

Перші спроби інтегрувати в одному підручнику матеріал з фізики та астрономії здійснили Бугайов О. І., Климишин І. А., Мартинюк М. Т., Смолянець В. В. у підручниках для 7–9 класів.

Згодом було розроблено принципово нові підручники з фізики для основної (7–9 кл.) та старшої (10–11 кл.) школи авторським колективом учених Є. В. Коршак, О. І. Ляшенко, В. Ф. Савченко та підручники В. Д. Сиротюка для 7–9 класів спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів (шкіл, класів) інтенсивної педагогічної корекції. У таблиці 2 вказано перелік українських підручників з фізики, створених у період кінця 90-х років і початку 2000-х років.

Таблиця 2

Пропедевтичний курс (7–8 класи)		Систематичний курс (9–11 класи)	
Назва підручника /автор	Рік видання/ перероблене видання	Назва підручника /автор	Рік видання/ перероблене видання
Бугайов О. І., Смолянець В. В. Фізика 7, 8. Пробні підручники.	1999	Гончаренко С. У. Фізика. Пробний підручник для 9 кл. середніх загальноосвітніх шкіл, гімназій та класів гуманітарного профілю.	Освіта, 1997

Таблиця 2 (продовження)

Пропедевтичний курс (7–8 класи)		Систематичний курс (9–11 класи)	
Назва підручника /автор	Рік ви- дання/ переро- блене видання	Назва підручника /автор	Рік ви- дання/ переро- блене видання
Бугайов О. І., Мар- тинюк М. Т., Смоля- нець В. В. Фізика. Астрономія. 7, 8 класи.	1998	Гончаренко С. У. Фізика. Пробний навчальний по- сібник для ліцеїв та класів природничо-наукового профілю. 10 клас.	Освіта, 1995
Бугайов О. І., Клими- шин І. А., Коршак Є. В. та ін. Фізика. Астрономія. 9 клас.	1999	Гончаренко С. У. Фізика. Пробний навчальний по- сібник для ліцеїв та класів природничо-наукового профілю. 11 клас.	Освіта, 1996
Коршак Є. В., Ля- шенко О. І., Савчен- ко В. Ф. Фізика. Під- ручник для 7 кл. серед. загальноосв. шкіл.	Перун, 2000	Гончаренко С. У. Фізика. Пробний навчальний по- сібник для шкіл III ступеня, гімназій і класів гуманітар- ного профілю. 10 клас.	Освіта, 1998
Коршак Є. В., Ля- шенко О. І., Савчен- ко В. Ф. Фізика. Під- ручник для 8 кл. серед. загальноосв. шкіл.	Перун, 2003	Гончаренко С. У. Фізика. Пробний навчальний по- сібник для шкіл III ступеня, гімназій і класів гуманітар- ного профілю. 11 клас.	Освіта, 1998
Коршак Є. В., Ля- шенко О. І., Савчен- ко В. Ф. Фізика. Під- ручник для 9 кл. серед. загальноосв. шкіл.	Перун, 2004	Коршак Є. В., Ляшенко О. І., Савченко В. Ф. Фізика. Під- ручник для 10 кл. серед. загальноосв. шкіл.	Перун, 2003
		Коршак Є. В., Ляшенко О. І., Савченко В. Ф. Фізика. Під- ручник для 11 кл. серед. загальноосв. шкіл.	Перун, 2004

На початку 90-х років ХХ ст. українські підручники з фізики головним чином були у чорно-білому виконанні, згодом їх перевидання було двокольоровим. Першими кольоровими підручниками із оригінальною структурою й дизайн-концепцією були підручники з фізики авторського колективу Коршака Є. В., Ляшенка О. І., Савченка В. Ф., видані у видавництві «Перун».

На початку ХХІ ст. концептуальною основою навчання стає формування особистості, що живе та працює у світі техніки й складних технологій, а не лише особистості — носія певної суми знань. Це означало, що у методиці навчання фізики (та інших предметів) почалися кардинальні зміни. На зміну традиційним формам і методам навчання прийшли нові (інноваційні) технології навчання. Тези «навчання впродовж життя», «компетентнісна освіта» стали основними орієнтирами модернізаційних змін у школі. З 2000 року в українській освіті відбулися такі кардинальні зміни: розроблено державні стандарти освіти, розраховані на 12-річний термін навчання, які зумовлюють зміни структури й змісту шкільних предметів, впровадження профільного навчання у старшій школі (10–12 класи). Особливістю цього періоду для курсу фізики середньої школи є те, що змінено структуру шкільного курсу фізики з **лінійно-ступеневої**, яка містила **пропедевтичний курс** (7–8 класи) та **систематичний** — (9–11 класи) з профільним спрямуванням у 10–11 класах) на **двоконцентричну**, яка містить два логічно завершені центри: **базовий** для основної школи (7–9 класи) з можливістю поглибленого вивчення фізики у 8–9 класах та **трирівневий** для 10–11 класів залежно від обраного профілю навчання (рівень стандарту, академічний та профільний).

Розуміючи потребу в нових підручниках, наукова спільнота веде широко-масштабну дискусію, щодо проблеми змісту, якості й методичного оформлення підручників з фізики. Було опубліковано більше ста праць [1], присвячених питанням підручника з фізики. У більшості публікацій стверджується, що новий (12-річній) українській школі потрібні підручники з фізики принципово нового типу, які були б здатні виконувати функції інтелектуального самонавчання та спонукали учнів до самоосвіти [3, 10]. Це забезпечується зміною його основних функцій, що реалізується через зміни у його структурі.

Від 2004 року й до цього часу випуск підручників здійснюється за результатами щорічного конкурсу рукописів підручників. За умовами конкурсу до якості підручників висуваються традиційні вимоги: науковість, практична спрямованість, доступність навчального матеріалу, реалізація у змісті рукопису підручника виховного, патріотичного, мотиваційного й диференційованого підходів до навчальної діяльності учнів; дидактична обумовленість системи завдань підручника, методична доцільність ілюстративного матеріалу. Впродовж 2004–2011 років за результатами конкурсного відбору видано 16 найменувань підручників і ще 6 за рахунок коштів видавництва (таблиця 3).

Клас	Назва підручника/автори	Видавництво /рік видання
7 клас	Фізика (підручник) Божинова Ф.Я., Кірюхін М.М., Кірюхіна О.О.	Ранок, 2006
	Фізика (підручник) Ільченко В.Р., Ільченко О.Г., Куликовський С.Г.	Довкілля-К, 2006
	Фізика (підручник) Генденштейн Л.Е.	Гімназія, 2006
	Фізика (підручник) Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф.	Гене́за, 2007
	Фізика (підручник) Шут М.І., Мартинюк М.Т., Благодаренко Л.Ю.	Перун, 2010
8 клас	Фізика (підручник) Сиротюк В.Д.	Зодіак-ЕКО, 2007
	Фізика (підручник) Божинова Ф.Я., Ненашев І.Ю., Кірюхін М.М.	Ранок, 2007
	Фізика (підручник) Генденштейн Л.Е.	Гімназія, 2007
	Фізика (підручник) Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф.	Гене́за, 2008
9 клас	Фізика (підручник) Божинова Ф.Я., Кірюхіна О.О., Кірюхін М.М.	Ранок, 2009
	Фізика (підручник) Сиротюк В.Д.	Зодіак-ЕКО, 2009
	Фізика (підручник) Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф.	Гене́за, 2009
	Фізика (підручник) Шут М.І., Мартинюк М.Т., Благодаренко Л.Ю.	Перун, 2009
10 клас	Фізика (підручник) (рівень стандарту) Коршак Є.В., Ляшенко О.І., Савченко В.Ф.	Гене́за, 2010
	Фізика (підручник) (рівень стандарту) Генденштейн Л.Е., Ненашев І.Ю.	Гімназія, 2010
	Фізика (підручник) (рівень стандарту) Сиротюк В.Д., Баштовий В.І.	Освіта, 2010

10 клас	Фізика (підручник) (академічний рівень) Бар'яхтар В. Г., Божинова Ф. Я.	Ранок, 2010
	Фізика (підручник) (профільний рівень) Засєкіна Т. М., Головко М. В.	Педагогічна думка, 2010
	Фізика (підручник) (академічний рівень, профільний рівень) Засєкіна Т. М., Засєкін Д. О.	Сиция, 2012
11 клас	Фізика (підручник) (рівень стандарту) Коршак Є. В., Ляшенко О. І., Савченко В. Ф.	Генеца, 2011
	Фізика (підручник) (рівень стандарту) Сиротюк В. Д., Баштовий В. І.	Освіта, 2011
	Фізика (підручник) (академічний рівень, профільний рівень) Бар'яхтар В. Г., Божинова Ф. Я.	Ранок, 2011
	Фізика (підручник) (академічний рівень, профільний рівень) Засєкіна Т. М., Засєкін Д. О.	Сиция, 2011

У цих підручниках реалізовано поліфункціональний підхід, багаторівневість теоретичних і практичних завдань. Підручники перетворюються на інтелектуальний самовчитель, набувають форми діалогу з учнем, спонукаючи його до активної навчально-пошукової діяльності, реалізуючи цим особистісно-діяльнісний підхід. Структура та зміст підручників передбачають керування процесом навчання і є певним орієнтиром як для учня, так і для вчителя.

У підручниках з'являються нові структурні елементи. Розділи починаються вступами (шмудцями), у яких подано формулювання проблемних питань, відповіді на які будуть одержані в процесі вивчення розділу. Завершуються розділи підбиттям підсумків, узагальнюючими логічними схемами, таблицями та завданнями для тематичного контролю знань.

Автори підручників, у своїй більшості, використовують проблемний стиль викладу навчального матеріалу, наводять приклади історичних фактів, біографічних відомостей, новинок сучасної техніки й технологій, що дозволяє значно оживити текст підручника, створити атмосферу фізичного квазідослідження, спонукати до самонавчання. У більшості підручників, окрім основних текстів, є додаткові, поза-текстові компоненти, представлені у вигляді фотографій, малюнків, схем, таблиць, діаграм, алгоритмів.

Оригінальне рішення реалізовано Бар'яхтаром В. Г., Божиною Ф. Я., Кірюхінін М. М., Кірюхіною О. О., Ненашевим Ю. І. у лінійці підручників для 7–11 класів. Починається кожен параграф питаннями, спрямованими на актуалізацію основних знань і умінь перед вивченням нового матеріалу, а закінчується пере-

ліком основних понять цього параграфа. Назви підпунктів параграфів теж звучать як проблемні питання. Після кожного параграфа подано систему диференційованих завдань — від репродуктивних до експериментальних.

Інноваційно здійснено структурування змісту навчального матеріалу в підручнику для 7 класу Л. Е. Генденштейна — підручник побудовано з використанням модульного підходу.

Щоб розширити функціональні можливості підручника з фізики, спрямовані на реалізацію вимог навчальної програми й державного стандарту, забезпечення можливості використовувати новітні педагогічні технології, формувати науковий світогляд, логічне мислення, спонукати до саморозвитку й самонавчання, в підручниках почали з'являтися нові рубрики, деякі з яких мають ексклюзивні назви: «Історична довідка», «Що я знаю і вмію робити», «Фізичні задачі навколо нас», «Словник фізичних термінів» (Сиротюк В. Д.), «Фізика та техніка в Україні», «Енциклопедична сторінка» (Божинова Ф. Я.), «Від теорії до практики», «Це цікаво знати», «Перевірте себе», «Тестові завдання», «Підготуйте повідомлення», «Поглибте свої знання», «Історична довідка» (Шут М. І., Мартинюк М. Т., Благодаренко Л. Ю.), та позначки, для виділення: цікавих фактів, додаткових відомостей, біографії вчених; актуалізуючих і контрольних запитань, матеріалу, який важливо знати, запам'ятати; і для додаткового читання (Коршак Є. В., Ляшенко О. І., Савченко В. Ф.).

Незважаючи на такі зрушення у створенні підручників з фізики, якість навчання не зазнала позитивних змін. Причин такого феномену кілька. Зокрема, багато того, що пов'язано з фізикою як наукою, стало для більшості людей в нашій країні чимось несуттєвим, не пов'язаним з успішною кар'єрою та добробутом, як власним так і країни. У старших класах фізику на профільному рівні орієнтовно вивчає лише 5% старшокласників, 45% — на рівні стандарту та 50% — на академічному.

Реалізуючи принцип двох центрів, питання, які раніше вивчались у старшій школі, не були якісно адаптовані для дітей підліткового віку. Раптове повернення до 11 річного терміну навчання призвело до переобтяження змісту другого центру, який замість запланованого трирічного періоду його вивчення потрібно вивчати впродовж двох років. Для 10-х класів було надруковано підручники до того, як відбулись зміни, і вони не містять розділу «Молекулярна фізика і термодинаміка». Для 11-х класів друкувалися два типи підручників: однорівневі (підручники для рівня стандарту) та дворівневі (академічний та профільний рівні). Не зважаючи на те, що з фізики програми академічного та профільного рівня побудовано за принципом «включення» (програма профільного рівня включає усі питання програми академічного й розширюється додатковими питаннями), навчальний час на опанування цих програм відрізняється у два рази.

У 2011 році було ухвалено новий державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти, згідно з яким з 2015 року в школах України запроваджено нові підручники з фізики для учнів 7–9 класів. У 2018–2019 роках триватиме й

підготовка підручників для 10 і 11 класів. Особливістю конкурсу рукописів підручників цього періоду, є те, що розподіл їх тиражу здійснюється на підставі вибору вчителів. У таблиці 4 представлено результати конкурсного відбору підручників для учнів 7–9 класів.

Таблиця 4

Клас	Назва підручників/автори	Видавництво/ рік видання	Співвідношення розподілу тиражу, %
7 клас	Фізика (підручник) Бар'яхтар В. Г., Божинова Ф. Я. та ін.	Ранок, 2015	48
	Фізика (підручник) Сиротюк В. Д.	Генеза, 2015	28
	Фізика (підручник) Засєкіна Т. М., Засєкін Д. О.	Сиция, 2015	6
	Фізика (підручник) Шут М. І., Мартинюк М. Т., Благодаренко Л. Ю.	Генеза, 2015	6
	Фізика (підручник) Головка М. В. та ін.	Педагогічна думка, 2015	3
	Фізика (підручник) Пістун П. Ф., Добровольський В. С.	Навчальна книга-Богдан, 2015	3
	Фізика (підручник) Бойко М. П., Венгер Є. Ф., Мельничук О. В.		3
	Фізика (підручник) Пшенічка П. Ф., Мельничук С. В.	Букрек, 2015	2
	Фізика (підручник) Ільченко О. Г., Гуз К. Ж.	Довкілля, 2015	1
8 клас	Фізика (підручник) Бар'яхтар В. Г., Божинова Ф. Я. та ін.	Ранок, 2016	70
	Фізика (підручник) Сиротюк В. Д.	Генеза, 2016	12
	Фізика (підручник) Засєкіна Т. М., Засєкін Д. О.	Оріон, 2016	5
	Фізика (підручник) Шут М. І., Мартинюк М. Т., Благодаренко Л. Ю.	Генеза, 2016	5

Таблиця 4 (продовження)

8 клас	Фізика (підручник) Головка М. В. Непорожня Л. В.	Педагогічна думка, 2016	5
	Фізика (підручник) Пістун П. Ф., Добровольський В. В., Чопик П. І.	Навчальна книга-Богдан, 2016	3
	Фізика (підручник для класів з поглибленим вивченням фізики) Засєкіна Т. М., Засєкін Д. О.	Оріон, 2016	100
9 клас	Фізика (підручник) Бар'яхтар В. Г., Божинова Ф. Я. та ін.	Ранок, 2017	85
	Фізика (підручник) Сиротюк В. Д.	Гене́за, 2017	10
	Фізика (підручник) Засєкіна Т. М., Засєкін Д. О.	Оріон, 2017	5
	Фізика (підручник для класів з поглибленим вивченням фізики) Засєкіна Т. М., Засєкін Д. О.	Оріон, 2017	100

Загальною тенденцією цього етапу підручникотворення є удосконалення структури підручників з метою забезпечення засобами підручника можливості реалізовувати компетентнісний, особистісно-орієнтований та діяльнісний підходи в навчальному процесі. Для розроблення підручників фізики ще виникло додаткове завдання — забезпечення позитивної мотивації вивчення її. Авторські колективи по-різному підійшли до нового етапу у підручникотворенні: удосконалювали традиційні підходи, використовували нові формати та дизайн-концепції.

Авторським колективом Шут М. І., Мартинюк М. Т., Благодаренко Л. Ю. зусилля було спрямовано на поліпшення престижності фізичної науки, ролі фізики в технологічному прогресі в прикладному її аспекті, на формування наукового типу мислення, забезпечення якісного засвоєння навчального матеріалу.

У підручниках авторських колективів Головка М. В. та Засєкіної Т. М. з'являються рубрики з новими назвами «Формуємо компетентність», «Виявляємо компетентність». Підручники Засєкіних відрізняються за дизайн-концепцією від усіх інших.

Цікавим для порівняння є й кількісний аналіз навчально-методичного забезпечення за роки незалежності України. У таблиці 5 подано кількість навчальних видань з фізики (основних і додаткових підручників, навчальних програм, навчальних і навчально-методичних посібників) для основної і старшої школи, рекомендованих МОН України до використання у школах з українською мовою навчання.

Таблиця 5

Предмет	Навчальний рік							
	1991/ 1992	1995/ 1996	1999/ 2000	2003/ 2004	2007/ 2008	2011/ 2012	2014/ 2015	2017/ 2018
Фізика	8	13	37	47	67	156	167	234

У таблиці 6 подано підсумковий аналіз динаміки змін у структурі підручників з фізики.

Таблиця 6

№	Елементи структури підручника	Перехідний період 1991–2000 рр.			На основі першого стандарту освіти 2004–2011 рр.						На основі другого стандарту освіти 2014–2017 рр.		
		Бугайов О.І. та ін. 7–8 класи	Коршак Є.В. та ін. 7–11 класи	Гончаренко С.У. 9–11 класи	Коршак Є.В. та ін. 7–9 класи	Божина Ф.Я. та ін. 7–9 кл.	Генденштейн Л.Е. 7 кл.	Сиротюк В.Д. 8–9 кл.	Засєкіна Т.М. Засєкін Д.О. 10–11 кл.	Божина Ф.Я. та ін. 10–11 кл.	Божина Ф.Я. та ін. 7–9 кл.	Сиротюк В.Д. 7–9 кл.	Засєкіна Т.М., Засєкін Д.О. 7–9 кл.
1	Традиційне структурування на параграфи.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
2	Не традиційне структурування (модульний, фіксований формат тощо).						*						*
3	Передмова/як працювати з підручником/звернення до учнів.	*	*	-	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Таблиця 6 (продовження)

4	Проблемні/ актуалізуючі питання на початку параграфу.	-	-	-	-	*	-	-	-	*	*	-	*
5	Пункти в тексті параграфів.	*	-	-	-	*	*	-	*	*	*	-	*
6	Вискремлення кольором/шрифтом визначень, формул тощо.	*	*	-	*	*	*	*	*	*	*	*	*
7	Висновки після параграфа.	-	-	-	-	*	-	-	-	*	*	-	*
8	Запитання після кожного параграфа.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
9	Вступні тексти/шмуци до розділів.	-	-	-	*	*	-	-	*	*	*	-	*
10	Висновки після розділу.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
11	Завдання для тематичного контролю знань.	-	-	-	-	*	-	*	-	*	*	*	*
12	Інструкції до лабораторних робіт:												
	-в кінці підручника;	-	-	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-
	-після відповідного параграфу.	*	*	*	*	*	-	*	-	*	*	*	*
13	Завдання для домашніх дослідів і спостережень.	-	-	-	-	*	-	*	-	*	*	*	*
14	Наявність системи задач/вправ.	*	*	*	*	*	-	*	*	*	*	*	*
15	Задачі диференційовано за складністю/за видом.	*	*	*	*	*	-	*	*	*	*	*	*
16	Приклади розв'язування задач.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
17	Відповіді й вказівки до задач.	-	*	*	*	*	-	*	*	*	*	*	*
18	Задачі на повторення (в кінці підручника).	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Таблиця 6 (закінчення)

19	Додаткові тексти:												
	-пам'ятки, алгоритми;	-	-	-	-	*	-	-	*	*	*	-	*
	-підписи до ілюстрацій;	-	*	-	-	*	-	-	*	*	*	-	*
	-для додаткового читання.	-	*	-	-	*	*	*	-	*	*	*	*
20	Ілюстрації:												
	-чорно-білі;	*	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-повнокольорові;		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*
	-кольорові вклейки;	*											
	-фотографії;		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*
	-графічні.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
21	Наявність посилань до електронного додатку/ QR-коди	-	-	-	-	-	-	-	-	*	-	-	

Результати аналізу засвідчують, що у структурі підручників спостерігаються певні нововведення, проте, усталений роками стереотип, що підручник має обов'язково містити текст, розбитий на параграфи, запитання після параграфів і вправи зберігається до цього часу. Виникає протиріччя: парадигма освіти змінюється, а формат підручника залишається практично без змін.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. У національному підручникотворенні можна умовно виділити три етапи: 1990–2000 роки, 2004–2011 роки, з 2015 року і до цього часу. Аналіз тенденцій розвитку підручникотворення дає змогу стверджувати, що український підручник з фізики істотно змінився: з перекладного став оригінальним, з єдиного стабільного — варіативним, з чорно-білого — повнокольоровим. Появу у структурі підручників нових елементів обумовлено, тим, що будучи безумовним носієм змісту навчального предмету й відображенням особливостей світогляду, стандартів і стереотипів відповідної епохи, підручник стає певним показником соціокультурного, науково-технічного й інформаційного розвитку суспільства. Особливості кожного етапу зумовлено технологічними та суспільними змінами, які трансформуються на систему освіти, а також внутрішньосистемними змінами, обумовленими розвитком самої освіти. У процесі дослідження також виявлено вияви інертності освітнього процесу, неготовність учителів сприймати й реалізовувати новації. Всебічний розгляд феномена процесу створення підручників у контексті історичного розвитку його теорії та практики, у взаємозв'язках з теперішнім і майбутнім потребує

системного підходу до вивчення цього явища. Першочерговим кроком має стати започаткування національного проекту із розроблення нових концепцій підручників із процедурою їх експериментальної перевірки.

Використанні джерела

1. Бібліографія підручникотворення (1991–2011 рр.) / Ін-т інноваційних технологій та змісту освіти МОН України. Відділення організації видання навч. л-ри; [за наук. ред. О. А. Удода; упоряд.: О. В. Никилюк, Н. І. Петросова, С. С. Ющенко]. — 2-ге вид., випр. — К., Тернопіль: Мандрівець, 2013. — 120 с.
2. Бондар О. Висвітлення проблеми якості підручника на сторінках часопису «Радянська школа» (80-ті роки ХХ ст.) / О. Бондар // Рідна школа — № 1–2 (січень–лютий), 2010. — С. 62–66.
3. Бугайов О. Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? / О. Бугайов, М. Головка // Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Збірник наукових праць / гол. ред. М. Т. Мартинюк. — К.: Наук. світ, 2006. — С. 28–31.
4. Головка М. В. Історіографія вітчизняного підручникотворення з фізики та астрономії / М. Головка // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2017. — Вип. 18. — С. 21–34.
5. Волошина К. О. Функції шкільного підручника з фізики: історико-дидактичний аспект / К. Волошина // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки, 2009. — № 03. — С.
6. Засекін Д. О. Дворівневий підручник з фізики для профільної школи / Д. Засекін // Вісник Черкаського університету. (Педагогічні науки). № 13 (226), 2012. — С. 53–59.
7. Засекіна Т. М. Концептуальні засади розроблення підручників з фізики для основної і старшої школи / Т. М. Засекіна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. — К. — П.: К-ПДПУ, 2015. — Вип. 21. — С. 240–244.
8. Савченко В. Ф. Підручник фізики в навчальному процесі середньої школи / В. Ф. Савченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. — Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2006. — Вип. 12. — С. 230–232.
9. Сиротюк В. Д. Концепція сучасного підручника з фізики / В. Д. Сиротюк, В. М. Слабко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: зб. наук. праць / за ред. В. Д. Сиротюка. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. — Вип. 40. — С. 213–220. — (Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи).
10. Сергєєв О. Шкільні підручники з фізики для основної школи: досягнення, проблеми, перспективи розвитку / О. Сергєєв, Н. Сосницька // Фізика та астрономія в школі. — 2003. — № 4. — С. 15–24.
11. Сосницька Н. Шкільний підручник фізики: історико-дидактичний вимір / Н. Сосницька, К. Таран // Фізика та астрономія в школі. — 2010. — № 7–8. — С. 14–18.
12. Шут М. І. Шкільна фізична освіта: як повернутися на гідні позиції / М. Шут, Л. Благодаренко, М. Мартинюк // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. — 2015. — Випуск 2. — С. 352–358.

13. Holovko M. V. Genesis of the scientific approaches to ensuring the quality of a physics textbook for school / M. V. Holovko // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2016. — Вип. 16. — С. 69–80.

References

1. Bibliografiiia pidruchnykotvorennia (1991–2011 rr.) / In-t innovatsiinykh tekhnologii ta zmistu osvity MON Ukrainy. Viddilennia orhanizatsii vydannia navch. l-ry; [za nauk. red. O. A. Udoda; uporiad.: O. V. Nykyliuk, N. I. Petrosova, S. S. Yushchenko]. — 2-he vyd., vypr. — K., Ternopil: Mandrivets, 2013. — 120 s.
2. Bondar O. Vysvitlennia problemy yakosti pidruchnyka na storinkakh chasopysu «Radianska shkola» (80-ti roky KhKh st.) / O. Bondar // Ridna shkola — № 1–2 (sichen–liutyi), 2010. — S. 62–66.
3. Buhaiov O. Nove pokolinnia pidruchnykiv dlia profilnoho navchannia fizyky u serednikh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. Yakym yomu buty? / O. Buhaiov, M. Holovko // Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny. Zbirnyk naukovykh prats / hol. red. M. T. Martyniuk. — K.: Nauk. svit, 2006. — S. 28–31.
4. Holovko M. V. Istoriografiiia vitychnianoho pidruchnykotvorennia z fizyky ta astronomii / M. Holovko // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.; nauk. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2017. — Vyp. 18. — S. 21–34.
5. Voloshyna K. O. Funktsii shkilnoho pidruchnyka z fizyky: istoryko-dydaktychnyi aspekt / K. Voloshyna // Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky, 2009. — № 03. — S.
6. Zasiakin D. O. Dvoriivnevyi pidruchnyk z fizyky dlia profilnoi shkoly / D. Zasiakin // Visnyk Cherkaskoho universytetu. (Pedahohichni nauky). № 13 (226), 2012. — S. 53–59.
7. Zasiakina T. M. Kontseptualni zasady rozroblennia pidruchnykiv z fizyky dlia osnovnoi i starshoi shkoly / T. M. Zasiakina // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu. — K. — P.: K-PDPU, 2015. — Vyp. 21. — S. 240–244.
8. Savchenko V. F. Pidruchnyk fizyky v navchalnomu protsesi serednoi shkoly / V. F. Savchenko // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu. — Kamianets-Podilskyi derzhavnyi universytet, redaktsiino-vydavnychiy viddil, 2006. — Vyp. 12. — S. 230–232.
9. Syrotyuk V. D. Kontseptsiia suchasnoho pidruchnyka z fizyky / V. D. Syrotyuk, V. M. Slabko // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova: zb. nauk. prats / za red. V. D. Syrotyuka. — K.: NPU im. M. P. Drahomanova, 2013. — Vyp. 40. — S. 213–220. — (Ser. 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy).
10. Serhieiev O. Shkilni pidruchnyky z fizyky dlia osnovnoi shkoly: dosiahnennia, problemy, perspektyvy rozvytku / O. Serhieiev, N. Sosnytska // Fizyka ta astronomiia v shkoli. — 2003. — № 4. — S. 15–24.
11. Sosnytska N. Shkilnyi pidruchnyk fizyky: istoryko-dydaktychnyi vymir / N. Sosnytska, K. Taran // Fizyka ta astronomiia v shkoli. — 2010. — № 7–8. — S. 14–18.
12. Shut M. I. Shkilna fizychna osvita: yak povernutysia na hidni pozytсии / M. Shut, L. Blahodarenko, M. Martyniuk // Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. — 2015. — Vypusk 2. — S. 352–358.
13. Holovko M. V. Genesis of the scientific approaches to ensuring the quality of a physics textbook for school / M. Holovko // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.; nauk. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2016. — Vyp. 16. — S. 69–80.

Засекин Д.

ТЕНДЕНЦИИ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СТРУКТУРЫ УЧЕБНИКОВ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ ГИМНАЗИЙ И ЛИЦЕЕВ

В статье рассматриваются тенденции усовершенствования структуры учебников по физике для учреждений общего среднего образования за период середины XX в. — начала XXI в. В историографии украинского учебника физики независимой Украины можно условно выделить три этапа: 1990–2000 годы — переходный этап; 2004–2011 годы — издание учебников согласно первого государственного стандарта образования; с 2015 года и до этого времени — издание учебников согласно второго государственного стандарта образования. Анализ тенденций развития процесса подготовки и издания учебников дает возможность утверждать, что украинский учебник по физике существенно изменился: из переводного стал оригинальным; из единственного стабильного — вариативным; из черно-белого — полноцветным. Появление в структуре учебников новых элементов обусловлено тем, что будучи безусловным носителем содержания учебного предмета и отражением особенностей мировоззрения, стандартов и стереотипов соответствующей эпохи, учебник становится определенным показателем социокультурного, научно-технического и информационного развития общества. Особенности каждого этапа предопределены технологическими и общественными изменениями, которые трансформируются на систему образования, а также внутрисистемными изменениями, обусловленными развитием самого образования. В процессе исследования также выявлены проявления инертности образовательного процесса, неготовность учителей воспринимать и реализовывать новации. Всестороннее рассмотрение феномена процесса создания учебников в контексте исторического развития его теории и практики, во взаимосвязях с нынешним и будущим нуждается в системном подходе к изучению этого явления.

Ключевые слова: структура учебника; историография учебника; концепция учебника; процесс разработки и издания учебника.

Zasekin D.

TENDENCIES OF IMPROVEMENT OF STRUCTURE OF TEXTBOOKS ON PHYSICS FOR GYMNASIA AND LYCEUMS

The problem of a textbook creation has always been a concern for educators, researchers, publishers and government officials and the public, as a textbook was and remains the traditional means of study. And naturally, all the changes that are taking place in the educational sphere are being reflected in the process of a textbook creation and bring us to a revision of the traditional approaches to the structure of a textbook. These changes have not bypassed the process of creating textbooks on physics.

It is possible to conditionally distinguish three stages in the historiography of the Ukrainian textbook on physics of independent Ukraine: 1990–2000 — transitional stage; 2004–2011 — the development of textbooks according to the first state standard of education; from 2015 to the present time—the development of textbooks according to the second state standard of education.

An analysis of the trends in the development of a textbook creation makes it possible to state that the Ukrainian textbook on physics has changed significantly, namely, from the translated it became original; from a single stable to variable; from black to full color. The emergence in the textbook of new elements is due to the fact that being an unconditional carrier of the content of the subject and reflection of the peculiarities of worldview, standards and stereotypes of the corresponding era, the textbook becomes a definite indicator of socio-cultural, scientific, technical and information development of society. The peculiarities of each stage are due to technological and social changes that are transformed into a system of education, as well as internally systemic changes caused by the development of education itself. In the course of the research, manifestations of the inertia of the educational process, the unwillingness of teachers to perceive and implement innovations were revealed. Comprehensive consideration of the phenomenon of the process of textbooks creating in the context of the historical development of its theory and practice with the links to the present and future requires a systematic approach regarding studying of this phenomenon.

Key words: structure of the textbook; the process of textbook creation; the concept of textbooks on physics; historiography of textbooks on physics.

УДК 37.013.3

ДО КОНЦЕПЦІЇ ПІДРУЧНИКА ІНТЕГРОВАНОВОГО КУРСУ «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ»

Т. М. Засекіна,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу інтеграції змісту
загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України

У статті на основі аналізу сучасних концепцій підручників, принципів інтеграції природничих предметів та практик викладання інтегрованих курсів в умовах профільної диференціації, розглянуто підходи до розроблення підручника для експериментального інтегрованого курсу «Природничі науки».

Ключові слова: концепція підручника; інтегрований курс; природничі науки; профільна диференціація.

Постановка проблеми. В Україні з 2018–2019 н. р. вперше впроваджуватиметься експериментальний інтегрований курс «Природничі науки». Цей курс призначено для учнів 10–11-х класів, які не планують складати зовнішнє незалежне

оцінювання із природничих предметів. Як правило це учні, що навчаються в класах гуманітарного, мистецького, спортивного профілів.

Запровадження цього курсу має свої переваги й недоліки. По-перше, відсутні вчителі, фахова підготовка яких забезпечує викладання усіх природничих предметів, і практично відсутнє наукове й навчально-методичне забезпечення для викладання такого курсу. По-друге, існує певне несприйняття цього курсу науковою й педагогічною спільнотою. Вважають, що цей курс негативно вплине на якість повної загальної освіти, оскільки зросте кількість учнів, які його обиратимуть, і тим самим зменшиться кількість учнів, спроможних до подальшого навчання за фізико-математичними, технічними та природничими спеціальностями.

Формулювання цілей статті. У чому особливості експериментального курсу? Яким має бути навчально-методичне забезпечення цього курсу в умовах експериментального впровадження? Якими є концептуальні засади розроблення підручника «Природничі науки»? Щоб дати відповіді на ці запитання проаналізуємо підходи до розроблення інтегрованих курсів та сучасних підручників.

Аналіз останніх досліджень з проблем, що розглядаються у статті. Розроблення концепції сучасного підручника, модернізація принципів і прийомів структурування й дизайну підручників, удосконалення його методичного апарату є актуальною проблемою, над якою працюють науковці. Здійснивши аналіз досліджень [1, 3, 4, 5, 14], виокремимо ті підходи, що можуть бути використані під час розроблення підручника інтегрованого курсу «Природничі науки».

Особливості структури **підручника фіксованого формату** [5, 14] полягають у тому, що матеріал кожного параграфу розміщено на одному розвороті й орієнтовано на один урок. Щоб досягти максимального ефекту від реалізації такого підходу, підручник розроблено у системі з іншими посібниками як єдиний комплекс. Такий підручник має особливу роль «навігатора», яка передбачає включення в навчальний процес інших компонентів комплексу в суворій відповідності з логікою побудови матеріалу в підручнику й відповідно до індивідуальної траєкторії, заданої учителем або самим учнем.

Зміст одного параграфу представлено в різних формах: чітко структурований основний текст супроводжують таблиці, схеми, ілюстрації та додатковий текст в мобільних модулях. Починається кожен параграф питаннями, спрямованими на актуалізацію основних знань і умінь перед вивченням нового матеріалу, а закінчується переліком основних понять цього параграфу. Після кожного параграфу подано систему диференційованих завдань — від репродуктивних до дослідницьких. Серед них є завдання, виконання яких спонукає учнів використовувати інформаційні ресурси інтернету та спеціальний електронний додаток до підручника. Підручник фіксованого формату, як і традиційний, містить окрім основних текстів — додаткові, що представлені рубриками на кшталт «Цікаво знати», «З історії відкриттів» тощо. Позатекстові компоненти представлено як фотографії, малюнки, схеми, та-

блиці, діаграми. У більшості випадків вони відіграють роль самостійного джерела знань, хоча у деяких з них зберігається чисто ілюстративна функція.

Підручники фіксованого формату мають свої відмінності залежно від предмета, класу, ресурсів інформаційного середовища — проте ключовим для всіх їх модифікацій залишається те, що провідною його функцією є організація навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Технологічними [3, 5] називають підручники з технологічною підтримкою, і які складаються з двох частин: теоретичної і методичної. Основний обсяг технологічного підручника належить не навчальній інформації, а нетрадиційній методиці її активного засвоєння. Об'єднання паперового підручника та комп'ютера дозволяє реалізувати схему: зміст + методика + комп'ютер. Технологічний підручник варто відрізнити від підручників, до яких розроблено електронні додатки, і/або на сторінках якого розміщено QR-коди, що дають змогу за допомогою обладнання для сканування (як правило фотокамери мобільного телефону або планшету) завантажувати текстову інформацію, переходити за web-посиланнями. Спроби використовувати нові інформаційні технології як «додатки» до традиційних методів і засобів навчання інколи ведуть до порушення цілісності сформованих методичних систем, зниження їх ефективності. Навіть, якщо технологічна якість цих додатків досить висока, то їх методична доцільність часто проявляється лише в інтерактивності ілюстрацій.

У технологічному підручнику, що реалізує модель паперовий-електронний підручник, активна методика вивчення матеріалу реалізується за допомогою програмних засобів. Одним із прикладів є робота з текстом. Традиційно робота над навчальними текстами зводиться до прочитання, запам'ятовування, переказу та відповідей на запитання. У технологічному підручнику є набір прийомів аналітичного освоєння текстів: перетворити текст на таблицю, виділити основне, сформулювати тези, підготувати анотацію, виявити причинно-наслідкові зв'язки, розташувати фрагменти тексту у певній послідовності, побудувати логічну схему, вставити слова, записати ключові слова тощо. І таких блоків у підручнику може бути декілька, залежно від специфіки предмета й дидактичної доцільності їх використання.

Як основу підручника нового формату розглядають і підручник, створений з використанням **модульного підходу**. Структурними складниками такого підручника є: зміст, передмова, модулі (це основне) та джерела інформації [1].

Призначення змісту, передмови й джерел інформації — традиційне. У зв'язку з тим, що підручник відіграє провідну роль в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю, то передмова є розширеною і містить опис способів роботи з підручником й іншими елементами навчально-методичного комплексу, а список джерел інформації містить як паперові, так і електронні ресурси.

Особливість такого підручника у його модулях, які передбачають такі складники:

- 1) загальне введення до модуля;
- 2) опис планованих результатів навчання;

3) сукупність параграфів модуля;

4) підсумки.

Вступ до модуля містить узагальнене проблемне питання до матеріалу модуля в цілому (тобто мотивація до матеріалу модуля). Проблемність модуля орієнтована на засвоєння й розвиток компетентностей учнів, на розвиток мисленевих операцій, на знання фактів, явищ, процесів, подій, на вміння застосовувати ці знання в практичній діяльності, і вміння взаємодіяти (робота в команді).

У вступі до модуля показано зв'язки між модулями підручника в цілому, а також зв'язки з іншими навчально-методичними посібниками та джерелами інформації.

Розпочинається модуль із розділу «Заплановані результати», де уточнюються й конкретизуються «очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності», визначені навчальною програмою. Завершальний елемент модуля «Підсумки» містить узагальнені висновки, а також проблемні питання для перевірки ступеня засвоєння навчального матеріалу.

У рамках освітньої системи «Школа-2100» (РФ) розроблено підручники, які побудовано на **принципі «мінімакса»**. Принцип «мінімакса» полягає в тому, що учневі пропонується зміст освіти на максимальному (творчому) рівні, і забезпечується його засвоєння на рівні, не нижчому соціально безпечного мінімуму (визначеного стандартом освіти). Мінімальний рівень — встановлено державним стандартом і має правовий статус. Він відображає той соціально безпечний рівень, який повинен мати кожен випускник загальноосвітньої школи. Максимальний рівень (або можливий рівень) визначено максимальними можливостями освітньої програми, яку використовують вчителі. Принцип мінімакса є оптимальним для реалізації індивідуального підходу: кожна дитина відповідно до своїх здібностей або можливостей, має «власний максимум» в межах між фіксованим мінімальним і максимальним рівнем.

Підручники, що спираються на принцип «мінімакса», побудовано як енциклопедії та науково-популярні книги для дорослих: в них завжди міститься надмірна інформація. Із цієї надмірної інформації учень повинен знайти відповідь саме на ті питання, що вивчаються (мінімум понять подано до кожного параграфу в окремій рамці). На відмінну від традиційних підручників весь матеріал не розподілено на основний і додатковий, адже в такому випадку виділяти головне вміють автори, а не учні.

Часто в підручниках для вивчення окремих тем у перелік найважливіших понять у кінці розділу включено й такі, які не належать до мінімуму. Це поняття, які часто трапляються та які, тим не менш, діти не зобов'язані знати. Як правило, це поняття, які будуть потрібні для роботи на конкретному уроці для розуміння всіма учнями класу, а ось на наступних уроках застосовувати їх необов'язково. Ті, кому вони видаються важливими, запам'ятають ці поняття. Всі інші поняття підручника, які також трапляються в тексті, але не відображені в програмних вимогах, належать

до максимуму. Їх не тільки не обов'язково знати, а й необов'язково вміщувати в матеріал уроку.

Проблеми створення підручника з інтегрованого курсу природознавства, який має інтегрувати навчальний матеріал та формувати всебічно розвинену особистість, досліджували вітчизняні (С. Гончаренко, А. Гринюк, К. Гуз, В. Ільченко, А. Степанюк та ін.) і зарубіжні дослідники (І. Александрова, А. Пентін, В. Разумовський). Усі дослідники зазначають, що підручник з природознавства має відповідати вимогам часу й виконувати багатомірні функції, які полягають у формуванні цілісності знань про природу. Зміст і методичний апарат підручника мають сприяти практичному використанню здобутих знань та формуванню дослідницьких умінь учнів. Засобами підручника інтегрованого курсу має бути сформована наукова картина світу, образ світу, який би обумовлював адекватну поведінку в природі й суспільстві, був вихідним пунктом і результатом будь-якого пізнавального процесу, кожної взаємодії зі світом.

Аналіз праць зарубіжних та вітчизняних дослідників, присвячених проблемам формування змісту інтегрованого курсу природничих предметів, засвідчує, що спільного погляду щодо принципів інтеграції змісту природничих наук в один предмет не знайдено. Розглянуто різні концепції сучасного природознавства, де чинниками інтеграції є: еволюційно-синергетична парадигма [9], системність, доповнюваність та еволюція [10], загальні трансдисциплінарні ідеї та зв'язки [11], закони збереження й перетворення енергії, філософські закони єдності та боротьби протилежностей, переходу кількісних змін у якісні, ідеї глобальної еволюції [6], загальні закони й закономірності природи (закони збереження, спрямованості процесів до найстійкішого (рівноважного) стану та їх періодичності) [7], структурні рівні організації матерії [8, 13]. Структурування змісту в інтегрований курс також здійснюють застосовуючи різні підходи: модульний, модульно-інтегрований, інтегрований.

В Україні розроблено чотири проекти навчальних програм інтегрованого курсу «Природничі науки» [12], які, як зазначалось вище, будуть впроваджуватися в експериментальному режимі. Кожна програма по-своєму реалізує змістові лінії державного стандарту, об'єднуючи питання окремих компонентів галузі (загальноприродничого, біологічного, екологічного, астрономічного, фізичного, хімічного та географічного) у розділи й теми. Тим самим реалізуються різні підходи щодо інтеграції, наприклад: особливості пояснення природних явищ та технологічних процесів з позицій кожної з природничих наук (проекти № 1 і 2), причинно-наслідкові зв'язки, що зумовили сучасний спосіб життя людства, та їх вплив на можливе майбутнє (проект № 3), поняття природознавства, що складають ядро знань про природу (проект № 4). У той же час усі програми інтегрованого курсу «Природничі науки» визначають природничу освіту як елемент культури кожної людини, сприяють усвідомленню практичного застосування досягнень природничих наук, їхньої ролі в розвитку цивілізації.

Незважаючи на такий великий перелік підходів щодо формування змісту інтегрованого курсу, добір навчального матеріалу може мати світоглядний або «користувацький» (прагматичний) характер.

Існують і різні практики впровадження інтегрованих курсів: як базового предмету — для будь-якого профілю навчання, як профільного предмету, який інтегрує не лише зміст природничих предметів, а й деякі змістові питання з математики й технологій, і як предмет в класах суспільно-гуманітарного, мистецького й спортивного профілів, що заміщує вивчення окремих малогадинних природничих предметів. Такі підходи визначаються профільною диференціацією, обумовленою умовним поділом учнів на три групи. Першу формують учні, для яких природничі науки є дотичними у майбутній професійній діяльності. Мета вивчення природничих наук полягає у формуванні природничо-наукового світогляду учнів, забезпеченні їхньої загальноосвітньої підготовки з природничих наук, оволодіння методами наукового пізнання для пояснення фізичних, хімічних, геофізичних, біологічних, екологічних та інших природних явищ; у формуванні засобами інтегрованого курсу ключових компетентностей учнів, набуття навичок самовдосконалення й самоосвіти.

Другу групу становлять учні, які складатимуть основу науково-інженерних кадрів країни, і відіграватимуть провідну роль у розвитку наукоємних технологічних галузей. Інтегроване вивчення природничих наук у поєднанні з математикою й технологіями спрямовано на формування компетентностей у галузі природничих наук, техніки й технологій, які визначають обізнаність у наукових питаннях, готовність продукувати наукові ідеї, брати участь у дискусіях щодо проблем, пов'язаних з наукою й технологіями, розуміти природу науки, її обмеження й наслідки її застосування. У формуванні засобами інтегрованого курсу ключових компетентностей учнів, здатності до інноваційної діяльності. Розвивати критичне мислення, емоційний інтелект, креативність, організаційні здібності, уміння працювати в команді, оцінювати й ухвалювати виважені рішення щодо наслідків наукової й технічної діяльності.

І третя група — учні, для яких природничі науки є елементом загального розвитку та які будуть застосовувати знання з природничих наук в їх подальшій професійній діяльності у незначному обсязі, проте здатні використовувати навчальні здобутки в різноманітних життєвих ситуаціях для розв'язування особистісно й суспільно значущих проблем. Вивчення інтегрованого курсу для цієї категорії учнів орієнтовано головним чином на розуміння основних закономірностей перебігу природних явищ і процесів, принципу роботи технічних засобів, загального уявлення про матеріальний світ, методи його пізнання, усвідомлення ролі науково-природничих знань у житті людини й суспільному розвитку, у формуванні засобами інтегрованого курсу ключових компетентностей учнів, необхідних для соціалізації, творчої самореалізації особистості, вироблення екологічного стилю мислення й поведінки та виховання громадянина демократичного суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На підставі проведеного аналізу щодо вирішення проблеми розроблення навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Природничі науки» нами обрано такі вихідні позиції.

По-перше, оскільки курс впроваджується як експериментальний і відсутнє кадрове й навчально-методичне його забезпечення, то підручник «Природничі науки» має бути побудований таким чином, щоб не лише забезпечити зміст предмета, а й певним чином визначити його методику навчання.

По-друге, учнівську аудиторію складатимуть старшокласники, переважна більшість яких має гуманітарний тип мислення. Для таких учнів притаманне й те, що саме гуманітарії найчастіше вирішують перенавчатися, змінюють рід діяльності, активно просуваються по кар'єрних сходах. Саме такі люди успішно проявляють себе як маркетологи, PR-менеджери, дизайнери, UX-фахівці, тестувальники, фахівці служби підтримки, менеджери проектів, бізнес-аналітики, технічні письменники, бізнес-перекладачі та фахівці з навчання. Організація процесу навчання, добір форм і методів навчання має враховувати ці особливості, щоб забезпечити якісну природничу освіту для таких учнів.

В основу розроблення нашого проекту інтегрованого курсу закладено загальні цілі профільного навчання, які визначають вимоги до результатів освітньої діяльності учнів:

- вчитися визначати цілі й завдання своєї освітньої діяльності, бути готовим до вирішення проблеми професійного вибору — орієнтуватися в світі професій, ситуації на ринку праці, системі професійної освіти, а також, у власних інтересах і можливостях, які мають опорне значення для подальшої професійної освіти, вибирати засоби реалізації поставлених цілей, оцінювати досягнуті результати;
- розуміти й пояснювати явища природного, соціального, культурного, технічного середовищ, усвідомлювати причини та сутність ключових проблем сучасного життя (глобальних, національних, регіональних, особистісних) — виділяти їхні істотні ознаки, систематизувати й узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати їхню значущість, вміти порівнювати різні підходи до їх вирішення, визначати власне ставлення до цих підходів;
- орієнтуватися в світі соціальних, моральних й естетичних цінностей, вирішувати проблеми, пов'язані з виконанням людиною певної соціальної ролі (виборця, споживача, професіонала, мешканця певної місцевості тощо), і тих, що існують в різних сферах діяльності (комунікативні, інформаційні, організаційні, прийняття рішень тощо) — виробити здатність аналізувати конкретні життєві ситуації й вибирати способи поведінки, адекватні цим ситуаціям, сформулювати ключові компетентності; порівнювати оціночні висновки, бачити їх зв'язок з критеріями оцінок і зв'язок критеріїв з певною системою цінностей, формувати власну позицію, розвивати здатність обґрунтовувати її.

Предметні цілі, змістове наповнення й вимоги до засвоєння курсу «Природничі науки» визначаються державним стандартом базової й повної загальної освіти, зокрема у частині освітньої галузі «Природознавство», враховують двокоцентричний підхід до структурування змісту шкільної природничої освіти. Згідно з цим підходом в основній школі (перший концентр, 5–9 класи) закладаються базові природничі знання, отримані під час вивчення логічно завершених курсів з фізики, хімії, біології, географії. На першому концентрі забезпечується оволодіння учнями поняттєвим апаратом природничих наук, засвоєння предметних знань та ознайомлення з основними законами й закономірностями, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів, набуття досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу, формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини й природи, а також ідей сталого розвитку.

Вивчення інтегрованого курсу «Природничі науки» в старших класах базується на знаннях і компетентностях, набутих учнями в 5–9 класах і спрямоване на подальше формування їхнього світогляду, розширення розуміння широкого спектру наукових ідей астрономії, біології, географії, економіки, фізики й хімії у цілісному пізнанні природи. Основна мета курсу полягає в тому, щоб на базі широкої інтеграції знань, сформувані науковий світогляд, основи природничо-наукової культури й розкрити роль природничих наук у розвитку цивілізації. Навчити не лише оцінювати моральні, економічні та ціннісні аспекти природничих досліджень, а й умінню адаптуватися до динамічного сьогодення та майбутнього.

Провідною ідеєю курсу є те, що складні та різноманітні явища природного світу можуть бути пояснено: з погляду системи природничих наук, з погляду потреб і стану (людини, суспільства й навколишнього середовища), з історичного погляду: минуле, сучасне, майбутнє.

Під час розроблення навчальної програми було частково використано принцип «мінімакса». Орієнтиром вчителя на досягнення мети освітнього процесу, самостійного визначення конкретного змісту навчання, планування цілей і завдань уроків, вироблення адекватних методичних підходів до проведення навчальних занять, поточного й тематичного оцінювання є рубрика програми «Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів», яка встановлює мінімальні вимоги. У змісті програми жирним шрифтом виділено основні питання змісту, звичайним — матеріал, що конкретизує й деталізує основний зміст. Не зафіксований жорстко максимальний зміст у навчальній програмі дозволяє використати принцип «мінімакса» й під час розроблення підручника.

Протягом багатьох століть кількість інформації та знань у світі змінювалося дуже повільно. У цих умовах основною особливістю освіти було повідомлення фактичних знань, використовуючи які можна було благополучно прожити все життя. З цією ідеологією передавання досвіду у вигляді знань добре узгоджується класич-

на педагогіка: на уроці вчитель повідомляє готові знання, а учень їх запам'ятовує (Я. А. Каменський). У цю епоху й склався образ класичного підручника як книги, яка містить саме ті знання, які необхідні учню для життя.

Сьогодні все більш очевидним є те, що підручник має бути не просто книгою-носієм змісту навчального предмета, а засобом, спрямованим на розвиток умінь застосовувати набуті знання в реальних життєвих ситуаціях, інструментом управління навчально-пізнавальною діяльністю. Головне, чого слід навчати — вмінню освоювати та використовувати нову інформацію для вирішення поставлених перед людиною проблем. Людині не обов'язково все пам'ятати, так як будь-яку потрібну в певний момент інформацію можна знайти. Завдання полягає в тому, щоб дізнатися, яка саме інформація потрібна і яким способом її отримати й використати.

Переконавшись, що всю потрібну для життя в сучасному світі інформацію можна легко отримати, інколи роблять неправильний висновок, що в завдання сучасної школи не входить освоєння знань, проте це абсолютно невірно. Для того щоб знайти потрібну інформацію та використовувати її для вирішення проблеми, людина повинна володіти системою знань і умінь (цілісною картиною світу). Система знань потрібна для того, щоб правильно визначити напрямок пошуку, відрізнити потрібну інформацію від непотрібної, правдоподібний висновок від неправдоподібного, знайти ефективний спосіб перевірки висунутої гіпотези. Таким чином, важливі не знання самі по собі, а система знань і їх функціональність. Як результат навчання інтегрованого курсу «Природничі науки» мають бути сформовані знання не лише про об'єкти природничих наук (поняття й наукові теорії), а й про загальні процедури та практики, пов'язані із науковим пошуком, і з тим, як вони своєю чергою вможливають розвиток власне науки. Особливої значущості набуває процес формування цілісності знань про основні концепції й ідеї, що складають основу наукової картини світу й технологічної думки, з'ясування причин походження таких знань і ступінь обґрунтованості їх доказами або теоретичними поясненнями, вміння прогнозувати майбутні наслідки.

Ці та інші фактори сучасності зумовлюють перегляд традиційних підходів до структури підручника, його текстів, ілюстративного матеріалу, системи завдань і запитань. Нововведення, наявні в процесі підручникотворення, в основному відображено в стилістиці, зовнішньому оформленні, розподілі навчальних тем всередині розділів, у доборі практичних завдань. Усталений роками стереотип, що підручник має обов'язково містити текст, розбитий на параграфи, запитання після параграфів і вправи, зберігається до цього часу. Виникає протиріччя: парадигма освіти змінюється, а формат підручника залишається практично без змін.

На нашу думку, формат підручника «Природничі науки» для експериментального впровадження інтегрованого курсу має відрізнитись від традиційних, зокрема за рахунок застосування елементів модульного підходу, «підручника фіксованого формату» й «технологічного підручника».

Вважаємо доцільним розподілити навчальний матеріал у підручнику модульно: орієнтовно «один модуль — один-два навчальні тижні». При цьому застосувати ідеї «підручників фіксованого формату», щодо розміщення матеріалу на окремих розворотах. У вигляді розворотів подавати такі структурні елементи підручника: вступ до модуля, матеріали узагальнення й систематизації, синхроністичні та хронологічні таблиці, систему завдань тощо.

Пропонуємо відійти від традиційного підходу щодо назв параграфів. Як правило, назва параграфа співзвучна із формулюваннями змістової частини навчальної програми. Оскільки навчальний матеріал буде структуруватися за окремими модулями, то у назві має бути або ключове питання, або назва об'єкту чи процесу, якому буде присвячено дослідження. Так, саме дослідження. Оскільки виклад навчального матеріалу пропонують структурувати, застосовуючи афористичні назви пунктів і рубрик, або як проблемні запитання для пошуку відповіді. До речі, пропонуємо відмовитись і від традиційного завершення параграфів запитаннями до прочитаного. Оскільки такі запитання будуть безпосередньо в тексті.

У вступі до параграфів модуля на окремому розвороті пропонуємо подати мінімальні вимоги щодо опанування змісту навчального матеріалу, перелік основних понять, питання або опис проблемної ситуації, спрямовані на мотивацію й актуалізацію основних знань і вмінь перед вивченням нового матеріалу. Зважаючи ще й на той факт, що більшість питань учні вже вивчали в основній школі у підручнику доцільно ввести інтерактивну рубрику на кшталт «скриньки спогадів». За допомогою QR-кодів учні за бажанням зможуть переглядати відповідні розділи з підручників фізики, хімії, біології, географії основної школи. Такий прийом дозволить індивідуалізувати процес повторення раніше вивченого — комусь із учнів потрібно детальніший і ширший матеріал, а комусь буде достатньо лише короткої актуалізації.

На особливу увагу заслуговує й стиль текстів підручника інтегрованого курсу, способи структурування й викладу навчального матеріалу, принципи добору змісту. Як правило, показником якості підручників з природничих предметів є принцип науковості. Проте, принцип науковості хибно сприймають як вимогу писати тексти параграфів підручників з природничих наук для старшої школи науковою, академічною мовою. На нашу думку, реалізувати принцип науковості означає: 1) ознайомлювати з історією винаходів; 2) об'єктивно висвітлювати наукові факти, поняття, теорії; 3) ознайомлювати з новими досягненнями; 4) показувати перспективи розвитку науки; 5) озброювати учнів методами науки; 6) коригувати знання, здобуті самостійно за допомогою засобів масової інформації; 7) пояснювати значення теорії для практики; 8) розкривати внутрішні зв'язки й відношення, причинно-наслідкові зв'язки в процесах і явищах. Вважаємо, що у тексті підручника інтегрованого курсу мають бути звернення до близьких учневі понять, достатня кількість аналогій, щоб доступно розповісти про складні

процеси. Недарма, вирази «сендвіч-структура», «подвійний бутерброд», «кекс з родзинками», «демон Максвелла» і багато інших широко використовуються й у самій науці.

Щодо явищ природи слід не обмежуватися тільки науковим їх розглядом. Адже є ще й інший погляд на те ж саме — поетичний, або художній, в якому дійсність постає перед нами в духовному світлі. Але не слід це перетворювати у загравання з учнями.

Як було заявлено вище, прагматичність є одним із критеріїв добору навчального матеріалу до підручника інтегрованого курсу. У цьому сенсі наукові закони слід давати через призму конкретних явищ, в яких вони виявляються. Ми пропонуємо рубрики «Із погляду фізики», «Із лабораторії науковця» тощо, у яких слід подавати наукові пояснення конкретних природних явищ з позицій відповідної науки. Менше абстракцій і більше реальних прикладів і досліджень на якісному рівні. У свідомості учнів явище й закономірність, реальне й ідеальне, повинні весь час бути поруч. Тоді не потрібно буде говорити про «відрив від життя». Широке охоплення й безліч зв'язків з різних областей дійсності, цікаві приклади з життя — ось що важливо, цікаво й виховує «гуманітарія».

Одним із серйозних, на наш погляд, недоліків багатьох підручників є те, що розміщення вправ і завдань є не після кожного параграфу. Вважаємо, що кожен модуль у підручнику має завершуватися системою диференційованих завдань. Очевидно, що для інтегрованого курсу завдання мають бути інтегрованими, комплексними, різноманітними за формою й за змістом. У першу чергу завдання мають бути зосереджені навколо ситуацій, що трапляються в житті учнів і їх родин, в суспільстві й у житті людства в цілому, іншими словами на ситуаціях особистісного, локального (національного) та глобального характеру. Це в основному ситуації пов'язанні із здоров'ям та захворюваннями, використанням природних ресурсів, станом навколишнього середовища, впливом науки й технологій. Вагомими є завдання дослідницького характеру, які полягають в умінні застосовувати наукові підходи до отримання надійних знань про природний світ, проведенні спостережень або досліджень у лабораторних або природних умовах, опрацюванні й інтерпретації цих даних, моделюванні, прогнозуванні, перевірці достовірності отриманих висновків. Важливою є наявність завдань для організації групової та проектної діяльності. Завдань творчого характеру. Більше має бути завдань на візуалізацію процесів, побудову моделей, діаграм, таблиць, ментальних карт тощо.

Навички й уміння розв'язувати стандартні задачі, які у своїй більшості мають абстрактний зміст, швидко втрачаються, не залишаючи по собі й сліду в плані розвитку й підвищення культурного рівня учнів.

Як правило, однією із традиційних вимог, що ставлять до підручників, як навчальних видань є те, що навчальний матеріал підручника повинен відзначатися

чіткою та логічною послідовністю. Подання термінів, прийоми введення до тексту нових понять, використання засобів наочності повинні бути направлені на передачу учневі певної інформації. Для підручника інтегрованого курсу, побудованого за модульним принципом, послідовність і лінійність викладу відходить на другий план. Більш доцільним є виклад матеріалу, за якого виділяються ключові ідеї, питання, проблеми, які розкриваються у вивченні різноманітних тем.

Важливим аспектом інтегрованого курсу для гуманітаріїв є необхідність розкриття впливу природничих наук на розвиток цивілізації. Відкриття з різних галузей науки, досягнення в літературі та мистецтві, техніці мають бути нерозривно пов'язані з певною історичною епохою й невідокремлені від видатних особистостей, які є творцями цих знань та досягнень [2]. Що таке рядок про сера Ісаака Ньютона із роками життя, розміщений під його портретом у підручнику? За ними абсолютно не видно людини, не видно особистості, його наукового стилю мислення.

Соціокультурний аспект розвитку науки й техніки пропонуємо подавати на розвороті підручника, але не в готовому вигляді, а як основу для розроблення творчих завдань, навчальних проектів тощо.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Для досягнення нових результатів профільної освіти, що обумовлені впровадженням інтегрованих курсів, повинен бути змінений і навчальний процес, і підручники, які не стільки повинні містити конкретні знання, скільки вчити активно користуватися вміщеною в них інформацією.

Концепція підручника інтегрованого курсу «Природничі науки» ґрунтується на принципі «мінімакса». У структурі підручника реалізується модульний підхід, «фіксований формат» й елементи «технологічного» підручника.

Змістовий компонент підручника спрямовано на дослідження явищ живої та неживої природи, ознайомлення з тією сферою людської культури та з тими способами раціонального ставлення до дійсності, які культивуються в науці, забезпечення елементарного розуміння основних законів і закономірностей в природі, сучасних уявлень про природничо-наукову картину світу, принципів роботи технічних пристроїв, які сучасній людині трапляються на кожному кроці, формування цілісного світогляду.

Методичний апарат підручника виконує функції керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів: містить опис конкретних результатів навчальної діяльності й рекомендації щодо способу їх здобуття, сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, містить завдання, спрямовані на розвиток критичного мислення, формує здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, ухвалювати рішення, вирішувати проблеми, здатні співпрацювати з іншими.

Такі підручники не є самодостатніми й вимагають нових технологій навчання.

Використанні джерела

1. Бурак Г. Г. Подготовка учебника нового формата / Г. Г. Бурак // Вестник ВГМУ, 2013, ТОМ 12, № 4. — С. 146–150. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://vestnik.vsmu.by/downloads/2013/4/2013_12_4_146-150.pdf
2. Величко Л. П. Синхроністична таблиця як засіб інтегрування знань із природничих предметів / Л. П. Величко, Н. В. Демиденко, О. Г. Козленко, Ю. Б. Малієнко, Ю. С. Мельник, О. Ф. Надтока // Український педагогічний журнал. — 2016. — № 3. — С. 132–134.
3. Гринюк О. С. Шкільний підручник з природознавства як засіб інтеграції знань та формування дослідницьких умінь старшокласників / О. С. Гринюк // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; головн. ред. О. М. Топузов]. — К.: Пед. думка, 2016. — Вип. 16. — С. 92–99.
4. Грушевский С. С. Модель учебника нового поколения (технологического) как методическая основа создания электронных обучающих систем и интернет-поддержки обучения педагогов / С. С. Грушевский // Научный журнал КубГАУ, № 83(09), 2012. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2012/09/pdf/50.pdf>
5. Даниэльян Я. В. Современные концепции школьного учебника / Я. В. Даниэльян // Известия Российской государственной педагогического университета им. А. И. Герцена. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-kontseptsii-shkolnougchebnika>
6. Елтышева И. В. Интеграция естественнонаучных дисциплин как способ формирования единой картины мира / [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://u4eba.net/sbornikidei/integratsiya-estestvennonauchnyih-distiplin.html>. Дата публикации: 16.04.2013.
7. Ильченко В. Р. Впровадження програм інтегрованих курсів як умови формування природничо-наукової компетентності учнів / В. Р. Ильченко // Технології інтеграції змісту освіти: зб. наук. праць. [ред. кол., головн. ред. акад. В. Р. Ильченко]. — Полтава: ПОІП-ПО, 2014. — Вип. 6. — С. 26–32.
8. Коваленко В.С., Стець Н. В. Концептуальні підходи до створення інтегрованого курсу з природознавства для старшої школи / В. С. Коваленко, Н. В. Стець // Імідж сучасного педагога. — 2017. — № 3/1 (172). — С. 40–42
9. Концепции современного естествознания / под ред. В. Н. Лавриненко, В. П. Ратникова. — Москва: Культ. и спорт, 1997. — 271 с.
10. Концепции современного естествознания / В. В. Свиридов. — С-Пб.: Питер, 2005. — 349 с.
11. Концепции современного естествознания / А. Д. Суханов, О. Н. Голубева. — Москва: Дрофа, 2004. — 256 с.
12. Навчальні програми інтегрованого курсу «Природничі науки» [Електронний ресурс] Режим доступа: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
13. Пентин А. Ю. Естественные науки для пользователя / А.Ю.Пентин // Естествознание в школе. — 2004. — № 4. — С. 10–14.
14. Учебник фиксированного формата: концепция создания и материалы к разработке. Под редакцией Г. А. Бордовского / учебно-методическое пособие для работников системы образования. — Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена: Изд-во РГПУ, 2008. — 351 с.

References

1. Burak G. G. Podgotovka uchebnika novogo formata / Vestnik VGMU, 2013, TOM 12, № 4. — S. 146–150. [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: http://vestnik.vsmu.by/download/2013/4/2013_12_4_146-150.pdf
2. Velychko L. P. Synkronistychna tablytsia yak zasib intehruvannia znan iz pryrodnychykh predmetiv / L. P. Velychko, N. V. Demydenko, O. H. Kozlenko, Yu. B. Maliienko, Yu. S. Melnyk, O. F. Nadтока // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. — 2016. — № 3. — S. 132–134.
3. Hryniuk O. S. Shkilnyi pidruchnyk z pryrodnavstva yak zasib intehratsii znan ta formuvannia doslidnytskykh umin starshoklasnykiv / O. S. Hryniuk // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. / [red. kol.; holovn. red. O. M. Topuzov]. — K.: Ped. dumka, 2016. — Vyp. 16. — S. 92–99.
4. Grushevskij S. S. Model' uchebnika novogo pokolenija (tehnologicheskogo) kak metodicheskaja osnova sozdaniya jelektronnyh obuchajushhih sistem i internet- podderzhki obuchenija pedagogov / Nauchnyj zhurnal KubGAU, № 83(09), 2012. [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: <http://ej.kubagro.ru/2012/09/pdf/50.pdf>
5. Danijel'jan Ja. V. Sovremennye koncepcii shkol'nogo uchebnika / Ja. V. Danijel'jan // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-kontseptsiishkolnogouchebnika>
6. Eltysheva I. V. Integracija estestvennonauchnyh disciplin kak sposob formirovanija edinoj kartiny mira / [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: <http://u4eba.net/sbornikidei/integratsiya-estestvennonauchnyh-distsiplin.html>. Data publikacii: 16.04.2013.
7. Ilchenko V. R. Vprovadzhenija prohram intehrovanykh kursiv yak umovy formuvannia pryrodnycho-naukovoї kompetentnosti uchniv / V. R. Ilchenko // Tekhnolohii intehratsii zmistu osvity: zb. nauk. prats. [red. kol., holovn. red. akad. V. R. Ilchenko]. — Poltava: POIPPO, 2014. — Vyp. 6. — S. 26–32.
8. Kovalenko V.S., Stets N. V. Kontseptualni pidkhody do stvorennia intehrovanoho kursu z pryrodnavstva dlia starshoi shkoly / V. S. Kovalenko, N. V. Stets // Imidzh suchasnoho pedahoha. — 2017. — № 3/1 (172). — S. 40–42
9. Koncepcii sovremennogo estestvoznaniya / pod red. V. N. Lavrinenko, V. P. Ratnikova. — Moskva: Kul't. i sport, 1997. — 271 s.
10. Koncepcii sovremennogo estestvoznaniya / V. V. Sviridov. — S-Pb.: Piter, 2005. — 349 s.
11. Koncepcii sovremennogo estestvoznaniya / A. D. Suhanov, O. N. Golubeva. — Moskva: Drofa, 2004. — 256 s.
12. Navchalni prohramy intehrovanoho kursu «Pryrodnychi nauky» [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
13. Pentin A. Ju. Estestvennye nauki dlja pol'zovatelja /A.Ju.Pentin // Estestvoznanie v shkole. — 2004. — № 4. — S. 10–14.
14. Uchebnik fiksirovannogo formata: koncepcija sozdaniya i materialy k razrabotke. Pod redakciej G. A. Bordovskogo / uchebno-metodicheskoe posobie dlja rabotnikov sistemy obrazovanija. — Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena: Izd-vo RGPU, 2008. — 351 s.

Засекина Т. Н.

О КОНЦЕПЦИИ УЧЕБНИКА ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА «ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ»

В статье на основе анализа современной концепции учебников, принципов интеграции естественных предметов и практик преподавания интегрированных курсов в условиях профильной дифференциации, рассматриваются подходы к разработке учебника для экспериментального интегрированного курса «Естественные науки». Предлагается использовать принцип «минимакса», модульную структуру учебника с элементами «учебника фиксированного формата» и «технологического» учебника. Доказано, что учебник должен быть не просто книгой-носителем содержания учебного предмета, а средством, направленным на развитие умений применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях, инструментом управления учебно-познавательной деятельностью.

Ключевые слова: концепция учебника; интегрированный курс; естественные науки; профильная дифференциация.

Zasekina T.

ON THE CONCEPT OF A TEXTBOOK OF THE INTEGRATED NATURAL SCIENCES COURSE

The article deals with the development of textbooks for the integrated Natural Sciences course. The concept of such a textbook should take into account the following conditions:

- the integrated course will be implemented for the first time;
- its scientific, educational, methodical and personnel support is absent;
- the course is intended for students of the 10–11 grades of social and humanitarian, artistic and sports classes;
- it replaces the study of separate subjects (physics, chemistry, biology, geography, astronomy);
- the content filling and the requirements for its acquisition are based on the fact that students already have a basic natural science education.

Functions of a textbook of the integrated course are aimed at providing elementary understanding by high school students of the basic laws and regularities in nature, the principles of the work of technical devices which a modern person meets at every step; the formation of a holistic worldview, the ability to apply knowledge in the process of learning the world; the formation of value orientations on the preservation of nature, the harmonious interaction of man and nature.

The following approaches to the development of a textbook are suggested.

1. To structure the contents of the educational material and its methodical apparatus by separate modules, the components of which are:

- introduction to the module of motivational character,
- definition of specific results of educational-cognitive activity before each section of the module, formation of a list of the minimum content units necessary for acquisition;

- completion of the module with a system of tasks to organize the educational and cognitive activity.

2. To place in the texts of a paragraph problematic situations, questions for research, auxiliary sections, including rubrics with QR-codes, which link to the electronic application to the textbook.

3. The system of tasks should contain tasks in a variety of forms and content. The content of the tasks should be focused around the situations students and their families encounter in their lives, in society and in the life of mankind as a whole. The research tasks are important, which involve the ability to apply scientific approaches to acquiring reliable knowledge about the natural world, conducting observations or research in laboratory or natural conditions, processing and interpreting these data, modeling, predicting and verifying the authenticity of the findings.

Keywords: textbook concept; integrated course; natural sciences; profile differentiation.

УДК 371: 37.018.32

ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДОЛОГІЇ ДИСЕРТАЦІЙНОЇ РОБОТИ» ДЛЯ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Л. М. Калініна,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу економіки та управління ЗСО
Інституту педагогіки НАПН України

М. М. Малюга,

науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України

Імплементация законів України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), глобалізаційні та інтеграційні процеси детермінують необхідність запровадження змін у підготовку докторів філософії у ракурсі різноманітності та якості докторських програм, реалізації індивідуалізації та академічної свободи, посилення прикладної спрямованості змісту програм і раціонального визначення тематики самостійної роботи. Автор відповідно

до програми підготовки докторів філософії в галузі освіти, що має предметне спрямування та спеціалізацію 011 «Науки про освіту», 013 «Початкова освіта» та 014 «Середня освіта» пропонує зміст та модульну структуру навчальної дисципліни «Методології дисертаційної роботи», що вивчають на першому курсі і яка розрахована на 1 кредит ЄКТС.

Ключові слова: підготовка; доктор філософії в галузі освіти; спеціалізація; навчальна дисципліна; програма; модульна структура; методології; дослідження.

Постановка проблеми. Підготовка здобувачів вищої освіти в аспірантурі за новими освітньо-науковими програмами детермінована практичним упровадженням у життя Законів України «Про вищу освіту» (2014 р.) і «Про освіту» (2017 р.), зокрема положеннями щодо підготовки докторів філософії в галузі освіти, що здійснюється на третьому (освітньо-науковому) рівні у взаємозв'язку з глобалізацією та інтеграцією у всіх вимірах, з процесами розвитку людського капіталу та конкурентоспроможної економіки знань як стратегічними ресурсами та продуктивними чинниками соціоекономічного розвитку країни та її майбутнього. Водночас слід відзначити наявні труднощі у процесі визначення змістового контенту освітньо-наукових програм на нових світоглядно-філософських і методологічних засадах, конкретизації переліку навчальних дисциплін і визначення логічної послідовності в процесі їх структурування, вивчення та раціонального добору оптимальних форм і методів у процесі підготовки докторів філософії. За таких умов постає необхідність розроблення програм навчальних дисциплін у межах ліцензованої спеціальності з урахуванням перспективного досвіду підготовки докторів філософії в галузі освіти провідних університетів світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Системний аналіз зарубіжного досвіду підготовки докторів філософії в галузі освіти в провідних університетах США та Великобританії здійснено вітчизняними вченими С. Сисоевою та І. Регейло [11;12]. Згідно з систематикою С. Сисоевої та І. Регейло зарубіжні вчені здійснюють дослідження проблем підготовки здобувачів ступеня PhD за такими напрямками як: 1) «методологія докторської освіти (К. Бічамп (С. Beauchamp), М. Джазвак-Мартек (М. Jazvac-Martek), Л. МакАлпін (L. McAlpine); 2) провідні тенденції розвитку докторської освіти в умовах глобалізації (Ф. Альтбах (Ph. Altbach), Л. Райзберг (L. Reisberg), Л. Рамблі (L. Rumbley); 3) реформування докторської освіти в Європі (А. Бітусікова (A. Bitusikova), Дж. Еггермонт (J. Eggermont), Дж. Чамбаз (J. Chambaz); 4) виклики й підтримка розвитку докторських програм (С. Гарднер (S. Gardner), стан докторської освіти (Р. Еренберг (R. Ehrenberg), Дж. Джейкубсон (G. Jakubson), Дж. Гроен (J. Groen), зокрема з педагогіки (Б. Адкінс (B. Adkins) та труднощі, які зазнають здобувачі ступеня PhD (Х. Кернс (H. Kearns), М. Гардінер (M. Gardiner), К. Маршалл (K. Marshall)» [Цит. за: 12, с. 12–13]. Специфіку підготовки фахівців за докторськими програмами

у США висвітлено І. Регейло та Н. Базелюк, особливості освітнього складника докторських програм у галузі освіти в Гарвардському університеті розкрито на сайті [17], у Стенфордському університеті [19] й у працях І. Регейло [9]. Змістовно-структурні та технологічні особливості європейської докторської підготовки розкрито в статтях В. Байденко та Н. Селезньової [1].

Проблему підготовки фахівців вищої кваліфікації у вітчизняній педагогічній науці висвітлено багатоаспектно, зокрема методичні підходи щодо розроблення освітніх програм і їх реалізацію в процесі підготовки на третьому рівні вищої освіти представлено в працях вітчизняних учених В. Захарченка, В. Лугового, Ж. Таланової, Ю. Рашкевича, Ю. Холина, С. Кравцова, Т. О. Марковаої та інших [10; 13–15; 16]; проблему експертизи докторських програм для підготовки докторів філософії в галузі освіти розкрито в працях С. Сисоевої та В. Огневюка [8], проблеми методології освіти та управління освітою досліджували М. Бурда, Н. Бібік, С. Гончаренко, В. Кремень, С. Сисоева, Н. Ничкало, О. Новіков, П. Образцов, Л. Калініна, Л. Паращенко та інші [4; 5; 6; 7; 8; 13]. Однак, слід відзначити, що на сьогодні бракує публікацій, в яких системно представлено підготовку фахівців з вищою освітою на докторському рівні на основі професійних стандартів вищої освіти за кожною спеціальністю та паспортів нових спеціальностей в умовах децентралізації, автономії, свободи вибору, різноманітності докторських програм.

Формулювання цілей статті. Розкрити зміст та структуру навчальної дисципліни «Методології дисертаційної роботи» як складника освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії (PhD) в галузі освіти в Інституті педагогіки НАПН України.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Інститут педагогіки НАПН України як наукова установа у межах автономії та самоврядності згідно з чинним законодавством на практиці самостійно визначає спеціалізації, здійснює вибір навчальних дисциплін або запроваджує авторські навчальні курси, розробляє освітньо-наукові програми у межах ліцензованих спеціальностей та запроваджує їх в процесі підготовки докторів філософії в галузі освіти.

Відповідно до програми підготовки докторів філософії в галузі освіти, що має предметне спрямування та спеціалізацію 011 «Науки про освіту», 013 «Початкова освіта» та 014 «Середня освіта», розкриємо зміст навчальної дисципліни «Методології дисертаційної роботи», яка вивчається на першому курсі й розрахована на 1 кредит ЄКТС, необхідний для її виконання та вміщує 4 змістових модуля.

Мета навчальної дисципліни «Методології дисертаційної роботи» полягає у формуванні та розвитку в аспірантів дослідницької, методологічної та інформаційної компетентностей, необхідних для здійснення ефективної науково-дослідної діяльності, практичних навичок розробки та організації науково-дослідної роботи, підготовки дисертації для запровадження інноваційних змін в сфері освіти.

Основні завдання навчальної дисципліни «Методології дисертаційної роботи» такі:

- засвоєння знань з методологій та організації науково-дослідної роботи для кваліфікованого проведення досліджень різних форм;
 - опанування методиками планування та організацією виконання наукових досліджень з окресленої проблематики;
 - розвиток критичного та стратегічного видів мислення, різних форм наукової співпраці в процесі навчання;
 - здатності застосовувати знання й уміння у процесі науково-дослідної роботи.
- Відповідно до змісту навчальної програми аспіранти повинні:

знати:

- сутність наукового пізнання, науки як сфери розвитку людської діяльності, мету та основні функції науки;
- сутність, структуру, форми представлення та організації наукового знання;
- сутність, специфіку та види наукових досліджень й науково-дослідної діяльності;
- специфіку загальнонаукових методологій, методології конкретних видів діяльності, методології в галузі наук про освіту та їх систематику;
- законодавчо-правові та організаційно-етичні засади науково-дослідної діяльності;
- результати та форми впровадження наукового дослідження;
- методіку підготовки та оформлення дисертації;
- якості та етичні норми наукових працівників;

вміти:

- здійснювати критичний аналіз методологій, обґрунтованих сучасними вітчизняними та зарубіжними вченими та дослідниками;
- аналізувати освітні ситуації, виявляти та ідентифікувати освітні, управлінські та економічні проблеми;
- розробляти програму наукового дослідження, планувати науково-дослідну діяльність і дисертаційну роботу та її результати;
- працювати в команді, створювати тимчасові творчі та проектні групи;
- здійснювати раціональний добір методів і методик дослідження;
- охарактеризувати методи дослідження та аналізувати наявні в науці класифікації методів дослідження;
- здійснювати добір та охарактеризувати підходи до раціонального ресурсного забезпечення науково-дослідної діяльності;
- аналізувати, створювати та впроваджувати різні види планів (стратегічні, тактичні та оперативні) організації та проведення науково-дослідної роботи;
- працювати з науковими джерелами та аналізувати їх із застосуванням різних методів аналізу.

Програма навчальної дисципліни «Методології дисертаційної роботи» має модульну структуру та містить 4 змістових модуля (таб.1):

1. Змістовий модуль. Наука як інноваційна сфера розвитку інноваційної та науково-дослідної діяльності.

2. Змістовий модуль. Феномен наукових досліджень та їх специфіка.

3. Змістовий модуль. Науковий дискурс методологій сучасних наукових досліджень.

4. Змістовий модуль. Законодавчо-правові та організаційно-етичні засади науково-дослідної діяльності.

Відповідно до програми передбачено виконання аспірантами поточних обов'язкових завдань до кожної теми, участь у семінарських заняттях, виконання індивідуальних завдань і ситуаційних вправ, підготовку тематичної презентації індивідуальних завдань та їх захист, складання підсумкового заліку з навчальної дисципліни.

Таблиця 1

Структура навчальної дисципліни «Методології дисертаційної роботи»

Назви змістових модулів і їх тематика	Кількість годин			
	денна форма			
	усього	у тому числі		
лекц.		сем./пр. зан.	с. р.	
1	2	3	4	5
Змістовий модуль 1. Наука як інноваційна сфера розвитку інноваційної та науково-дослідної діяльності				
Тема 1. Наука та специфіка науково-дослідної діяльності.	3	1	-	2
Тема 2. Сутність, структура, форми представлення та організації наукового знання.	3	-	1	2
Разом за змістовим модулем 1	6	1	1	4
Змістовий модуль 2. Феномен наукових досліджень та їх специфіка				
Тема 3. Сутність, специфіка та види наукових досліджень.	3	1	-	2
Тема 4. Інформація та інформаційні ресурси як субстрат наукових досліджень.	2	-	-	2
Разом за змістовим модулем 2	5	1	-	4

Змістовий модуль 3. Науковий дискурс методологій сучасних наукових досліджень				
Тема 5. Методології наукового дослідження: сутність, структура, базисні засади, класифікації.	4	2	-	2
Тема 6. Загальнонаукові методології як базис сучасних наукових досліджень, науково-дослідної діяльності та дисертації.	5	-	4	2
Тема 7. Методології конкретних видів діяльності та їх систематика.	4	-	1	2
Тема 8. Методології в галузі наук про освіту.	2	-	-	2
Разом за змістовим модулем 3	15	2	5	8
Змістовий модуль 4. Законодавчо-правові та організаційно-етичні засади науково-дослідної діяльності				
Тема 9. Законодавчо-правові засади інтелектуальної власності наукових працівників.	2	-	-	2
Тема 10. Правила цитування та посилання в науковому доробку учених і дослідників.	2	-	-	2
Разом за змістовим модулем 4	4	-	-	4
Усього годин	30	4	6	20

Наводимо матеріали до семінарських занять змістового модуля № 3 «Науковий дискурс методологій сучасних наукових досліджень і дисертаційних робіт»

Семінарське заняття № 1. Концептуальні засади наукових досліджень

План семінарського заняття:

1. Концептуальний дискурс нової Української школи.
2. Концепція середньої загальноосвітньої школи України, затверджена Президією НАПН України, 2016 р.
3. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа», представлені керівництвом МОН України, 2016 р.
4. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. (розпорядження ВРУ № 988-р від 14 грудня 2016 р.).

5. Стратегічне бачення розвитку освіти в Україні (проект, 20. 01. 2017р.; автори: О. Співаковський і О. Панич (доступ до ресурсу: <http://education-ua.org/ua/articles/885-yako-yu-mae-but-i-politika-u-sferi-ukrajinskoji-osviti>).

6. Прогнозування «Школа 2030» у демократичній Україні.

Семінарське заняття № 2. Методи досліджень наукового пізнання в контексті інноваційності та сингулярності на основі перегляду фільму «Інтерстеллар» (2014 р., США, режисер і сценарист Крістофер Нолан, <http://kinogo.club/5062-interstellar-2014.html>) (4 год.).

План семінарського заняття:

1. Класифікація методів: сутність та призначення.
2. Філософські методи наукового пізнання.
3. Загальнонаукові підходи та методи дослідження.
4. Власне наукові та дисциплінарні методи дослідження.
5. Методи міждисциплінарного дослідження.
6. Спеціальні методи дослідження. Методи дослідження дисертаційної роботи.

На основі перегляду фільму «Інтерстеллар», застосовуючи критичний аналіз і стратегічне мислення Вам, шановні аспіранти, необхідно заздалегідь підготуватися до обговорення запитань на семінарському занятті. При цьому для переконливих та аргументованих відповідей на поставлені запитання щодо сутності явищ і процесів, які мають інноваційне значення для здійснення різних видів діяльності в розвитку сучасної інформаційної цивілізації, необхідно застосовувати також хронометричний метод відліку часу.

Відповіді на усі запитання, залежно від їх сутнісного та процесуального контексту, можуть бути розлогі або лаконічні, з підтвердженням дискурсів, текстів, тверджень, суджень й умовиводів (форма мислення, за допомогою якої з одного або кількох суджень виводиться нове судження, яке містить у собі нове знання), образів героїв фільму та можуть бути презентовані у зручних для Вас формах публічних виступів (повідомлення, доповіді, промови, наративу тощо).

Довідка: «Інтерстеллар» (англ. Interstellar — Міжзоряна) — американсько-британський науково-фантастичний кінофільм режисера Крістофера Нолана за сценарієм Крістофера та Данатана Ноланів (<http://kinogo.club/5062-interstellar-2014.html>). Крістофер Нолан інтегрував свої ідеї в сценарій, написаний його братом Джонатаном Ноланом у 2007 році для студії Paramount Pictures. У головних ролях цього фільму знялись Меттью Макконехі, Енн Гетевей, Джессіка Честейн, Кейсі Аффлек і Майкл Кейн.

Питання для обговорення на семінарі

1. Які методи наукового пізнання, представлені сценаристами фільму «Інтерстеллар», Ви знаєте? Конкретизуйте, до яких явищ і процесів вони можуть бути застосовані. Назвіть відомі Вам методи наукового пізнання дійсності, які застосували

сценаристи та режисер фільму «Інтерстеллар». Назвіть методи та конкретизуйте, будь-ласка, до яких процесів і явищ, законів їх застосували режисери у фільмі (бажано з урахуванням хронометричних методів).

2. Чи можна методи наукового пізнання застосовувати під час виконання НДР у галузі освіти та написання дисертації, над якою Ви працюєте? Якщо так, то які саме? Конкретизуйте.

3. Які проблеми людства в глобальному вимірі спричинили виникнення нових ідей, концепцій, гіпотез, теорій. Конкретизуйте їх. Які з них можуть і мають бути впроваджені в галузі освіти. Чи сприяв перегляд фільму виникненню нових ідей для дисертаційної роботи, яку Ви виконуєте?

4. Чи дозволяє діалектичний метод пізнання реальної дійсності, в основу якого покладено зв'язок теорії та практики, принципи пізнання реального світу зробити прогноз розвитку явищ і процесів у ньому, зокрема й в освіті також? Відповідь обґрунтуйте спираючись на діаду раціоналізму та емпіризму.

5. Які емпіричні методи представлені сценаристами фільму Ви знаєте, та з якими фактами та подіями в фільмі вони використовуються?

6. Які наукові ідеї з фільму є актуальними та можуть бути реалізовані під час здійснення наукової роботи в сучасних умовах?

7. Які наукові закони представлено сценаристами фільму та інтерпретовано в соціальному контексті? Ваші міркування необхідно підтвердити відповідними твердженнями героїв фільму.

8. Охарактеризуйте науковий підхід через репрезентовані методи, подані головним героєм Купером, колишнім льотчиком-випробувачем NASA й інженером, своєї дочці Мерфі, підтверджуючи свої вислови відповідними контекстами з фільму.

9. В яких висловах і твердженнях герої фільму застосовують прогноз як метод і форму наукового передбачення майбутнього стану явищ, процесів, систем через накопичений у минулому досвід та реальну діяльність. Наведіть їх та конкретизуйте на прикладах.

10. Чи сприяє, на Ваш погляд, специфіка спілкування в 5-вимірному просторі ефективності дослідної роботи.

Як приклад, наведемо оприлюднену відповідь на десяте запитання аспірантки 1 року навчання Інги Єрмак під час семінару.

«Тривимірний простір є геометричною моделлю матеріального світу, в якому ми перебуваємо. Цей простір називають тривимірним тому, що він має три однорідних вимірювання — висоту, ширину й довжину, тобто тривимірний простір описують трьома одиничними ортогональними векторами.

Розуміння тривимірного простору людьми, як вважають, розвивається ще в дитинстві, й тісно пов'язується з координацією рухів людини. Візуальну здатність сприймати навколишній світ органами чуття в трьох вимірах називають сприйняттям глибини. Перший вимір, як ми відзначили, надає довжину (тобто вісь X).

Хороший опис одновимірного об'єкта — це пряма, що існує тільки як довжина та не має ніяких інших помітних якостей. Додайте до цього другий вимір (вісь Y , або висоту) й матимете об'єкт, який став двовимірним (наприклад, квадрат). Третій вимір містить глибину (вісь Z) і надає об'єктам об'єм. Ідеальний приклад — куб, який існує в трьох вимірах і має довжину, ширину, глибину, а значить — і об'єм. Крім цих трьох, існує ще сім вимірювань, які не одразу впадають нам в око, але можуть сприйматися та мають безпосередню дію на Всесвіт і реальність, якою ми її знаємо.

Вчені вважають, що четвертим виміром є час, який визначає властивості в'домих речовин у будь-якій заданій точці. Поряд із трьома іншими вимірами, вимірювання розташування об'єктів у часі має важливе значення для визначення розташування їх у Всесвіті. Інші вимірювання ховаються набагато глибше, а їх пояснення іноді буває складно зрозуміти навіть фізикам.

Відповідно до теорії суперструн, п'яте й шосте вимірювання виникають там само, де й поняття можливих світів. Якби ми могли бачити в п'ятому вимірі, ми помітили б, що такий світ відрізняється від нашого, й отримали б механізми вимірювання подібності та відмінності між нашим світом й іншим, можливим.

У шостому вимірі ми б мали площину можливих світів, на якій могли б порівнювати й розташовувати всі можливі Всесвіти, які почалися з тими ж вихідними умовами, що й наш (тобто з Великого Вибуху). У теорії, якби ми могли опанувати п'ятий і шостий виміри, ми могли б подорожувати назад у часі або вибирати інше майбутнє, бо відтак час не був би лінійним.

Складно уявити, але, перебуваючи в 5-ти вимірному просторі, можна бути не лише свідками минулих подій, не лише спостерігати виникнення та розвиток чогось, не лише просто брати інформацію, а й безпосередньо впливати на події, та змінювати майбутнє, знаючи можливі варіанти цього майбутнього. Як би це вплинуло на дослідницьку роботу? Можливо це дало би доступ до інформації з першоджерел, з втрачених джерел (у порівнянні зі справжньою реальністю), можливість створювати події, споглядати їх розвиток та наслідки в майбутньому, незважаючи на короткий людський вік та обмежений інформаційний зв'язок між поколіннями. Тобто ставити нескінченну кількість експериментів. Вирішуючи проблему здатності людського мозку до забування подій та інформації, 5-вимірний простір надав би можливість у будь-який час повертатися до необхідного періоду в часі.

Яким чином можливе спілкування в 5-ти вимірному просторі людство може тільки теоретично спроектувати. Якщо, як це представлено у фільмі — за допомогою гравітаційних хвиль, то це буде не спілкування повною мірою, а лише одностороннє спілкування. І навіть у фільмі вплив цього спілкування не зміг змінити подальших подій і став зрозумілим лише багато років потому. І лише завдяки знанням азбуки Морзе, що дало змогу розшифрувати послання, однією з головних ролей фільму — Мерфі, стало можливим зрозуміти послання Купера».

Вправа № 1 (робота в групах 2–Зособи): Охарактеризуйте якості людей (професійні, інтелектуальні, вольові, емоційні, ділові, позитивні, негативні, моральні тощо) та роботів CASE й TARS у фільмі, які сприяють виживанню в критично небезпечних життєвих ситуаціях, порівняйте їх. Доведіть, які з наведених й узагальнених Вами якостей людей, є актуальними для сучасних дослідників. Для зручності аналізу та порівняння зробіть, будь ласка, відповідну таблицю та обговоріть спільне та відмінне у їхніх якостях.

На семінарі аспірантам наводимо характеристику якостей і дій багатоцільових роботів CASE й TARS, отриману на основі перегляду фільму «**Інтерстеллар**», яка необхідна для виконання вправи 1.

[25хв. 25 с.] TARS. Промислові військові роботи.

[42 хв. 48 с.] TARS. Моїй колонії роботів потрібні здорові раби.

[43 хв.] Уїдливиий американський робот.

[43 хв.] У робота чесність 90%. Абсолютна чесність, не самий дипломатичний і безпечний метод спілкування з емоційними створіннями. А у людини? Виникає запитання, який ступінь чесності. Зауважимо, що не 100%.

Метод емпіричного пізнання — вимірювання.

[44 хв.43 с.] Ступінь гумору? 100%. Жартую. Купер: Давай TARS скинемо гумор до 75%. Метод емпіричного пізнання — вимірювання.

У мене є налаштування конфіденційності. А ось хитрості малувато. Ця фраза належить до 90% чесності чи 10%.

Метод емпіричного пізнання — вимірювання.

[94 хв. 43 с.] Все це було брехнею — брехун

[97 хв. 57 с.] Не вірив я спочатку, але через роки...

[98 хв.] Дай Боже Вам не дізнатись, яке щастя знову побачити людину. Щаслива людина.

[102 хв.] Я співчуваю Вашій втраті...

[107 хв.] Зонд зібрав дані. І хто цей героїчний зонд? TARS головний кандидат.

[107 хв. 10 с.] Я робот і зобов'язаний робити все, що Ви скажете. (відповідальність програмою закладено).

[109 хв.] Потреба в людському суспільстві сильна. Це те що робить нас людьми.

[110 хв.] Робот не може імпровізувати, тому що йому не можна запрограмувати страх смерті. **Метод програмування.**

[121 хв.] Де ж твоя обережність CASE?

[127 хв.] Ні, це неможливо. Ні, це необхідно.

[129 хв., 131 хв. 45 с.] CASE, бери управління.

[139 хв.] TARS Закон Ньютона. Для того, щоб чогось досягти, потрібно людям спочатку позбутися від чогось ...

[135 хв.] Робот. Така наша місія, доктор. (відповідальність і жертвність).

[137 хв.] Робот ловкач. Вчимося у майстра.

[147 хв.] TARS: Вони створили 3-х вимірний простір всередині 5-ти вимірної реальності. Але нічого не вийшло. (**Порівняння, міркування й оцінка подій**)

[158 хв.] Правдивість 95%, гумор 75%, самознищення через 60%. **Метод емпіричного пізнання — вимірювання та порівняння.**

Звернення до робота: Значить ми на 90% домовились?

Робот: Я не підведу Вас. Відповідальний.

Робот: Відповідальний, балакучий, правдивий, гуморист, спостережливий, швидкий, витривалий, дослідник, розумний, раціональний тощо.

Вправа № 2 (робота в групах 2–3 особи): Проаналізуйте та зробіть узагальнення характерних ознак, основних переваг, відмінностей й обмежень індустріального та постіндустріального (інформаційного) типу суспільств на основі вивчення праць [2; 3; 18] та за риторикою героїв фільму. Складіть відповідну таблицю та охарактеризуйте спільні та відмінні ознаки для цих типів суспільств. Який тип суспільства, на Вашу думку, нині в Україні, у розвинених країнах і світі? До якого типу суспільства прагне світова наукова еліта, і який світ вона прогнозує? Відповіді мають бути обґрунтовані відповідними фактами (робота з ІПС в мережі Інтернет заохочується). Чи спричинює, на Вашу думку, вплив інформаційного суспільства на організацію та виконання науково-дослідної роботи? Поясніть яким чином.

Як приклад, наведемо характерні ознаки аграрного та інформаційного типів суспільства на основі перегляду фільму.

Ознаки аграрного типу суспільства: кукурудза, пшениця, комбайни, земля.

[28 хв.] Проблема голоду через знищення пшениці та кукурудзи на полях.

Сигнал, літаки, машини, інформація, книги, **Закон Мерфі:** Все, що має відбутися, відбудеться. Реалістичність.

[101 хв. 27 с.] Ви нас кинули на призволяще, залишили нас задихатися (пилові бурі винищують ґрунти) і голодувати (ви залишили нас помирати...)

Ознаки інформаційного типу суспільства: бортові комп'ютери в літаку, персональний комп'ютер, Інтернет мережа, Індійський звуковий безпілотник, сонячні батареї, пульт, центр управління, гаджет, сигнал телевізора й з літаків, інженер Куб, космічна станція, бінарний код, рух космічного корабля, рух машини, запуск двигуна, запуск прискорювачів

[44 хв. 18 с.] Керування космічним кораблем, робот взяв керування космічним кораблем, NASA — Національне управління з аеронавтики й дослідження космічного простору — агентство уряду США, засноване 1958 р.

Століття четвертої індустріальної революції.

Космічна станція, Комп'ютер, луноробот, літаки, сигнал,

[33 хв.] Аномалія — викривлення часу, кротова нора, гравітаційна аномалія.

[102 хв.] Якщо чорна діра..., то сингулярність її перлина (Судження — думка висловлена у формі розповідного речення, які можуть бути істинними або хибними; аксіома — положення, які не потребують доведення)

[138] Турбулентність, гравітація наростає..

[147 хв.] TARS: Вони створили 3-х вимірний простір всередині 5-ти вимірної реальності. Але нічого не вийшло. Час можна передавати за допомогою енергії.

Гравітація як спосіб спілкування тобто спосіб тяжіння ...

[147 хв. 55] Проникати крізь час і простір.

Закон Мерфи: Все, що має відбутися, відбудеться. Реалістичність

[75 хв.] Майбутнє — гора, на кожну гору можна піднятися.

Час відносний, істоти у 5-вимірному просторі. Істоти спілкуються в 5-ти кратному вимірі за допомогою гравітації.

Кротові нори в контексті загальної теорії відносності, обґрунтованої Альбертом Енштейном у 1915–1916 рр.

Квантова гравітація. Часове зрушення. Час відносний. Істоти в 5-вимірному вимірі.

Вправа № 3 (робота в групах 2–3 особи) Проаналізуйте цінності та моральні принципи учених-дослідників, представлених у фільмі, які є важливими для соціальних і особистісних сенсів життя суспільства і кожної особистості. Як співвідносяться, на Вашу думку, цінності учених-дослідників із загальнолюдськими цінностями: усвідомлення цінності життя кожної людини, віра в її можливість та обдарування, поцінування людської гідності, свободи вибору, чесність, правдивість, повага до людства, відповідальність у вчинках і почуттях, ставленні до інших, гуманізм тощо. Аналіз і характеристику цінностей треба конкретизувати за персоналіями героїв. Поміркуйте й обговоріть проблему «злих геніїв», зокрема в науковому колі вчених, яка іманентно притаманна героям цього фільму.

Семінарське заняття № 3. Теоретичні та емпіричні методи дисертаційної роботи (1 год.) передбачало оприлюднення та обговорення одержаних наукових і практичних результатів аспірантів у формі їх презентації за 1 рік навчання.

Тематика самостійної роботи та кількість годин для денної форми навчання аспірантів з навчальної дисципліни «Методології дисертаційної роботи» наведено в таблиці 2.

Тематика самостійної роботи для аспірантів

№ з/п	Назва теми	Кіл-ть год. *
1	2	3
1.	<p>Тема 1. Наука та специфіка науково-дослідної діяльності</p> <p>1. 1. Наука як сфера інноваційного розвитку людської діяльності задля отримання нових знань.</p> <p>1. 2. Наука як соціальний інститут, процес і результат.</p> <p>1. 3. Структурні компоненти науки та їхні характеристики: мета, завдання, що постають перед наукою, функції науки.</p> <p>1. 4. Особливості розвитку сучасної науки, характеристика науки, структурні елементи науки.</p> <p>1. 5. Науки про освіту.</p>	2
2	<p>Тема 2. Сутність, структура, форми представлення та організації наукового знання</p> <p>2. 1. Наукові знання, їх структура та класифікація.</p> <p>2. 2. Галузі наукових знань та їх взаємозв'язок: андрагогіка, педагогіка, педагогіка здоров'я, аксіологія, управління освітою, філософія управління, соціологія управління, освітологія, освітній менеджмент тощо.</p> <p>2. 3. Форми представлення та організації наукового знання.</p>	2
3	<p>Тема 3. Сутність, специфіка та види наукових досліджень</p> <p>3. 1. Феномен наукових досліджень та їх специфіка, мета, наукова задача, напрям та проблематика, науковий апарат досліджень: методологія, гіпотези, завдання, методи дослідження та інші компоненти.</p> <p>3. 2. Наукове дослідження як процес цілеспрямованого пізнання, результатом якого є система понять, законів, парадигм, концепцій, теорій.</p> <p>3. 3. Пізнання як вид наукових досліджень з метою пізнання законів розвитку природи та суспільства, отримання нових знань та прогнозування майбутніх соціально затребуваних явищ і процесів, моделей та стратегій їх інноваційного розвитку.</p> <p>3. 4. Взаємозв'язок практики з науковим пізнанням і дослідженням.</p> <p>3. 5. Науково-дослідницька діяльність суб'єктів: мета, завдання, зміст, форми, методи, технології, механізми та результати. Дисертаційна робота як вид наукового дослідження.</p> <p>3. 6. Види та рівні наукових досліджень: фундаментальні, прикладні, розробки, розвідувальні, аналітичні, описові, міжнародні, національні, порівняльні, регіональні, галузеві, локальні. Їх сутність, специфіка та призначення.</p>	2

*для денної форми навчання

4	<p>Тема 4. Інформація та інформаційні ресурси як субстрат наукових досліджень</p> <p>4. 1. Інформаційний дискурс концептуальних засад науково-дослідної діяльності в інформаційному суспільстві.</p> <p>4. 2. Інформаційні ресурси, інформаційно-пошукові та специфіка методів дослідження в інформаційно-освітньому просторі мережі Інтернет: метод ключових слів, контент-аналіз, теоретичний аналіз базових і похідних понять і категорій наукових досліджень.</p> <p>4. 3. Інформаційні процеси, інформаційні системи та специфіка їх застосування в науково-дослідній діяльності.</p>	2
5	<p>Тема 5. Методології наукового дослідження: сутність, структура, базисні засади, класифікації</p> <p>5. 1. Смысловое поле дефініції «методологія», її сутність та структура, специфіка феномена «методологія» та генезис розвитку.</p> <p>5. 2. Методологія як універсальна «<...> наукова дисципліна <...>, що <...> розвивається навколо діяльності й мислення» за Г. Щедровицьким. Синонімічний контекст понять «методологія науки», «методологія наукової діяльності», «методологія наукового дослідження». Предмет методології.</p> <p>5. 3. Рівнева система методологічного знання. Науковий дискурс методологій відповідно до моделей розвитку науки: класична, не-класична, постнекласична.</p> <p>5. 4. Фундаментальна або філософська методологія, загально-наукова методологія, постнекласична методологія, прогностична методологія, методологія змін пріоритетів і парадигм тощо.</p> <p>5. 5. Базисні засади методології: філософські, психологічні, етичні, естетичні, системотехнічні (системний аналіз), наукознавці та інше.</p>	2
6	<p>Тема 6. Загальнонаукові методології як базис сучасних наукових досліджень та науково-дослідної діяльності</p> <p>6. 1. Методологія як вчення про організацію діяльності.</p> <p>6. 2. Методологія дослідження замкнених динамічних систем на основі діалектичного метода Г. Гегеля, діалектична методологія.</p> <p>6. 3. Жорстка системна методологія (В. Афанасьєв, Ч. Барнард, І. Блауберг, Вол. Бондар, О. Бережна, В. Краєвський, М. Коган, В. Маслов, Ф. Перегудов, Ф. Тарасенко, Е. Юдін, В. Садовський).</p> <p>6. 4. СМД-методологія — системомислдіяльнісна методологія (Г. Щедровицький, його наукова школа та послідовники).</p> <p>6. 5. М'яка системна методологія (П. Чекланд, Л. Парашенко).</p> <p>6. 6. «Часткова методологія», «пан-методологія» і «методологія з обмеженою відповідальністю» — (В. Розін).</p> <p>6. 7. Синергетична методологія (І. Пригожин, І. Стенгерс).</p>	2

Таблиця 2 (продовження)

№ з/п	Назва теми	Кіл-ть год. *
7	<p>Тема 7. Методології конкретних видів діяльності та їх систематика</p> <p>7. 1. Сутність, структура та характерні ознаки людської діяльності.</p> <p>7. 2. Класифікація діяльності за цільовою спрямованістю: гра, навчання, праця.</p> <p>7. 3. Методологія наукової діяльності. Методологія практичної діяльності.</p> <p>7. 4. Методологія ігрової діяльності. Методологія навчальної та освітньої діяльності. Методологія професійної діяльності в сфері освіти.</p> <p>7. 5. Методологія філософської та художньої діяльності. Методологія педагогічної та управлінської діяльності.</p>	2
8	<p>Тема 8. Методології в галузі наук про освіту</p> <p>8. 1. Методологія освіти (О. Новіков) та освітології (С. Сисоєва, В. Огнев'юк).</p> <p>8. 2. Методологія педагогіки.</p> <p>8. 3. Методологія дидактики (О. Савченко, Н. Бібік, М. Бурда, О. По-метун, О. Топузов, Г. Васьківська й ін.).</p> <p>8. 4. Методологія управління та освітнього менеджменту.</p> <p>8. 5. Концептуальні засади в сфері освіти.</p>	2
9	<p>Тема 9. Законодавчо-правові засади інтелектуальної власності наукових працівників</p> <p>9. 1. Система інтелектуальної власності та правова охорона авторських та суміжних прав науково-педагогічних працівників. Інтелектуальна власність як результат творчої науково-педагогічної діяльності та система суспільно-правових відносин в освітній сфері. Поняття, предмет та джерела авторського права науково-педагогічних працівників. Об'єкти та суб'єкти авторського права.</p> <p>9. 2. Система законодавства у сфері інтелектуальної власності. Майнові та немайнові права суб'єктів авторського права. Видача охоронного документа на об'єкт інтелектуальної власності. Розпорядження авторськими правами, авторський договір. Права науково-педагогічних працівників на винагороду. Вільне використання продуктів інтелектуальної діяльності науково-педагогічних працівників.</p> <p>9. 3. Поняття та система захисту прав у сфері інтелектуальної власності. Права власника охоронного документа в разі порушення його прав. Основні форми, засоби та способи захисту прав інтелектуальної власності. Процедура захисту прав інтелектуальної власності. Мета й основні способи комерціалізації прав інтелектуальної власності.</p>	

*для денної форми навчання

Таблиця 2 (закінчення)

9	9. 4. Міжнародні угоди в інтелектуальній власності. Загальні міжнародні угоди з питань інтелектуальної власності. Міжнародні Конвенції про охорону авторського права й суміжних прав.	2
10	Тема 10. Правила цитування та посилання в науковому до-робку вчених і дослідників 10. 1. Вітчизняні законодавчі вимоги цитувань наукових джерел у процесі здійснення наукових досліджень. 10. 2. Академічна доброчесність та етичні імперативи науково-дослідної діяльності відповідно до чинного Закону України «Про вищу освіту». 10. 3. Стилі (правила) цитування наукових джерел у світовому дис-курсі. 10. 4. Офіційні правила транслітерації та їх застосування.	2
	Усього	20

Висновки. Програмою навчальної дисципліни передбачено опанування специфікою методології дисертаційної роботи в системі методологічного знання гуманітарних наук задля здійснення раціональної науково-дослідної діяльності, обґрунтування й розроблення більш досконалих парадигм, теорій, концепцій, систем, форм, методів, технологій і механізмів у сфері освіти. У змісті навчальної дисципліни «Методології дисертаційної роботи» як складника освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії (PhD) в галузі освіти значну увагу приділено опануванню загальнонауковою методологією, до якої належать системний і діяльнісний науковий підходи, характеристика різних типів наукових досліджень, їх етапи та елементи (гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета й завдання), та методологіями певних видів діяльності та їх систематиками, які використовують дослідники в тих чи інших галузях наукових знань незалежно від їх спеціалізації, проблематики та характеру дослідження, яке вони планують виконати під час навчання в аспірантурі. Змістовий контент програми передбачає розгляд стратегій пізнання й теоретизування; застосування чотирьохрівневого методологічного аналізу в категоріях інформаційно-синергетичної парадигми, як специфічної форми філософсько-наукового знання; методологічних основ дослідження, як сукупності достатніх умов для пізнання, мислення або діяльності, управління, модернізації управління в сфері освіти за ступенем теоретичного узагальнення; моно- чи поліпідхідність методологічних засад дослідження у співвідношенні супідрядності. Акцентовано на міждисциплінарному розгляді проблематики, що забезпечуватиме дослідницький апарат, який за структурою є багаторівневим та охоплює ідеї, поняття, концепції філософії, а також сукупність загальнонаукових і спеціальних методів наукового пізнання, емпіричного й теоретичного рівнів дослідження.

Інтеграція обсягу знань, що невпинно зростає, «<...> інформації, обсяг якої подвоюється кожні 18 місяців <...>» [2, с. 23] та інтенсифікація інформаційних процесів детермінувала необхідність вивчення інтегративного, міждисциплінарного, інформаційно-кібернетичного та цивілізаційного підходів під час розгляду сучасних глобалізаційних і локальних проблем, які «у швидкозмінному світі є комплексними, складними і, зазвичай, не мають однозначного вирішення» [12, с. 17] на семінарських заняттях і добір методів і технік навчання дорослих, спрямованих на розвиток комунікативних здібностей, стратегічного, логічного та критичного мислення, уміння працювати в групі, генерувати нові ідеї.

Використані джерела

1. Байденко В. И. Пути совершенствования докторской подготовки: Европа и США (статья третья) / В. И. Байденко Н. А. Селезнёва // Высш. образование в России. — 2010. — № 11. — С. 99–112.
2. Інноваційна платформа міжнародної наукової співпраці Національного університету «Львівська політехніка» / уклад.: Н. І. Чухрай, Л. В. Жук, Г. В. Лазько, С. І. Матвій, О. Я. Юрків; за ред. Ю. Я. Бобала. — Львів: Вид-во Львівської політехніки. — С. 23.
3. Калініна Л. М. Генезис інформаційного менеджменту як галузі наукового знання / Л. М. Калініна // Стратегічні пріоритети. — 2009. — № 4 (13). — С. 71–76.
4. Калініна, Л. М. Програмно-методичне забезпечення навчального модуля «Інформаційне управління в сфері освіти» для керівників шкіл / Л. М. Калініна // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць Інституту педагогіки АПН України. — К.: «Педагогічна думка», 2008. — Вип. 8. — С. 71–84.
5. Калініна, Л. М. Методичне забезпечення навчального модуля «Стратегічне управління освітньою організацією» / Л. М. Калініна, Л. Д. Грицяк // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць Інституту педагогіки АПН України. — К.: «Педагогічна думка», 2009. — Вип. 9. — С. 26–34.
6. Новиков, А. М. Что такое методология и почему необходимо учить студентов ее основам [Электронный ресурс] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. — Режим доступа: <http://www.anovikov.ru>
7. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. — СПб.: Питер, 2004. — С. 56–60.
8. Огнев'юк В. Підготовка експертів у галузі освіти в Україні / Віктор Огнев'юк, Світлана Сисоєва // Освітологія. / 2015. — № 4. — С. 54–60.
9. Регейло І. Ю. Освітня складова в докторських програмах у галузі освіти Гарвардського університету / І. Ю. Регейло, Н. В. Базелюк // Вища освіта України. — 2015. — Випуск 3 (додаток 2). — С. 41–48.
10. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / за ред. В. Г. Кременя. — К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. — 120 с.
11. Сисоєва С. Наукові ступені Ph. D. та Ed. D. в галузі освіти у США: дискусійні аспекти / С. Сисоєва. — Освітологія, 2016. — № 5. — С. 81–87.

12. Сисоєва С. Підготовка докторів філософії у галузі освіти: досвід провідних університетів світу / С. Сисоєва, І. Регейло // Рідна школа № 5–6 (травень-червень), 2016. — С. 12–18.
13. Сисоєва С. О. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. В., 2013. — С. 5–59.
14. 14. Сучасні підходи до побудови освітніх програм. Методичні матеріали / Уклад.: Ю. В. Холін, С. О. Кравцов, Т. О. Маркова. — Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2014. — 36 с.
15. Таланова Ж. В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж. В. Таланова. — К.: Міленіум, 2010. — 476 с.
16. Філософія освіти: підручник / В. Г. Кремень, С. М. Пазинич, О. С. Пономарьов. — Вид. 2-ге, доповн. і переробл. — Харків: НТУ «ХПІ», 2008. — С. 25. — 524 с.
17. Harvard Graduate School of Education [Electronic resource]. — URL: <https://www.gse.harvard.edu/>
18. Kalinina, L. Information management in the field of education as sphere of scientific knowledge / L. Kalinina // Инновационные технологии в образовании: Innovacionnye tehnologii v obrazovanii: materialy VIII to the international research and practice conference, collection of reasons 2011. — p. 115–116.
19. Stanford University, Graduate School of Education [Electronic resource]. — URL: <https://ed.stanford.edu/academics/doctoral>

References

1. Bajdenko V. I. Puti sovershenstvovaniya doktorskoj podgotovki: Evropa i SSHA (stat'ya tret'ya) / V. I. Bajdenko N. A. Seleznyova // Vyssh. obrazovanie v Rossii. — 2010. — № 11. — S. 99–112.
2. Innovatsiina platforma mizhnarodnoi naukovoї spivpratsi Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika» / uklad.: N. I. Chukhrai, L. V. Zhuk, H. V. Lazko, S. I. Matvii, O. Ya. Yurkiv; za red. Yu. Ya. Bobala. — Lviv: Vyd-vo Lvivskoi politehniky. — S. 23.
3. Kalinina L. M. Henezys informatsiinoho menedzhmentu yak haluzi naukovoho znannia / L. M. Kalinina // Stratehichni priorityty. — 2009. — № 4 (13). — S. 71–76.
4. Kalinina, L. M. Prohramno-metodychne zabezpechennia navchalnoho modulia «Informatsiine upravlinnia v sferi osvity» dlia kerivnykiv shkil / L. M. Kalinina // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats Instytutu pedahohiky APN Ukrainy. — K.: «Pedahohichna dumka», 2008. — Vyp. 8. — S. 71–84.
5. Kalinina, L. M. Metodychne zabezpechennia navchalnoho modulia «Stratehichne upravlinnia osvitnoiu orhanizatsiieiu» / L. M. Kalinina, L. D. Hrytsiak // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats Instytutu pedahohiky APN Ukrainy. — K.: «Pedahohichna dumka», 2009. — Vyp. 9. — S. 26–34.
6. Novikov, A. M. CHto takoe metodologiya i pochemu neobhodimo učit studentov ee osnovam [EHlektronnyj resurs] / A. M. Novikov, D. A. Novikov. — Rezhim dostupa: <http://www.anovikov.ru>
7. Obrazcov P. I. Metody i metodologiya psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya / P. I. Obrazcov. — SPB.: Piter, 2004. — S.56–60.
8. Ohneviuk V. Pidhotovka ekspertiv u haluzi osvity v Ukraini / Viktor Ohneviuk, Svitlana Sysoieva // Osvitolohiia. / 2015. — № 4. — S. 54–60.

9. Reheilo I. Іu. Osvitnia skladova v doktorskykh prohramakh u haluzi osvity Harvardskoho universytetu / I. Іu. Reheilo, N. V. Bazeliuk // Vyshcha osvita Ukrainy. — 2015. — Vypusk 3 (dodatok 2). — S. 41–48.
10. Rozroblennia osvitnikh prohram. Metodychni rekomendatsii / Avt.: V. M. Zakharchenko, V. I. Luhovyi, Yu. M. Rashkevych, Zh. V. Talanova / za red. V. H. Kremenia. — K.: DP «NVTs «Priorityty», 2014. — 120 s.
11. Sysoieva S. Naukovi stupeni Ph. D. ta Ed. D. v haluzi osvity u SSHA: dyskusiini aspekty / S. Sysoieva. — Osvitohiia, 2016. — № 5. — S. 81–87.
12. Sysoieva S. Pidhotovka doktoriv filosofii u haluzi osvity: dosvid providnykh universytetiv svitu / S. Sysoieva, I. Reheilo // Ridna shkola № 5–6 (traven-cherven), 2016. — S. 12–18.
13. Sysoieva S. O. Metodohiia nauko-pedahohichnykh doslidzen: pidruchnyk / S.O. Sysoieva, T. Іe. Krystopchuk. V., 2013. — S.5–59.
14. Suchasni pidkhody do pobudovy osvitnikh prohram. Metodychni materialy / Uklad.: Yu. V. Kholin, S. O. Kravtsov, T. O. Markova. — Kharkiv: Kharkivskiy natsionalny universytet imeni V. N. Karazina, 2014. — 36 s.
15. Talanova Zh. V. Doktorska pidhotovka u sviti ta Ukraini: monohrafiia / Zh. V. Talanova. — K.: Milenium, 2010. — 476 s.
16. Filosofii osvity: pidruchnyk / V. H. Kremen, S. M. Pazynych, O. S. Ponomarov. — Vyd. 2-he, dopovn. I pererobl. — Kharkiv: NTU «KhPI», 2008. — S. 25. — 524 s.
17. Harvard Graduate School of Education [Electronicresource]. — URL: <https://www.gse.harvard.edu/>
18. Kalinina, L. Information management in the field of education as sphere of scientific knowledge / L. Kalinina // Ynnovatsyonnye tekhnolohyy v obrazovanyy: Innovatsionnye tekhnologii v obrazovanii: materialy VIII to the international research and practice conference, collection of reasons 2011. — r. 115–116.
19. Stanford University, Graduate School of Education [Electronic resource]. — URL: <https://ed.stanford.edu/academics/doctoral>

Калинина Л. Н., Малюга Н. Н.

ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДОЛОГИИ ДИССЕРТАЦИОННОЙ РАБОТЫ» ДЛЯ ДОКТОРОВ ФИЛОСОФИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Імплементация законов Украины «О высшем образовании» (в 2014 г.), «Об образовании» (в 2017 г.), глобализация и интеграционные процессы детерминируют необходимость ввода изменений в подготовку докторов философии в ракурсе разнообразия и качества докторских программ, реализации индивидуализации и академической свободы, усиления прикладной направленности содержания программ и рационального определения тематики самостоятельной работы. Автором в соответствии с программой подготовки докторов философии в отрасли образования, которое имеет предметное устремление и специализацию 011 «Науки об образовании», 013 «Начальное образование» и 014 «Среднее образование» предлагаются содержание и модульная структура

учебной дисциплины «Методологии диссертационной работы», которая изучается на первом курсе и рассчитана на 1 кредит ЕКТС.

Ключевые слова: подготовка; доктор философии в отрасли образования; специализация; учебная дисциплина; программа; модульная структура; методологии; исследование.

Kalinina L., Maliuga M.

COURSEWARE OF THE DISCIPLINE “METHODOLOGY OF THESIS WORK” FOR DOCTORS OF PHILOSOPHY IN EDUCATION

Implementation of the Laws of Ukraine “On Higher Education” (2014), “On Education” (2017), world processes of globalization and integration determine introduction of changes into training Doctors of Philosophy taking into account diversity and quality of doctoral programs, implementation of individualization and academic freedom principles, enforcement of applied content of the programs and streamlined determination of independent study topics. The author proposes the content and modular structure of the discipline “Methodology of Thesis Work” according to the program of Doctors of Philosophy in education. It is oriented on the specializations: 011 “Sciences on Education”, 013 “Primary Education” and 014 “Secondary Education”. This discipline is taught during the first year of postgraduate studies and is designed for one ECTS credit.

The program structure of the discipline “Methodology of Thesis Work” includes four substance modules. The content of these modules is as follows: Module 1. Science as innovative sphere of innovative and research activity; Module 2. Phenomenon of research work and its specificity; Module 3. Scientific discourse of methodology for modern research work; Module 4. Legislation, organization and ethical background for research work. The article represents topical dimension of seminar talks of Module 3 Scientific discourse of methodology for modern research work; forms and methods of the seminars realization are proposed. Plans for seminar classes and content of independent study are given.

Keywords: training; Doctor of Philosophy in education; specialization; academic discipline; programme; modular structure; methodology; research.

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

Н. А. Ковчин,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: nkovchin@gmail.com

У статті розглянуто психолого-педагогічні аспекти сучасної економічної освіти в гімназії та ліцеї, пов'язані з необхідністю своєчасної соціально-економічної адаптації особистості учня в сучасному соціумі, яка може відбуватися як шляхом формування економічних знань, так і шляхом формування особистісних ресурсів у процесі навчання курсу економіки за оновленими підручниками для старшокласників. У статті надано характеристику поняття соціально-економічна та інтелектуальна адаптація особистості та поняття особистісний ресурс.

Ключові слова: економічна освіта; соціально-економічна адаптація; особистісні ресурси; дезадаптація; підприємницька компетентність.

Постановка проблеми. Сьогодні динаміка змін у всіх галузях у світі призводить також до змін характеру й обсягу знань, що постійно стрімко зростають. У центрі всіх соціальних, геополітичних змін постають саме економічні процеси як в Україні, так і в світі. Керувати цими процесами можливо за умови глибокого й системного розуміння закономірностей їх перебігу. Для цього сучасній особистості потрібна економічна освіта, а також особистісні ресурси, які можуть забезпечити економічний успіх у сучасному суспільстві.

Навчання економіки в гімназії та ліцеї сприяє розвитку економічних знань та застосування їх для формування сучасної творчої особистості учня.

У процесі навчання економіки, педагогу важливо, спираючись на сучасні підручники, акцентувати увагу не тільки на формування знань учнів у галузі економіки, але й на їх умінні та бажанні застосувати набуті економічні знання, інтегрувати їх з іншими знаннями, розумінням де і як найбільш ефективно впроваджувати їх в практику. Саме для цього й потрібно мати достатньо розвинуті особистісні ресурси.

Створення підручника з економіки для гімназії та ліцею має передбачати, що спираючись на нього в учня повинні формуватись знання про те, як здобувати не-

обхідну економічну та іншу інформацію, як її інтерпретувати, систематизувати та трансформувати в інноваційну інформацію й застосовувати на практиці, зокрема, в галузі економічної діяльності [9, С.754–760].

Аналіз останніх досліджень. Актуальним дослідженням нинішніх можливостей шкільного підручника у реалізації компетентнісного підходу в шкільній освіті свої роботи присвятили І. Гудзик, В. Мелешко, О. Надтока, Т. Назаренко, О. Онопрієнко, С. Паламар, М. Піддячий, В. Паламарчук, О. Топузов та інші. Проблеми фундаменталізації змісту освіти шляхом оновлення шкільного підручника досліджували М. Бурда, С. Трубачева, С. Гончаренко, О. Онаць, О. Пометун та інші. Проблеми економічної освіти досліджували Н. Дембицька, Н. Ковинева, О. Куклін, М. Лукашевич, О. Надтока, І. Радіонова, О. Часнікова, О. Юхимович. Проблеми адаптації особистості вивчали Г. Крайг, Ж. Піаже, А. Реан, І. Цехмістро.

В. Горбунова, І. Рибкін, Е. Фромм, С. Хобфолл досліджували формування особистісних ресурсів.

Метою статті є дослідження шляхів формування цілісної системи економічних знань, умінь, підприємницької компетентності, адаптації особистості учня в соціально-економічних сучасних умовах, що трансформуються, через розвиток і застосування особистісних ресурсів у форматі шкільного підручника.

Виклад основного матеріалу. Нині економічні знання необхідні кожній людині в нашій країні та в світі. Саме тому шкільна економічна освіта стає все більш актуальною, необхідною. Старшокласники, учні гімназії та ліцею, випускники мають знати основи ринкової економіки та вільно володіти основними економічними термінами, самостійно уміти аналізувати причини та закономірності економічних явищ, подій, розуміти як прогнозувати розвиток економіки за певних соціально-політичних умов, що змінюються.

Збільшується кількість прихильників ідеї шкільної економічної освіти. У великій кількості шкіл уже впроваджено викладання економічних дисциплін, зокрема в гімназіях та ліцеях. Ринкові відносини, які формуються в країні та світі, постають у якості нового явища як для школярів, так і для дорослих. Усім їм потрібно мати базовий рівень економічної грамотності для орієнтації в навколишньому світі. За концепцією Ж. Піаже, в підлітковому віці створюються когнітивні умови для розвитку абстрактного мислення [6]. Життєвий досвід та рівень розвитку інтелектуальних умінь та навичок у дітей підліткового віку є вже достатнім для сприйняття елементарних економічних понять, адже учні не тільки спостерігають, але й безпосередньо беруть участь у житті родини та суспільства. Навчання економіки в шкільному віці значно допомагає учням розвивати економічне мислення, засвоювати понятійний апарат, формулювати елементарні навички, необхідні для орієнтації та діяльності в сучасному ринковому світі, створювати основи для подальшого, більш глибокого вивчення економіки у старших класах [11, С. 17–18].

Курс економіки дає змогу залучити учнів до основ економічної грамотності, а також сформувати у них нове економічне мислення на основі розуміння основних економічних понять, ознайомити школярів з основними економічними законами та навчити користуватися цими законами в повсякденному житті. Це все створює психологічні та інтелектуальні основи для подальшого вивчення економічних дисциплін у гімназії та ліцеї, а також в подальшому самостійному житті.

У процесі вивчення курсу економіки в гімназії та ліцеї вирішуються такі завдання: а) розвиток навичок економічного мислення на основі застосування ігрових ситуацій з використанням підручника в процесі навчання; б) формування у школярів споживчої культури й самостійного вміння робити свідомий вибір та планувати самостійну діяльність згідно з власним вибором, використовуючи підручник; в) соціально-психологічна адаптація особистості учня в умовах оновлених факторів життя в сучасному суспільстві; г) створення когнітивних умов для розвитку творчих здібностей і логічного мислення шляхом використання системи практичних завдань для учнів гімназії та ліцею.

Основна програма курсу економіки передбачає використання економічного теоретичного матеріалу, розміщеного в підручниках, екскурсій, дискусій, рольових ігор, парної роботи та роботи в малих групах, а також інших методів активного навчання економіки, яке сприяє розвитку у школярів вміння спостерігати й робити висновки та розвиває інтелектуальні здібності, вміння й навички, здійснювати аналіз, порівнювати; обґрунтовувати й пояснювати причини та характер перебігу економічних явищ, узагальнювати та самостійно робити системні висновки, необхідні для подальшої діяльності.

Основним і важливим завданням учителя є попередження переобтяжування уроку теоретичним матеріалом, і в той же час надання можливості особистості самореалізуватися у самостійному житті. Серед найбільш дієвих способів самореалізації учнів у процесі навчання економіки можна виділити виконання творчих завдань [11, С. 17–18].

Навчання економіки в школі — це розвиток і використання економічних знань для формування творчої особистості, підвищення якості життя та прогресивного розвитку суспільства.

Реалізація мети економічної освіти забезпечує формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її успішної життєдіяльності: здатності до соціальної комунікації й активності, життя в громадянському суспільстві, володіння навичками підприємницької діяльності.

Завдання економічної освіти — дати не тільки якісну освіту, але й передбачити:

- освоєння учнями умінь економічної діяльності, тобто діяльності в ситуації вибору, основ знань про сучасну економіку, принципів і закономірностей її функціонування та розвитку;

- формування усвідомленої громадянської економічної поведінки, осмислення свого індивідуального економічного потенціалу;
- розвиток інтересу до проблем економіки, постійної потреби в економічному знанні, прагнення до цивілізованого підприємництва, що має стати засобом соціального захисту, полегшити вирішення проблеми працевлаштування молодих людей, їх адаптації до ринку.

Процес економічної освіти не обмежується лише економічними знаннями. Суть економічного навчання й виховання полягає в надбанні навичок економічного мислення, виробленні самодисципліни, усвідомленні необхідності самоорганізації.

Розвиваючи економічне мислення учнів, школа сприяє їх соціалізації. Формуючи економічний спосіб мислення окремого учня, його економічну культуру, створюється підґрунтя добробуту суспільства в цілому.

Знання економіки допомагає учням отримати більш повне уявлення про формування й розвиток суспільства, визначити свою життєву позицію, правильно ухвалювати рішення в умовах вибору, реалізувати свої здібності, швидко адаптуватися в самостійному житті.

Економічна освіта в гімназії та ліцеї не тільки створює умови для формування економічних знань в учнів, уміння їх застосовувати на практиці, але й формувати, й розвивати такі якості, що сприятимуть становленню особистості, її самостійності, готовності та мотивації до підприємницької діяльності в подальшому житті, самоствердженні, самореалізації [5, С. 484–492; 8, С. 12–20].

Дуже важливим для становлення особистості, зокрема самореалізації в сучасній підприємницькій діяльності є формування її психологічних ресурсів, стресостійкості, психологічної адаптації.

Значну роль у стійкості до стресу відіграє соціальна підтримка. Різновидом соціальної підтримки є соціально-психологічна підтримка: емоційна, інформаційна, функціональна, і учні мають навчатись користуватись усіма цими видами підтримки.

Важливим є ресурс стресостійкості особистості — психологічна компетентність індивіда, рівень його психологічної освіченості й культури. Разом із соціальним досвідом вона визначає конкретні форми адаптивних процесів у стресостійких ситуаціях.

Також до найбільш вивчених натепер особистісних ресурсів можна віднести такі:

- активна мотивація подолання, ставлення до стресів як можливості набуття власного досвіду й можливостей особистісного зростання;
- сила «Я-концепції», самоповага, самооцінка, власна значущість, самодостатність;
- активна життєва установка: чим активніше ставлення до життя, тим більша психологічна стійкість у стресових ситуаціях;
- позитивність і раціональність мислення;
- емоційно-вольові якості;

- фізичні ресурси (стан здоров'я і ставлення до нього як до цінності);
- здатність до адаптації, інтерактивні техніки змінювання себе й навколишньої ситуації, інформаційна й діяльнісна активність щодо перетворення ситуації взаємодії особистості та стрес-ситуації [3, С. 120–128].

Е. Фромм виділив три психологічні ресурси особистості, що допомагають людині в подоланні важких життєвих ситуацій:

- надія — психологічна категорія, що сприяє життю та зростанню. Це активне очікування й готовність зустрітися з тим, що може з'явитися;
- раціональна віра — переконаність у тому, що існує велика кількість реальних можливостей і потрібно вчасно виявити ці можливості;
- душевна сила — мужність, здатність чинити опір ударам долі [1, С. 156–159].

С. Хобфолл до ресурсів особистості відносить оптимізм, самоконтроль, життєві цінності, систему вірувань тощо; психічні та фізичні стани; вольові, емоційні й енергетичні характеристики, які потрібні для виживання або збереження здоров'я у важких життєвих ситуаціях або слугують засобами досягнення особисто значущих цілей [12, С. 337–421].

У дослідженні В. Горбунової поняття ресурсності вжито в значенні «ресурсність розвитку», визначено як феномен об'єктивності поряд із життєстійкістю й особистісним потенціалом та окреслює один зі структурно-змістових феноменів свідомості, вивчення яких важливе для прогностичного аналізу успішності особистості в діяльності [2, С. 57].

До особистісних ресурсів І. Рибкін відносить високу самооцінку, емоційну врівноваженість, упевненість і лідерство, автономність та інтернальність, відповідальність, цілеспрямованість, адаптивність, психологічну гнучкість [7, С. 55].

Психологічні ресурси особистості можна вважати багатовимірним феноменом, який містить певні особистісні якості, що сприяють досягненню особливо значимих життєвих завдань.

Таким чином, старшокласник освоюючи економічні знання і в той же час, формуючи й розширюючи ресурси особистості, поступово готується до підприємницької діяльності.

Для успішної адаптації старшокласника в сучасному соціумі та досягнення успіху в майбутньому в підприємницькій діяльності найбільш важливим є формування у нього підприємницької компетентності як особистісної якості, здібності, моделі поведінки, необхідної для успішного вирішення певних бізнес-завдань, досягнення якісних результатів.

Для успішної самореалізації особистості необхідно також поєднання з підприємницькою компетентністю основних копінг-ресурсів, які дають впоратись їй із стресовими ситуаціями в підприємницькій діяльності, а саме таких ресурсів особистості: когнітивних копінг-ресурсів, «Я-концепції», інтернального локусу контролю, ціннісної мотиваційної структури особистості, емпатії. Саме таке поєднання

вказаних факторів забезпечує успішну самореалізацію, самоствердження особистості в подальшому самостійному житті.

Впровадження інноваційних процесів в економіці постає перед учнями та випускниками гімназій, ліцеїв та вищих спеціалізованих навчальних закладів. Ці процеси потребують, перш за все, концептуальних змін економічної освіти в закладах загальної середньої освіти. Оновлення та розвиток шкільної економічної освіти стає все більш актуальним. І зумовлено: а) формуванням інформаційного суспільства, в якому знання та соціальна відповідальність, психологічна готовність стають основними чинниками життєдіяльності здобувача освіти як сучасної особистості, члена суспільства; б) глобалізацією міжнародних фінансових та економічних зв'язків; в) нагальними потребами сучасної економічної освіти та загальної і шкільної у розробленні інноваційних принципів, методів та механізмів оновлення системи освіти.

В період соціально-економічних трансформацій важливою стає проблема адаптації сучасної особистості учнів та молоді у суспільстві, що змінюється. Особистість як носій інтелекту, практичного досвіду, знань, соціальної мобільності завдяки адаптації у світі, який трансформується, стає основним і важливим складником ментального національного багатства кожної країни та основним ресурсом соціально-економічного розвитку.

Адаптація особистості учня забезпечує успішну його самореалізацію в подальшому житті. Процеси адаптації спрямовано на збереження стабільності, цілісності, це пристосування організму особистості чи групи до зміни зовнішніх умов. Розрізняють адаптацію соціально-психологічну (під час входження суб'єктів в нову групу), фізіологічну; професійну — під час пристосування до нових умов праці. Адаптація є основою стабільності цілісного й, водночас, наповненого протиріччями життєвого особистісного процесу. А. Реан представив адаптацію не тільки як процес і результат, а й як основу, платформу для подальшого формування новоутворених психологічних якостей особистості. Піаже Ж. пояснює й доводить сутність процесу адаптації, що складається з асиміляції особистістю, організмом середовища й одночасно акомодациєю особистості до середовища [6].

Важливо врахувати, що інтелектуальна асиміляція — це освоєння елементів зовнішнього середовища шляхом їх відображення у функціональних інтелектуальних структурах свідомості з метою подальшого включення, що виникають, в структуру інтелектуальної діяльності. За Ж. Піаже психологічна асиміляція — це включення об'єктів в схеми поведінки. Отже інтелектуальна адаптація особистості — це єдиний процес, з яким тісно пов'язано дві сторони: асиміляція й акомодация [4; 6; 10]. Деадаптація — це зникнення чи повна відсутність або зменшення адаптації особистості в соціумі. Причини цьому можуть бути різні. Тому завдання педагога — під час освітнього процесу контролювати психоемоційний стан учня й попередити порушення адаптаційних процесів, здійснити корекційну роботу.

Формування економічних знань в учнів можна порівняти з асиміляцією, а формування психологічної готовності особистості до практичної діяльності в галузі економіки з акомодациєю, в результаті якої досягається адаптація особистості в інноваційних соціально-економічних умовах у суспільстві.

Шкільну економічну освіту можна розділити умовно на два складники. Перший — це формування системних економічних знань, умінь в учнів гімназії та ліцею, здатність оперувати цими знаннями та застосовувати їх на практиці. Другий складник шкільної економічної освіти — це формування в особистості учня якостей, що забезпечують успішне використання економічних завдань: формування мотивації підприємницької діяльності; формування саморефлексії в процесі навчання економіки; розвиток і становлення лідерських якостей, необхідних для підприємницької діяльності; формування підприємницької компетентності; розвиток менеджерських здібностей та відповідних умінь.

Для реалізації завдань економічної освіти, зокрема формування та розвитку вказаних вище якостей учнів, необхідно спиратись на основи економічної психології. Економічна психологія допомагає дослідити в учнів економічне мислення, суб'єктивну форму існування й розвитку економічних потреб та інтересів окремої особи, колективу й суспільства. Економічна психологія формується на межі економічної теорії та психології. У межах економічної психології формується багато розгалужень, серед них виокремлюється виробнича економічна психологія, що досліджує зміни у трудовій поведінці працівників під дією як зовнішніх чинників, що пов'язані з інноваційними процесами, освітньо-демографічними впливами, так і внутрішніх, пов'язаних з необхідністю задоволення особистісних, матеріальних потреб особистості. Економічна психологія досліджує вплив економічної свідомості населення на реформування економіки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, навчання економіки в закладах середньої освіти потребує поєднання нових педагогічних підходів та впровадження досліджень психологів для оптимізації процесу адаптації особистості учня до нових економічних процесів. Сучасні знання економіки допомагають учням в процесі навчання сформувати достатньо повне уявлення про розвиток сучасного суспільства, а також визначити особисту життєву позицію, самостійно ухвалювати рішення в різних економічних умовах вибору, адекватно, швидко адаптуватися в подальшій самостійній життєдіяльності. Успішна соціально-економічна адаптація особистості в соціумі можлива за умови самовираження та самореалізації особистісних ресурсів учня в гімназії, ліцеї та в подальшому самостійному житті. Ця проблема потребує подальшого поглибленого дослідження, зокрема розроблення й оновлення сучасного підручника з економіки, який допоможе учням вирішити вказані проблеми.

Використані джерела

1. Быкова С. В. Психологические ресурсы, обеспечивающие устойчивость к стрессу / С. В. Быкова, И. А. Кадиевская // Культура народов Причерноморья. — 2014. — № 276. — С. 156–159.
2. Горбунова В. В. Психологія командотворення: ціннісно-рольова парадигма: дис. ... докт. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / В. В. Горбунова. — К.: НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології, 2014. — 376 с.
3. Казібекова В. Ф. Психологічні ресурси особистості: філософсько-психологічний зміст [Електронний ресурс] / В. Ф. Казібекова // Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту. Серія: Психологічні науки / Херсон. держ. ун-т, ф-т психології, історії та соціол. — Херсон, 2017. — Вип. 2, т. 1. — С. 120–128.
4. Крайг Г. Психология развития — СПб.: Питер, — 2000. — 992с.
5. Надтока О. Ф. Краєзнавча складова підручників з географії для основної школи як засіб розвитку їх змістового компонента та методичного апарату / О. Ф. Надтока // Проблеми сучасного підручника: зб. Наук. Праць / [ред. Кол.: голов. Ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка. 2014. — Вип. 14. — 866 с.
6. Пиаже Жан. Избранные психологические труды./ Жан Пиаже — М.: Международная педагогическая академия, 1994., — 680с.
7. Рыбкин И. В. Коучинг Социального Успеха / И. В. Рыбкин. — М.: Институт общественных исследований, 2005. — 224 с.
8. Топузов О. М. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручника: зб. Наук. Праць / [ред. Кол.: голов. Ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка. 2014. — Вип. 14. — 866 с.
9. Трубачева С. Е. Розвиток загальнонавчальних компетентностей учнів засобами проектної технології у форматі шкільного підручника / С. Е. Трубачева // Проблеми сучасного підручника: зб. Наук. Праць / [ред. Кол.: голов. Ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка. 2014. — Вип. 14. — 866 с.
10. Цехмистро И. З. Холистическая философия науки. — Сумы: Университетская книга, 2002–363с.
11. Юхимович О. А. Написання творчих завдань з економіки як інструмент підвищення інтересу до предмета / О. А. Юхимович // Географія та основи економіки в школі. — 2006. — № 1. — 56 с.
12. Hobfoll S. The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of re-sources theory / S. Hobfoll // Applied Psychology: An International Review. — 2001. — № 50. — P. 337–421.

References

1. Bykova S. V. Psihologicheskie resursy, obespechivajushhie ustojchivost' k stressu / S. V. Bykova, I. A. Kadievskaja // Kul'tura narodov Prichernomor'ja. — 2014. — № 276. — S. 156–159.
2. Horbunova V. V. Psykholohiia komandotvorennia: tsinnisno-rolova paradyhma: dys. ... dokt. psykhol. nauk: spets. 19.00.05 «Sotsialna psykholohiia; psykholohiia sotsialnoi roboty» /

- V. V. Horbunova. — K.: NAPN Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii, 2014. — 376 s.
3. Kazibekova V. F. Psykholohichni resursy osobystosti: filosofsko-psykholohichni zmist [Elektronnyi resurs] / V. F. Kazibekova // Nauk. visn. Kherson. derzh. un-tu. Seria: Psykholohichni nauky / Kherson. derzh. un-t, f-t psykholohii, istorii ta sotsiol. — Kherson, 2017. — Vyp. 2, t. 1. — S. 120–128.
 4. Krajg G. Psihologija razvitija — SPb.: Piter, — 2000. — 992s.
 5. Nadтока O. F. Kraieznavcha skladova pidruchnykiv z heohrafii dlia osnovnoi shkoly yak zasib rozvytku yikh zmistovoho komponenta ta metodychnoho aparatu / O. F. Nadтока // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. Nauk. Prats / [red. Kol.: holov. Red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka. 2014. — Vyp. 14. — 866 s.
 6. Piazhe Zhan. Izbrannnye psihologicheskie trudy. — M.: Mezhdunarodnaja pedagogicheskaja akademija, 1994., — 680s.
 7. Rybkin I. V. Kouching Social'nogo Uspeha / I. V. Rybkin. — M.: Institut obshhestvennyh issledovanij, 2005. — 224 s.
 8. Topuzov O. M. Dydaktychna prohnostyka v konteksti teoretyko-metodychnoho zabezpechennia stvorennia suchasnoho pidruchnyka / O. M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. Nauk. Prats / [red. Kol.: holov. Red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka. 2014. — Vyp. 14. — 866 s.
 9. Trubacheva S. E. Rozvytok zahalnonavchalnykh kompetentnosti uchniv zasobamy proektnoi tekhnolohii u formati shkilnoho pidruchnyka / S. E. Trubacheva // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. Nauk. Prats / [red. Kol.: holov. Red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka. 2014. — Vyp. 14. — 866 s.
 10. Cehmistro I. Z. Holisticheskaja filosofija nauki. — Sumy: Universitetskaja kniga, 2002–363s.
 11. Yukhymovych O. A. Napyssannia tvorchykh zavdan z ekonomiky yak instrument pidvyshchennia interesu do predmeta / O. A. Yukhymovych // Heohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli. — 2006. — № 1. — S. 17.
 12. Hobfoll S. The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of re-sources theory / S. Hobfoll // Applied Psychology: An International Review. — 2001. — № 50. — P. 337–421.

Ковчин Н. А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПУТЕМ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ.

Статья посвящена анализу психолого-педагогических проблем современного экономического образования в гимназии и лицее, которые связаны с необходимостью своевременной социально-экономической адаптации личности ученика в современном обществе, а это становится возможным как путем формирования системных экономических знаний, так и путем формирования личностных ресурсов в процессе обучения курсу экономики по обновленным учебникам для старшекласников. Содержание и форма

учебника экономики для школьников должны соответствовать всем инновационным требованиям и трансформационным процессам в социально-экономической сфере.

В статье дана характеристика понятий интеллектуальная и социально-экономическая адаптация личности и понятия личностный ресурс.

Ключевые слова: экономическое образование; социально-экономическая адаптация; личностные ресурсы; дезадаптация; предпринимательская компетентность.

Kovchyn N.

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF SCHOOL ECONOMIC EDUCATION: SOCIAL-ECONOMIC ADAPTATION OF A PERSON BY THE FORMATION OF PERSONAL RESOURCES

The article is devoted to the analysis of the psychological and pedagogical problems of modern economic education in the gymnasium and lyceum connected with the need for timely social and economic adaptation of a student's personality in the modern society, and this becomes possible both through the formation of systemic economic knowledge and through the formation of personal resources in the process of teaching the course of economy with updated textbooks for high school students. The content and form of a textbook of economics for students must meet all innovative requirements and transformational processes in the social and economic spheres.

The article describes the concepts of intellectual and socio-economic adaptation of an individual and the concept of a personal resource.

To implement the tasks of economic education, in particular, the formation and development of the above qualities of students, it is necessary to rely on the foundations of economic psychology.

Economic psychology is a science that studies economic thinking, a subjective form of existence and development of economic needs and interests of an individual, collective and society.

Within the framework of economic psychology, many ramifications are being formed, among them industrial economic psychology is singled out, which examines changes in the labor behavior of workers under the influence of both external and internal factors.

So the study of economics in secondary education institutions requires a combination of new pedagogical approaches and the implementation of research of psychologists to optimize the process of adapting a student's personality to new economic processes. Modern knowledge of economics helps students in the learning process to form a fairly complete picture of the development of modern society, as well as to determine the personal life position, make independent decisions under various economic conditions of choice, adapt adequately and quickly to further independent life activity.

Successful socio-economic adaptation of an individual in society is possible only on the condition of self-expression and self-realization of students' personal resources in the gymnasium, lyceum and further independent life.

Keywords: economic education; socio-economic adaptation; personal resources; disadaptation; entrepreneurial competence.

ПРИНЦИПИ ДОБОРУ ТА ФУНКЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ

А. І. Козлова,
магістрант ДВНЗ «Університету
менеджменту освіти» НАПН України
e-mail: titaniumdioxyd@gmail.com

У статті автор розглядає дидактичні та методичні підходи до організації компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. Визначаються та характеризуються принципи добору, окреслюються й обґрунтовуються функції мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу, на засадах якого здійснюється формування іншомовної комунікативної компетентності. Наукові погляди автора враховують вікові особливості учнів 1–4 класів, ґрунтуються на основних положеннях комунікативно-діяльнісного підходу як пріоритетної методології навчання іншомовного спілкування.

Ключові слова: компетентнісно орієнтоване навчання; іноземні мови; принципи добору; функції навчального матеріалу; початкова школа.

Актуальність проблеми. Зміна педагогічних орієнтацій у шкільній іншомовній освіті України, спрямування її на компетентнісні засади [2; 8] залежать від тенденцій розвитку загальної середньої освіти як макросистеми, що забезпечує становлення особистості в сучасному глобалізованому мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі. Такі особливості зумовлюють перегляд цілей і змісту навчання, у тому числі визначення й уточнення принципів добору навчального матеріалу як засобу оволодіння іншомовним спілкуванням. В основу такого добору доцільно покласти комунікативно-діяльнісний підхід як методологію, що різнобічно відповідає сучасним тенденціям розвитку шкільної іншомовної освіти, її спрямуванням на формування в учнів механізмів мовленнєвої взаємодії.

Діяльність, спрямована на виконання цього завдання, вже розпочинає виконуватися в початковій школі, де закладається підґрунтя для формування іншомовної

комунікативної компетентності. Відповідно, процес навчання доцільно вибудувати як комплексну діяльність усіх його суб'єктів на чітко визначеному змісті та технологіях його впровадження у шкільну практику [4]. Важливо окреслити функції дібраного навчального матеріалу, який долучається до змісту навчання, узгодити його з потенційними можливостями учнів початкової школи та з вимогами чинної навчальної програми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання компетентісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти почали активно досліджуватися в останні десятиліття (Н. М. Бібік, В. О. Болотов, Н. Ф. Бориско, О. О. Вербицький, І. Ф. Гудзик, І. О. Зимня, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, О. М. Топузов, J. Enever, J. Harmer), утім вони належно не розглядалися у сфері шкільної іншомовної освіти. Окремі дослідження було здійснено у відділі навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, у результаті чого з'явилися наукові публікації в різних педагогічних часописах (Н. П. Басай, О. С. Пасічник, Т. К. Полонська, В. Г. Редько). До кола питань, які нас цікавлять, також можна віднести зміст деяких статей, представлених в «Українському педагогічному журналі» й у збірнику наукових праць «Проблеми сучасного підручника». Вони розкривають різноманітні аспекти компетентісно орієнтованого навчання. Проте деякі питання з цієї сфери ще очікують глибоких і різнобічних досліджень. Серед них — і заявлена проблема.

Мета статті: визначити та схарактеризувати принципи добору та функції навчального матеріалу для компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Ефективність компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1–4 класів значною мірою залежить від якісного складу мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу, який добирається й використовується в навчальному процесі. Ураховуючи сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти, а також методи, форми та види діяльності, що сприяють їх впровадженню у шкільну практику [10], доцільно переглянути й уточнити ці питання та визначити принципи добору та функції навчального матеріалу, які забезпечують оптимальність дібраного змісту навчання, і в такий спосіб сприяють його успішній імплементації в навчальний процес. Це дасть змогу досягти оновлених програмних цілей і забезпечити можливість організувати процес навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур. Такий підхід зумовлено розумінням іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування, зокрема як механізму порозуміння представників різних націй і народностей з різною культурою, традиціями, менталітетом у сучасному світовому просторі [3]. Відповідно до цих позицій пріоритетними нами визначено такі принципи:

1. **Принцип прагматичності та соціальної ефективності**, що забезпечує актуальність дібраних навчальних матеріалів, їх відповідність основним проблемам сучасного історичного, економічного й соціального (наукового, культурного) роз-

вितку світової спільноти. Він ураховує потреби до знань і сфер їх використання для задоволення визначених навчальною програмою комунікативних намірів учнів 1–4 класів у межах певних тем і ситуацій спілкування; сприяє їхній соціальній та комунікативній адаптації до особливостей розвитку сучасного суспільства; гарантує набуття досвіду соціальної (зокрема із представниками різних соціальних сфер суспільства) та комунікативної поведінки в різних умовах мовленнєвої взаємодії з використанням відповідних мовних, мовленнєвих та інформаційних засобів. Окрім того, дає змогу дібрати навчальний матеріал, який забезпечує виконання практичної, освітньої, розвивальної, виховної цілей навчання; регламентує оптимальний обсяг доступного для молодшої вікової категорії учнів мовного й мовленнєвого матеріалу, що забезпечує спілкування в усній і письмовій формах у межах тем, визначених чинною навчальною програмою для кожного класу, задовольняючи в такий спосіб комунікативні потреби учнів молодшого шкільного віку; відповідно до їхнього навчального досвіду та потенційних можливостей сприяє формуванню в них здатності оволодівати ефективними способами здобування, аналізу й доцільного використання іншомовної тематичної інформації, раціонально її диференціювати та інтегрувати відповідно до умов і завдань навчання. Він орієнтує авторів підручників (як основних засобів навчання) у раціональній організації навчального матеріалу в змісті навчальної літератури, забезпечує його збалансованість у навчальному процесі для взаємопов'язаного та збалансованого оволодіння школярами різними видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом); передбачає використання ефективних засобів навчання мови й мовлення (вправ і завдань, ілюстрацій, інструкцій, схем, таблиць) і забезпечує їх раціональний розподіл відповідно до практичних цілей спілкування; формує в учнів умотивовану готовність до подальшого оволодіння мовою; сприяє розвитку механізмів самостійної пізнавальної діяльності, уміння набувати іншомовного досвіду відповідно до завдань навчання та власних життєвих потреб, що асоціюється з умінням учитися, яке доцільно розпочинати формувати вже в початковій школі [7; 9].

2. **Принцип комунікативної цінності навчального матеріалу**, що передбачає комунікативно доцільний в якісному та кількісному вимірах добір мовних, мовленнєвих, ілюстративних засобів, які дають змогу на достатньому рівні (відповідно до вимог навчальної програми) організовувати спілкування в межах пропонованих сфер, тем і ситуацій; зорієнтовує на дидактично доцільний добір засобів засвоєння мовного й мовленнєвого матеріалу, які ефективно готують учнів до спілкування та сприяють оволодінню ним на рівні, визначеному навчальною програмою для кожного класу; передбачає використання актуального тематичного інформаційного матеріалу, що відповідає комунікативним потребам учнів і за змістом узгоджується з їхніми віковими особливостями та інтересами [6].

3. **Принцип тематичної організації навчання іншомовного спілкування**, що передбачає використання під час вивчення кожної теми дидактично доцільно ді-

браного й методично раціонально організованого мовного, мовленнєвого та ілюстративного матеріалу, який забезпечує навчання спілкування в усній і письмовій формах у межах визначених програмою тем. Дібрані мовні, мовленнєві та ілюстративні засоби повною мірою мають задовольняти ситуативні потреби спілкування, пропоновані навчальною програмою для кожного класу, демонструвати можливість їх використання в реальних умовах відповідно до певних тем, їхній обсяг повинен урахувувати потенційні можливості учнів 1–4 класів. В умовах сучасної початкової школи об'єктивно неможливо передбачити для навчання на цьому етапі абсолютно вичерпну інформацію щодо кожної теми. Дидактично доцільно організовувати теми для спілкування згідно з принципами наступності та взаємозалежності [5]. А тому професіоналізм як учителів, так і авторів підручників зумовлюється їхньою здібністю добирати найтипівіші навчальні матеріали, які в мовному та інформаційному плані здатні забезпечувати виконання вимог програми.

4. **Принцип науковості**, що зумовлює необхідність добору до змісту підручників інформаційного, вербального та ілюстративного матеріалу, який узгоджується із сучасним рівнем розвитку різноманітних галузей знань, у межах яких передбачається здійснювати навчання спілкування, а також засобів його засвоєння, що відповідають віковим можливостям учнів та узгоджуються з тенденціями розвитку сучасних дидактики, методики, психології, лінгвістики.

5. **Принцип урахування навчального досвіду й міжпредметних зв'язків**, який передбачає добір інформаційного матеріалу, що є новим і не дублюється з тим, яким учні вже оволоділи у змісті інших шкільних предметів. Утім, цим принципом не заперечується використання тематичної інформації, яку недостатньо або в інших аспектах висвітлено в змісті інших навчальних курсів, але сприяє виконання комунікативних намірів школярів із певної теми під час навчання іншомовного спілкування.

6. **Принцип автентичності**, що зумовлює добір мовного й мовленнєвого матеріалу, який відповідає нормам, наявним у країні, мова якої вивчається. Відповідно, учні мають оволодівати вміннями використовувати автентичні зразки мовлення, зміст яких узгоджується із прийнятим форматом. Окрім того, доцільно долучати до навчального процесу автентичні фотоматеріали, необхідність яких узгоджується зі змістом текстів або ситуативних комунікативних завдань, що сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів і формують уявлення про іншу культуру та чужий спосіб життя.

7. **Принцип оптимальності та доступності**, що вимагає добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу в обсязі, достатньому для реалізації комунікативних намірів учнів із визначених сфер і тем спілкування, оптимального вибору та раціонального розподілу засобів його засвоєння відповідно до вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку та їхнього навчального досвіду.

8. **Принцип концентричного вивчення тем для спілкування**, що повинен забезпечувати послідовне засвоєння інформаційного й мовного матеріалу з кожної теми впродовж усього курсу навчання іноземної мови учнів 1–4 класів. Це вимагає чіткого визначення обсягів такого матеріалу та його методично раціональної організації відповідно до вікових особливостей учнів, їхнього навчального досвіду та інтересів. Такий підхід сприяє оволодінню кожною темою в її розвитку. Передбачається, що протягом навчання на початковому етапі учні поступово збагачують свій іншомовний комунікативний досвід із кожної теми. Зазвичай формулювання тем не дублюється протягом усього курсу навчання. Утім їх інформаційний зміст і засоби мовлення збагачуються новими фактами і новими мовними одиницями, але в межах вивчення інших тем, опосередковано пов'язаних із раніше вивченими. А це означає, що в кожному наступному класі учні відповідно до свого комунікативного досвіду можуть ширше та глибше спілкуватись іноземною мовою в межах тем, які вони вивчали на попередніх етапах.

9. **Принцип мінімізації змісту навчання**, що передбачає використання оптимального якісного й кількісного складу навчального матеріалу, який узгоджується з цілями, визначеними програмою, доступний для всіх учнів і дає змогу задовольняти їхні комунікативні наміри в межах кожної теми, сприяючи в такий спосіб досягненню достатньої якості володіння іншомовним спілкуванням, який відповідає рівню A1 відповідно до положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

10. **Принцип частотності**, що передбачає добір мовних і мовленнєвих одиниць, яким притаманна висока частотність використання в сучасному англо/іспано/німецько/франкомовному соціумі незалежно від умов і цілей навчання та сфер спілкування. Недоцільно добирати до списку окремі мовні та мовленнєві одиниці (за певним винятком, зумовленим ситуацією спілкування), які мають тенденцію на поступове їх вилучення із широкого вжитку (архаїзми), а також ті слова, які поки що не стали загальноповживаними (неологізми, розмовна лексика сучасної молоді тощо).

11. **Принцип типовості та варіативності мовного й мовленнєвого матеріалу**, який деякою мірою співвідноситься із принципами автентичності та частотності (добір слів і словосполучень, які не пов'язані з вузькою сферою використання, а є типовими для широкого кола сфер і тем спілкування). Передбачається добір такого матеріалу, який вважається типовим для вживання в різних ситуаціях спілкування. Насамперед це зразки привітання, прощання, подяки, вибачення, перезапиту, висловлення радості, задоволення, смутку, незадоволення, захоплення, жалю тощо. Недоцільно презентувати та активізувати у змісті навчання особливі мовленнєві одиниці, характерні для використання під час спілкування невеликою групою людей, а також такі, що ще не стали усталеними зразками мовлення. Навчальні ілюстративні та інформаційні матеріали повинні різнобічно відбивати особливості життєдіяльності народу, мова якого вивчається. Бажано уникати введення до змісту навчання нетипових, не актуальних, застарілих і рідко вживаних мовних засобів спілкування.

12. Принцип диференційованого навчання, що передбачає здійснення добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу змісту навчання відповідно до: а) цілей навчання; б) якості володіння мовним і мовленнєвим матеріалом як на рецептивному, так і продуктивному рівнях; в) виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма).

Існує потреба у визначенні для кожної іноземної мови базового списку типового мовного (лексичного й граматичного) та мовленнєвого (автентичні мовленнєві зразки/моделі, усталені словосполучення) матеріалу відповідно до сфер і тематики спілкування, окреслених навчальною програмою для кожного класу. Також доцільно у програмі в межах навчання кожної іноземної мови чітко окреслити список соціокультурних об'єктів, довкола яких може організовуватися спілкування на певних етапах навчання. Окрім того, варто визначити список уніфікованих обов'язкових найбільш значущих соціокультурних об'єктів України (краєзнавчий компонент), які можуть бути характерними та типовими для всіх іноземних мов, щоб здійснювати процес навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур. Список такого навчального матеріалу жодним чином не обмежує можливість авторів навчальної літератури самостійно добирати мовний, мовленнєвий, інформаційний, країнознавчий та краєзнавчий матеріал для додаткових видів діяльності (текстів для домашнього читання, творчих видів роботи), які можуть бути рекомендовані учням із вищими індивідуальними можливостями, бажаннями та інтересами.

13. Принцип взаємопов'язаного навчання іноземної мови та культури зумовлює доцільний добір навчального матеріалу, що характеризується загальнонавчальною та культурною цінністю й забезпечує формування в учнів 1–4 класів лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної компетентностей. Це дає їм змогу вже на початковому етапі навчання користуватися автентичними мовними одиницями й мовленнєвими зразками, типовими для спілкування в сучасному іншомовному соціокультурному середовищі. Учні повинні знати, у яких типових соціальних сферах використовуються певні лексичні одиниці, і вчитись це робити в реальних умовах спілкування. Для цього варто презентувати відповідні пам'ятки/інструкції, спрямовані на формування в учнів уявлень про мовленнєві функції таких лексичних одиниць. Доцільно також здійснювати добір такого інформаційного та ілюстративного матеріалу, який має історичну, соціальну, культурну цінність для громадян країни, мова якої вивчається. Він повинен узгоджуватися з віковими особливостями та інтересами учнів початкової школи.

14. Принцип виховної, освітньої та розвивальної цінності навчального матеріалу, який передбачає добір об'єктів навчання, що сприяють вихованню, освіченості та розвитку учнів молодшого шкільного віку, умотивовують їхню діяльність, забезпечують комплексну реалізацію цілей навчання іноземної мови, декларованих програмою, і різнобічно впливають на їхню особистість.

Визначені та схарактеризовані принципи добору мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного навчального матеріалу до змісту компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи дають змогу окреслити його функції у процесі навчання іншомовного спілкування. Вони відповідають цілям навчання, узгоджуються з віковими особливостями та ситуативними комунікативними потребами учнів 1–4 класів і сприяють усвідомленому оволодінню ними іноземної мови як засобу спілкування. Узагальнимо ці функції на рисунку 1.

Зазначені функції навчальних матеріалів різнобічно ілюструють їхню здатність забезпечувати учнів початкової школи навчальною діяльністю, спрямованою на формування в них іншомовної комунікативної компетентності. Основними особливостями функцій є їх спрямування на іншомовні ситуативні комунікативні потреби учнів, на вмотивування їхньої навчальної діяльності, на усвідомлення взаємопов'язаного оволодіння мовою та мовленням, на засвоєння й дотримання правил комунікативної поведінки, наявної у країні, мова якої вивчається, на здатність до саморефлексії з метою коригування своєї діяльності та пошуки способів її вдосконалення [1]. А це означає, що навчальним мовним, мовленнєвим, ілюстративним та інформаційним матеріалам, дібраним для компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи, притаманні **навчальна, діагностична, коригувальна, загальнонавчальна** функції.

Навчальна функція виявляється у використанні інструкцій як засобів управління процесом засвоєння лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної інформації: вони ілюструють учням орієнтовну основу діяльності. Це своєрідні засоби оволодіння матеріалізованим етапом дій, засоби перетворення їх зовнішніх видів у внутрішні.

Діагностична функція забезпечує можливість учням у процесі своєї роботи самостійно здійснювати поетапну діяльність з метою утворення необхідної форми мовної одиниці, аналізувати та порівнювати свої дії відповідно до презентованої з інструкцією, адаптуючи їх до наданих рекомендацій.

Коригувальна функція дає учням змогу контролювати власні дії, звертаючись до змісту інструкції та зразка, за потреби вносити певні корективи до результатів своєї діяльності.

Контрольовальна функція забезпечує можливість зіставляти результати своєї роботи зі зразком, оцінювати рівень засвоєння навчального матеріалу та визначати перспективи розвитку діяльності, спрямованої на оволодіння певним об'єктом. Ця функція слугує для учнів як своєрідний засіб орієнтування в подальшій діяльності (потреба переходити до інших навчальних дій або до іншого навчального матеріалу, чи надати більшої уваги попередньому матеріалу для більш успішного його засвоєння).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті обґрунтовано, визначено, уточнено та схарактеризовано принципи добору навчального матеріалу для компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. Окреслено функції мовних, мовленнєвих, ілюстративних та інформаційних



Рис. 1. Функції матеріалів для компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи

засобів, які сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності, у тому числі її компонентів: мовного, мовленнєвого, соціокультурного, загальнонавчального. Прокоментовано особливості змісту компетентнісно орієнтованого навчання, на оволодіння яких спрямовуються зазначені засоби. Презентовані наукові положення потребують апробації й упровадження у шкільну практику, що може стати предметом подальших досліджень.

Використані джерела

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование, 2003. — № 5. — С. 34–42.
2. Нова школа. Простір освітніх можливостей: Проект для обговорення. — МОН України, 2016. — 36 с.
3. Пасічник О. С. Навчання іноземних мов у початковій школі: зарубіжний та вітчизняний досвід. / О. С. Пасічник // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Пед. думка, 2017. — Вип. 18. — С. 126–139.
4. Полонська Т. К. Ігри як засіб компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи / Т. К. Полонська // Український педагогічний журнал. — 2017. — № 3. — С. 109–115 (англ. мовою).
5. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади конструювання змісту компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі / В. Г. Редько // Педагогіка і психологія. — 2017. — № 2. — С. 28–38.
6. Редько В. Г. Теоретико-методологічні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1–4 класів: рефлексивний погляд на проблему / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай // Педагогіка і психологія. — 2017. — № 4. — С. 70–80.
7. Савченко О. Я. Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра: посібник / О. Я. Савченко. — К.: Педагогічна думка, 2014. — 176 с.
8. Топузов О. М. Компетентнісний підхід — стрижень наукових інновацій у навчанні / О. М. Топузов // Освіта України, 2016. — 15 серпня. — Вип. 32.
9. Enever J. ELLIE. Early Language Learning in Europe / J. Enever. — British Council, 2011. — 157 p.
10. Key Competencies for Successful Life and Well — Functioning Society; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik. — Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers, 2003. — 219 p.

References

1. Zimnyaya I. A. Klyuchevyye kompetentsii — novaya paradigma rezultata obrazovaniya / I. A. Zimnyaya // Vyishee obrazovanie, 2003. — № 5. — S. 34–42.
2. Nova shkola. Prostir osvitynikh mozhlyvostey: Proekt dlia obhovorennia. — MON Ukrainy, 2016. — 36 s.
3. Pasichnyk O. S. Navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli: zarubizhnyi ta vitchyzniani dosvid. / O. S. Pasichnyk // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.; holov. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Ped. dumka, 2017. — Vyp. 18. — S. 126–139.
4. Polonska T. K. Ihry yak zasib kompetentnisno oriientovanoho navchannia inozemnykh mov uchniv pochatkovoї shkoly / T. K. Polonska // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. — 2017. — № 3. — S. 109–115 (anhl. movoiu).

5. Redko V. H. Linhvodydaktychni zasady konstruiuvannia zmistu kompetentnisno oriietovanoho navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli / V. H. Redko // Pedahohika i psykholohiia. — 2017. — № 2. — S. 28–38.
6. Redko V. H. Teoretyko-metodolohichni zasady kompetentnisno oriietovanoho navchannia inozemnykh mov uchniv 1–4 klasiv: refleksyvnyi pohliad na problemu / V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai // Pedahohika i psykholohiia. — 2017. — № 4. — S. 70–80.
7. Savchenko O. Ia. Uminnia vchytyisia — kliuchova kompetentnist molodshoho shkoliara: posibnyk / O. Ia. Savchenko. — K.: Pedahohichna dumka, 2014. — 176 s.
8. Topuzov O. M. Kompetentnisnyi pidkhdid — stryzen naukovykh innovatsii u navchanni / O. M. Topuzov // Osvita Ukrainy, 2016. — 15 serpnia. — Vyp. 32.
9. Enever J. ELLIE. Early Language Learning in Europe / J. Enever. — British Council, 2011. — 157 p.
10. Key Competencies for Successful Life and Well — Functioning Society; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik. — Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers, 2003. — 219 p.

Козлова А. И.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И ФУНКЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ АСПЕКТ

В статье автор рассматривает дидактические и методические подходы к организации компетентно-ориентированного обучения иностранным языкам учащихся начальной школы. Определяются и характеризуются принципы отбора, очерчиваются и обосновываются функции языкового, речевого и информационного материала, на основе которого происходит формирование иноязычной коммуникативной компетентности. Научные взгляды автора учитывают возрастные особенности учащихся 1–4 классов, они базируются на основных положениях коммуникативно-деятельностного подхода как приоритетной методологии обучения иноязычному общению.

Ключевые слова: компетентно-ориентированное обучение; иностранные языки; принципы отбора; функции учебного материала; начальная школа.

Kozlova A.

PRINCIPLES OF SELECTION AND FUNCTIONS OF EDUCATIONAL MATERIAL FOR COMPETENCE-ORIENTED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES FOR PRIMARY SCHOOL PUPILS: COMMUNICATIVE- ACTIVITY ASPECT

The author of the article examines the didactic and methodological approaches to the organization of competence-oriented teaching of foreign languages for primary school pupils. The principles of selection are defined and characterized, the functions of speech and information

material are outlined and substantiated. On the basis of this material the formation of foreign-language communicative competence takes place. The author's scientific views take into account peculiarities of 1–4 grades pupils, they are based on the main principles of communicative-activity approach as a priority methodology for teaching foreign language communication. In particular, the following principles have been prioritized: 1) the principle of pragmatism and social efficiency; 2) the principle of communicative value of educational material; 3) the principle of the thematic organization for teaching foreign language communication; 4) the principle of scientific knowledge; 5) the principle of taking into account educational experience and interpersonal relations; 6) the principle of authenticity; 7) the principle of optimality and availability; 8) the principle of concentric study of topics for communication; 9) the principle of minimizing the content of training; 10) the principle of frequency; 11) the principle of typability and variability of language and speech material; 12) the principle of differentiated teaching; 13) the principle of interconnected teaching of a foreign language and culture; 14) the principle of educational and developing value of teaching material.

In addition, the author outlines the functions of linguistic, speech, illustrative and informational means that contribute to the formation of foreign language communication competence, including its components: linguistic, socio-cultural, general education. Besides, the peculiarities of the competence-oriented teaching content are commented on, and the means are directed to mastering them. These scientific provisions require approbation and introduction into school practice, which may become the subject of further research.

Keywords: competence-oriented teaching; foreign languages; principles of selection; functions of educational material; primary school.

УДК 378.02:004–057.875

ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА ДЛЯ РЕСУРСНО- ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Н. В. Кононец,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри економіки підприємства та економічної кібернетики Полтавського університету економіки і торгівлі

e-mail: natalkapoltava@ukr.net

М. В. Гриньова,

член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

e-mail: grinovamv@gmail.com

У статті розглянуто програмні засоби, які найшвидше дозволять створити електронний посібник для впровадження ресурсно-орієнтованого навчання студентів у вищій школі. Запропоновано методичні рекомендації щодо розробки електронних освітніх ресурсів локального та відкритого типів у середовищі інформаційної системи Конструктор Електронних підручників (Constructor Electronic books 1.1.3), Конструктори сайтів Jimdo.com, SunRav. Наведено визначення поняття ресурсно-орієнтованого навчання як цілісного динамічного процесу організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів із оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, що передбачає оптимальне використання тандемом «студент-викладач» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів.

Ключові слова: електронний посібник; підручник; освітній ресурс; ресурсно-орієнтоване навчання.

Постановка проблеми. Забезпечення якості вищої освіти містить:

- наявність необхідних ресурсів, вирішальними з яких є кадрові, а також інформаційні, матеріальні, наукові;
- організацію освітнього процесу, що відповідає сучасним світовим тенденціям розвитку;
- контроль освітньої діяльності ВНЗ та якості підготовки фахівців [2].

У цьому контексті актуальними є проблеми створення сучасних підручників і посібників, які набули особливого значення у зв'язку зі зміною їх форми. Сьогодні ні в кого не викликає сумніву той факт, що саме електронні підручники та навчальні посібники дозволяють збагатити освітній процес і роблять його більш цікавим, привабливим, глибшим, повнішим. Такі електронні освітні ресурси (ЕОР) дають можливість кожному студенту незалежно від рівня його підготовки брати активну участь в освітньому процесі, індивідуалізувати своє навчання, здійснювати самоконтроль. Вони забезпечують доступність навчального матеріалу для всіх, хто бажає самостійно навчатися; вони є компактними, зручними у роботі, оскільки їх завжди можна мати під рукою у своєму смартфоні чи планшеті. Саме ці можливості сучасних ЕОР дозволяють упроваджувати в освітній процес технології ресурсно-орієнтованого навчання — цілісного динамічного процесу організації та стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів із оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, що передбачає оптимальне використання тандемом «студент-викладач» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів. Крім того, розроблення електронних посібників та інших видів ЕОР викладачами у ВНЗ сприятиме розвитку його інформаційно-освітнього середовища як відкритої системи, що об'єднує інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні, технічні навчально-методичні, інформаційні ресурси, є частиною освітнього простору та втілює в собі всі його основні риси [2; 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-практичні засади розробки ЕОР досліджували вітчизняні й зарубіжні науковці А. Башмаков, М. Беляєв, М. Бурда, В. Биков, В. Волинський, В. Вуль, В. Гура, А. Деревніна, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, П. Залманов, Л. Зайнутдінова, В. Кухаренко, В. Лапінський, О. Співаковський та інші. Учені одностайно зійшлися на думці, що для електронних посібників характерною є гіпертекстова структура навчального матеріалу, наявність систем керування із елементами штучного інтелекту, модулів самоконтролю, розвинених мультимедійних складників. Крім того, електронні підручники й посібники повинні не лише зберігати всі позитивні риси друкованого підручника (посібника), але й повністю використовувати можливості сучасних ІКТ, їх мультимедійність та багатомодальність [5, с. 23]. Під електронним посібником слід розуміти універсальний гіпермедійний засіб інтерактивного навчання, матеріал якого розширює межі підручника, містить додаткові, найновіші та довідкові відомості, які викладено у компактній формі гіпертекстового середовища [7]. А використання гіпермедіа-технологій під час створення електронних посібників дозволяє в повному обсязі реалізувати його дидактичні можливості, здійснюючи опосередкований інформаційний, управлінський, емоційний вплив на студента [1].

Вітчизняний та зарубіжний досвід упровадження ресурсно-орієнтованого навчання, висвітлений у працях науковців (М. Батлер, К. Бішоф, М. Белл, Н. Бесвік, М. Ганафін, Д. Гіл, К. Грінхау, С. Декстер, Р. Дойрон, Л. Кемпбелл, А. Палівала, Е. Рідел, Ж. Сміт-Отард, С. Хаджерут, Ш. Н. Чан), засвідчив, що основним інформаційним ресурсом, яким користувалися студенти, виконуючи різні навчальні завдання, були саме електронні посібники [6].

Формулювання цілей статті. Грамотний та раціональний підхід до добору різних засобів навчання, безумовно, забезпечується рівнем педагогічної майстерності викладача, одним із складників якої сьогодні ми вважаємо створення якісних та сучасних навчально-методичних матеріалів. Тож метою статті є запропонувати викладачам три програмні засоби, які найшвидше дозволять створити електронний посібник для упровадження ресурсно-орієнтованого навчання студентів у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Ми не будемо зупинятися детально на проблемі підготовки кадрових ресурсів (викладачів, науково-педагогічних працівників ВНЗ) до розробки ЕОР, які впроваджують ресурсно-орієнтоване навчання в освітній процес підготовки студентів у вищій школі, оскільки вони уже висвітлювалися нами в інших працях [9; 10; 11]. Зазначимо тільки, що найкращий електронний посібник створить лише викладач-практик, який викладає дисципліну щодня, знає й володіє усіма методичними й дидактичними прийомами та любить свій предмет. Звичайно, варто враховувати й такий фактор, як брак часу у викладача, але вирішенням цієї проблеми, на нашу думку, є впровадження у ВНЗ інноваційних освітніх проектів, одним із яких є розробка ЕОР та активне залучення до них ма-

гістрантів та студентів-старшокурсників. Як показує практика, такі проекти дають позитивні результати [10].

Пропонуємо розглянути три програмні додатки (інформаційні системи (ІС)), що організують накопичення та маніпулювання навчальною інформацією щодо вирішення конкретної освітньої мети, як ефективні, доступні та зручні засоби створення різних видів ЕОР для ресурсно-орієнтованого навчання (електронних підручників, посібників, довідників, практикумів тощо).

Засіб 1. Конструктор Електронних підручників (Constructor Electronic books 1.1.3)
Методичні рекомендації щодо розробки ЕОР у середовищі ІС Конструктор Електронних підручників (Constructor Electronic books 1.1.3)

Для створення електронних посібників, навчально-методичних комплексів найбільш ефективним, на нашу думку, є використання **Конструктора Електронних підручників (Constructor Electronic books 1.1.3)**, що дозволяє дуже швидко створити ЕОР за умови наявності повністю готових і відредагованих текстових документів, підготовлених у Word, збережених в одній папці. Отже, для створення ЕОР потрібно:

1. Завантажити **ІС Конструктор Електронних підручників**.

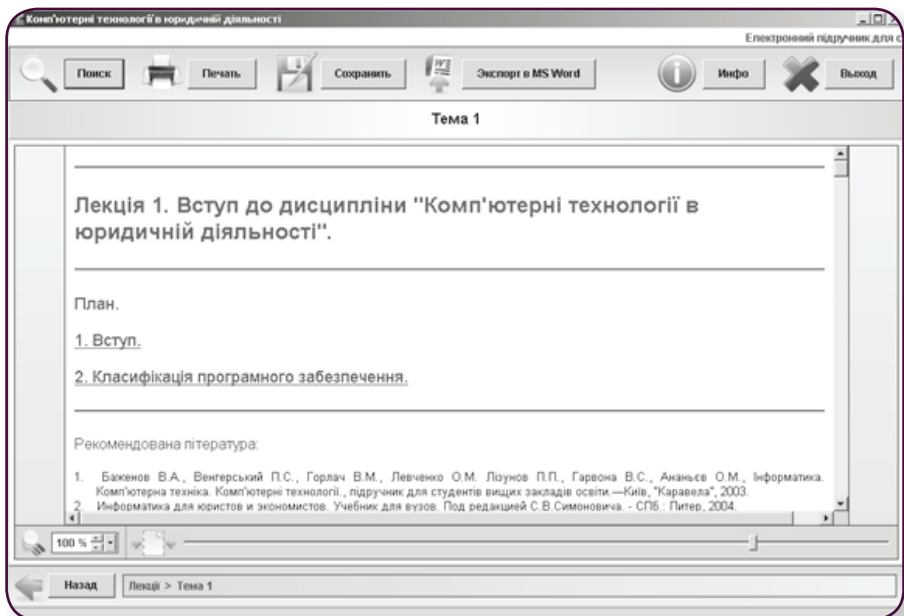


Рис. 1. Інтерфейс ЕОР «Комп'ютерні технології в юридичній діяльності», розробленого в ІС Конструктор Електронних підручників

2. Натиснути на кнопку «Новый», вибрати з дерева папок (зліва) потрібну підготовлену папку з матеріалами та натиснути «Принять».

3. У вікні, що відкриється, можна розпочинати створення змісту ЕОР, натискаючи на кнопку «Добавить раздел» (справа). У діалоговому вікні «Название раздела» вписується потрібна назва та закріплюється натисканням кнопки «Принять».

4. Кнопка «Добавить элемент» дозволяє додавати файли до ЕОР (можна додавати декілька файлів одночасно).

5. У вікні «Конвертирование документов» слід відмітити прапорцем усі файли та натиснути «Принять».

6. Після додавання усіх потрібних файлів у відповідних полях вводимо назву підручника, інформацію у рухомий рядок (наприклад, «Електронний підручник для студентів спеціальності...» тощо) та інформацію про авторів ЕОР.

7. Для створення ЕОР слід натиснути кнопку «Создать учебник». Після створення ЕОР з'явиться вікно «Готово», в якому для запуску ЕОР слід натиснути «Запустить учебник».

На рисунку 1 продемонстровано зразок електронного посібника «Комп'ютерні технології в юридичній діяльності», відкрито тему лекції 1.

Засіб 2. ІС Конструктора сайтів Jimdo.com

Методичні рекомендації щодо розробки ЕОР відкритого типу (освітні веб-сайти) у середовищі ІС Конструктора сайтів Jimdo.com

Для створення ЕОР відкритого типу, тобто ЕОР у мережі Інтернет, наприклад, сайт «Інформатика+» <http://informatika-resurs.jimdo.com/>, нами було використано безкоштовний Конструктор сайтів Jimdo.com (рис. 2).

Для створення ЕОР у середовищі ІС Jimdo.com слід виконати таке:

1. Завантажити конструктор сайтів <http://ru.jimdo.com/>.

2. Добрати ім'я (адресу) сайта, ввести свою електронну адресу, пароль, прочитати правила користування сервісом **Jimdo** та натиснути «Создать сайт бесплатно».

3. Уважно читаючи кроки конструктора, вибрати шаблон для сайта та наповнити його контентом. Контент — це тексти, рисунки, файли навчально-методичного спрямування (текстові, фото, презентації тощо), які було підготовлено раніше, а також гіперпосилання на різноманітні корисні ресурси у межах вивчення конкретної дисципліни та інше

4. Налаштувати шапку сайта, відредагувати навігаційне меню: перейменувати сторінки (наприклад, «Лекції», «Практичні», «Семінарські», «Індивідуальні завдання» тощо), додати потрібну кількість сторінок.

5. Розмістити навчальний контент. Доцільно додати заголовки, розмістити текст, текст з рисунком, таблиці, флеш, завантаження файлів та інше.

Наголосимо, що для подальшого наповнення сайта (входу до режиму редагування сайта) слід скористатися посиланням «Вход», який відображено знизу кож-



Рис. 2. Сайт «Інформатика+»

ної сторінки сайту. У діалоговому вікні, що відкривається, слід ввести пароль і знову натиснути «Вход».

Засіб 3. IC SunRav

Методичні рекомендації щодо розробки ЕОР у середовищі IC SunRav

Пропонуємо методичні рекомендації щодо створення ЕОР за допомогою IC SunRav, які було підготовлено членом команди дослідницького освітнього проекту «Ресурсно-орієнтоване навчання дисциплін комп'ютерного циклу» Л. Яцків, викладачем-методистом, головою циклової комісії фундаментальних та спеціальних дисциплін спеціальності «Обслуговування програмних систем і комплексів» Стрийського коледжу Львівського НАУ [8].

На думку дослідниці, для швидкого створення якісних ЕОР зручно використовувати IC SunRav, що містить модуль розробки електронного підручника SunRav BookEditor, модуль читання підручника SunRav BookReader, модуль для створення, проведення та адміністрування тестів SunRav TestOfficePro. Цю програму легко та швидко можна встановити на локальному комп'ютері, після чого викладач може розпочинати створення ЕОР.

Sunrav Bookeditor дозволяє створювати ЕОР у таких форматах: EXE, CHM, HTML, PDF, RTF. IC SunRav дозволяє надрукувати та відформатувати текст за допомогою різ-

них візуальних ефектів тексту та параграфів (налаштування шрифтів, нумерація, фон, відступи, вирівнювання, міжрядкові інтервали тощо). Створюючи основний текст, не варто надто турбуватися про правопис, оскільки утиліту обладнано вбудованою системою перевірки орфографії (для вибору словників і точного налаштування функції — меню «Сервіс» — «Правопис»). Програма підтримує функцію вставки зображень, **GIF** і **Flash** анімації, таблиць, формул і графіків, аудіо- та відео-файлів (меню «Вставка»). Також **Bookeditor** має потужну систему посилань. За допомогою редактора можна створювати посилання на розділи поточної книги, на інші книги, на інші документи, на інтернет-сторінки (меню «Вставка» — «Гіперпосилання»). Зручна навігація по ЕОР може бути створена за допомогою меню «Розділи», де самостійно можна додати та видаляти окремі розділи та підрозділи документа. Цими ж функціями варто скористатися й через спеціальну панель, яка розташована ліворуч від «Змісту» книги.

Також за допомогою **Bookeditor** можна задати набір ключових слів для кожного розділу (для цього потрібно ввести їх у нижньому рядку вступу «Ключові слова», не забуваючи розділяти комами окремі слова та фрази), що забезпечує легкий і швидкий пошук по всьому файлу.

Готовий ЕОР можна упакувати у формат **ZIP**. Це дозволяє значно зменшити розмір файлу (меню «Файл» — «Упакувати»). Також ЕОР доцільно захистити паролем як від зміни змісту, так і від перегляду. Для цього слід відкрити «Властивості книги» у меню «Файл» і перейти на вкладку «Безпека». Тут же є можливість обмежити використання файлу: заборонити копіювання, запуск не з диска, друк, а також ввести пробний період (за кількістю днів або запусків). Для налаштування самої програми слід скористатися вікном налаштувань (меню «Сервіс» — «Параметри»).

Підсистему для створення та редагування **Sunrav Bookeditor** обладнано вбудованою програмою перевірки орфографії (жодні додаткові бібліотеки/програми не потрібні). Потужна система посилань дозволяє створювати посилання з будь-якого місця на глави поточної книги, на інші книги, на тести (використовується програма

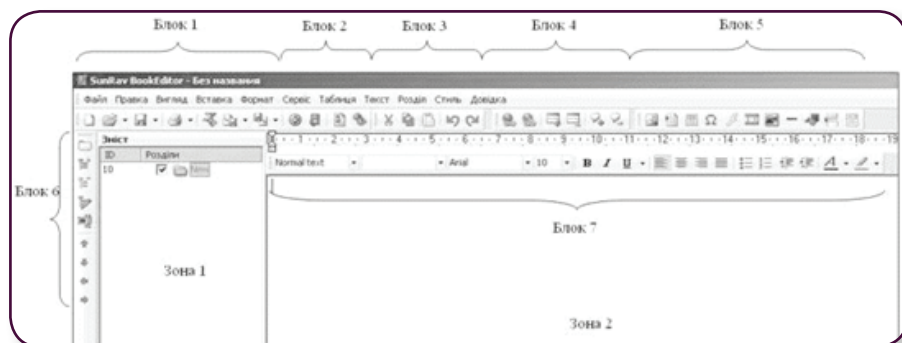


Рис. 3. Інтерфейс підсистеми SunRav BookEditor

Tester), на інтернет-сторінки або на будь-які інші документи. Глибина посилань не обмежена. Можливе відкриття посилань у спливаючих вікнах, зовнішній вигляд яких можна налаштувати.

Підсистема для створення ЕОР **SunRav BookEditor** має інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, підтримує українську мову, дозволяє працювати з усіма типами мультимедійних файлів, підключати тестовий блок. Інтерфейс підсистеми **SunRav BookEditor** наведено на рисунку 3.

Розглянемо основні функціональні кнопки програми.

У блоці 1 розташовано стандартні кнопки панелі «Файл» (зліва направо): створити документ, відкрити документ, зберегти документ, надрукувати, компіювати ЕОР у виконавчий файл (*.exe), експорт, імпорт файлів.

У блоці 2 — такі кнопки, як: повернутись назад, передивитись ЕОР, властивості ЕОР, параметри програми.

У блоці 3 — кнопки панелі «Правка»: вирізати, копіювати, вставити, повернення на крок назад або вперед.


У блоці 4 розташовано кнопки панелі «Текст», за допомогою яких створюються гіперпосилання у ЕОР: створити-видалити гіперпосилання, додати-видалити закладку, додати-видалити спливаючу підказку.




Блок 5 містить кнопки панелі «Вставка», де є можливість додавання до ЕОР малюнків, файлів (наприклад, документів **Word**, **Excel**, **HTML** тощо), таблиць, символів, флеш-роликів, аудіо- або відео-файлів, анімації та інших мультимедійних елементів.

Кнопки блоку 6 дозволяють додавати, видаляти, переміщувати розділи та підрозділи майбутнього ЕОР, що відображаються у зоні 1. Наповнення цих розділів відбувається у зоні 2, де можна вставляти текст, фото, відео тощо.

Кнопки блоку 7 дозволяють редагувати текст ЕОР: тип шрифту, його розмір, колір, спосіб вирівнювання тощо.

Розглянемо методику розробки ЕОР. Для цього наведемо покроковий алгоритм дій викладача.

Для початку встановлюємо та запускаємо програму **SunRav BookEditor** подвійним клацанням на іконці , після чого побачимо інтерфейс програми.

Для створення ЕОР необхідно натиснути кнопку , після цього зберегти підручник за допомогою кнопки  у необхідному місці на комп'ютері, задавши необхідну назву. У результаті з'явиться файл  з відповідною назвою.

Далі в зоні 1 потрібно виділити одинарним клацанням папку «**New**», натиснути кнопку «Перейменування» і ввести назву майбутнього ЕОР, наприклад, «Нарисна геометрія». Після цього папка «Нарисна геометрія» залишається виділеною — це буде основний розділ нашого майбутнього ЕОР.

За допомогою кнопки «Додати підрозділ» формуємо структуру ЕОР, тобто вводимо усі необхідні елементи його змісту: теми занять, лекції, практичні роботи, лабораторні роботи, тести, список літератури тощо. Під час формування зміс-

ту можна використовувати кнопки «Видалити главу», «Перемістити». У результаті отримаємо зміст підручника. Для переходу до потрібної структурної частини ЕОР необхідно зробити одинарне клацання на її назві у зоні 1, після цього у зоні 2 буде відображено зміст виділеного підрозділу ЕОР.

Основний розділ ЕОР бажано оформити як титульний аркуш ЕОР, а перший підрозділ назвати «Зміст», виділити цей підрозділ, поставити курсор у зону 2 та натиснути команду «Сервіс» — «Вставити зміст». У діалоговому вікні, що з'явиться після цього, необхідно виділити розділ, з якого потрібно створити зміст, і натиснути «ОК». У результаті автоматично згенерується зміст ЕОР у вигляді гіперпосилань, після натискання на які відбуватиметься перехід до потрібної частини ЕОР.

Для наповнення ЕОР навчальним контентом необхідно по чергово виділяти потрібні підрозділи в зоні 1 та заповнювати їх у зоні 2. Для введення тексту можна використати два способи: або набирати текст з клавіатури, використавши потрібні налаштування за допомогою команд блоку 7, або скопіювати готовий текст, наприклад набраний за допомогою програми MS Word, і вставити його у потрібне місце виділеної сторінки ЕОР. Для вставки рисунків, аудіо-, відео-файлів, таблиць, спеціальних символів необхідно використовувати панель команд блоку 5. Під час натискання на відповідні кнопки буде з'являтися вікно, де слід обирати місцерозташування/знаходження та ім'я потрібного для вставки файлу.

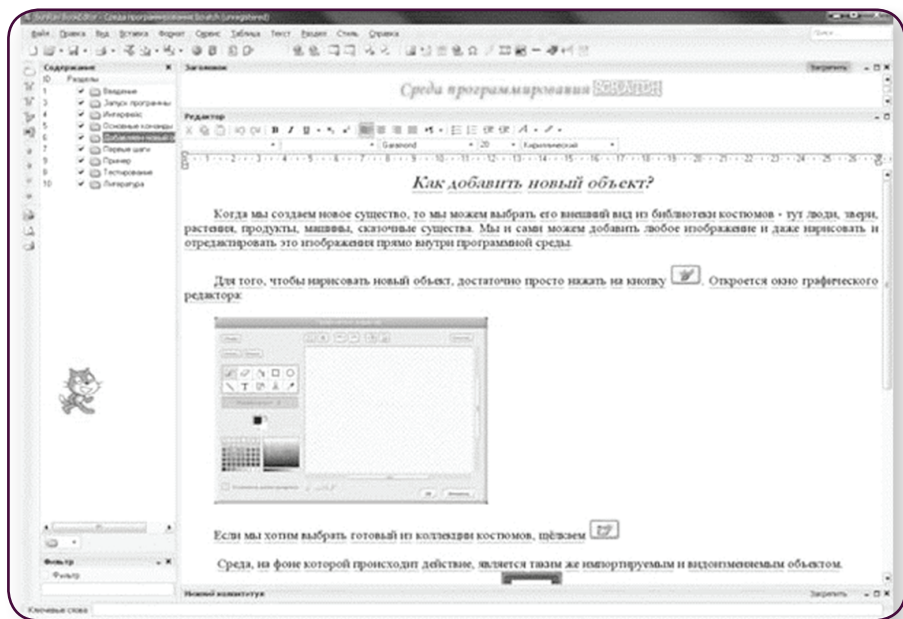


Рис. 4. Сторінки ЕОР, створена в IC SunRav

Однією із беззаперечних переваг ЕОР є наявність гіперпосилань, що дозволяють оперативно переміщуватись у межах ЕОР. Для того, щоб зробити гіперпосилання, необхідно набрати текст, виділити його й натиснути кнопку «Додати посилання» з блоку 4. Після натискання цієї кнопки з'явиться вікно «Посилання», в якому потрібно обрати тип посилання.

Якщо обрано тип посилання «Інтернет», то ціль повинна бути інтернет-адресою, веб-сторінкою, на яку відбуватиметься перехід після натискання на це посилання. Якщо ж обрати тип посилання «Тест», то в цілі необхідно ввести назву та місцезнаходження потрібного тесту. Після натискання такого посилання почнеться тестування студента. Посилання автоматично виділяється.

Після закінчення роботи над створенням ЕОР його необхідно компіювати у виконавчий файл за допомогою команди «Компіювати книгу у файл, що виконується», кнопка якої розташована на панелі блоку 1. У результаті виконання цієї команди автоматично створюється файл з відповідною назвою, який є *exe*-файлом, тобто може запускатись на будь-якому комп'ютері без установлення додаткових програм. Це і є ЕОР, який можна розповсюджувати через Інтернет, CD-, DVD-диски, флеш-пам'ять тощо.

На рисунку 4 зображено сторінку ЕОР, створену в ІС SunRav.

Таким чином, кожен із розробників може скористатися найбільш доцільною ІС для розробки ЕОР залежно від дидактичної мети, наявних матеріалів і призначення кожного з видів та типів ЕОР.

З іншого боку зазначимо, що розроблені гіпермедійні ЕОР у процесі їх використання забезпечують реалізацію принципу саморегуляції навчальної діяльності студентів, який полягає в оволодінні засобами виконання навчальних операцій таким чином, що будь-яка зміна умов завдання, зустріч з ускладненням спричиняли включення таких механізмів мислення, що призводять до самостійного розв'язку завдання чи проблеми. Загалом, саморегуляція є вищим ступенем діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички, й послідовність їх здійснюється автоматично [3]. Маючи електронний посібник, студенти автоматично використовують навігаційні панелі, здійснюють контекстний пошук інформації в середовищі посібника, виходять у звичне середовище Всесвітньої павутини, спілкуються через наявний інтерактив. Саморегуляція навчальної діяльності студентів (компоненти: мета діяльності, модель значущих умов, програма дій, оцінка результатів та їх корекція) є шляхом вирішення практико-орієнтованого завдання з оптимізації дій студента в навчальних ситуаціях, пов'язаних із необхідністю розв'язання нових, незвичних проблем, які не мають однозначних рішень, якщо існують різні можливі варіанти дій студента, серед яких необхідно вибрати найбільш ефективні, дидактично доцільні.

Через використання в сучасному освітньому процесі електронних посібників реалізуються чотири основні функції саморегуляції:

1. Планування характеризує визначення та утримання цілей, рівень сформованості в студента усвідомленого планування навчальної діяльності. Ця функція містить в собі цілепокладання, планування та частково прогнозування.

2. Моделювання пов'язано з розвитком уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, мірою їх усвідомлення, деталізованості та адекватності. Ця функція об'єднує оцінку якості та аналіз суперечностей чи орієнтацію в ситуації.

3. Програмування характеризує усвідомлене планування студентом власних дій, сформованість потреби в обмірковуванні способів власних дій та поведінки для досягнення поставлених цілей. Ця функція співвідноситься з прогнозуванням.

4. Оцінювання результатів вміщує рівень розвитку та адекватність оцінки особистістю себе та результатів власної діяльності й поведінки [4].

Таким чином, розробка гіпермедійних ЕОР у запропонованих ІС є не лише одним із напрямів реалізації ресурсно-орієнтованого навчання студентів у вищій школі, але й віддзеркалює педагогічний аспект саморегуляції — забезпечує створення таких методик та дидактичних умов, що сприяють формуванню як окремих компонентів саморегуляції, так і їх системи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підбиваючи підсумки, значимо, що засоби 1 та 3 передбачають створення електронних посібників, які запускаються за допомогою exe-файлу. Такі ЕОР зручно використовувати, встановивши на стаціонарних комп'ютерах в аудиторіях чи на студентських ноутбуках (планшетах тощо); вони зручні під час інсталяції та перегляду, і не залежать від операційної системи та програмного забезпечення (локальний тип ЕОР). Засіб 2 уможливорює створення ЕОР відкритого типу, тобто ЕОР перебуває у вільному доступі у Всесвітній мережі. Такий ЕОР ефективно й повноцінно функціонує в будь-якому сучасному браузері: Google Chrome, Opera, Mozilla Firefox, Internet Explorer тощо, а також забезпечує можливість on-line роботи зі студентами (має відкрите гіпертекстове середовище, доступні всі навігаційні карти та гіперпосилання, доступний для перегляду весь контент, повноцінний інтерактив). Перспективи наших подальших досліджень вбачаємо у розгляді та аналізі інших сучасних програмних додатків, які можна адаптувати для створення ЕОР як сучасних засобів ресурсно-орієнтованого навчання студентів у вищій школі.

Використані джерела

1. Гриньова М. В. Деякі аспекти структуризації та ергономіки навчального тексту для електронного підручника / М. В. Гриньова, Н. В. Кононець // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. — К.: Педагогічна думка, 2011. — Вип. 11. — С. 774–785.
2. Гриньова М. В. Педагогічні технології: теорія та практика: Навчально-методичний посібник. Полт. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка./ М. В. Гриньова — Полтава, АСМІ: 2006. — 230 с.

3. Гриньова М. В. Саморегуляція: навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова. — Полтава: АСМІ. — 2008. — 286 с.
4. Гриньова М. В. Теоретичні основи дослідження змісту саморегуляції діяльності людини / М. В. Гриньова // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. — 2010. — Вип. 7. — С. 73–77.
5. Кононець Н. В. Дидактичні засади розробки електронного підручника як засобу індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Кононець Наталія Василівна. — 2010. — 259 с.
6. Кононець Н. В. (2016). Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів: дис. ... доктора пед. наук. / Н. В. Кононець — Полтава. — 473 с.
7. Кононець Н. В. Методичні рекомендації щодо створення електронних посібників для викладачів вищих аграрних навчальних закладів I–II рівнів акредитації [Електронний ресурс] / Н. В. Кононець. — 80 Мп / 700 МВ. — Немішаєве: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2012. — (Бібліотека АКУП) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. — Систем. вимоги: Pentium; 32 Mb RAM; Windows 95, 98, 2000, XP; MS Word 97–2003. — Назва з контейнера.
8. Кононець Н. В. Основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу (з досвіду аграрних коледжів): монографія / Н. В. Кононець. — Полтава: ПУЕТ, 2016. — 506 с.
9. Кононець Н. В. Підготовка викладачів аграрних коледжів до ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу / Н. В. Кононець // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Методика викладання природничих дисциплін у вищій школі». XX Каришинські читання], (Полтава, 29–30 травня 2013 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка / за заг. ред. проф. М. В. Гриньової. — Полтава, 2013. — С. 161–163.
10. Кононець Н. В. Розробка електронних підручників як інноваційний освітній проект вищої школи / Кононець Н. В., Миколайчук М. М. // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Технології управління освітніми закладами», присв. пам'яті А. С. Макаренка], Регіонального наук.-практ. семінару «Управління проектами: проблеми та перспективи розвитку», (Полтава, 11–12 березня 2011 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка / за заг. ред. проф. М. В. Гриньової. — Полтава, 2011. — С. 66–67.
11. Кононець Н. В. Совершенствование конструирования и создания электронных учебников для ресурсно-ориентированного обучения студентов / Кононець Н. В. // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 4. — URL: www.science-education.ru/110-9916

References

1. Hrynova M. V. Deiaki aspekty strukturyzatsii ta erhonomiky navchalnoho tekstu dlia elektronnoho pidruchnyka / M. V. Hrynova, N. V. Kononets // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. — K.: Pedahohichna dumka, 2011. — Vyp. 11. — S. 774–785.
2. Hrynova M. V. Pedahohichni tekhnolohii: teoriia ta praktyka: Navchalno-metodychnyi posibnyk. Polt. derzh. ped. un-t im. V. H. Korolenka. P., ASMI: 2006. 230 s.
3. Hrynova M. V. Samorehuliatyia: navch.-metod. posib. / M. V. Hrynova. — Poltava: ASMI. — 2008. — 286 s.

4. Hrynova M. V. Teoretychni osnovy doslidzhennia zmistu samorehuljatsii diialnosti liudyny / M. V. Hrynova // Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Serii: Pedahohichni nauky. — 2010. — Vyp. 7. — S. 73–77.
5. Kononets N. V. Dydaktychni zasady rozrobky elektronnoho pidruchnyka yak zasobu indyvidualizatsii navchannia studentiv ahrarykh koledzhiv: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.09 / Kononets Nataliia Vasylivna. — 2010. — 259 s.
6. Kononets N. V. (2016). Dydaktychni osnovy resursno-orijentovanoho navchannia dystsyplin kompiuternoho tsyклу studentiv ahrarykh koledzhiv: dys. ... doktora ped. nauk. Poltava. 473 s.
7. Kononets N. V. Metodychni rekomendatsii shchodo stvorennia elektronnykh posibnykiv dlja vykladachiv vyshchykh ahrarykh navchalnykh zakladiv I–II rivniv akredytatsii [Elektronnyi resurs] / N. V. Kononets. — 80 Min / 700 MB. — Nemishaieva: Naukovo-metodychni tsentr ahraryoi osvity, 2012. — (Biblioteka AKUP) — 1 elektron. opt. dysk (CD-ROM); 12 sm. — System. vymohy: Pentium; 32 Mb RAM; Windows 95, 98, 2000, XP; MS Word 97–2003. — Nazva z kontejnera.
8. Kononets N. V. Osnovy resursno-orijentovanoho navchannia dystsyplin kompiuternoho tsyклу (z dosvidu ahrarykh koledzhiv): monohrafiia / N. V. Kononets. — Poltava: PUET, 2016. — 506 s.
9. Kononets N. V. Pidhotovka vykladachiv ahrarykh koledzhiv do resursno-orijentovanoho navchannia dystsyplin kompiuternoho tsyклу / N. V. Kononets // Materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. [“Metodyka vykladannia pryrodnychykh dystsyplin u vyshchii shkoli”. XKh Karyshynski chytannia], (Poltava, 29–30 travnia 2013 r.) / Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka / za zah. red. prof. M. V. Hrynovoi. — Poltava, 2013. — S. 161–163.
10. Kononets N. V. Rozrobka elektronnykh pidruchnykiv yak innovatsiinyi osvittii proekt vyshchoi shkoly / Kononets N. V., Mykolaichuk M. M. // Materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. [“Tekhnolohii upravlinnia osvittimymy zakladamy”, prysv. pamiaty A. S. Makarenka], Rehionalnoho nauk.-prakt. seminaru “Upravlinnia proektamy: problemy ta perspektyvy rozvytku”, (Poltava, 11–12 bereznia 2011 r.) / Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka / za zah. red. prof. M. V. Hrynovoi. — Poltava, 2011. — S. 66–67.
11. Kononets N. V. Sovershenstvovanie konstruirovaniia i sozdaniia jelektronnykh uchebnikov dlja resursno-orijentovanogo obuchenija studentov / Kononets N. V. // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia. — 2013. — № 4. — URL: www.science-education.ru/110-9916

Кононец Н. В., Гринева М. В.

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ РЕСУРСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены три программных средства, которые быстро позволят создать электронное пособие для внедрения ресурсно-ориентированного обучения студентов в высшей школе. Предложены методические рекомендации по разработке электронных образовательных ресурсов локального и открытого типов в среде информационной системы Конструктор электронных учебников (Constructor Electronic books 1.1.3), Конструктора сайтов Jimdo.com, SunRav. Приведено определение понятия ресурсно-ориентированного обучения как целостного динамического процесса организации и стимулирования самостоятельной познавательной деятельности студентов по овладению навыками ак-

тивного преобразования информационной среды, который предполагает оптимальное использование тандемом «студент-преподаватель» консолидированных кадровых, материально-технических, учебно-методических, финансовых и информационных ресурсов.

Ключевые слова: электронное пособие; учебник; образовательный ресурс; ресурсно-ориентированное обучение.

Kononets N., Griniova M.

MEANS OF CREATING THE ELECTRONIC MANUAL FOR RESOURCE-ORIENTED EDUCATION

Three software tools are considered in the article, which will allow to create an electronic manual for the implementation of resource-based learning in higher education in the fastest way. These software applications are considered as information systems that organize the accumulation and manipulation of educational information to address a particular educational goal — the creation of various types of electronic educational resources for resource-based learning (electronic textbooks, electronic manuals, etc.).

Methodical recommendations for the development of electronic educational resources of local and open types in the information system environment Constructor Electronic books 1.1.3, Site Designer Jimdo.com, SunRav.

The definition of the concept of resource-based learning as a holistic and dynamic process of stimulating self-learning of students to master the skills of active transformation of the information environment, mastering knowledge of computer science and information and communication technology, which provides optimal use of tandem «student-teacher» information resources.

The author focuses on the fact that Constructor Electronic books 1.1.3 and SunRav provide the creation of electronic manuals that run through the exe-file. These resources are convenient to use by installing on stationary computers in classrooms or on student laptops (tablets, etc.); they are easy to install and view, and do not depend on the operating system and software (local type).

The Jimdo.com site designer makes it possible to create open-source educational e-learning resources that are freely available on the Internet, providing on-line work with students.

Keywords: electronic benefit; textbook; educational resource; resource-based learning.

КОНСТРУЮВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ

О. О. Коротун,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри сучасних європейських мов
Київського торговельно-економічного університету

e-mail: olena_korotun@ukr.net

В. А. Лашкул,

кандидат педагогічних наук, асистент кафедри романо-германських мов,
Національного університету біоресурсів і природокористування України

e-mail: valery776@bigmir.net

О. В. Буханова,

старший викладач
підготовчого відділення для іноземців та осіб без громадянства
Київського національного торговельно-економічного університету

e-mail: astra0308@ukr.net

О. В. Тверезовська,

магістр спеціальності «Освітні, педагогічні науки»
Національного університету біоресурсів і природокористування України

e-mail: t.alex96@gmail.com

У статті показано конструювання електронного посібника з іноземної мови для різних категорій населення. Виокремлено роль держави у створенні й застосуванні електронних посібників у процесі самонавчання. Розкрито основні форми електронних посібників (енциклопедія, задачник, тест, креативне середовище, авторське середовище, невербальне середовище з урахуванням різних категорій населення). Базовою формою електронного посібника у контексті дослідження є енциклопедія, тобто інформація з іноземної мови, що подається, яка є повною і містить як граматику, так і базові теми. Описано основоположні принципи створення електронного посібника, а саме: квантування, повноти, наочності, адаптивності, галуження, управління. За допомогою ментальних карт висвітлено основні загальноживані теми. У процесі проведення експерименту було виявлено позитивний вплив інтелект-карт на довготривале запам'ятовування.

Ключові слова: електронний посібник; конструювання; особливості; побудова; анкетування; аналіз; експеримент; структура; переваги; принципи; творчий потенціал.

Постановка проблеми. Впровадження інформаційних технологій в освітню діяльність з кожним роком набуває більш масштабних обертів. Використання платформи moodle (elearn), застосування багатьох навчальних програм, створення навчальних блогів [8; 9], сайтів тощо викликають дискусії та ставлять суперечливі запитання, однозначної відповіді на які ще й досі немає. Це пов'язано із кризою традиційної системи навчання, заснованої на оволодінні та відтворенні в пам'яті знань. Із зазначеного вище можемо зробити висновок про постійне відставання освіти від темпів розвитку наукових знань. При цьому сучасний світ вимагає зміни як моделі взаємодії викладача й студента, так і процесу отримання, опрацювання, узагальнення, запам'ятовування, зберігання, відтворення знань, який перетворюється в здатність шукати, відбирати, аналізувати, переробляти, синтезувати необхідну інформацію у процесі професійної діяльності. Одним зі шляхів вирішення зазначених проблем є застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які активно запроваджуються в освітню діяльність.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Проблема створення й використання електронного посібника не є новою. Вона завжди викликала цікавість у дослідників. І донині ця тема є актуальною. У працях М. Головань, А. Гуржія, М. Жалдака, Ю. Жука, С. Ракова, І. Роберт та інших на основі комп'ютерної техніки теоретично обґрунтовано та розроблено засоби навчання. Зміст і сутність електронного посібника, його структуру, завдання, дидактичні функції досліджували В. Беспалько, В. Вембер [1; 2], О. Дубініна, В. Краєвський, Ю. Машбиць, Н. Тверезовська [6; 7; 9–13], А. Хуторський та інші. Принципи побудови електронного посібника розкрито у працях В. Бикова, Ю. Дорошенка, Л. Карташової, В. Мадзігона [5] та інших. Проблему вивчення іноземної мови різними категоріями населення досліджують Л. Вікторова [3; 4; 12; 15; 16], С. Гаріна та інші.

На сьогодні створено велику кількість електронних навчальних посібників длякладів загальної середньої та професійно-технічної освіти. Як приклад — Державне науково-виробниче підприємство «Картографія», яке розробляє атласи й електронні навчальні посібники з природознавства й географії (<http://ukrmap.com.ua/catalog/navchalna-produktsija/elektronni-navchalni-posibniki/>), тобто від початкової до старшої школи учнів забезпечено навчальним матеріалом для самостійного опрацювання. На сайті Міністерства освіти й науки України розміщено електронні підручники та посібники курсу «Фінансова грамотність» (<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/pidruchniki/elektronni-pidruchniki/elektronni-pidruchniki-ta-posibniki-kursu-finansova-gramotnist>). Колективом авторів (Терпай В., Воробець Д., Фальч В., Палош Н.) Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Закарпатській області створено Електронний підручник з предмета «Основи радіоелектроніки» (професія: регулювальник радіоелектронної апаратури та приладів (3 розряд), Ужгород, 2017) тощо.

Однак, на сьогодні залишається не вивченою проблема створення електронних посібників з іноземної мови для різних категорій населення, зокрема їхніх

способів репрезентації навчального, дидактичного, ілюстративного матеріалу, вивчення особливостей використання такого посібника у процесі самонавчання.

Мета статті — здійснити аналіз вікової категорії людей віком від 45 і старші, з'ясувати їх мотивацію щодо вивчення іноземної мови, здійснити конструювання електронного посібника з іноземної мови для різних категорій населення.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні можна знайти безліч електронних підручників з іноземних мов для учнів, студентів, слухачів, тобто всіх тих, хто зацікавлений у її вивченні. Проте інтегрованих підручників, які б охоплювали людей віком від 45 років і старші — немає.

Нами було здійснено опитування респондентів у віковій категорії від 45 років і старші щодо мотивації вивчення іноземної мови. Узагальнюючи результати опитування, відповіді респондентів було розподілено так: 1) від 46 до 55 років — «знання мови надасть мені більше можливостей у професійному становленні»; 2) від 56 до 65 років «діти (дочка, син) виїхали на заробітки за кордон, хочу спілкуватися з його (її) новими друзями», «дочка вийшла заміж/син одружився, хочу спілкуватися з її/його половинкою»; 3) від 66 років і старші — «хочу побачити світ». Крім того, у процесі дослідження було з'ясовано, що 67,9% жінок зацікавлено у вивченні іноземної мови, з них 43,1% хочуть знайти роботу за кордоном, і їх не зупиняє ні вік, ні соціальний бар'єр, з яким доведеться стикнутися тощо. Чоловіків виявилось лише 27,6%. Проте 61,1% чоловіків вивчають мову з метою знайти партнерів по бізнесу за кордоном. Ми з'ясували, як саме вони хочуть їх знайти, і чому їх не цікавить граматики, адже правильно складений документ — це 80% успіху. Відповіді виявились різними: хтось хоче перевести свій бізнес за кордон, бо там мало платять податків, він прозорий, не «відбирають»; хтось хоче вести сумісний бізнес; деякі шукають нові ринки збуту. Як бачимо, однозначної відповіді немає.

Після цього, було здійснено аналіз 58 найпопулярніших електронних посібників з англійської мови. За результатами аналізу умовно їх було розподілено на чотири категорії: 1) електронні посібники, які містять граматичний матеріал для початківців; 2) посібники, які дають можливість розширити словниковий запас, запам'ятати нові слова за допомогою практичних завдань; 3) посібники для тих, хто володіє англійською мовою на високому рівні та хоче його покращити; 4) англійська мова для бізнесу. Як бачимо, особи віком від 45 років і старші не можуть самостійно опанувати мову, якщо вже не володіють нею (хоча б на низькому рівні). По-перше, всі проаналізовані посібники не є унаочненими, і, незважаючи на велику кількість вправ, з ними складно розібратися самостійно. По-друге, у більшості проаналізованих підручників відсутній звуковий супровід (тобто учню невідомо, як правильно вимовляти слова). По-третє, у посібниках відсутня зручна навігація (рис. 1).

Підбиваючи підсумки можна сказати, що проаналізовані електронні посібники є повними аналогами паперовим.

§ 43. Вместо таких глаголов, как rest, drink, dine, smoke, walk, часто употребляются фразеологические сочетания have a rest (a drink, a smoke, a walk), have dinner и т. п. Глагол have в этих сочетаниях имеет только простые личные формы.

Did you have a pleasant walk? *Хорошо погуляли?*

Did you have a sleep? *Вы поспали?*

Don't you sometimes have a rest? *Вы же отдыхаете хоть изредка?*

Изучающим разговорный английский язык будет полезно познакомиться с особенностями употребления глагола have, изложенными в разделах “б” и “в” этого параграфа. Различие в употреблении have, указанное в разделе “е”, встречается как в разговорной речи, так и в литературе, но учась можно не соблюдать его. Достаточно, если они будут употребляться в этих случаях обыкновенный глагол have, отрицательные и вопросительные личные формы которого образуются с помощью do, does, did.

Do, does, did

§ 5. Когда do служит **вспомогательным глаголом** (при образовании отрицательной и вопросительной форм, а также эмфатической утвердительной формы), этот глагол образует особые личные формы. Когда do выступает в качестве основного глагола, он образует простые личные формы.

Tom did most of the work. *Том выполнил большую часть работы.* :

Harry didn't do much of the work. *Гарри выполнил небольшую часть работы.*

Рис. 1. Фрагмент электронного посібника з англійської мови

Конструювання електронного посібника сприяє формуванню середовища для людської діяльності (рис. 2). Будь-який посібник є елементом освітнього середовища,

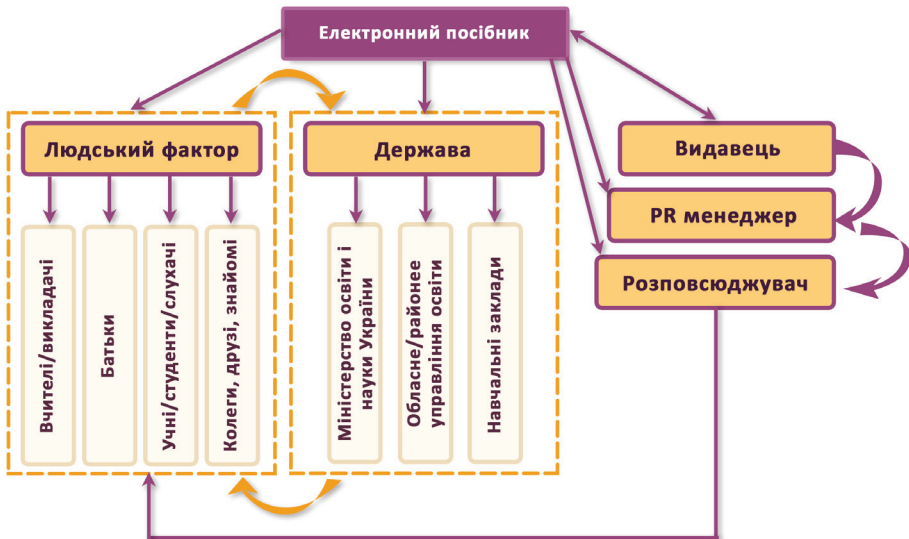


Рис. 2. Освітнє середовище електронного посібника

що містить традиційні освітні ресурси, інші електронні посібники, людський фактор, державу, видавців, розповсюджувачів тощо. Так, для освіти вирішальним є людський фактор — вчителі/викладачі, учні/студенти, батьки, однолітки. Вчитель/викладач є авторитетом, тому за його рекомендацією батьки, учні/студенти користуються тими чи іншими електронними посібниками. З розвитком Інтернету, можна прочитати відгуки про відповідні навчальні видання. Рекомендації колег, друзів, знайомих, рекламні ролики, засоби масової інформації тощо — все це дає змогу обрати той чи інший електронний посібник для самонавчання.

Другим елементом освітнього середовища є держава, яка також впливає на самонавчання. Зараз в Україні створено Університети третього віку, де й вивчають іноземну мову за бажанням самих слухачів. Всілякі курси з іноземних мов, блоги, дистанційне навчання дозволяє людині навчатись. Зазвичай — це комерційні структури, проте ліцензію на освітню діяльність дає держава.

Потужну підтримку отримують сьогодні електронні посібники, які фінансуються комерційними структурами. На жаль, держава не приділяє достатньої уваги розробці й розповсюдженню такої продукції. Вважаємо, що від створення й використання якісних електронних посібників безпосередньо залежить і якість навчання. З цієї метою необхідно готувати вчителів, викладачів, створювати єдині стандарти. І все це повинно бути враховано державою. Як видно з наведеного рисунку 2, безпосередній вплив на використання того чи іншого електронного посібника мають розповсюджувачі, які тісно співпрацюють з PR-менеджером і видавцем. На сьогодні, на жаль, відсутній взаємозв'язок між людським фактором і державою. Так, є замовлення освітніх закладів на якісні електронні підручники, проте це замовлення залишається поки що поза належною увагою з боку держави.

Вступ	<ul style="list-style-type: none"> • стисла характеристика курсу: для кого він призначений, що треба знати і вміти для успішного засвоєння • зміст
Теоретичний матеріал	<ul style="list-style-type: none"> • модулі • контрольні запитання для перевірки • проблемні запитаннями для індивідуальної та колективної роботи
Практичні роботи	<ul style="list-style-type: none"> • попередній допуск • перевірка теоретичного матеріалу
Довідкові матеріали з предметної галузі курсу	

Рис. 3. **Вербальна характеристика схеми курсу (електронного посібника)**

У дидактиці існує кілька варіантів організації структури електронних посібників: лінійна, розгорнута, інтегрована. Лінійна модель — найпростіша, оскільки нагадує звичайну книгу, яку гортає читач. Розгорнута модель дозволяє подати іє-

пархію інформації, об'єднуючи її в групи. Інтегрована — об'єднує в собі дві попередні моделі, використовуючи при цьому математичні графи, що дозволяє точно визначити зв'язок між ними.

За структурою, розроблений нами електронний посібник — інтегрований (див. рис. 3). Розглянемо основні форми електронних посібників (енциклопедія, задачник, тест, креативне середовище, авторське середовище, невербальне середовище з урахуванням різних категорій населення).

У процесі проведення анкетування було з'ясовано, що слухачам не цікава граматики, для них важливою є розмовна мова. Тому ми запропонували слухачам теми, які вони визначили для себе як необхідні, а саме: сім'я, подорожі, покупки (магазин), інформація про себе тощо. Як приклад, розглянемо тему «Shopping».

SHOPPING

When we want to buy something, we go to a shop. There are many kinds of shops in every town or city, but most of them have a food supermarket, a department store, men's and women's clothing stores, grocery, a bakery and a butchery.

I like to do my shopping at big department stores and supermarkets. They sell various goods under one roof and this is very convenient. A department store, for example, true to its name, is composed of many departments: readymade clothes, fabrics, shoes, sports goods, toys, china and glass, electric appliances, cosmetics, linen, curtains, cameras, records, etc. You can buy everything you like there.

There are also escalators in big stores which take customers to different floors. The things for sale are on the counters so that they can be easily seen. In the women's clothing department you can find dresses, costumes, blouses, skirts, coats, beautiful underwear and many other things. In the men's clothing department, you can choose suits, trousers, overcoats, ties, etc.

In the knitwear department one can buy sweaters, cardigans, short-sleeved and long-sleeved pullovers, woolen jackets. In the perfumery they sell face cream and powder, lipstick, lotions and shampoos.

In a food supermarket we can also buy many different things at once: sausages, fish, sugar, macaroni, flour, cereals, tea. At the butcher's there is a wide choice of meat and poultry. At the bakery you buy brown and white bread, rolls, biscuits.

Another shop we frequently go to is the greengrocery which is stocked by cabbage, potatoes, onions, cucumbers, carrots, beetroots, green peas and what not. Everything is sold here ready-weighed and packed. If you call round at a dairy you can buy milk, cream, cheese, butter and many other products.

The methods of shopping may vary. It may be a self-service shop where the customer goes from counter to counter selecting and putting into a basket what he wishes to buy. Then he takes the basket to the check-out counter, where the prices of the purchases are added up. If it is not a self-service shop, and most small shops are not, the shop-assistant helps the customer in finding what he wants. You pay money to the cashier and he gives you back the change.

В електронному посібнику існує система допомоги, а саме: 1) прослухати вимову слова і переклад на <http://www.howjsay.com>, напрям перекладу можна обрати зі списку (один раз, в подальшому він збережеться), для багаторазового повторення необхідно підвести стрілку мишки до виділеного слова в колонці зліва; 2) можна подивитися правила читання слів <http://www.alleng.ru/edu/forlang.htm> (рис. 4).

Паралельно є переклад цього тексту.

ПОКУПКИ

Коли ми хочемо що-небудь купити, ми йдемо в магазин. У кожному місті є багато різних магазинів. У більшості з них є продуктові супермаркети, універмаги, магазини чоловічого і жіночого одягу, бакалійні, булочні, м'ясні.

Мені подобається робити покупки в великих універсальних магазинах і супермаркетах. Під одним дахом продаються різні товари, що дуже зручно. Універсальний магазин, наприклад, відповідає своїй назві. Він складається з багатьох відділів: готовий одяг, тканини, взуття, спорттовари, іграшки, посуд, електротовари, косметика, білизна, гардини, фотоапарати, магнітофони та ін. Ви можете купити тут що хочете.

У великих універмагах є ескалатори, які доставляють відвідувачів на різні поверхи. Речі, які продаються, лежать на прилавках, щоб їх можна було розглянути. У відділі жіночого одягу ви можете побачити сукні, костюми, блузи, спідниці, пальто, красиву білизну і багато інших речей. У відділі чоловічого одягу можна вибрати костюми, брюки, пальто, краватки та ін.

У відділі трикотажу можна купити светри, кардигани, пуловери з короткими і довгими рукавами, вовняні жакети. У відділі косметики продаються крем для обличчя, пудра, помада, лосьйони і шампуні.

У продуктовому супермаркеті ми можемо купити: сосиски, рибу, цукор, макарони, борошно, крупи, чай. У м'ясному магазині є великий вибір м'яса і птиці. У булочній ми купуємо чорний і білий хліб, булочки, печиво.

Ми часто ходимо ще в один магазин — овочевий. Тут є капуста, картопля, цибуля, огірки, морква, буряк, зелений горошок і багато іншого. Все продається в розфасованому і упакованому вигляді. Якщо ви зайдете в молочний магазин, там ви можете купити молоко, сир, вершки, масло та інші продукти.

Методи торгівлі можуть відрізнитися. Існують магазини самообслуговування, де покупець ходить від прилавка до прилавка, вибирає і кладе в кошик те, що він хоче купити. Потім він несе кошик до контрольного прилавка, де вартість покупок підсумовується. Якщо ж в магазині немає самообслуговування, як в більшості маленьких магазинів, то продавець допомагає покупцеві підібрати те, що він хоче. Ви платите гроші касиріві, а він дає вам здачу.

Для кращого запам'ятовування нами було запропоновано слухачам скласти інтелект-карту (рис. 5) [12, с. 301], а також здійснити самоперевірку. За результатами проведення контрольних зрізів було зроблено висновок про те, що самостійне складання такої карти сприяло кращому й міцнішому засвоєнню матеріалу.

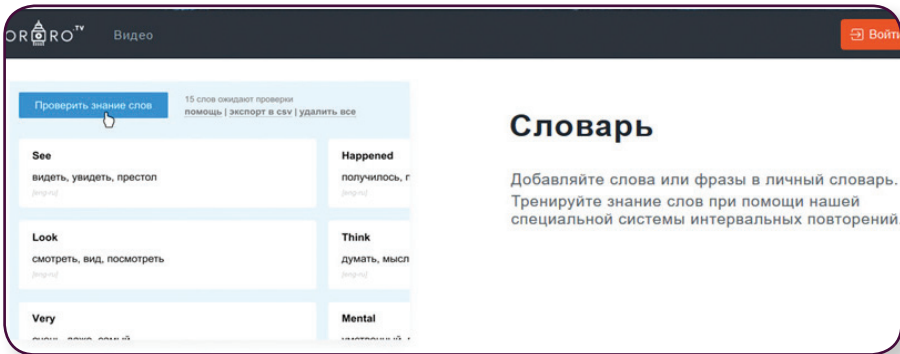


Рис. 4 Фрагмент словника з англійської мови



Рис. 5. Фрагмент інтелект-карти за темою «Shopping»

Так, в експерименті взяли участь 62 особи, яких було розподілено на три вікові категорії: 46–55 років; 56–65 років; від 66 років. У першій групі був 21 респондент, у другій — 20, у третій — 21. По-перше, перевірялась кількість вивчених слів, по-друге, співвіднесення малюнка та слова, по-третє, пропонувалось вставити пропущені слова у текст (перелік слів не надавався).

Майже всі респонденти, які застосовували у навчанні інтелект-карти, на 98% впорались із першим завданням. Так, за темою «Shopping» необхідно було вивчити й запам'ятати 9 слів і висловів:

- supermarket — супермаркет;
- store — магазин, відділ;
- various — різноманітність;
- under one roof — під одним дахом;
- to be composed of... — складатися (з чогось);
- ready-weighed and packed — в розфасованому й упакованому вигляді;
- fabrics — тканини;
- escalator — ескалатор;
- customer — покупець.

Інші слова респонденти знали за раніше вивченими темами, проте їм все одно було запропоновано згадати всі слова, які вивчались в темі «Shopping». Так всі групи згадали 92,1% слів, які вивчались за цією темою; 96,7% вірно зробили співвіднесення малюнка та слова; 90,3% вставили пропущені слова й вислови у текст. Через три місяці (ми знаємо що є таке поняття як забування) нами було повторно проведено експеримент. Всі респонденти чудово впорались із цим завданням. Так 91,4% учасників експерименту згадали слова; 96,7% вірно зробили співвіднесення малюнка та слова; 89,9% вставили пропущені слова й вислови у текст. Таким результатом сприяло те, що слухачам постійно давалось закріплення матеріалу із застосуванням інтелект-карт.

В задачнику запропоновано повторення вивчених слів <https://www.multitran.ru> з більш детальним їх перекладом.

З метою кращого запам'ятовування слухачам поставлено такі запитання:

1. What do we do when we want to buy something?
2. What kinds of shops are there in every town?
3. Where do you like to do your shopping?
4. What departments is a department store composed of?
5. Where are the things for sale?
6. What can we buy in the knitwear department?
7. What can we buy in a food supermarket?
8. What methods of shopping are there?

У процесі створення креативного середовища особливу увагу необхідно зосередити на творчому підході у процесі навчання, а також врахуванні вікових особливостей слухачів, їх бажань щодо вивчення тієї чи іншої теми тощо. Саме креативне середовище допомагає організувати творчу роботу над проектом.

Оскільки відтворений нами матеріал в електронному підручнику має «відкритий» характер, його можна змінювати й доповнювати.

У процесі розроблення електронного посібника ми враховували основоположні принципи, а саме: квантування, повноти, наочності, адаптивності, галуження, управління.

Стисло охарактеризуємо їх. Принцип квантування передбачає розподіл матеріалу на мінімальні розділи із замкнутим змістом. За принципом повноти навчального

матеріалу електронний посібник містить теоретичну частину, контрольні запитання з теорії, приклади, завдання й вправи для самоперевірки, допомога, коментар, глосарій. Згідно з принципом наочності, текстову інформацію доповнено відеоматеріалами, ілюстраціями, мультимедіа тощо. Принцип адаптивності передбачає сприяння адаптації конкретного слухача в процесі навчання й самонавчання, враховуючи глибину, складність/трудність матеріалу, його прикладну спрямованість. Принцип галузження — кожен модуль повинен бути зв'язаним гіперпосиланням. Згідно з принципом управління, електронний посібник дозволяє керувати навчальним матеріалом, спираючись на індивідуальні особливості.

У процесі створення електронного посібника нами було з'ясовано такі його переваги порівняно з друкованими: 1) збереження великого обсягу інформації дає можливість, не відволікаючись на пошук інших джерел, працювати з електронною книгою; 2) зручний і швидкий пошук потрібного розділу, теми, словника, слова, словосполучення, речення, що здійснюється за допомогою функції швидкого пошуку; 3) мультимедійність (однчасне використання різних форм надання інформації та її опрацювання); 4) можливість здійснювати самоконтроль (ментальні карти сприяють цьому найефективніше); 5) мобільність, що допомагає слухачеві раціонально використовувати свій час.

Висновки. Високі темпи розвитку наукових знань дозволили запропонувати вирішення проблеми освітньої кризи за допомогою застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Здійснений аналіз 58 найпопулярніших електронних посібників з англійської мови дозволив умовно розділити електронні посібники на чотири категорії: 1) електронні посібники, які містять граматичний матеріал для початківців; 2) посібники, які дають можливість розширити словниковий запас, запам'ятати нові слова за допомогою практичних завдань; 3) посібники для тих, хто володіє англійською мовою на високому рівні й хоче його покращити; 4) англійська мова для бізнесу. Було зроблено висновок про те, що особи віком від 45 років і старші не можуть самостійно опанувати мову, якщо не вивчали її раніше. Виокремлено проблему створення електронних посібників з іноземної мови для різних категорій населення, зокрема їх способів репрезентації навчального, дидактичного, ілюстративного матеріалу, вивчення особливостей використання такого посібника під час самонавчання.

Доведено актуальність конструювання електронного посібника, що сприяє формуванню просторового середовища для діяльності людей, цілісності сприйняття матеріалу. Відображено складники освітнього середовища електронного посібника: людський фактор, держава, видавець. Під час організації структури електронного посібника запропоновано використовувати інтегровану модель, яка поєднує в собі лінійну та розгорнуту.

Визначено основні форми електронних посібників (енциклопедія, задачник, тест, креативне середовище, авторське середовище, невербальне середовище

з урахуванням різних категорій населення). При цьому базовою формою електронного посібника є енциклопедія, тобто інформація з іноземної мови, що подається, яка є повною й містить як граматику, так і базові теми. З метою кращого запам'ятовування навчального матеріалу слухачами складалися інтелект-карти, здійснювалась самоперевірка. Експериментально доведено переваги інтелект-карт (98% респондентів впоралися із завданням: згадування слів, які вивчались за відповідною темою складало 92,1%; 96,7% вірно робили співвіднесення малюнка і слова; 90,3% вставляли пропущені слова й вислови у текст. Повторне проведення експерименту (через три місяці) дало такий результат: 91,4% учасників експерименту згадали слова; 96,7% вірно зробили співвіднесення малюнка та слова; 89,9% вставили пропущені слова й вислови у текст. Таким результатом сприяло постійне закріплення матеріалу із застосуванням інтелект-карт. Під час розроблення електронного посібника було враховано основоположні принципи: квантування, повноти, наочності, адаптивності, галуження, управління.

Отже, електронний посібник, виконуючи роль викладача, тренера, консультанта, забезпечує створення позитивного мікроклімату слухачів, підвищує мовну компетенцію, вдосконалює спостережливість, сприяє аналізу власних результатів, є неперевершеним засобом для самонавчання слухачів.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Запровадити створення електронного посібника, використовуючи соціальні мережі.

Використані джерела

1. Вембер В. П. Навчально-методичні вимоги до електронного підручника / В. П. Вембер // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. праць. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. — № 4 (11). — С. 50–56. — (Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання).
2. Вембер В. П. Роль та місце електронного підручника в навчально-методичному комплексі з навчального предмета для загальноосвітньої школи / В. П. Вембер // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — Т. VIII, вип. 6. — К., 2009. — С. 43–51.
3. Вікторова Л. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в іншомовній освіті осіб «третього віку» / Л. В. Вікторова, А. Б. Кочарян, О. О. Коротун // Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. пр. — 2018. — Т. 63 № 1. — С. 22–35. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1940>
4. Вікторова Л. В. Особливості іншомовної підготовки співробітників спеціальних відомств Німеччини / Л. В. Вікторова // Наукові записки Національного університету «Острозька академія», Іншомовна підготовка у світі та Україні. Серія «Філологічна». — Вип. 62. — Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2016. — С. 64–67. — Режим доступу: [http://lingvj.oa.edu.ua/assets/files/full/2016/NZ_Vyp_62%20\(2\).pdf](http://lingvj.oa.edu.ua/assets/files/full/2016/NZ_Vyp_62%20(2).pdf)
5. Єсіна О. Г. Електронні підручники: переваги та недоліки / О. Г. Єсіна, Л. М. Лінгур // Вісник соціально-економічних досліджень: зб. наук. пр. — 2012. — № 1 (44). — С. 181–186.

6. Мадзігон В. М. Теоретичні засади створення електронних підручників / В. М. Мадзігон // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України. — К.: Пед. думка, 2006. — Вип. 6. — С. 34–38.
7. Тверезовская Н. Т. Электронный учебник: от теории к практике / Н. Т. Тверезовская // Инновационные образовательные технологии. — Минск: Минский институт управления. — 2006. — № 4 (8). — С. 137–145.
8. Тверезовська Н. Т. Алгоритм створення електронного підручника / Н. Т. Тверезовська // Освітнянські обрії: реалії та перспективи // Зб.наук.праць. — К.: ІПТО, 2008. — № 2. — С. 96–102.
9. Тверезовська Н. Т. Блоги як інноваційний ресурс особистісно орієнтованого навчання / Н. Т. Тверезовська, О. Й. Янковська // Педагогічний дискурс. — 2010. — Вип. 7. — С. 222–225. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2010_7_52
10. Тверезовська Н. Т. Блоги—інноваційний ресурс навчання / Н. Т. Тверезовська, О.Й Янковська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. — 2011. — Вип. 88. — С. 227–229
11. Тверезовська Н. Т. Електронний навчальний посібник: стан і перспективи розвитку / Н. Т. Тверезовська, І. Л. Голуб // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / Редкол.: Д. О. Мельничук (відп. ред.) та ін. — К., 2010. — Вип. 155. — ч. 2. — С. 205–210.
12. Тверезовська Н. Т. Етапи розробки та структура електронних навчальних посібників / Н. Т. Тверезовська, І. Л. Голуб // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / Редкол.: Д. О. Мельничук (відп. ред.) та ін. — К., 2011. — Вип. 159. — Ч. 1. — С. 286–291.
13. Тверезовська Н. Т. Інформаційні ресурси забезпечення соціально-педагогічної діяльності [текст]: навч. посібник / Н. Т. Тверезовська, Л. В. Вікторова, А. Б. Кочарян. — К.: «ЦП «КОМПРИНТ», 2017. — 418 с.
14. Тверезовська Н. Т. Основні вимоги до структури побудови електронного навчального посібника при вивченні дисципліни «Загальний курс транспорту» / Н. Т. Тверезовська // Професійна освіта: теорія, досвід, проблеми: Тези міжвузівської науково-практичної конференції (24–31 березня 2010 р.) / За заг. ред. Н. Т. Тверезовської. — К., 2010. — С. 88–91.
15. Viktorova L. V. Foreign language education of adults in the context of educational globalization / L. V. Viktorova, O. V. Zakhutska (Іншомовна підготовка дорослих в умовах глобалізації освіти) // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки. — К., 2017. — Вип. 263. — С. 165–172.
16. Viktorova L. V. Organizational and methodical aspects of teaching foreign students / L. Viktorova // ScienceRise: Pedagogical Education. — 2016. — № 7 (3). — P. 22–27. — Access: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2016_7_6

References

1. Vember V. P. Navchalno-metodychni vymohy do elektronnoho pidruchnyka / V. P. Vember // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova: zb. nauk. pr. — K.: NPU im. M. P. Drahomanova, 2006. — № 4 (11). — S. 50–56. — (Seriiia № 2. Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia).

2. Vember V. P. Rolj ta misce elektronnoho pidruchnyka v navchaljno-metodychnomu komplekti z navchaljnogo predmeta dlja zagaljnoosvitnjoji shkoly / V. P. Vember // Aktualjni problemy psykholohiji: zb. nauk. pracj Instytutu psykholohiji im. Gh. S. Kostjuka APN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. — T. VIII, vyp. 6. — K., 2009. — S. 43–51.
3. Viktorova L. V. Technologies in foreign language education for the “third age” learners Information / L. V. Viktorova, A. B. Kocharian, O. O. Korotun // Technologies and Learning Tools. 2018. Vol 63 № 1. — P. 22–35. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1940>
4. Viktorova L. V. Osoblyvosti inshomovnoyi podhotovky spivrobotnikov spetsial'nikh vidomstv Nimechchyn / L. V. Viktorova // Naukovi zapysky natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya», Inshomovna pidhotovka v myre ta Ukraini. Seriya «filolohichna». — Vyp. 62. — Ostroh: Vyd-vo natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya», 2016. — S. 64–67. — Rezhym dostupu: [http://lingvj.oa.edu.ua/assets/files/full/2016/NZ_Vyp_62%20\(2\).pdf](http://lingvj.oa.edu.ua/assets/files/full/2016/NZ_Vyp_62%20(2).pdf)
5. Yesina O. H. Elektronni pidruchnyky: perevahy ta nedoliky / O. H. Yesina, L. M. Linhur // Visnyk sotsialno-ekonomichnykh doslidzhen: zb. nauk. pr. — 2012. — No 1 (44). — S. 181–186.
6. Madzihon V. M. Teoretychni zasady stvorennia elektronnykh pidruchnykiv / V. M. Madzihon // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. pr.; In-t pedahohiky APN Ukrainy. — K.: Ped. dumka, 2006. — Vyp. 6. — S. 34–38.
7. Tverezovskaya N. T. Jelektronnyj uchebnik: ot teorii k praktike / N. T. Tverezovskaya // Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii. — Minsk: Minskij institut upravlenija. — 2006. — № 4 (8). — S. 137–145.
8. Tverezovska N. T. Alghorytm stvorennia elektronnoho pidruchnyka / N. T. Tverezovska // Osvitjanski obriji: realiji ta perspektyvy // Zb.nauk.pracj. — K.: IPTO, 2008. — № 2. — S. 96–102.
9. Tverezovska N. T. Bloghy jak innovacijnyj resurs osobystisno orijentovanoho navchannja / N. T. Tverezovska, O. J. Jankovska // Pedagoghichnyj dyskurs. — 2010. — Vyp. 7. — S. 222–225. — Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2010_7_52
10. Tverezovska N. T. Bloghy–innovacijnyj resurs navchannja / N. T. Tverezovska, O. J. Jankovska // Visnyk Chernighivskjogho nacionaljnogo pedagoghichnogho universytetu imeni TGH Shevchenka. — 2011. — Vyp. 88. — S. 227–229.
11. Tverezovska N. T. Elektronnyj navchaljnyj posibnyk: stan i perspektyvy rozvytku / N. T. Tverezovska, I. L. Gholub // Naukovyj visnyk Nacionaljnogo universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannja Ukrainy / Serija «Pedagoghika. Psykholohija. Filosofija» / Redkol.: D. O. Melnychuk (vidp. red.) ta in. — K., 2010. — Vyp. 155. — ch. 2. — S. 205–210.
12. Tverezovska N. T. Etapy rozrobky ta struktura elektronnykh navchaljnykh posibnykiv / N. T. Tverezovska, I. L. Gholub // Naukovyj visnyk Nacionaljnogo universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannja Ukrainy / Serija «Pedagoghika. Psykholohija. Filosofija» / Redkol.: D. O. Melnychuk (vidp. red.) ta in. — K., 2011. — Vyp. 159. — Ch. 1. — S. 286–291.
13. Tverezovska N. T. Informacijni resursy zabezpechennja socialjno-pedagoghichnoji dijajlnosti [tekst]: navch. posibnyk / N. T. Tverezovska, L. V. Viktorova, A. B. Kocharjan. — K.: «CP «KOMPRYNТ», 2017. — 418 s.
14. Tverezovska N. T. Osnovni vymoghy do struktury pobudovy elektronnoho navchaljnogo posibnyka pry vyvchenni dyscypliny «Zagaljnyj kurs transportu» / N. T. Tverezovska // Profesijna osvita: teorija, dosvid, problemy: Tezy mizhvuzivskjoi nauково-praktychnoji konferenciji (24–31 bereznja 2010 r.) / Za zagh. red. N. T. Tverezovskjoi. — K., 2010. — S. 88–91.

15. Viktorova L. V. Foreign language education of adults in the context of educational globalization / L. V. Viktorova, O. V. Zakhutska (Inshomovna pidhotovka doroslykh v uslovnyakh hlobalizatsiyi osvity) // Naukovy visnyk natsional'noho universytetu bioresursiv y pryrodokorystuvannya Ukrainy. Seriya: Filolohichni nauky. — K., 2017. — Vyp. 263. — S. 165–172.
16. Viktorova L. V. Organizational and methodical aspects of teaching foreign students / L. Viktorova // ScienceRise: Pedagogical Education. — 2016. — № 7 (3). — P. 22–27. — Access: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2016_7_6

**Коротун Е. А., Лашкул В. А.,
Буханова О. В., Тверезовская А. В.**

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ НАСЕЛЕНИЯ

В статье показано конструирование электронного пособия по иностранному языку для разных категорий населения. Выделена роль государства при создании и применении электронных пособий в процессе самообучения. Раскрыты основные формы электронных пособий (энциклопедия, задачник, тест, креативная среда, авторская среда, невербальная среда с учетом разных категорий населения). Базовой формой электронного пособия в контексте данного исследования выступает энциклопедия, т. е. информация по иностранному языку, которая дается, полная и включает в себя как грамматику, так и базовые темы. Описаны основополагающие принципы в процессе создания электронного пособия, а именно: квантования, полноты, наглядности, адаптивности, ветвления, управления. При помощи ментальных карт раскрыты основные общеупотребительные темы. В процессе проведения эксперимента показано позитивное влияние интеллект-карт на долгосрочное запоминание.

Ключевые слова: электронный учебник; особенности; построение; анкетирование; анализ; эксперимент; структура; преимущества; принципы; творческий потенциал.

**Korotun O., Lashkul V.,
Buhanova O., Tvrezovska O.**

CONSTRUCTION OF ELECTRONIC TEXTBOOK FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO DIFFERENT CATEGORIES OF LEARNERS

The crisis of education in comparison with the rate of scientific knowledge development is shown. In order to solve this problem, the information and communication technologies are introduced. The analysis of electronic textbooks for general secondary and vocational education institutions, as well as of 58 most popular electronic English teaching manuals is performed. According to the results of the analysis, English e-textbooks are divided into four categories: containing grammar material for the beginners; aimed at enriching active vocabulary and offering practical activities to memorize new words; for advanced language learners who wish to improve their skills; business English. It was concluded that people aged 45 and older can not learn the language on their own if they do not speak it. The problem of creating foreign language electronic textbooks for different categories of learners, paying attention to the way of representing

educational, didactic, illustrative material and the peculiarities of using such textbooks for self-education, is outlined.

The urgency of designing the electronic manual, which contributes to the formation of the spatial environment for human activity and the integrity of the material perception, is proved. The educational environment of the electronic manual is outlined. In particular, its main components are human factor, state, publisher. When organizing the structure of an electronic textbook, an integrated model that combines linear and deployed one is suggested to be used.

The basic types of electronic textbooks, taking into account different categories of learners, are analyzed: the encyclopedia; problem book; test; creative environment; authoring environment; non-verbal environment. Whereas the basic form of the electronic manual is the encyclopedia, that is, the information provided in a foreign language is complete and contains both grammar and basic topics. For better comprehension of the educational material, students used mind maps and self-examination. The advantages of mind maps have been experimentally proved (98% of respondents completed the task: 92.1% — memorized the words within the corresponding topic, 96.7% — identified the picture with the word correctly, 90.3% — filled in the gaps (missing words and phrases) in the text. Replicated experiment (in three months) showed the following result: 91.4% of the participants of the experiment remembered the words, 96,7% — identified the picture with the word correctly, 89,9% — filled in the gaps (missing words and phrases) in the text. Such result was achieved due to constant consolidation of skills by the use of mind maps. In the process of electronic textbook development, the fundamental principles were considered, namely: quantization; integrity; visibility; adaptability; branching; management.

Keywords: electronic textbook; features; construction; questionnaire; analysis; experiment; structure; advantages; principles; creative potential.

УДК 37.013.016

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКА БІОЛОГІЇ

Т. В. Коршевнюк,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: korshik@meta.ua

У статті розкрито можливості реалізації компетентісного потенціалу навчального предмета на прикладі авторського підручника біології для учнів дев'ятих класів. Висвітлено методичні аспекти змісту цього підручника, які спрямовано на формування ключових компетентностей як прогнозованого навчального результату сучасної освіти. Наведено приклади рубрик і завдань комплексного характеру, що сприяють формуван-

ню у дев'ятикласників ключових компетентностей у процесі навчання біології, а також завдань, виконання яких передбачає включення учнів в особистісно значущі для них види діяльності.

Ключові слова: навчальний предмет біологія; компетентнісний потенціал; ключові компетентності; підручник.

Постановка проблеми. В умовах реформування української школи актуальності набуло теоретичне обґрунтування й дидактичне забезпечення навчання всіх шкільних предметів на компетентнісній основі. Відчутним поступом у вирішенні цієї проблеми стало оновлення навчальних програм, що в ієрархії рівнів формування змісту освіти відповідають рівню навчального предмета.

Інноваційним стало представлення у навчальних програмах очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів у формі компонентів предметної компетентності (знаннєвого, діяльнісного, ціннісного), а також визначення компетентнісного потенціалу предметів, тобто внеску кожного навчального предмета у формування ключових компетентностей [8; 9].

Задля практичної реалізації в освітньому процесі якісно нового підходу до формування змісту та планування очікуваних результатів його засвоєння перед педагогічною наукою і підручникотворенням постала необхідність розроблення відповідного дидактичного інструментарію. Але недостатня науково-методична обґрунтованість реалізації компетентнісно орієнтованого змісту освіти у шкільних підручниках, у тому числі й біології, утруднює практичну реалізацію в них компетентнісного підходу на рівні навчального матеріалу.

Зміни у вітчизняному освітньому просторі детермінували низку суперечностей, зокрема між необхідністю реалізувати визначений програмою компетентнісний потенціал навчального предмета «Біологія» і змістом чинних підручників біології у здійсненні цього. Відтак проблема компетентнісного потенціалу підручника біології набула актуальності у зв'язку з необхідністю розв'язання зазначеної суперечності шляхом створення відповідних засобів, методів, форм навчання. Вирішення окресленої суперечності обумовило напрям нашого наукового пошуку, що стосується забезпечення шкільної біологічної освіти підручниками й навчальними посібниками, створеними на компетентнісній основі.

Аналіз публікацій. Проблема підручника як ефективного засобу компетентнісно орієнтованого навчання учнів закладів загальної середньої освіти перебуває у полі зору учених і практиків. Вивчення наукових джерел дає підстави для висновку, що вирішення цієї проблеми має значне теоретичне підґрунтя. У працях І. Д. Бежа, І. О. Зимньої, А. Г. Каспржакка, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, Дж. Равена, А. В. Хуторського сформовано категоріальний апарат компетентнісного підходу, розроблено принципи та умови організації компетентнісно орієнтованого навчання на різних освітніх рівнях.

Вітчизняні вчені Н. М. Бібік, М. І. Бурда, Т. М. Засєкіна, О. І. Ляшенко, О. Я. Савченко, О. М. Топузов, С. Е. Трубачева та інші не лише обґрунтовують теоретичні положення створення компетентнісно орієнтованого підручника, актуального на сучасному етапі розвитку базової середньої освіти, але й реалізують їх в авторських підручниках, навчальних та методичних посібниках.

Функції підручника біології, особливості його структурування з урахуванням компетентнісної парадигми розкрито у працях українських вчених Л. С. Ващенко [2], Н. М. Матяш, Л. М. Рибалко, А. В. Степанюк.

Н. М. Матяш висвітлює можливості підручника біології у реалізації компетентнісного підходу до вивчення людини, акцентує увагу на способах відображення в них знаннєвого, діяльнісного та ціннісного компонентів предметної біологічної компетентності та дидактичних функціях пізнавальних завдань, включених до змісту створених нею підручників [6; 7].

Обґрунтовані А. В. Степанюк і В. В. Грубінко методологічні засади й дидактичні принципи конструювання підручника з біології для старшої школи покладено в основу проєктивної моделі структури змісту цієї навчальної книги [11].

Авторську концепцію підручників з біології на засадах компетентнісного підходу до навчання оприлюднила Л. М. Рибалко [10].

Таким чином, у теорії та методиці навчання біології акцентується увага на можливостях шкільного підручника біології у формуванні предметної біологічної компетентності. Водночас оновленою навчальною програмою з біології [1] чітко визначено конкретні уміння й ставлення, що входять до ключових компетентностей, розвиток яких відбувається в освітньому процесі з біології. Все це посилює значимість розроблення способів забезпечення й реалізації компетентнісного потенціалу підручників біології.

Формулювання цілей статті. Мета статті — розкрити авторський підхід до реалізації компетентнісного потенціалу шкільної біологічної освіти в підручнику «Біологія. 9 клас» на навчальному матеріалі, що стосується: хімічного складу, структури та принципів функціонування клітини; збереження та реалізації спадкової інформації, закономірностей успадкування ознак; еволюції й біорізноманіття органічного світу; надорганізмових біологічних систем, ролі біології у біотехнології та медицині.

Виклад основного матеріалу. У вирішенні низки завдань компетентнісного підходу значні сподівання українські вчителі покладають на підручники, адже саме підручник залишається центральним складником системи засобів навчання. З року в рік спектр функцій підручника розширюється. Нині він є носієм змісту навчального матеріалу та вказівником щодо організації його засвоєння. Підручник — це мотиватор, дієвий чинник формування інтелектуальної та емоційної сфери учнів, засіб самоконтролю, інструмент діагностики навчальних досягнень учнів. При цьому беремо до уваги, що виконання підручником означених функцій відбувається в умовах динамічних, і почасти кардинальних, змін у предметному змісті. Особливо

це відчувається у навчальних предметах освітньої галузі «Природознавство». І тут неабияку роль відіграє той факт, що визначений навчальною програмою зміст біології для 9 класу в Україні запроваджено вперше. Він є завершальним у вивченні цього навчального предмету на етапі здобуття школярами базової загальної середньої освіти й «покликаний сформувати у випускників основної школи ключові компетентності, які забезпечують знання та розуміння фундаментальних принципів біології, осмислені уміння, сформовані навички, усвідомлене ставлення до вибору шляху подальшого навчання відповідно до своїх інтересів і здібностей» [1, с. 11].

Реалізація цього завдання відбувається у процесі формування компетентностей — ключових (характеристику яких наведено у програмі) і предметної біологічної компетентності (структуру якої обґрунтовано науковцями відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України) [4].

Аналіз поданого у навчальній програмі з біології компетентнісного потенціалу предмета дає підстави для висновку, що сукупність зазначених у ньому ключових компетентностей орієнтована на самореалізацію особистості учнів у процесі розвитку в них здатності ефективно адаптуватися до соціокультурного та природного середовища. Такий соціально заданий і нормативно визначений результат навчання потребує пошуку способів його досягнення. У цьому процесі ми використали можливості підручника біології й керувались тим, що ключові компетентності мають інтегрований характер, тому в засобах їх формування необхідно поєднувати різні елементи (види знань, предметні й загальнонавчальні уміння, ставлення, особистісні якості тощо).

Розкриємо, як ми підійшли до формування ключових компетентностей засобами авторського підручника біології [5].

Як відомо, сучасне суспільство вступило в інформаційну фазу розвитку, провідною ознакою якої є пріоритет інформації в усіх сферах діяльності людини. У цій ситуації важливо створити умови, які дозволяють особистості адаптуватися до успішного існування в умовах невинного розширення інформаційного простору, оперативно опановувати нові способи отримання, переробки й поширення інформації.

Згідно програми, ключова інформаційно-цифрова компетентність містить уміння використовувати сучасні технології та пристрої для спостереження за об'єктами та процесами у живій природі (функцію навчальних ресурсів виконують «комп'ютерні експерименти на основі інформаційних моделей») [1, с. 18]. Підручник налаштовує учнів до систематичного використання Інтернет-ресурсів, а також містить відомості про сучасні методи дослідження живого різних рівнів організації життя. Наприклад, ознайомити учнів із сучасними методами вивчення молекулярного рівня живої природи допомагає інформація про біоінформатику, яка вивчає біологічні об'єкти та процеси з використанням комп'ютерних технологій. Учні дізнаються, як вчені створюють тривимірні моделі біомолекул, прогнозують їхні властивості, визначають галузі наукового та практичного застосування цих органічних сполук й отриманих знань про них.

Навчальний матеріал про екосистемний рівень організації життя доповнено інформацією про сучасні пристрої й технології, що використовують в екологічному моніторингу й аерокосмічних методах вивчення екосистем. Приклад комп'ютерної моделі трофічної сітки наземної екосистеми демонструє учням ефективність методу моделювання у дослідженні біосистем надорганізмових рівнів із застосуванням ІКТ.

На сторінках підручника школярам неодноразово пропонується спробувати власні сили у створенні інформаційного продукту, зокрема презентації, моделі.

Різні види графіків, схем, діаграм, таблиць, наведених у підручнику, розширюють обізнаність дев'ятикласників щодо способів фіксації даних і форм представлення результатів біологічних досліджень (наприклад, динаміка змін чисельності основних видів тварин у листяних і хвойних лісах України за даними екологічного моніторингу, графік залежності швидкості біохімічних реакцій від температури організму, схеми родоходів, колообігу речовин у біосфері). Це використано у підручнику з метою розвивати у дев'ятикласників уміння структурувати дані, перекодовувати інформацію, тобто розвивати ключову інформаційно-цифрову компетентність.

Для формування ініціативності й підприємливості як ключової компетентності увагу приділено не лише здобуткам біології та суміжних наук, але й перспективам подальших досліджень біосистем, питанням їх збереження й ефективного використання, прогнозуванню впливу біології на розвиток технологій і нових напрямів підприємництва (наприклад, виробництво біогазу, екопродукції).

До завдань біологічної освіти належить виховання важливих соціальних якостей (уміння оцінювати позитивний потенціал та ризики використання надбань біологічної науки для добробуту людини й безпеки довкілля, готовність брати участь у природоохоронних заходах) і громадянської свідомості молодого покоління, на розвиток якої орієнтована одна із наскрізних змістових ліній — «громадянська відповідальність». Підручник вчить учнів бути активними громадянами, показувати приклади, як це робити, а також надає можливість спробувати свої сили на практиці. З цією метою у підручнику наведено конкретні завдання, наприклад: «Опрацюйте додаткові джерела інформації (місцеві ЗМІ, інтернет-ресурси), проведіть опитування дорослих і дайте відповідь на запитання: «Які три помилки в діяльності людини призвели до антропогенних змін у вашому регіоні?» Дізнайтесь, що робиться для усунення цих помилок. З'ясуйте, які організації опікуються проблемами довкілля, якою діяльністю вони займаються. Долучіться до справи збереження та охорони природи. Для цього візьміть участь в одному із природоохоронних заходів, який проводять у школі, районі чи населеному пункті, де ви проживаєте» [5, с. 241].

Формуванню соціальної та громадянської компетентності сприятимуть різні способи входження дев'ятикласників у соціокультурне середовище, де їхня дорослість не надумана, а реальна. Одним із способів є організація діяльності школярів, в якій вони зможуть виявити свої здібності, а результати будуть корисними най-

ближчому оточенню (наприклад, родині, шкільній, місцевій громаді). Цьому підпорядковано рубрику підручника «Спільна справа». Так, рубрика пропонує учням дізнатися про можливі джерела мутагенів у своїй місцевості (наприклад, підприємства хімічної промисловості, компоненти їжі й тютюнового диму), знайти інформацію про їхній вплив на організм (людини, тварин, рослин), скласти орієнтовні рекомендації зі зменшення впливу мутагенів на організм людини й ознайомити з ними друзів, знайомих, родичів.

Під час організації пізнавальної діяльності учнів важливо створити такі умови, в яких кожен з них зможе побачити результати своєї діяльності, відчуватиме її значущість, отримуватиме задоволення від своєї праці та спілкування. До цього спонукає те, що провідним видом діяльності у підлітковому віці є комунікація. Крім того, учням важливо відчувати свою належність до якоїсь групи, вони значною мірою залежать від думки групи. Щоб використати цю потребу учнів, у підручнику створено рубрику, що містить завдання для виконання у складі груп. Групова робота доцільна під час виконання навчальних проєктів, проведенні диспутів, семінарів, виставок, вікторин, конкурсів тощо. Окрім навчальних результатів вона важлива тим, що розподіл ролей у групі допомагає учням краще розібратися у свої здібностях і можливостях, спробувати різні ролі (лідера, виконавця, рецензента, оратора, фотографа тощо), набути досвіду комунікації, відчувати власну причетність і нести відповідальність за результат роботи групи. Важливим для формування громадянської компетентності є те, що під час групової роботи розвивається уміння працювати в команді.

Якісна біологічна підготовка школярів передбачає розвиток у них умінь вирішувати і навчальні завдання, і життєві проблеми, використовуючи набуті у процесі вивчення біології знання й уміння. Тому у підручнику акцентуємо увагу на використанні завдань, що ілюструють практичне застосування біологічних знань, сприяють свідомому засвоєнню навчального матеріалу, розвитку якостей і здібностей особистості. Наприклад: «Спираючись на власний життєвий досвід і знання, отримані на уроках біології в минулому році, поясніть, чому ваша обізнаність щодо метаболізму в організмі людини є важливою» [5, с. 81]; «Змодельуйте ситуацію: ви опинилися наодинці з природою, наприклад, у степу. Щоб забезпечити своє виживання в цих умовах упродовж п'яти років, вам необхідно відібрати рослини для вирощування. За якими ознаками ви будете обирати рослини та як будете їх культивувати (вирощувати)?» [5, с. 255].

Виконання подібних завдань сприяє усвідомленню учнями особистої значущості набутих знань і життєвих навичок, а також мотивуватиме на збагачення власного досвіду новими знаннями та вміннями, що необхідні для формування уміння вчитися впродовж життя як однієї з ключових компетентностей.

Для розвитку ключової компетентності «спілкування іноземними мовами» у підручнику вміщена інформація про широкий спектр джерел інформації біо-

логічного змісту, в тому числі іноземними мовами, про міжнародні дослідницькі програми з біології та проекти екологічного спрямування (наприклад, Всесвітній фонд охорони природи WWF — World Wild Fund for Nature).

Зміст шкільної біологічної освіти насичений термінами, в тому числі й іншомовними, засвоєння яких є умовою «оволодіння учнями термінологічним апаратом природничих наук» — одного із завдань освітньої галузі «Природознавство», визначеного Державним стандартом базової й повної загальної середньої освіти [3].

Тому в підручнику приділено увагу термінологічній роботі, оптимізувати яку допомагає ознайомлення школярів з етимологією термінів, демонструванням того, як відбувається взаємопроникнення біологічних понять у різні галузі науки та сфери діяльності людини. Так, дев'ятикласники дізнаються, що методи цитологічних досліджень використовуються у тестуванні різних засобів, наприклад лікарських препаратів, засобів гігієни. Ті з них, що не тестуються на тваринах, можуть позначитися словами «не тестується на тваринах», англійськими словами «Cruelty-free», «No animal testing», «Animal-friendly» та логотипами, приклади яких наведено у підручнику. Ці відомості стануть підліткам у нагоді в реальних ситуаціях вибору товарів і послуг, а також під час виконання завдань ужиткового характеру, наприклад, з'ясувати, які засоби (косметичні, побутової хімії тощо), що використовують дев'ятикласники у повсякденному житті, не тестувались на тваринах; з'ясувати призначення виявлених товарів, і висловити свої міркування щодо того, чому таку продукцію називають етичною.

Збільшення галузей застосування генетично модифікованих організмів зумовлює необхідність ознайомлювати учнів не лише з методами їх отримання, але й формування ставлення до цього з позицій біоетики. Також важливо ознайомити дев'ятикласників з основними досягненнями створення трансгенних рослин у виробництві «істівних вакцин», створенні сортів рослин, стійких до захворювань і шкідників, підвищенні продуктивності рослинництва.

У процесі відбору інформації прикладного характеру враховували, що біологічна наука не лише впливає на різні сфери життя сучасної людини, а й сама зазнає потужного соціально-культурного впливу. У зв'язку з цим зростає роль ціннісного підходу в оцінюванні перспектив розвитку біології й практичного використання її досягнень. Тому на сторінках підручника розглянуто соціально-етичні проблеми, пов'язані з вивченням живої природи. Наприклад, з позицій біологічної безпеки висвітлено можливі впливи генетично модифікованих організмів на людину та інші біологічні системи, а також регулювання на законодавчому рівні меж використання трансгенних організмів у різних країнах. Інший приклад — спонукання учнів до обговорення й висловлювання власного ставлення до проблеми піддослідних тварин, прогнозування наслідків потрапляння мутагенів у навколишнє середовище та способів запобігання цьому.

Загальновідомо, що ефективним засобом формування компетентностей є проектна діяльність. У підручнику вміщено орієнтири для виконання передбачених навчальною програмою проектів із зазначенням можливих ресурсів, поради щодо організації діяльності й форм представлення результатів. При цьому учнів поінформовано, що вони можуть як скористатись запропонованим планом роботи над проектом, так і розробити власний. Тобто, ці вказівки мають не обов'язковий, а рекомендаційний характер, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів, не обмежувати їхню ініціативність і творчість, надає підліткам можливість самостійно ухвалювати рішення й нести за них відповідальність.

Висновки. Реалізацію компетентнісного потенціалу навчального предмета «Біологія» (формування й розвитку ключових компетентностей) в авторському підручнику для дев'ятого класу забезпечують практико-орієнтовані тексти, завдання комплексного характеру, в яких інтегровано елементи змісту не лише в межах освітньої галузі «Природознавство», але й у міжгалузевому об'єднанні, а також представлено завдання, виконання яких передбачає включення учнів в особистісно значущі для них види діяльності, висловлення суджень тощо.

Актуальними й перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо визначення ступеня деталізації й розроблення засобів реалізації компетентнісного потенціалу змісту біологічної освіти у підручниках біології для базової середньої та профільної середньої освіти.

Використані джерела

1. Біологія. 6–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів // Біологія. Природознавство. Основи здоров'я: методичні рекомендації МОН України щодо організації навчального процесу у 2017/2018 навчальному році; оновлені на компетентнісній основі навчальні програми для 5–9 класів; методичні коментарі провідних науковців щодо впровадження ідей Нової української школи. — К.: УОВЦ «Оріон», 2017. — С. 16–62.
2. Ващенко Л. С. Роль підручників біології у формуванні предметних компетентностей / Л. С. Ващенко // Проблеми сучасного підручника. — 2015. — Вип. 15. — С. 97–105.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
4. Календарно-тематичне планування з біології і хімії на основі компетентнісного підходу / Л. Величко, Н. Буринська, Н. Матяш, Т. Коршевнік, Т. Вороненко, О. Козленко — Біологія і хімія в рідній школі. — 2016. — № 4. — С. 2–5.
5. Коршевнік Т. В. Біологія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Т. В. Коршевнік. — К.: УОВЦ «Оріон», 2017. — 272 с.
6. Матяш Н. Система завдань у підручниках з біології як засіб формування в учнів предметної компетентності / Н. Ю. Матяш // Проблеми сучасного підручника. — 2016. — Вип. 16. — С. 212–223.
7. Матяш Н. Ю. Відображення компетентнісного підходу до вивчення людини в авторських підручниках з біології / Н. Ю. Матяш // Проблеми сучасного підручника. — 2017. — Вип. 18. — С. 88–95.

8. Навчальні програми для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
9. Навчальні програми для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klasiv>
10. Рибалко Л. М. Авторська концепція підручників з біології на засадах компетентнісного підходу до навчання / Л. М. Рибалко // Проблеми сучасного підручника. — 2017. — Вип. 18. — С. 192–199.
11. Степанюк А. В. Методологічні та дидактичні засади конструювання підручника з біології для старшої школи / А. В. Степанюк, В. В. Грубіно // Проблеми сучасного підручника. — 2016. — Вип. 16. — С. 393–403.

References

1. Biologhija. 6–9 klasy. Proghrama dlja zaghajjnoosvitnikh navchalnykh zakladiv // Biologhija. Pryrodoznavstvo. Osnovy zdorov'ja: metodychni rekomendacii MON Ukrainy shhodo orghanizacii navchalnogho procesu u 2017/2018 navchalnomu roci; onovleni na kompetentnisnij osnovi navchalni proghramy dlja 5–9 klasiv; metodychni komentari providnykh naukovciv shhodo vprovadzhennja idej Novoji ukrajinskoji shkoly. — K.: UOVC «Orion», 2017. — S. 16–62.
2. Vashhenko L. S. Rolj pidruchnykiv biologhiji u formuvanni predmetnykh kompetentnostej / L. S. Vashhenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka. — 2015. — Vyp. 15. — S. 97–105.
3. Derzhavnyj standart bazovoji i povnoji zaghajnoji serednoji osvity [Elektronnyj resurs] — Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
4. Kalendarno-tematychnje planuvannja z biologhiji i khimiji na osnovi kompetentnisnoho pidkhdodu / L. Velychko, N. Burynsjka, N. Matjash, T. Korshevnjuk, T. Voronenko, O. Kozlenko — Biologhija i khimija v ridnij shkoli. — 2016. — № 4. — S. 2–5.
5. Korshevnjuk T. V. Biologhija: pidruch. dlja 9 kl. zaghajjnoosvit. navch. zakladiv / T. V. Korshevnjuk. — K.: UOVC «Orion», 2017. — 272 s.
6. Matjash N. Ju. Systema zavdanj u pidruchnykakh z biologhiji jak zasib formuvannja v uchniv predmetnoj kompetentnosti / N. Ju. Matjash // Problemy suchasnoho pidruchnyka. — 2016. — Vyp. 16. — S. 212–223.
7. Matjash N. Ju. Vidobrazhennja kompetentnisnoho pidkhdodu do vyvchennja ljudy v avtorsjkykh pidruchnykakh z biologhiji / N. Ju. Matjash // Problemy suchasnoho pidruchnyka. — 2017. — Vyp. 18. — S. 88–95.
8. Navchalni proghramy dlja 10–11 klasiv zaghajjnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
9. Navchalni proghramy dlja 5–9 klasiv zaghajjnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klasiv>
10. Rybalko L. M. Avtorsjka koncepcija pidruchnykiv z biologhiji na zasadakh kompetentnisnoho pidkhdodu do navchannja / L. M. Rybalko // Problemy suchasnoho pidruchnyka. — 2017. — Vyp. 18. — S. 192–199.

11. Stepanjuk A. V. Metodologichni ta dydaktychni zasady konstruivannja pidruchnyka z biologhiji dlja starshoji shkoly / A. V. Stepanjuk, V. V. Ghрубinko // Problemy suchasnogho pidruchnyka. — 2016. — Вуп. 16. — S. 393–403.

Коршевнюк Т. В.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНИКА БИОЛОГИИ

В статье раскрыты возможности авторского учебника биологии для учащихся девятих классов в реализации компетентностного потенциала учебного предмета. Освещены учебно-методические аспекты содержания учебника, обеспечивающие формирование ключевых компетентностей: общение на иностранных языках, математическая компетентность, информационно-цифровая компетентность, умение учиться на протяжении жизни, инициативность и предприимчивость, социальная и гражданская компетентности. Охарактеризовано целесообразность применения и приведены примеры практико-ориентированных текстов, задач комплексного характера, в которых интегрированы элементы содержания не только в рамках образовательной области «Естествознание», но возможно межотраслевое объединение, а также заданий, выполнение которых предполагает включение учащихся в лично значимые для них виды деятельности.

Ключевые слова: учебный предмет биология; компетентностный потенциал; ключевые компетентности; учебник.

Korsevniuk T.

COMPETENCE POTENTIAL OF A BIOLOGY TEXTBOOK

The possibilities of the author's biology textbook for ninth grade students implementation for the realization of a competence potential of the discipline are described. Also, the educational-methodical aspects of the textbook content are given, which ensure the formation of key competencies. These aspects are: communication in foreign languages, mathematical competence, information and digital competence, the ability for lifelong learning, initiative and enterprise, social and civic competence. The author characterizes the features of the formation of these competencies on educational material such as chemical composition, structure, and principles of cell functioning; carrying and realization of genetic information, patterns of the features of inheritance; evolution and biodiversity of the organic world; population, ecosystem, biosphere; the role of biology in biotechnology and medicine. The article describes general practicability and presents examples of practice-oriented texts, complex problems, and tasks. The variants of these tasks are presented. Moreover, their fulfillment presupposes the inclusion of students in personally important activities.

Keywords: biology discipline; competency potential; key competencies; school textbook.

ДИДАКТИЧНІ ІДЕЇ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С. Х. ЧАВДАРОВА

А. Ю. Кузьменко,

аспірант відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: kuzanya@i.ua

У статті розкрито значення педагогічної спадщини відомого українського вченого Сави Христофоровича Чавдарова (1892–1962) для сучасної педагогічної науки та практики. Зокрема, автором на основі аналізу відомих праць вченого (підручників української мови для початкових класів, методик для педагогічних училищ і вищих навчальних закладів тощо) визначено та схарактеризовано методичні прийоми підручникотворення, які дають змогу забезпечити вивчення учнями навчального матеріалу через сприйняття й усвідомлення ними навчальних текстів і наочних матеріалів.

Дослідження, творче переосмислення дидактичних ідей С. Х. Чавдарова та застосування у підручникотворенні поглиблює й збагачує наукові засади, що сприятимуть підвищенню якості навчальної книги на сучасному етапі реформування національної системи освіти.

Ключові слова: педагогічна спадщина С. Х. Чавдарова; дидактика; методи навчання; організація навчального процесу; методика викладання; освітня діяльність.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується суттєвими зрушеннями в усіх його сферах, зокрема й у галузі освіти, значення якої відчутно зростає в контексті соціокультурних проблем, що постають сьогодні перед суверенною Україною.

У державних документах (зокрема в Конституції України, Законі «Про освіту», Законі «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Концепції національного виховання, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.) закладено основи докорінного реформування освіти, відтворення інтелектуального та духовного потенціалу українського народу, виходу вітчизняної науки та техніки на світовий рівень, забезпечуючи конкурентоспроможність фахівців у європейському та міжнародному просторі.

Критичного осмислення минулого потребує сучасна парадигма освіти й виховання, яка сприятиме поліпшенню оволодіння системою знань, умінь і навичок,

формуванню майбутньої фахової компетентності задля успішної реалізації особистих інтересів та інтересів суспільства.

Звернення дослідників до проблем історії педагогіки, переоцінка ними окремих фактів життя та діяльності відомих особистостей дають можливість по-новому оцінити здобутки вітчизняної педагогіки в контексті історичних подій та скористатися ними для формування й удосконалення нових освітніх технологій в умовах соціальних перетворень в Україні.

У розвитку теорії та практики сучасного національного шкільництва особливою значення набуває вивчення історії української освіти й педагогічної думки, яка завжди є персоніфікованою: у ній віддзеркалюється особистість її носія, з його поглядами, переконаннями, віруваннями та вподобаннями. Тому аналіз праць і життєвого шляху педагогів, письменників, громадських діячів, учених, які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки та здобутки яких свого часу не було належно поціновано, залишається актуальним.

Аналіз досліджень та публікацій. Погоджуючись із твердженнями дослідників історії педагогіки про те, що педагогічна персоналія сьогодні — це один із найпоширеніших напрямків історико-педагогічних досліджень, слід підкреслити, що творчі надбання вчених, їхні теоретичні та практичні доробки в галузі педагогічної науки привертають увагу сучасних дослідників проблем організації навчального процесу в школі, методик викладання різних предметів та вдосконалення технологій навчання.

У цьому контексті слід відзначити наукові доробки, присвячені історії українського шкільництва, розвитку національної освіти й виховання, які помітно активізувалися останнім часом (А. Алексюк, Л. Березівська, Л. Бондар, Л. Вовк, І. Воробець, Н. Дічек, Т. Завгородня, І. Зайченко, С. Золотухіна, І. Зязюн, Н. Калениченко, Н. Коляда, В. Кузь, І. Курляк, Н. Побірченко, Б. Ступарик, І. Стражнікова, О. Сухомлинська та ін.).

У дослідженнях українських учених-педагогів П. Автомонова, А. Алексюка, В. Бондаря, Г. Ващенко, А. Кузьмінського, В. Онищука, В. Паламарчук, І. Підласого та інших знаходимо науково обґрунтовані ідеї та дидактичні розробки з теорії навчання у середній та вищій школі, в яких відображено структуру та зміст процесу навчання (принципи, методи, форми, засоби навчання; контроль за навчальною діяльністю учнів і студентів), що є орієнтирами творчого вибору вчителів та викладачів.

Дослідження, здійснені на межі ХХ — ХХІ ст., потребують нового прочитання й переосмислення спадщини окремих педагогів-мислителів, відкриттям нових імен, повернення до історико-педагогічного контексту цілих періодів, які дають змогу краще пізнати минуле, збагнути сучасне й передбачити майбутнє, забезпечуючи єдність і наступність поколінь.

Відомий учений і громадський діяч Сава Христофорович Чавдаров (1892–1962) належить до плеяди непересічних постатей вітчизняної педагогічної думки, чия

наукова спадщина, освітня й громадська діяльність заслуговують на дослідження й всебічне осмислення. Чавдаров С. Х. — заслужений діяч науки, член-кореспондент АПН РРФСР, професор, автор підручників української мови для початкових класів, методик для педагогічних училищ, вищих навчальних закладів, монографій, посібників, статей.

Творчість С. Чавдарова розглядали З. Бакум, Л. Березівська, О. Біляєв, Л. Бондар, Н. Гац, Н. Гов'ядовська, Т. Донченко, В. Масальський, В. Палатна, О. Петрук, О. Проніков, Н. Сіранчук, С. Яворська, однак, з позиції науково-дидактичної спадщини С. Х. Чавдарова, зокрема особливостей навчальної діяльності школярів та її оцінювання, праці вченого недостатньо досліджувались.

Багатогранність педагогічної спадщини С. Чавдарова та досвіду його освітньої діяльності, значущість ідей педагога для сучасної теорії та практики навчання й виховання, зумовили написання цієї статті.

Мета статті — пошук у педагогічній спадщині С. Х. Чавдарова ідей структурування й змістовного наповнення підручників для молодших школярів, які б забезпечили сприйняття, розуміння, засвоєння та застосування учнями нових знань у процесі навчання в сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на те, що час завжди накладає відбиток і на світогляд, і на результати наукових пошуків, спробуємо оцінити наукові праці С. Х. Чавдарова з позицій сьогодення помірковано, оскільки вони належать певному історичному часу, пройшли своєрідний історичний процес розвитку в конкретних соціальних і політичних умовах, згідно з якими розвивалася і школа.

Відомо, що науковий доробок С. Чавдарова налічує понад двісті наукових праць [1, с. 5]. У його методичних посібниках, підручниках і статтях, що свого часу задовольняли нагальні потреби школи і для нас мають чималу наукову цінність, знаходять своє відображення теорія і практика навчання.

Вивчення педагогічної спадщини С. Х. Чавдарова дає можливість встановити той факт, що автор постійно доповнював, переробляв підручники, поліпшуючи теоретичну, методичну та практичну частину, ілюстративний матеріал тощо.

Цікавою є методика побудови підручників С. Х. Чавдарова, за якою автор спочатку подає завдання проведення учнями під керівництвом вчителя навчального дослідження, а потім як висновок — узагальнення у вигляді правила, сформульованого у простій і доступній формі. Вправи для закріплення знань учнів, тексти яких змістовно насичені й подаються цікавими реченнями, сприяють активізації навчальної діяльності учнів та сприйняттю ними навчального матеріалу [3; 5; 7; 8; 9; 10; 11].

Зокрема, ми бачимо, що підручники «Українська мова» для 3-го і 4-го класів (автори С. Х. Чавдаров, Б. С. Саженок), видані у 1961 році [6; 10; 11], побудовано методом індукції: вивчення матеріалу ведеться від спостереження над словами чи реченнями до граматичних висновків і правил. Відповідно до вікових особли-

востей учнів подано граматичні визначення. Практичну частину складено відповідно до дидактичних вимог: у ній достатньо вправ, різних за формою та змістом; більшість вправ передбачають лексичну та словникову роботу; певні (важливі для запам'ятовування щодо написання) слова виділяються в тексті графічно або схематично (рамкою). Схеми й таблиці, запропоновані у підручнику, слугують ілюстративним матеріалом або ж зразком для виконання різних вправ. До вправ творчого характеру автором дібрано малюнки різного змісту.

Важливо акцентувати на тому, що система вправ, які подано в підручниках, спрямована на свідоме засвоєння граматичних положень, орфографічного матеріалу, на розвиток логічного мислення учнів шляхом виконання завдань з поступовим нарощенням труднощів, на закріплення й повторення матеріалу. Особливого значення надано вправам із розвитку мовлення. У підручниках для 1–3 класів правила та визначення подано невеликими частинами, що дає змогу учню вільно орієнтуватись у тексті, усвідомлювати зміст та швидко знаходити інформацію для запам'ятовування.

Привертає увагу дотримання у підручниках принципів наступності й послідовності: на початку навчального року 2–3 тижні учні повторюють вивчене у попередньому класі, а далі — засвоюють новий матеріал. Спеціальні вправи й тексти мають пояснення та сприяють повторенню вивченого матеріалу.

У методичних порадах щодо роботи з ілюстраціями С. Х. Чавдаров загострює увагу вчителів на тому, щоб «у процесі виконання вправ учні не тільки засвоювали граматичні та орфографічні знання і навички, а й щоб розвивалася їх мова, щоб учні вчилися розуміти, як треба говорити, щоб поліпшувати мовленнєві вміння» [6, с. 48].

Аналізуючи методи навчання грамоті, можна зауважити, що особливого значення С. Х. Чавдаров надавав роботі над усвідомленням тексту, вважав, що у читанні має поєднуватися аналіз і синтез. Починати навчання слід підготовчими вправами, далі застосовують прийоми зіставлення слів і протяжна вимова та такі засоби, як: розрізна азбука, дошка, лото, карточки, схеми, малюнки, що урізноманітнюють і поживляють процес навчання. Робота відбувається переважно у зв'язку з читанням та відтворенням малюнків. Науковець наголошує, що на будь-якому етапі уроку має бути гра, яка викликає інтерес до навчання та як метод навчання сприяє засвоєнню дітьми навчального матеріалу.

Учений вважає, що під час навчання слід застосовувати різноманітні методи, орієнтуватися на розвиток мислення, на аналіз і синтез [4, с. 33]. Крім того, має значення чітке пояснення вчителя й уміло організована самостійна робота учнів. За усіх умов мають ураховуватися вікові особливості школярів.

Підвищення грамотності учнів С. Чавдаров вважав «найважливішим ступенем до опанування засобів культури» [4, с. 37]. «За знанням граматики, за знанням граматики-орфографічних правил повинні прийти й міцні навички [4, с. 45], що є безпосереднім результатом знань, усвідомленням того, що учень вивчав».

Він зауважував, що «Грамотність — це результат цілої системи шкільного навчання взагалі і навчання мови зокрема» [4, с. 47].

Серед методів навчання граматики й орфографії автор виділяв індукцію та дедукцію, вважав, що їх треба розглядати як шляхи умовиводу та не слід забувати про порівняння, зіставлення, аналогію, протиставлення — тобто, все, що пов'язано з поняттям аналізу.

У своїх методичних пошуках С. Чавдаров великого значення надавав «золотому» правилу дидактики — наочності. Тому у його підручниках багато таблиць, схем, малюнків щоб учням легше було засвоїти, легко відтворити матеріал, який вивчався. А щоб знання стали міцнішими автор привертає увагу до систематичного повторення вивченого. Така реалізація принципу міцності знань, на думку вченого, позбавляла учнів від незнання правил, неухважності, неточного відтворення правила, сплутування одного правила з іншим. У результаті наполегливої роботи над цими принципами автор пропонує методикку їх ефективного застосування, яка не втратила своєї актуальності та може бути творчо використаною під час навчання учнів сучасної школи.

Аналіз доробку ученого свідчить про те, як ґрунтовно він розробляв проблему методів навчання, виокремивши словесні, наочні та практичні. С. Чавдаров вважав, що ці три класичні групи методів впливають на формування світогляду, на розвиток мислення, пам'яті, творчої уяви, розвивають в учнів допитливість, кмітливість, увагу, силу волі, інтерес до знань, сприяють усебічному розвитку особистості [1, с. 17].

Важливого значення С. Чавдаров надавав розвитку усного й писемного мовлення учнів. Він вважав, що треба уже з першого класу привчати дітей «розповідати, висловлювати свої думки, передавати знання так, як це властиво живій природній мові учня: без напруження, без довгих пауз, без повторення сказаного слова чи речення» [3, с. 129]. Учений пропонував розвивати мовлення учнів під час вивчення різних розділів мови, за допомогою спеціальних вправ на уроках читання.

Найпоширенішими видами роботи вважав переказ, усні повідомлення на теми про мову, твори-роздуми, вправи з розвитку образного мовлення, різноманітні форми роботи за картинками, складання самостійних творів.

Не можна не погодитись з тим, що педагогічні ідеї С. Х. Чавдарова щодо структурування та змістового наповнення підручників, описані ним різні види роботи з навчальними текстами, які були запропоновані автором багато десятиків років тому, викликають інтерес у нових поколінь вчителів початкової школи та викладачів педагогічних закладів вищої освіти, які готують студентів до майбутньої професійної діяльності в сучасній школі. Це підтверджує актуальність методик С. Чавдарова та доцільність дослідження його педагогічних ідей з метою застосування у сучасній педагогічній практиці.

Висновки. Творчий доробок Сави Христофоровича Чавдарова — це яскраве свідчення розвитку дидактичної теорії та практики у другій третині ХХ століття. Вивчення його праць поглиблює й збагачує ті наукові засади, які є цінними для

успішного вибудовування національної системи освіти. Дидактичні ідеї С. Х. Чавдарова знаходять усе більшого втілення під час формулювання сучасних вимог до результатів навчальної діяльності школярів. Зокрема, Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти, що спрямований на виконання завдань загальноосвітніх навчальних закладів II і III ступеня та визначає вимоги до освіченості учнів основної і старшої школи на основі діяльнісного підходу, передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти.

Використані джерела

1. Бакум З. П. Лінгводидактична спадщина С. Х. Чавдарова: Дис. ... канд. пед. наук./ З. П. Бакум — К., 1996. — 157с.
2. Педагогіка: Підручник для педагогічних вищих шкіл /За ред. проф. С. Х. Чавдарова. — К.: Рад. школа, 1939. — 592 с.; 1940. — 2-е вид. — 592 с.
3. Чавдаров С. Х. Методика викладання української мови в початковій школі: Підручник для педагогічних шкіл і посібник для учителів початкової школи./ С. Х. Чавдаров — К.-Х.: Рад. школа, 1938. — 340 с.
4. Чавдаров С. Х. Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі. / С. Х. Чавдаров — К.-Х.: Рад. школа, 1939. — 1-е вид. — 183 с.; 1941. — 2-е вид. — 204 с.; 1946. — 3-є вид. — 210 с.
5. Чавдаров С. Х. Українська мова.: Підручник для II класу початкової школи. / С. Х. Чавдаров — Вид. 5-е. — К.: Рад. школа, 1944. — 104 с.; 1959. — 20-е вид. — 128 с.
6. Чавдаров С. Х., Саженюк Б. С. Українська мова: Підручник для восьмирічної школи. 3 клас. / С. Х. Чавдаров, Б. С. Саженюк — К.: Рад. школа, 1961.
7. Чавдаров С. Х. Українська мова.: Підручник для восьмирічної школи. I клас/ С. Х. Чавдаров — К.: Рад. школа, 1960. — 79 с; 1967. — 8-е вид. — 79 с.
8. Чавдаров С. Х. Українська мова: Підручник для 1 класу. / С. Х. Чавдаров — К.: Рад.школа, 1968. — 164 с.
9. Чавдаров С. Х. Українська мова.: Підручник для восьмирічної школи. 2 клас. / С. Х. Чавдаров — К.: Рад. школа, 1960. — 120 с.; 1965. — 7-е вид. — 120 с.
10. Чавдаров С. Х., Саженюк Б. С. Українська мова.: Підручник для восьмирічної школи. 3 клас. — К.: Рад. школа, 1960. — 158 с. — 1965. — 7-е вид. — 168 с.
11. Чавдаров С. Х., Саженюк Б. С. Українська мова: Підручник для восьмирічної школи. 4 клас. / С. Х. Чавдаров — К.: Рад. школа, 1960. — 160 с.; 1965. — 6-е вид. — 160 с.

References

1. Bakum Z. P. Lihvodydaktychna spadshhyna S. X. Chavdarova: Dys. ... kand. ped. nauk. — K., 1996. — 157s.
2. Pedahohika: Pidruchnyk dlya pedahohichnykh vyshnykh shkil /Za red. prof. S. X. Chavdarova. — K.: Rad. shkola, 1939. — 592 s.; 1940. — 2-e vyd. — 592 s.

3. Chavdarov S. X. Metodyka vykladannya ukrayins'koyi movy v pochatkovij shkoli: Pidruchnyk dlya pedahohichnyx shkil i posibnyk dlya uchyteliv pochatkovoyi shkoly. — K.-X.: Rad. shkola, 1938. — 340 s.
4. Chavdarov S. X. Metodyka vykladannya ukrayins'koyi movy (hramatyky i pravopysu) v serednij shkoli. — K.-X.: Rad. shkola, 1939. — 1-e vyd. — 183 s.; 1941. — 2-e vyd. — 204 s.; 1946. — 3-ye vyd. — 210 s.
5. Chavdarov S. X. Ukrayins'ka mova.: Pidruchnyk dlya II klasu pochatkovoyi shkoly. Vyd. 5-e. — K.: Rad. shkola, 1944. — 104 s.; 1959. — 20-e vyd. — 128 s.
6. Chavdarov S. X., Sazhenyuk B. S. Ukrayins'ka mova: Pidruchnyk dlya vos'myrichnoyi shkoly. 3 klas. — K.: Rad. shkola, 1961.
7. Chavdarov S. X. Ukrayins'ka mova.: Pidruchnyk dlya vos'myrichnoyi shkoly. I klas — K.: Rad. shkola, 1960. — 79 s; 1967. — 8-e vyd. — 79 s.
8. Chavdarov S. X. Ukrayins'ka mova: Pidruchnyk dlya 1 klasu. — K.: Rad.shkola, 1968. — 164 s.
9. Chavdarov S. X. Ukrayins'ka mova.: Pidruchnyk dlya vos'myrichnoyi shkoly. 2 klas. — K.: Rad. shkola, 1960. — 120 s.; 1965. — 7-e vyd. — 120 s.
10. Chavdarov S. X., Sazhenyuk B. S. Ukrayins'ka mova.: Pidruchnyk dlya vos'myrichnoyi shkoly. 3 klas. — K.: Rad. shkola, 1960. — 158 s. — 1965. — 7-e vyd. — 168 s.
11. Chavdarov S. X., Sazhenyuk B. S. Ukrayins'ka mova: Pidruchnyk dlya vos'myrichnoyi shkoly. 4 klas. — K.: Rad. shkola, 1960. — 160 s.; 1965. — 6-e vyd. — 160 s.

Кузьменко А. Ю.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПО СОЗДАНИЮ УЧЕБНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ С. Х. ЧАВДАРОВА

В статье раскрывается значение педагогического наследия известного украинского ученого Саввы Христофоровича Чавдарова (1892–1962) для современной педагогической науки и практики. В частности, автором на основе анализа известных работ ученого (учебников украинского языка для начальных классов, методик для педагогических училищ и высших учебных заведений и т. п.) определены и охарактеризованы методические приемы учебников, которые позволяют обеспечить изучение учащимися учебного материала через восприятие и осознание ими учебных текстов и наглядных материалов.

Исследования, творческое переосмысление дидактических идей С. Х. Чавдарова и применение в создании учебников углубляет и обогащает научные основы, способствующие повышению качества учебной книги на современном этапе реформирования национальной системы образования.

Ключевые слова: педагогическое наследие С. Х. Чавдарова; дидактика; методы обучения; организация учебного процесса; методика преподавания; образовательная деятельность.

Kuzmenko A.

DIDACTIC IDEAS OF TEXTBOOKS CREATION IN PEDAGOGICAL HERITAGE OF S. CHAVDAROV

The current stage of the development of the Ukrainian society is characterized by significant changes in all its spheres, including the field of education, the significance of which is considerably increasing in the context of socio-cultural problems facing sovereign Ukraine.

The modern paradigm of education and upbringing requires a critical reflection of the past which would help to improve the living conditions of a person in order to further his/her movement and development.

A series of works devoted to the new reading of the heritage of individual pedagogical thinkers, the discovery of new names and the return to historical and pedagogical context of entire periods appeared at the turn of the XX — XXI centuries. To sustain the logic of historical and pedagogical research we turn to the figure of Sava Chavdarov: a teacher-practitioner, a methodologist, a cultural-educational as well as a public figure. The multidimensional nature of S. Chavdarov's pedagogical heritage and the experience of his educational activity, the significance of the teacher's ideas to the modern theory and practice of education and upbringing is the subject of scientific research that enriches the history of Ukrainian pedagogy.

The creative achievements of teachers, their theoretical and practical developments in the field of pedagogy are returned to us through their ideas, interesting considerations concerning the construction of the educational process in school, the structural components of the learning process, the problems of teaching methods of various subjects and, finally, the improvement of modern teaching technologies.

A well-known scholar, organizer of the educational process at secondary and higher educational institutions, a scientist and public figure, Sava Chavdarov (1892–1962), belongs to a galaxy of outstanding figures of the national pedagogical thought, whose scientific heritage, educational and social work deserve comprehensive reflection. S. Chavdarov — the honored scientist, Corresponding Member of the Academy of Pedagogical Sciences of the RRFSR, professor, the author of the Ukrainian language textbooks for the 1, 2, 3, 4th grades, of the methods for pedagogical schools, higher educational establishments, monographs, manuals, articles. S. Chavdarov's scientific achievements are known to number more than two hundred scientific works. An analysis of the scientist's work shows how he thoroughly developed the problem of teaching methods.

The theory and practice of teaching have their reflection in his methodological manuals, textbooks and articles, that at their times met the urgent needs of the school and are still of considerable scientific value.

Keywords: pedagogical legacy of S. Chavdarov; didactics; teaching methods; organization of initial process; teaching methods; educational activity.

РЕАЛИЗАЦИЯ АКТУАЛЬНЫХ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНИКА МАТЕМАТИКИ XI КЛАССА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Т. В. Лисовская,

доктор педагогических наук, доцент,
заведующий лабораторией специального образования
Научно-методического учреждения
«Национальный институт образования Министерства образования
Республики Беларусь»

e-mail: lis_tva@tut.by

М. Е. Скивицкая,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры специальной педагогики
Института инклюзивного образования
учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»

e-mail: skivickaja@tut.by

В статье описываются теоретические подходы (деятельностный, интегративный, компетентностный, личностно-ориентированный, индивидуальный и дифференцированный, интерактивный) для определения содержания обучения математике учащихся с интеллектуальной недостаточностью XI класса.

В соответствие с учебным планом для вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната), в которой обучаются учащиеся с интеллектуальной недостаточностью в последние два года обучения (XI–XII классы) открываются классы углубленной социальной и профессиональной подготовки, основной целью которых является подготовка учащихся данной категории к самостоятельной жизни, к получению профессии, к достижению максимально возможного уровня социальной и профессиональной подготовленности. Поэтому все учебные предметы, в том числе и математика, направлены на достижение основной цели — подготовку выпускника с интеллектуальной недостаточностью к социальному взаимодействию и профессиональной деятельности.

Авторы статьи раскрывают реализацию перечисленных выше теоретических подходов на страницах учебника «Математика» для учащихся с интеллектуальной недостаточностью XI класса.

Первым из перечисленных теоретических подходов в реализации содержания авторы видят деятельностный подход, т. к. именно включение учащихся с интеллектуальной недостаточностью в практическую деятельность, направленную на выполнение соответствующих действий, позволят сформировать систему действий и операций, что будет способствовать формированию обобщенных (универсальных) способов деятельности.

Исходя из Перечня квалификаций, рекомендованных для обучения лиц с особенностями психофизического развития, в том числе инвалидов в Республике Беларусь, (например, швея, сборщик обуви, маляр, столяр, садовод, животновод) авторами были подобраны соответствующие задания, упражнения, задачи математического содержания.

В статье перечислены критерии и показатели оценки качества содержания предметного обучения математике учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: учащиеся с интеллектуальной недостаточностью; учебник по математике; профессиональная ориентация; дополненная реальность.

Введение. В Республике Беларусь издание учебных пособий для учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) имеет свою историю и традиции. Начало национальному книгоизданию было положено в 1993 году с работы по созданию авторских коллективов по написанию первых учебников для учреждений специального образования. За этот период было издано более ста наименований учебных пособий для учащихся специальных школ разных типов, в том числе для учащихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). Первые национальные учебники создавали такие белорусские авторы, как И. М. Бобла, В. П. Гриханов, В. В. Гладкая, Т. А. Григорьева, А. М. Змушко, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская, Л. А. Новикова, Л. Г. Розум, Ф. И. Шалобасова, Н. О. Шевченко, О. Р. Матвеева и другие.

На современном этапе развития специального образования, интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования приоритетным направлением деятельности является разработка научно-методического обеспечения, в том числе структурных компонентов учебно-методических комплексов (УМК) для обучения учащихся с ОПФР, включая учащихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности (первое отделение вспомогательной школы).

На протяжении 1996–2017 годов разработаны, изданы и уже трижды переизданы учебные пособия по учебному предмету «Математика» для учащихся I–X классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната). Авторами учебных пособий по математике являются В. П. Гриханов, Т. В. Лисовская, Ж. Г. Пивоварчик, Е. С. Шилова. В то же время со-

гласно учебному плану изучение учебного предмета «Математика» продолжается в XI–XII классах углубленной социальной и профессиональной подготовки.

Трудовое и профессиональное обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью является одним из эффективных средств развития и становления личности учащихся, условием их подготовки к самостоятельной жизни, включения в социально-производственные отношения и интеграции в обществе. Целью обучения в XI–XII классах является подготовка учащихся с интеллектуальной недостаточностью к взрослой самостоятельной жизни, создание условий для достижения максимально возможного уровня социальной и профессиональной подготовленности. В названных классах одновременно с образовательной программой специального образования реализуется образовательная программа профессиональной подготовки рабочих (служащих) [2, статья 268]. Содержание образования включает уроки как по профессиональному компоненту (профессионально-трудова подготовка, охрана труда), в объеме 20 часов в неделю, из которых 19 часов приходится на профессионально-трудова подготовку, так и по общеобразовательному компоненту (русский язык и литература, математика, основы экономических знаний, социальное ориентирование, физическая культура), которые содержательно между собой взаимосвязаны и направлены на достижение основной цели — подготовку выпускника с интеллектуальной недостаточностью к социальному взаимодействию и профессиональной деятельности.

Однако в этих классах процесс обучения математике не обеспечен учебной литературой, что обуславливает актуальность разработки и издания учебного пособия по математике для учащихся XI–XII классов.

Основная часть. В 2017 году впервые подготовлено учебное пособие по математике для XI класса первого отделения вспомогательной школы (авторы Т. В. Лисовская, М. Е. Скивицкая, М. И. Войткевич). Оно разработано в соответствии с требованиями учебной программы учебного предмета «Математика» для XI–XII классов углубленной социальной и профессиональной подготовки первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) с русским языком обучения, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь в 2016 году.

В основе отбора содержания учебного материала по учебному предмету «Математика» для учащихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности в XI–XII классах углубленной социальной и профессиональной подготовки лежат следующие теоретические подходы: деятельностный, интегративный, компетентностный, личностно-ориентированный, индивидуальный и дифференцированный, интерактивный.

Отбор задач и заданий для учебника по математике был осуществлен нами также в соответствии со списком профессий, который отражен в **Перечне квалификаций, рекомендованных для обучения лиц с особенностями психофизичес-**

кого развития, в том числе инвалидов в Республике Беларусь [5]. В соответствии с данным документом, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью могут получить профессию по 40 специальностям, среди которых есть как распространённые (например, швея, сборщик обуви, маляр, столяр, садовод, животновод), так и менее распространённые (мозаичник, переплетчик, гончар и др.) [7]. Так, например, в содержании **учебной программы по математике** для XI–XII класса предусмотрены такие задания, как: определить продолжительность рабочего дня, отпуска, рассчитать время от дома до работы, пользуясь расписанием городского транспорта в Интернете, решить задачи-расчеты с использованием понятий «площадь», «периметр» «объем»: оклейка (окраска, побелка) стен (пола, потолка) комнаты, определение расхода строительных материалов при выполнении ремонтных работ в квартире, строительстве дома, теплицы и др.

Представители **деятельностного подхода** (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) указывали на единство деятельности и психики человека. Именно внешняя, чувственно-практическая деятельность является основной формой человеческой деятельности. В рамках деятельностного подхода рассмотрены аспекты интериоризации практических и умственных действий, механизм овладения алгоритмами, обобщенными способами действий, востребованными в жизненных ситуациях.

Включение учащихся с интеллектуальной недостаточностью в практическую деятельность, направленную на выполнение соответствующих действий, которые представляют собой систему операций, является основой реализации деятельностного подхода. Организация практической деятельности на уроках математики тесно связана с выполнением учащимися практических заданий и решения разного рода практических задач, представленных на страницах учебного пособия.

Так, при формировании обобщенных способов измерительной деятельности востребованным становится разнообразный дидактический материал, который обуславливает использование различных измерительных приборов и оборудования (линейки, сантиметровой ленты, циферблатных весов, мерных стаканов, банок, пластиковых бутылок, ложек различной емкости и др.), а также материалов, применяемых в процессе измерения (предметов различной геометрической формы, жидких и сыпучих веществ, продуктов питания, ткани и др.).

С позиций **интегративного подхода** изучением проблемы установления взаимосвязей, существующих между учебными предметами, занимались М. Н. Берулава, К. Ж. Гуз, А. Я. Данилюк, А. А. Дадаян, В. Р. Ильченко, Г. Ф. Федорец и др. Отбор содержания учебного материала по математике на интегративной основе раскрывается посредством реализации межпредметных связей, которые существуют в содержании обучения учебным предметам, представленных в учебном плане первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) в XI–XII классах, а также учебных предметов, которые изучались учащимися ранее.

На страницах учебного пособия «Математика» представлены задания и текстовые арифметические задачи, отражающие межпредметные связи математики с различными учебными предметами «История Беларуси», «География», «Элементы экономических знаний» «Социальное ориентирование», «Профессиональная подготовка» и др.

Задание

Запиши, в каком веке были основаны города Республики Беларусь. Используй римские цифры.

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 1) г. Минск — 1067 г. | 4) г. Гомель — 1142 г. |
| 2) г. Витебск — 847 г. | 5) г. Гродно — 1128 г. |
| 3) г. Брест — 1019 г. | 6) г. Могилев — 1267 г. |

Задание

Рассмотри диаграмму. Сколько километров от города Минска до областных центров Беларуси? Назови самое большое, самое малое расстояние от столицы нашей республики до этих городов. Вычисли, сколько часов будет в пути семья, которая едет на автомобиле со скоростью 70 км/ч?

Задача

Алексей 3 года учился в профессионально-техническом лицее и начал работать в августе 2008 года. Определи, сколько полных лет составляет его трудовой стаж на сегодняшнее число.

Задача

Тариф на оплату природного газа (на 1 человека) составляет 80 копеек. Сколько нужно заплатить за пользование природным газом семье, состоящей из 3, 4, 5 человек?

Задача

Длина пола — 7 м, его ширина — 5 м. Расход 1 литра краски для пола приходится на 2 м² пола. Вычисли площадь пола в комнате. Рассчитай, сколько литров краски требуется для ремонта.

Задача

В квитанции о заработной плате в графе «начислено» указана сумма 570 рублей. Вычисли, чему равен профсоюзный взнос, если он составляет 1% от начисленной суммы денег?

Основой реализации интегративного подхода являются принцип опоры на синтезирующие, интегративные зависимости в содержании образования по разным учебным предметам; принцип целенаправленности и систематичности формирования жизненно значимых умений и способов действий на основе учета межпредметных связей.

Усвоение содержания учебного предмета «Математика» осуществляется с учетом требований **компетентностного подхода**, отражающего нацеленность образования на формирование обобщенных способов деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью (В. П. Гриханов, А. М. Змушко, А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская и др.) [1; 4].

Компетентностный подход, основой реализации которого является овладение учащимися системой ключевых, базовых образовательных компетенций, обобщенными способами деятельности, предполагает отбор учебного материала на основе достаточности теоретических сведений для выполнения практических заданий, способность и готовность учащихся к применению усвоенных знаний, умений, способов деятельности в практических ситуациях.

Целью учебного предмета «Математика» является формирование **базовых, практических и функциональных компетенций**, создающих условия для коррекции особенностей развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью, овладения обобщенными способами деятельности, необходимыми в повседневной жизни и для социальной бытовой и трудовой адаптации [1].

Базовые компетенции определяются требованиями учебной программы к знаниям выпускников вспомогательной школы, усвоенным в ходе изучения учебного предмета «Математика». **Практические** компетенции базируются на сформированности у учащихся способов действий, умений использовать математику в задачах бытового характера, в процессе решения прикладных задач. **Функциональные** компетенции обеспечивают «узнавание» математики в окружающем и использование математических знаний, умений, способов деятельности в изменившихся ситуациях [1].

В условиях реализации компетентностного подхода существенным является формирование практических умений, связанных с применением усвоенных знаний, накопления опыта практической деятельности для решения жизненно значимых задач в реальных ситуациях.

Так, например, при организации и проведении уроков по учебному предмету «Математика» используется дидактический материал, представляющий собой предметы ежедневного использования при оплате коммунальных услуг, телефонных переговоров, посылок, услуг общественных организаций (домов быта; парикмахерских, мастерских по ремонту обуви, изготовлению мебели, ключей и др.) при выполнении покупок, ремонтных работ, приготовлении пищи и т. д. Примером такого материала являются квитанции, бланки, карты оплаты интернет-услуг, товарные чеки, дисконтные накопительные карты, предоставляющие скидки по бонусной системе, проездные документы (талоны, билеты), этикетки и ярлыки от новой одежды и обуви, буклеты и каталоги с указанной стоимостью товаров, рекламные листовки [6]. К сбору такого практического материала были привлечены сами учащиеся. Указанный материал используется на уроках математики при закреплении обобщенных способов вычислительной деятельности учащихся.

Итак, формирование способов деятельности в смоделированных жизненных ситуациях составляет главную особенность уроков математики, содержание которых имеет ярко выраженный прикладной характер. Основной задачей таких уроков является не формирование представлений, понятий, а формирование конкретного способа деятельности. Ученик на уроке осуществляет простые и сложные виды действий, что обогащает его жизненный опыт, практику жизни. Он становится более умелым и самостоятельным, учится работать в группе, в паре, научается сотрудничеству. Формирующиеся способы деятельности отражаются в учебных программах, учебниках, методиках обучения. Практика показывает, что для формирования способов необходимо создание соответствующей образовательной среды, которая выстраивается таким образом, чтобы ребёнок оказывался в ситуациях, способствующих их формированию. Речь идёт как о содержании обучения, так и о формах организации образовательного процесса.

Личностно-ориентированный подход к отбору содержания обучения математике на страницах учебного пособия по предмету находит отражение в обращении к личному опыту учащихся. На материале изучения математики формируются витагенные знания учащихся, т. е. происходит приращение их социального опыта [3]. Учет принципов личностно-ориентированного подхода (принципа обращения к личному опыту учащихся, принципа учета индивидуальных познавательных возможностей учащихся) способствует организации целенаправленной деятельности учителя и учащегося на основе актуализации его личностно значимых жизненных представлений. Данный подход представлен в содержании заданий, предлагающих учащемуся измерить стопу ноги для определения размера обуви, узнать массу тела, рассчитать затраты на оплату коммунальных услуг, вычислить суточную (недельную) норму употребления различных продуктов питания и др.

Состав класса учащихся, посещающих вспомогательную школу, неоднороден по своему составу, что обуславливает необходимость реализации **индивидуального и дифференцированного подхода**. Различия между учащимися одного класса характеризуются разным уровнем мотивационной готовности и отношением к учебно-познавательной деятельности, разным уровнем интеллектуальных особенностей. Осуществляя процесс обучения на уроке математики, педагог, с одной стороны, выстраивает индивидуальные образовательные траектории для каждого ученика, а с другой, организует разнообразную по объёму и сложности учебную работу с учащимися в группах и подгруппах. Отбор содержания обучения математике с учетом принципа дифференцированного подхода заключается в предъявлении на страницах учебного пособия разноуровневых заданий, имеющих разную степень сложности и отражающих понимание уровня математической подготовки учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Дифференциация учебного материала применительно к учебному пособию по математике находит отражение в предъявлении заданий, текстовых арифметических задач разной

степени сложности, с подробным изложением хода выполнения и свернутым вариантом формулировки инструкции к выполнению, в наличии рубрики «Вспомогаем!», в использовании разнообразного иллюстративного материала (предметных изображений, фотографий), графических средств (таблиц, схем диаграмм) и др.

Интерактивный подход к отбору содержания обучения математике, нашедший отражение на страницах учебного пособия, представлен использованием современных информационно-коммуникационных технологий, а именно технологии дополненной реальности.

Данная технология применяется в качестве вспомогательного средства визуализации учебного материала, представляя необходимые сведения в интерактивном режиме посредством использования QR-кода (англ. **quick response** — быстрый отклик или быстрый ответ), который является носителем текстовой информации.

На страницах учебного пособия «Математика» размещены 11 QR-кодов. При наведении любого мобильного устройства (смартфона или планшета) на один из таких знаков учащийся может получить дополнительные сведения о профессии швеи, санитарки, дворника, садовода, цветовода, овощевода, рабочего зеленого строительства, грузчика, животновода, штукатура, уборщика производственных помещений, заработной плате, условиях приема документов и поступления в учреждения образования Республики Беларусь, осуществляющих подготовку абитуриентов по данным специальностям.

Применение технологии дополненной реальности в разработке учебника по предмету «Математика» способствует значительному расширению возможностей образовательного процесса, обеспечивает адаптацию элементов содержания математического образования с учетом индивидуальных запросов обучающегося с интеллектуальной недостаточностью, с учетом его собственных предпочтений в выборе профессии. Такой вариант предъявления информации позволяет разнообразить средства, применяемые педагогом для работы на уроке, способствует поддержанию интереса учащихся к учебному материалу.

Заключение. Для оценки качества содержания предметного обучения математике учащихся с интеллектуальной недостаточностью были разработаны следующие **критерии**: направленность цели и задач изучения предметного содержания на жизненную востребуемость; наличие специфических задач изучения предметного содержания; тематическая согласованность в изучении предметного содержания учебного предмета «Математика» с другими учебными предметами учебного плана для учащихся данной категории; последовательность и горизонтальность в прохождении изучаемых тем в учебной программе; достаточность и дифференцированность часов на прохождение той или иной темы в предметном содержании; дифференцированность (модульность) предметного содержания в зависимости от степени снижения интеллекта у учащихся данной категории; наличие социогуманитарной направленности содержания; наличие воспитывающего характера

содержания; наличие разноразности в требованиях к усвоению содержания; сформулированность предполагаемых формируемых способов деятельности.

Предполагаем, что не все, выделенные нами особенности, условия, а также критерии оценки останутся неизменными.

Использованная литература

1. Гриханов, В. П. Формирование базовых представлений, умений у детей с множественными нарушениями развития как условие обучения их прикладной математике / В. П. Гриханов // Специяльная адукацыя. — 2008. — № 4. — С. 44–52.
2. Кодекс Республики Беларусь с изменениями и дополнениями от 4 января 2014 г. № 126-З [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://etalonline.by/?type=text®num=hk1100243#load_text_none_1_. — Дата доступа: 18.01.2017.
3. Лисовская, Т. В. Витажное обучение / Т. В. Лисовская // Белорусская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1: А–М. — Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. — (736 с.) — С. 222–223.
4. Лисовская, Т. В. Компетентностный подход к формированию элементарных арифметических представлений у учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т. В. Лисовская // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. — 2014. — № 3. — С. 23–28.
5. Перечень квалификаций, рекомендованных для обучения лиц с особенностями психофизического развития, в том числе инвалидов в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=2551>. — Дата доступа: 20.11.2017.
6. Скивицкая, М. Е. Использование практических заданий, способствующих овладению измерительных и вычислительных умений у старшекласников с интеллектуальной недостаточностью / М. Е. Скивицкая // Специяльная адукацыя. — 2012. — № 1. — С. 29–34.
7. Учреждения образования, обеспечивающие получение профессионально-технического образования лицами с особенностями психофизического развития, в том числе инвалидами [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=2551>. — Дата доступа: 20.11.2017.

References

1. Ghrykhanov, V. P. Formyrovanye bazovykh predstavlenyj, umenyj u detej s mnozhestvennymi narushenyjamy razvytija kak uslovye obuchenye ykh prykladnoj matematyke / V. P. Ghrykhanov // Spetsyjal'naja adukasyja. — 2008. — № 4. — S. 44–52.
2. Kodeks Respublyky Belarusj s yzmenenyjamy y dopolnenyjamy ot 4 janvarja 2014 gh. № 126-Z [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupa: http://etalonline.by/?type=text®num=hk1100243#load_text_none_1_. — Data dostupa: 18.01.2017.
3. Lysovskaja, T. V. Vytaghennoe obuchenye / T. V. Lysovskaja // Belorusskaja pedaghoghycheskaja encyklopedyja. V 2 t. T. 1: A–M. — Mynsk: Adukasyja i vykhavanne, 2015. — (736 s.) — S. 222–223.
4. Lysovskaja, T. V. Kompetentnostnyj podkhod k formyrovanyju elementarnykh aryfmeticheskykh predstavlenyj u uchashhykhsja s umerennoj y tjazheloj yntellektual'noj

nedostatochnostju / T. V. Lysovskaja // Vospytanye y obuchenye detej s narushenyjamy v razvytyy. — 2014. — № 3. — S. 23–28.

5. Perechenj kvalyfykacyj, rekomendovannykh dlja obuchenija lyc s osobennostjamy psyhofyzicheskogho razvytija, v tom chysle ynvalydiv v Respublyke Belarusj [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupa: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=2551>. — Data dostupa: 20.11.2017.
6. Skvyuckaja, M. E. Yspoljzovanye praktycheskykh zadanyj, sposobstvujushhykh ovladeniju yzmyeritelnykh y vychyslytelnykh umenyj u starsheklassnykov s yntellektualnoj nedostatochnostju / M. E. Skvyuckaja // Spetsyjalnaja adukacyja. — 2012. — № 1. — S. 29–34.
7. Uchrezhdenija obrazovanyja, obespechyvajushhye poluchenye professyjno-tekhnicheskogho obrazovanyja lycamy s osobennostjamy psyhofyzicheskogho razvytija, v tom chysle ynvalydamy [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupa: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=2551>. — Data dostupa: 20.11.2017.

Лисовская Т. В., Скивицкая М. Е.

РЕАЛІЗАЦІЯ АКТУАЛЬНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА МАТЕМАТИКИ ХІ КЛАСУ ДЛЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

У статті описано теоретичні підходи до визначення змісту навчання математики учнів з інтелектуальною недостатністю ХІ класу. Описано особливості навчального посібника «Математика» для учнів з інтелектуальною недостатністю в класах поглибленої соціальної та професійної підготовки. Наведено критерії оцінювання результативності засвоєння навчального предмета.

Ключові слова: учні з інтелектуальною недостатністю; підручник з математики; професійна орієнтація; доповнена реальність.

Lisovskaya T., Skivitskaya M.

REALIZATION OF ACTUAL SCIENTIFIC APPROACHES IN THE CONTENT OF MATH TEXTBOOK FOR XI GRADE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

In the article the theoretical approaches (active, integrative, competency-based, personality-oriented, individual and differentiated, interactive) for defining math study content for XI grade students with intellectual disabilities are described.

In accordance with the curriculum for special schools (special boarding schools) where students of the last two grades (XI–XII) with intellectual disabilities study, the programs are established with deeper social and professional content to meet the main aims of teaching students of this category for a social and economical independent life, for getting professional skills, for achieving maximal possible social and professional level. All the teaching programs including math are aimed at achieving the main goal of teaching a graduate with intellectual disabilities for a social interaction and professional activity.

The authors of the article disclose the implementation theoretical approaches mentioned above on pages of a textbook "Math" for XI grade students with intellectual disabilities.

The first from the mentioned theoretical approaches for implementation the content the authors consider the active approach because including students with intellectual disabilities in a practical activity directed toward making of definitive actions, allows forming a system of actions and operations which will help to form generalized (universal) ways of activity.

Based on The List of qualifications recommended for teaching persons with intellectual disabilities in psychophysical development, including disabled people in the Republic of Belarus (such as seamstress, shoe collector, painter, carpenter, gardener, stockbreeder) the authors choose appropriate tasks, exercises, problems with math content.

In the article the criteria and indicators for assessing the quality of the content of math subject for students with intellectual disabilities are mentioned.

Keywords: students with intellectual disabilities, textbook of math, professional orientation, Augmented Reality.

УДК 37.018

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. А. Манилкина,

научный сотрудник лаборатории
проблем воспитания личности
научно-методического учреждения
«Национальный институт образования»
Министерства образования
Республики Беларусь

В статье рассмотрена проблема разработки концептуальных основ учебной литературы для общего среднего образования в рамках компетентностного подхода. Обоснована необходимость проектирования учебной литературы на основе компетентностного подхода. Определены педагогические функции учебника в компетентностном обучении. Показано, что учебник способствует формированию и развитию ключевых и метапредметных компетентностей обучающихся. Методическое обеспечение учебника должно способствовать активному формированию компетенций путем включения в него кейсов, практико-ориентированных заданий, тестов.

Ключевые слова: компетентностный подход; компетенции; ключевые компетенции, метакомпетенции, учебная литература; деятельностная функция учебника.

Постановка проблемы. Система образования как важнейший социальный институт отражает состояние и тенденции развития общества. Современное общество зачастую называется обществом потребителей, даже обучающиеся часто рассматриваются как потребители знаний. Прагматическая ориентация образования обусловлена рядом причин, и прежде всего, гипертрофией социальной функции образования и, как следствие, его направленностью на текущие задачи обеспечения всех сфер общественной практики. Вместе с тем, фактор личностного развития в образовании является основным, потому что в условиях мультикультурного, политехнологического пространства жизнедеятельности, адаптированным к жизни оказывается человек, обладающий такими личностными качествами, как активность, мобильность, самоопределение, способный вести социальный диалог и участвовать в принятии конструктивных решений [1, 15].

Позитивные изменения в системе общественных отношений возможны при приоритетном векторе развития разнообразных компетенций подрастающего поколения, способствующих, с одной стороны их социализации, а с другой — самопознанию и самореализации в поликультурном мире. Поэтому в методологии современного образования традиционная модель образования дополняется компетентностным подходом. В связи с этим, перед авторами учебников для общего среднего образования встает непростая задача: при наблюдающемся расширении традиционного объема учебной информации реализовать компетентностный подход в содержании образования.

Анализу историко-педагогических и методических проблем учебной литературы уделено значительное внимание в работах зарубежных и отечественных ученых — Б. М. Бим-Бада, Н. А. Менчинской, Е. И. Перовского, Б. В. Пальчевского, М. Н. Скаткина, и других. Разработке теоретико-методологических основ создания современных школьных учебников посвящены исследования В. П. Беспалько, Г. Г. Граник, И. К. Журавлева, Д. Д. Зуева, В. В. Краевского, А. А. Леонтьева, А. В. Полякова, В. С. Цетлин и др.

Целью данной статьи является рассмотрение проблемы разработки концептуальных основ учебной литературы для общего среднего образования в рамках компетентностного подхода.

К учебной литературе относятся учебники и учебные пособия. В них находят отражение конкретное содержание учебных программ. Среди всех видов учебной литературы особое место занимает школьный учебник, который по своему содержанию и структуре обязательно соответствует учебной программе по предмету. Содержание образования на уровне учебного материала наряду с учебниками раскрывается и в различного рода учебных пособиях: хрестоматиях, сборниках за-

дач, атласах, сборниках упражнений и др. Учебные пособия расширяют некоторые стороны учебника и имеют своей целью решение конкретных задач обучения (информационных, тренировочных, проверочных и др.) [2].

В современной педагогической науке существуют различные подходы к определению сущности учебника: в дидактических работах Б. М. Бим-Бада учебник рассматривается как книга, систематически излагающая основы знаний в определенной области на уровне современных достижений науки и культуры. Д. Д. Зуев рассматривает учебник как основной компонент учебной литературы, излагающий предметное содержание образования и определяющий виды учебной деятельности. Согласно дидактической позиции В. П. Беспалько учебник представляет собой информационную модель педагогической системы, в которой осуществляется вся педагогическая деятельность и педагога, и обучающихся. В трудах И. Я. Лернера, И. Д. Зверева, В. В. Краевского учебник рассматривается как основа социального опыта: знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений личности к реальной действительности.

Несмотря на некоторые расхождения в определениях учебника, их авторы едины в следующем:

- в учебнике заключается определенное содержание образования (содержательный аспект);
- в нем закладываются виды деятельности по усвоению этого содержания (деятельностный аспект).

Модернизация содержания образования и переход от традиционной к компетентностной модели обучения предполагает разработку новых концептуальных оснований учебной литературы.

Компетентностный подход определяется как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;
- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения [3, 5].

По мнению И. А. Зимней, компетентностный подход может сохранить культурно-исторические, этно-социальные ценности, если лежащие в его основе компетентности рассматривать как сложные личностные образования, включающие интеллектуальные, эмоциональные, нравственные составляющие. И. А. Зимняя предложила группировку компетенций как компонентов содержания образования [4, 23]. Ею предлагаются три основные группы, в которых выделены десять основных компетенций:

- 1) относящиеся к самому человеку как личности, как субъекту жизнедеятельности — компетенции здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации, интеграции, гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии;

- 2) относящиеся к социальным взаимодействиям человека — компетенции социального взаимодействия, компетенции в общении;

- 3) относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех типах и формах — компетенции познавательной деятельности, деятельности в области информационных технологий и т. д.

По мнению А. В. Хуторского, компетенции связывают воедино личностный и социальный смысл образования. Вместе с тем в рамках компетентностного подхода выделяется и личностно-деятельностный аспект. Набор компетенций опирается не только на структурированный социальный опыт, но и на опыт личности, на основные виды деятельности учащихся, позволяющие овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. В связи с этим выделяются следующие ключевые компетенции для общего среднего образования: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования [5, 56].

Многие исследователи отмечают, что не следует компетентностный подход противопоставлять традиционному, основанному на знаниях, умениях и навыках. Так, А. Г. Каспржак, К. Г. Митрофанов, К. Н. Поливанова, О. В. Соколова, Г. А. Цукерман указывают, что отношения традиционного подхода и компетентностного сложнее, чем просто замена одного другим [3, 11]. Ученые предлагают три варианта сценария возможного развития событий, выделяя третий, как приоритетный:

- подмена одних ориентиров другими и отказ от знаниево-ориентированного образования;

- перенос акцента со знаний на умения и название последних компетентностями;

- выделение в традиционном подходе надпредметного (инвариантного) содержания, описываемого в виде общих учебных универсальных навыков, и название его

компетентностями. При этом предметное образование остается неизменным, но внутри него постепенно формируется система компетентностно ориентированных подходов.

Выделение надпредметного содержания образования позволяет развивать метапредметные компетенции обучающихся.

Согласно определению А. В. Хуторского, под метапредметностью понимается выявление, установление и осмысление внутренней связи между знаниями (фактами, законами, закономерностями) разных наук (учебных предметов) [6, 5]. Метапредметный подход позволяет перейти от разделения знаний на предметы к формированию у учащегося целостной картины мира. Основными средствами достижения метапредметности являются метапредметы, надпредметные программы, метапредметные темы и метапредметная деятельность [7, 406].

Метапредметы — это образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов. Образовательный процесс выстраивается не в русле традиционного предметного подхода, а в сочетании предметного и метапредметного компонентов.

Метапредметные темы позволяют формировать онтологическое представление о мире и понимание места и роли человека в нем. Метапредметная деятельность (исследовательская, проектная, коммуникативная, игровая деятельность и др.) позволяет сформировать ключевые компетенции учащихся, необходимые для успешной социализации, личного и профессионального самоопределения.

Таким образом, компетентностный подход позволяет конкретизировать учебный материал на предметном уровне и обеспечить системный подход к формированию содержания образования в рамках метапредметных тем и метапредметной деятельности. В качестве системообразующего фактора выступает образовательная компетенция — требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно- и социально значимой продуктивной деятельности [8: 135].

Компетентность включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную. Компетентность предполагает наличие даже минимального опыта применения компетенции, это необходимо учитывать при формулировании проверяемых требований к подготовке учащихся, а также при проектировании учебников и учебного процесса.

А. В. Хуторской предложил следующий алгоритм конструирования образовательных компетенций:

- 1) поиск проявлений ключевых компетенций в каждом конкретном учебном предмете;
- 2) построение иерархического «древа компетенций»;
- 3) проектирование общепредметных образовательных компетенций;

4) проекция сформированных компетенций на уровень учебных предметов и их отражение в образовательных стандартах, учебных программах, учебниках и методиках обучения [3, 58].

Рекомендуется составить список учебных предметов, изучение которых позволит сформировать необходимые компетенции, затем определить перечень тем в рамках учебных предметов, изучение которых обеспечивает формирование определенных компетенций. Содержание каждой компетенции при этом выступает в качестве основы проектирования учебных тем и их содержания, которое затем будет конкретизироваться при подборе соответствующего дидактического, методического, технического обеспечения, согласования последовательности и способов решения учебных задач по формированию компонентов готовности обучающегося к решению практических задач определенного типа [9, 35].

В содержании учебной литературы, ориентированной на развитие ключевых компетенций учащихся, должны найти отражение такие процедуры обучения, как выяснение смысла изучаемого учебного предмета и каждой отдельной темы, постановка задач, организация образовательной ситуации, предъявление необходимой информации, раскрытие путей решения проблем, обобщение и систематизация, закрепление и контроль, самостоятельные исследования, домашняя работа, рефлексия образовательной деятельности и ее результатов.

Компетентностный подход в учебнике проявляется расстановкой акцентов на способы деятельности обучающихся и созданием условий для личностного развития учащихся. В рамках компетентностного подхода реализуется деятельностная функция учебника как инструмента управления учебной деятельностью учащегося. Деятельностная функция учебника может реализовываться на основе следующих видов учебной деятельности: исследовательской, творческой деятельности ученика, его участия в диалоге с автором или персонажами учебника, сопоставления разных точек зрения и подходов, включения оценочной позиции по отношению к материалу, рефлексивного осмысления прочитанного. Критерием реализации деятельностной функции учебника должна служить создаваемая учеником образовательная продукция [8, 56]. В процессе использования учебника у учащихся формируются определенные компетенции. Осознание и присвоение учащимися достигаемых результатов происходит с помощью рефлексивных заданий. А. В. Хуторской считает, что наряду с предлагаемым обучающемуся материалом, в учебник должен войти также материал, создаваемый самим учащимся.

Деятельностная функция учебника в компетентностном подходе проявляется в разработке содержания учебника с разнообразными учебными ситуациями. Учебник должен включать в себя специально разработанную систему учебных ситуаций. Создавая учебник, автор создает цепочку учебных ситуаций, ориентированных на определенные учебные действия обучающихся. В учебных текстах содержится предмет этих действий, а вопросы, задания, задачи и упраж-

нення являються средством організації плануваних навчальних дій учасників [10, 275].

По мненню А. В. Хуторського, на уроці, побудованому в межах метапредметного підходу, навчаючись не просто вивчає матеріал, а задіяє свій потенціал, виявляє і розвиває свої здібності. Іменно через самореалізацію навчаючись освоює особисто-значиму для нього сферу буття. Для здійснення самореалізації навчаючись необхідно осмислити освітні цілі, він повинен розуміти, навіщо і для чого він вивчає той чи інший предмет, як і чому він з ним пов'язаний. Цілі навчаючись спрягають його особистісну місію і зовнішній світ, в тому числі і соціальний запит на освіту. Цілоплагання, в свою чергу, обумовлює необхідність рефлексії — усвідомлення навчаючись ступеня відповідності отриманих результатів поставленим цілям, а також способів їх досягнення [6, 32].

Висновки. Таким чином, підручник повинен орієнтувати і педагога, і навчаючись на рішення не тільки предметних пізнавальних завдань, але і метапредметних. Оскільки становлення комунікативної компетентності можливо лише в умовах взаємодії з іншими людьми, підручник і інші посібники повинні пропонувати завдання, які вимагають не тільки індивідуальної, а і спільної діяльності навчаючись. А варіативність змісту і завдань по його освоєнню буде сприяти становленню особистісної компетентності навчаючись, оскільки вибір змісту і вибір навчальних завдань стануть умовами рішення індивідуальних освітніх завдань.

Методичне забезпечення підручника повинно сприяти активному формуванню компетентностей шляхом включення в нього кейсів, практико-орієнтованих завдань, тестів і т. д. Для формування комунікативної компетентності необхідно підібрати відповідні форми, методи, прийоми і засоби відображення конкретного змісту. Як показує практика, ефективному розвитку комунікативних навичок навчаючись сприяють інтерактивні форми і методи освітньої діяльності.

Таким чином, можна констатувати, що в наші дні в науці достатньо ефективно розробляється і з обох сторін розглядається проблема компетентності і пошук основи реалізації компетентного підходу в змісті загальної освіти. Компетентнісний підхід до розробки навчальної літератури передбачає зміну змісту навчального матеріалу і технології освітньої діяльності. Підручник в компетентнісному підході розглядається не просто як джерело наукової інформації, але і як дидактичне засіб для саморозвитку навчаючись.

Дальніші дослідження можуть бути спрямовані на розробку підручника як засобу розвитку метапредметних компетентностей навчаючись. Що в свою чергу передбачає створення навчальної літератури, спрямованої на організацію самостійної роботи навчаючись, можливість реалізації їх індивіду-

альной образовательной траектории и разработку разнообразных оценочных материалов, в том числе предполагающих осуществление самооценки.

Использованная литература

1. Пальчик Г. В. Организационно-педагогические основы профильного обучения / Г. В. Пальчик. — Минск: НИО, 2007. — 248 с.
2. Перспективы развития содержания общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.pedpro.ru/theory/13/239.htm>. — Дата доступа 01.03.2018.
3. Ширяева, В. А. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/shiriaeva.pdf>. — Дата доступа 01.03.2018.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М.: МИСиС, 2004. — 42 с.
5. Шубович М. М. Компетентностный подход как идеология современного лично-ориентированного образования. [Электронный ресурс]. — Режим доступа <https://elibrary.ru/item.asp?id=12885514>. — Дата доступа 01.03.2018.
6. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. — Москва: Эйдос, 2012. — 73 с.
7. Болтаева Г. С. Возможности реализации метапредметного подхода в начальной школе [Текст] / Г. С. Болтаева // Молодой ученый. — 2013. — № 12. — С. 406–409.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: Технологии конструирования / А. В. Хуторский // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55–61.
9. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения / Т. П. Афанасьева [и др.]. Москва: Моск. гос. ун-т, 2007. — 96 с.
10. Азимова М. Л. Педагогические функции учебника в компетентностном обучении школьников / М. Л. Азимова, А. К. Доталиев // Известия Кыргызской академии образования. — 2015. — № 3. — С. 272–276.

References

1. Palchik, GV Organizational and pedagogical foundations of profile training / GV Palchik. — Minsk: NIO, 2007. — 248 p.
2. Prospects for the development of the content of general education [Electronic resource]. — Access mode: <http://www.pedpro.ru/theory/13/239.htm>. — Access date is 01/03/2018.
3. Shiryayeva, VA Problems and perspectives of the implementation of the competence approach in education. [Electronic resource]. — Access mode: <https://www.sgu.com/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/shiriaeva.pdf>. — Access date is 01/03/2018.
4. Zimnyaya, IA Key Competencies as the Effectively-Target Basis of the Competence Approach in Education / IA Zimnyaya. — M.: MISiS, 2004. — 42 p.
5. Shubovich, MM Competence approach as the ideology of modern person-oriented education. [Electronic resource]. — Access mode <https://elibrary.ru/item.asp?id=12885514>. — Access date is 01/03/2018.
6. Khutorskoy, AV Metaprojective approach in teaching: Scientific and methodical manual / AV Khutorskoy. — Moscow: Eidos, 2012. — 73 p.

7. Boltaeva, GS Possibilities for the implementation of the meta-subject approach in primary school [Text] / GS Boltaeva // Young Scientist. — 2013. — No. 12. — P. 406–409.
8. Khutorskoy, AV Key competences: Design techniques / A. V. Khutorsky // Public Education. — 2003. — No. 5. — P. 55–61.
9. Methodical recommendations on the development and implementation on the basis of the activity-competence approach of the educational programs of higher professional education oriented at the GEF of the third generation / TP Afanasyeva [et al.]. Moscow: Moscow. state. University, 2007. — 96 p.
10. Azimova, ML Pedagogical functions of the textbook in the competence education of schoolchildren / ML Azimova, A. K. Dotaliev // News of the Kyrgyz Academy of Education. — 2015. — No. 3. — P. 272–276.

Манілка С. О.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБЛЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему розроблення концептуальних засад навчальної літератури для загальної середньої освіти в межах компетентнісного підходу. Обґрунтовано необхідність проектування навчальної літератури на основі компетентнісного підходу. Визначено педагогічні функції підручника у процесі компетентнісного навчання. Доведено, що підручник допомагає формуванню та розвитку ключових та метапредметних компетентностей учнів. Методичне забезпечення підручника має допомагати активному формуванню компетенцій і містити кейси, практико-орієнтовані завдання, тести.

Ключові слова: компетентнісний підхід; компетенції; ключові компетенції; мета компетенції; навчальна література; діяльнісна функція підручника.

Manilkina S.

COMPETENCE APPROACH TO DEVELOPMENT OF CONCEPTUAL BASES OF EDUCATIONAL LITERATURE FOR GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article considers the problems of developing the conceptual foundations of educational literature for general secondary education within the framework of the competence approach. The necessity of designing the educational literature based on the competence approach is grounded. Pedagogical functions of a textbook in competence teaching are defined. It is shown that a textbook contributes to the formation and development of key and meta-subject competencies of students, the methodological provision of a textbook should promote the active formation of competencies by including cases, practice-oriented tasks, and tests in it.

Keywords: competence approach; competence; key competences, metacompetence, educational literature; the activity function of a textbook.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ХВИЛЬОВИХ ЯВИЩ У ПІДРУЧНИКУ ФІЗИКИ 9-ГО КЛАСУ ГІМНАЗІЇ

Ю. С. Мельник,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: ysm0909@ukr.net

У статті розкрито сутність компетентнісного підходу в навчанні. Визначено зміст і структуру компетентнісно орієнтованої методики навчання хвильових явищ в підручнику фізики 9-го класу гімназії. Обґрунтовано, що коливальні процеси є одними із найпоширеніших у природі, і їх вивчення є потужним інструментом пізнання, універсальним ключем до багатьох таємниць навколишнього світу. З'ясовано, що сучасний підручник має надавати можливість особистості здійснювати навчальну діяльність, яка є складником соціального досвіду, шляхом засвоєння фізичних та універсальних методологічних знань, реалізації евристичної та дослідницької діяльності, емоційно-ціннісного та соціально-адаптаційного ставлення до пізнання навколишнього світу. З метою формування готовності самостійно застосовувати набуті знання про хвильові явища в підручнику наводяться компетентнісно орієнтовані завдання і вправи, на основі яких формуються ключові й предметна компетентності учнів.

Ключові слова: компетентнісно орієнтована методика; предметна й ключові компетентності; підручник фізики; методичний апарат; хвильові явища; гімназія.

Постановка проблеми. Запровадження компетентнісного підходу в навчанні, спрямованого на вдосконалення вітчизняної освітньої системи, набуття учнем культури, накопиченої людством, у вигляді знань, умінь, навичок і способів діяльності, а також формування компетентностей засобами навчального предмету, досвіду самостійного вирішення життєвих проблем, відповідає провідним тенденціям європейської освіти.

У курсі фізики 9-го класу гімназії надаються значні можливості для формування предметної і ключових компетентностей школярів, насамперед завдяки високому рівню його соціально-практичної значущості, різноманітності видів навчально-пізнавальної діяльності, політехнічної спрямованості змісту навчального матеріалу, практичному застосуванню здобутих знань і вмінь.

Основним засобом досягнення учнями гімназії певного рівня компетентності в галузі фізики є відповідно орієнтований підручник, який має збалансувати систему знань із функціональною діяльністю, що сприяє формуванню практичних умінь, поглибленню компетентності [7, с. 63].

Зміст і методичний апарат компетентнісно орієнтованого підручника мають забезпечувати формування як базових знань про явища природи, засвоєння основних понять, термінів, законів, алгоритмічних прийомів розв'язування задач, набуття експериментальних умінь та дослідницьких навичок, так і цілісних уявлень про фізичну картину світу, уміння застосовувати наукові методи дослідження у вирішенні життєвих проблем.

Коливальні процеси — одні із найпоширеніших у природі, вивчення яких є потужним інструментом пізнання, універсальним ключем до багатьох таємниць навколишнього світу. Недаремно академік Л. Мандельштам наголошував: «...якщо переглянути історію фізики, то можна побачити, що основні її відкриття за своєю сутністю були коливальними» [2].

Тому особливого значення в процесі компетентнісно орієнтованого навчання фізики в гімназії набуває вивчення розділу «Механічні та електромагнітні хвилі».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У 2017–2018 н. р. в гімназії навчання фізики здійснюється за оновленою програмою, в якій очікувані результати пізнавальної діяльності учнів структуровано за трьома компонентами: знанневим, діяльнісним і ціннісним [10].

З метою забезпечення умов переходу сучасної школи на компетентнісно орієнтований зміст навчання за короткий період було створено дидактичну базу, зокрема удосконалено теорію сучасного підручника фізики нового покоління, який за методологічними й методичними засадами підручникотворення відповідає сучасним вимогам до навчальної книги. У конструюванні підручників брали участь такі українські науковці, як В. Бар'яхтар [1], О. Бугайов [3], О. Головка [4], С. Гончаренко [5], Д. Засекін [6], Т. Засекіна [6], Є. Коршак, О. Ляшенко [7], Л. Непорожня [4], В. Савченко, В. Сиротюк [8], М. Шут [9] та інші.

Орієнтація й опора на результати вітчизняних досліджень є теоретичною основою побудови запропонованої компетентнісно орієнтованої методики навчання хвильових явищ в гімназії.

Формулювання цілей статті. Мета статті — обґрунтувати наукову та практичну значущість навчального матеріалу розділу «Механічні та електромагнітні хвилі» сучасних підручників фізики 9-го класу гімназії в процесі формування предметної й ключових компетентностей учнів.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісно орієнтований підручник фізики спрямований на реалізацію основної мети навчання — розвиток особистості, становлення її наукового світогляду та відповідного стилю мислення, формування предметної, науково-природничої та ключових компетентностей учнів. Щоб забез-

печити компетентнісну орієнтацію такого підручника потрібно передбачити в його змісті та структурі засоби організації відповідної діяльності учнів, враховуючи розвиток їх особистісних якостей та специфіку навчального матеріалу.

Розділ «Механічні та електромагнітні хвилі» вперше виокремлено в основній школі в 2015/2016 н. р. У ньому вивчаються такі теми: виникнення, довжина, частота і швидкість поширення механічних хвиль, гучність звуку та висота тону, інфра- та ультразвук, електромагнітне поле й електромагнітні хвилі, швидкість їх поширення, довжина і частота, властивості й шкала електромагнітних хвиль, фізичні основи сучасних бездротових засобів зв'язку та комунікацій [10]. Наявність такого розділу надає учням початкові відомості про механічні, включаючи й звукові, та електромагнітні хвилі, що відповідає ідеї базового (відносно завершеного) курсу фізики гімназії.

Методика формування предметної та ключових компетентностей у процесі навчання хвильових явищ як сукупність впорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби й форми організації навчально-виховного процесу здійснюється на основі індивідуальної й соціальної значущості навчального матеріалу розділу «Механічні та електромагнітні хвилі» підручника фізики 9-го класу гімназії, його практичної спрямованості, орієнтації на розвиток самостійності учнів.

Цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний та результативно-діагностувальний компоненти розробленої методики є пов'язаними між собою, кожний із них впливає на наступний і визначає його зміст. Цільовий — містить розмаїття цілей: від основної мети навчання фізики в гімназії до конкретних завдань розвитку потреб, інтересів, цінностей, досвіду навчально-пізнавальної діяльності учнів під час вивчення хвильових явищ. Змістовий — подано компетентнісно орієнтованими проблемами відповідного характеру, що вирішуються засобами фізики. У процесуально-діялісному — відображено взаємодію вчителя й учнів, їхню співпрацю, організацію й управління процесом формування компетентностей під час засвоєння розділу «Механічні та електромагнітні хвилі». Результативно-діагностувальний — містить критерії, показники, рівні та очікувані результати пізнавальної діяльності учнів, які відповідно до вимог навчальної програми структуровано за знанневим, діяльнісним і ціннісним компонентами.

Знанневий компонент — учень розуміє поняття хвильового процесу, умови утворення механічних та електромагнітних хвиль, формулює визначення фізичної величини (довжини й частоти хвилі, гучності звуку, висоти тону тощо), знає фізичні основи сучасних бездротових засобів зв'язку та комунікацій, прослідковує залежність властивостей електромагнітних хвиль від частоти.

Діяльнісний — учень використовує формули взаємозалежності довжини, частоти й швидкості поширення хвилі під час розв'язування компетентнісно орієнтованих задач, порівнює властивості звукових та електромагнітних хвиль різної частоти.

Ціннісний — учень оцінює вплив вібрацій і шумів на живі організми, пояснює значення сучасних засобів зв'язку й комунікацій тощо [10].

Незважаючи на істотну відмінність, коливальні процеси різної фізичної природи підпорядковуються загальним законам і закономірностям. У розділі «Механічні та електромагнітні хвилі» розкрито особливості виникнення й поширення хвильових процесів та наведено приклади їх застосування до пояснення багатьох явищ, які ми спостерігаємо й сприймаємо повсякчас.

Вивчення навчального матеріалу розділу передбачає виявлення загальних властивостей коливань і хвиль, а також використання універсальних методів наукового дослідження. Специфіка компетентісно орієнтованої методики навчання хвильових явищ полягає у здійсненні єдиного підходу до формування найважливіших узагальнених понять про коливання й хвилі будь-якої природи: періодичність явищ, фізичні величини, які їх характеризують (період, амплітуда, частота, довжина хвилі тощо), використання математичного апарату з метою кількісного описання коливань різної природи, проведення навчального фізичного експерименту під час вивчення властивостей механічних та електромагнітних хвиль.

Відповідно до оновленої програми вивчення механічних й електромагнітних хвильових явищ не розділяється в часі, механічні коливання розглядаються як приклад застосування законів класичної механіки, а електромагнітні — електродинаміки. Вивчення механічних хвиль розпочинається із формування загальних уявлень про хвильовий рух і продовжується ознайомленням із акустичними явищами, що сприяє розширенню змісту й обсягу поняття «хвиля» — від тих, що сприймаються візуально, до невидимих [3].

Перед вивченням хвильових явищ у гімназії, здійснимо аналіз сучасних шкільних підручників фізики 9-го класу. На його основі виокремимо основні змістові й процесуальні лінії, за якими реалізовується компетентісно орієнтований підхід у навчанні: початкові уявлення про хвильові явища, що належать до первинних форм руху матерії та елементи фундаментальних фізичних теорій про електромагнітне поле та механічний рух; формування цілісних уявлень про сучасну природничо-наукову картину світу (хвильові явища та їх прояви засвоюються на основі єдності мікро-, макро- і мегасвітів); подання предметних знань про коливання та хвилі в розвитку, що продукує творчий характер навчання, детермінує науково-теоретичний тип мисленнєвої діяльності учня тощо; використання спрощеного математичного апарату під час описування хвильових явищ, законів і теорій (перевага надається логічним міркуванням, образному й предметно-наочному моделюванню); оволодіння відповідними способами діяльності, які теж є обов'язковим елементом вивчення; розкриття змісту та гносеології природничо-наукових термінів і понять, що сприяє усвідомленому засвоєнню їх сутності; визначення рівнів оволодіння навчальним матеріалом — феноменологічне описання хвильових явищ і законів (теоретико-експериментальний рівень), оволодіння системою понять відповідно до положень певної наукової теорії (якісний рівень) або встановлення кількісних співвідношень між фізичними величинами.

Усвідомлення змісту навчального матеріалу здійснюється поетапно: засвоєння нового на основі відомого, застосування за зразком; тренувальні вправи, конструювання узагальненого алгоритму розв'язування задач, перенесення його в нові дидактичні умови; задачі підвищеної складності, експериментально-пізнавальні завдання, лабораторні роботи дослідницького характеру, творчі завдання із підготовки рефератів, навчальних проєктів тощо. Дидактичний матеріал підручників і відповідна навчальна діяльність учнів гімназії ґрунтується на індивідуальних особливостях дітей середнього шкільного віку й закономірностях формування знань і предметної та ключових компетентностей. Значну частину завдань орієнтовано на застосування набутих знань у нових дидактичних умовах.

Наукові факти й знання про хвильові явища **в компетентнісно орієнтованому підручнику фізики 9-го класу** гімназії подано як результат спостережень і навчальних експериментів. Фізичний експеримент у контексті фактичного матеріалу — це і наочність, і метод дослідження, і джерело знань, і критерій перевірки гіпотез та теоретичних висновків. Узагальнення навчального матеріалу здійснюється шляхом його формалізації на основі засвоєння окремих видів (груп) наукових понять єдиної логічної структури (період, частота, швидкість поширення й довжина механічних та електромагнітних хвиль тощо) та моделювання, тобто створення ідеалізованих об'єктів й оперування ними.

Ілюстративно-інформаційний навчальний матеріал розділу спрямовано на репродуктивні та продуктивні форми мисленнєвої діяльності. Як емпіричні, так і теоретичні знання про хвильові явища учні гімназії здобувають у процесі виконання спеціально дібраних завдань, які подано у вигляді відповідної рубрикації підручника. Щодо системи завдань і вправ використовують як традиційні, так і оновлені назви: «Виконайте завдання», «Дайте відповіді на запитання», «Що я знаю і вмію», «Можу пояснити», «Перевір себе», «Завдання для самоперевірки», «Перевіряємо власні знання», «Виявляємо предметну компетентність з теми» тощо. Головне — щоб «нова» назва рубрики відображала оновлений компетентнісно орієнтований зміст завдань [4; 6].

Досвід здійснення **узагальнених способів діяльності**, який подано у таких підручниках як знання про них та відповідні завдання на їх відтворення є також важливим елементом засвоєння, як і предметні знання. Використання такого компонента змісту навчання продукує відповідну мисленнєву діяльність вищого, теоретичного рівня розвитку.

Набуття **досвіду дослідницької діяльності**, яку представлено у підручниках із врахуванням як історичного й логічного аспектів, так і форми подання (текст, ілюстрації, завдання тощо), також потребує творчого пошуку, **емоційно-ціннісного** ставлення до вивченого змісту й передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів гімназії.

Насамкінець зазначимо, що реалізована на рівні компетентнісно орієнтованих підручників організація змісту розділу «Механічні та електромагнітні хвилі» ви-

значає й відповідну методику навчання хвильових явищ у гімназії. Згідно із нею діяльність учнів полягає в осмисленій реалізації певної послідовності дій щодо засвоєння наукових понять розділу, набуття загальних способів навчально-пізнавальної діяльності (спостереження, досліди, розв'язування задач тощо) та готовності до застосування набутих знань на практиці.

Реалізація компетентнісно орієнтованої методики навчання хвильових явищ у підручнику фізики 9-го класу гімназії передбачає також використання практико орієнтованих завдань, пошукове та дослідницьке навчання, виконання учнівських проєктів тощо.

Метою навчального проєктування є створення таких умов перебігу освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проєктної діяльності учнів. Оскільки виконання навчальних проєктів передбачає інтегровану дослідницьку, творчу діяльність школярів, спрямовану на отримання самостійних результатів за консультативної допомоги вчителя, то на найвищу оцінку за такі види роботи заслуговує той учень, що не лише виявляє знання, а й демонструє здатність і досвід ефективного їх застосування на практиці.

Важливим складником компетентнісно орієнтованої методики навчання хвильових явищ є STEM-освіта — власні дослідження учнів, формування умінь використовувати здобуті знання не лише в галузі фізики, а й у суміжних предметах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Реалізація розробленої методики в підручнику фізики 9-го класу гімназії забезпечує досягнення мети компетентнісно орієнтованої моделі навчання — створення умов розвитку емоційної сфери дитини, набуття базових знань про хвильові явища з урахуванням теоретичного та емпіричного рівнів пізнання, дослідницького стилю мислення, розвиток творчих здібностей та когнітивної сфери на основі евристичної діяльності, системи фундаментальних цінностей, досягнення певного рівня самостійності, рефлексії та самооцінки учнів.

Вітчизняна середня освіта розпочинає впровадження компетентнісного підходу в навчанні, що потребує подальшого дослідження зазначеної проблеми на теоретико-методологічному, науково-методичному та практичному рівнях.

Використані джерела

1. Бар'яхтар В. Г., С. О. Довгий та ін. Фізика: підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / [В. Г. Бар'яхтар, С. О. Довгий, Ф. Я. Божинова, О. О. Кірюхіна]; за ред. В. Г. Бар'яхтара, С. О. Довгого. — Харків: Вид-во «Ранок», 2017. — 272 с.
2. Бидерман В. Л. Теория механических колебаний / В. Л. Бидерман. — М: Регулярная и хаотическая динамика, 2009. — 416 с.
3. Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе: Теорет. основы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец. — М.: Просвещение, 1981. — 288 с.
4. Головки М. В., Непорожня Л. В. та ін. Фізика: підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. В. Головки, Л. В. Непорожня, В. С. Коваль, Ю. С. Мельник, В. В. Сіпій. — К.: Видавничий дім «Сам», 2017. — 210 с.

5. Гончаренко С. У., Розенберг М. Й. Методика навчання фізики в середній школі. Коливання і хвилі. Оптика. Теорія відносності. Фізика атомного ядра / С. У. Гончаренко, М. Й. Розенберг. — К.: Рад. школа, 1974. — 230 с.
6. Засекіна Т. М. Фізика: підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закладів / Т. М. Засекіна, Д. О. Засекін. — К.: УОВЦ «Оріон», 2017. — 272 с.
7. Ляшенко О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання. Підручник XXI століття / О. І. Ляшенко // Науково-педагогічний журнал. — № 1–4. — 2003. — С. 60–65.
8. Сиротюк В. Д. Фізика: підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Д. Сиротюк. — К.: Генеза, 2017. — 248 с.
9. Шут М. І., Мартинюк М. Т., Благодаренко Л. Ю. Фізика: підруч. для 9-го кл. загальноосвіт. авч. закл. / М. І. Шут, М. Т. Мартинюк, Л. Ю. Благодаренко. — К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2017. — 240 с.
10. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. 7–9 класи. [Електронний ресурс] // Затверджено Міністерством освіти і науки України (наказ МОН України від 7 червня 2017 р. № 804). — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>.

References

1. Bariakhtar V. H., S. O. Dovhyi ta in. Fizyka: pidruch. dlia 9-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / [V. H. Bariakhtar, S. O. Dovhyi, F. Ya. Bozhynova, O. O. Kiriukhina]; za red. V. H. Bariakhtara, S. O. Dovhoho. — Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», 2017. — 272 s.
2. Biderman V. L. Teorija mehanicheskikh kolebanij / V. L. Biderman. — M.: Reguljarnaja i haoticheskaja dinamika, 2009. — 416 s.
3. Bugaev A. I. Metodika prepodavaniya fiziki v srednej shkole: Teoret. osnovy: Ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov po fiz.-mat. spec. — M.: Prosveshhenie, 1981. — 288 s.
4. Holovko M. V., Neporozhnia L. V. ta in. Fizyka: pidruch. dlia 9-ho kl. zahalnoosvit. avch. zakl. / M. V. Holovko, L. V. Neporozhnia, V. S. Koval, Yu. S. Melnyk, V. V. Sippii. — K.: Vydavnychiy dim «Sam», 2017. — 210 s.
5. Goncharenko S. U., Rozenberg M. J. Metody`ka navchannya fizy`ky` v serednij shkoli. Koly`vannya i xvy`li. Opty`ka. Teoriya vidnosnosti. Fizy`ka atomnogo yadra / S. U. Goncharenko, M. J. Rozenberg. — K.: Rad. shkola, 1974. — 230 s.
6. Zasiakina T. M. Fizyka: pidruch. dlia 9-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakladiv / T. M. Zasiakina, D. O. Zasiakin. — K.: UOVTS «Orion», 2017. — 272 s.
7. Liashenko O. I. Vymohy do pidruchnyka ta kryterii yoho otsiniuvannya. Pidruchnyk KhKhI stolittia / O. I. Liashenko // Naukovo-pedahohichniy zhurnal. — № 1–4. — 2003. — S. 60–65.
8. Syrotyuk V. D. Fizyka: pidruch. dlia 9-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / V. D. Syrotyuk. — K.: Heneza, 2017. — 248 s.
9. Shut M. I., Martyniuk M. T., Blahodarenko L. Yu. Fizyka: pidruch. dlia 9-ho kl. zahalnoosvit. avch. zakl. / M. I. Shut, M. T. Martyniuk, L. Yu. Blahodarenko. — K.: Irpin: VTF «Perun», 2017. — 240 s.
10. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Fizyka. 7–9 klasy. [Elektronnyi resurs] // Zatverdzheno Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy (nakaz MON Ukrainy vid 7 chervnia 2017 r. № 804). — Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>.

Мельник Ю. С.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ВОЛНОВЫХ ЯВЛЕНИЙ В УЧЕБНИКЕ ФИЗИКИ ДЛЯ 9-ГО КЛАССА ГИМНАЗИИ

В статье раскрыта сущность компетентного подхода в обучении. Определено содержание и структура компетентно ориентированной методики обучения волновых явлений в учебнике физики 9-го класса гимназии. Обосновано, что колебательные процессы — одни из самых распространенных в природе, изучение которых является мощным инструментом познания, универсальным ключом ко многим тайнам окружающего мира. Выяснилось, что современный учебник должен предоставлять возможность личности осуществлять учебную деятельность как составляющую социального опыта путем усвоения физических и универсальных методологических знаний, реализации эвристической и исследовательской деятельности, эмоционально-ценностного и социально-адаптационного отношения к познанию окружающего мира. С целью формирования готовности самостоятельно применять приобретенные знания о волновых явлениях в учебнике приводятся компетентно ориентированные задания и упражнения, на основании которых формируются ключевые и предметная компетентности учеников.

Ключевые слова: компетентно ориентированная методика; предметная и ключевые компетентности; учебник физики; методический аппарат; волновые явления; гимназия.

Melnik Y.

REALIZATION OF THE COMPETENCE-ORIENTED METHOD OF STUDIES OF THE WAVE PHENOMENA IN TEXTBOOK OF PHYSICS FOR 9-TH GRADE OF GYMNASIUM

The article reveals the essence of the competence approach in studies. The table of contents and features of competence-oriented method of studies of the wave phenomena is determined in the textbook of physics for the 9-th grade of gymnasium. Swaying processes — one of most widespread in nature, a study of which is the powerful instrument of cognition, by the universal key to many secrets of outward things. The specific of the competence-oriented method of studies of the wave phenomena consists in the realization of the unique approach to forming of the major generalized concepts about oscillation and waves of any nature: periodicity of the phenomena, physical sizes which characterize them (period, amplitude, frequency, wave-length, and etc.); the use of mathematical vehicle is with the purpose of quantitative description of vibrations of different nature; the leadthrough of educational physical experiment in the time of studying properties of mechanical and electromagnetic waves.

In accordance with the renewed program, the studies of the mechanical and electromagnetic wave phenomena are not divided in time, mechanical vibrations are examined as an example of application of the laws of classic mechanics, but electromagnetic are electrodynamics. The study of mechanical waves begins from forming of general pictures of wave motion and

proceeds an acquaintance with the acoustic phenomena, that is instrumental in expansion of maintenance and volume of concept «wave» — from those which are perceived by sight, to invisible. A modern textbook must give a possibility for the personality to carry out educational activity as constituent of social experience by mastering of physical and universal methodological knowledge, realization of heuristic and research activities, emotionally valued and social adaptation attitude toward cognition of outward things. With the aim of forming of the willingness to independently apply the knowledge about the wave phenomena competence-oriented tasks and exercises should be in the textbook on the basis of which the key and subject competencies of students are formed.

Keywords: competence-oriented method; subject and key competence; textbook of physics; methodical vehicle; wave phenomena; gymnasium.

УДК 373.5.091.64:94

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ ДЛЯ КЛАСІВ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ПРЕДМЕТА (8 КЛАС)

В. М. Могорита,

аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

e-mail: mogor@meta.ua

У статті розглянуто особливості методичного апарату компетентісно орієнтованого підручника історії для класів з поглибленим вивченням предмета. З'ясовано, що сучасний підручник повинен забезпечувати розвиток пізнавальної діяльності школярів у контексті вимог Державного стандарту освіти. Розглянуто особливості реалізації вимог до методичної системи сучасного навчального видання, що розраховане на допрофільне поглиблене вивчення предмета. Вивчено можливості підручника в забезпеченні організації навчально-пізнавальної діяльності школярів на основі ефективності апарату засвоєння знань, доцільності використання пам'яток, наявності засобів мотивації пізнавального інтересу учнів.

Ключові слова: підручник історії; методичний апарат; діяльнісний підхід; історична компетентність; навчально-пізнавальна діяльність.

Постановка проблеми. Освіченість у сьогоденні розглядають як спонукання до застосування набутих у процесі навчання знань та вмінь, компетентність у всіх сферах, наявність особистісних моральних настанов та цінностей. А тому сучасна освіта повинна стати важливим чинником становлення та розвитку особистості, невід'ємною часткою соціокультурного середовища. Особливе значення для забезпечення якості освіти має організація та здійснення освітнього процесу на засадах діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного навчання. Відповідно по-новому звучить проблема створення сучасної навчальної книги на основі чітко визначених психолого-педагогічних та інших вимог до такого видання, що спрямована на реалізацію Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти.

Держстандарт базової та повної загальної середньої освіти [3] передбачає, що протягом навчання в основній школі учні здобувають базову загальну середню освіту, що формує в них готовність до вибору професії й реалізації шляхів подальшої освіти. Також передбачено варіативність методик організації навчання, можливості обирати курси за вибором залежно від пізнавальних здібностей учнів, що дає змогу застосовувати особистісно зорієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи. Реалізації завдань, поставлених перед основною школою, сприяє поглиблене вивчення окремих предметів у межах допрофільної підготовки учнів, яка має забезпечити ранню профілізацію з відповідної освітньої галузі, виховання здатності до свідомого вибору. Однак залишається відкритим питання ефективності профільного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Принципи конструювання підручника представлено в працях В. Беспалька, Н. Бібік, А. Гірняка, О. Ляшенка, О. Топузова, О. Савченко та багатьох інших. Питання особливостей організації навчання на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів, зокрема у процесі навчання історії, обґрунтовано в публікаціях О. Барановської, К. Баханова, Ю. Малієнко, О. Пометун, С. Трубачевої, Г. Фреймана та багатьох інших. Проблеми розроблення методичних вимог до структури підручника історії розкрито в працях А. Булди, В. Власова, Є. Вяземського, Я. Камбалової, Т. Ладиченко, П. Мороза, О. Пометун, І. Смагіна, С. Терно та інших. Зокрема, Н. Бібік розглядає переваги та аналізує ризики впровадження компетентнісного підходу в шкільну освіту [1]. Л. Терлецька досліджує роль активних методів навчання у формуванні навчально-пізнавальної діяльності учнів, пояснює процес навчання як систему взаємодій учителя та учнів [6]. Ю. Малієнко визначає сучасні вимоги до підручника в контексті компетентнісного підходу, аналізує суть предметної історичної компетенції [7]. Н. Гупан, О. Пометун розглядають актуальні проблеми проектування шкільного підручника, вимоги до методичного апарату в контексті Державного стандарту освіти [9, 10]. Втім потребує дослідження можливості вдосконалення проектування підручника для класів з поглибленим вивченням історії відповідно до вимог Державного стандарту.

Метою статті є визначення вимог до методичного апарату сучасного підручника історії з поглибленим вивченням предмета у контексті компетентнісного підходу (на прикладі підручника для учнів 8-х класів).

Виклад основного матеріалу. З метою професійної орієнтації учнів, сприяння у виборі ними напряму профільного навчання у старшій школі, здійснюється допрофільна підготовка у 8–9-х класах. Основними формами її реалізації є введення курсів за вибором, поглиблене вивчення окремих предметів. Наразі постає завдання підготовки якісного підручника, за допомогою якого буде реалізовано норми Держстандарту щодо допрофільної підготовки. Такий підручник має базуватись на компетентнісному та діяльнісному підходах, бути спрямованим на реалізацію освітньої мети — всебічного розвитку особистості на засадах загальнолюдських та національних цінностей, науковості й системності знань, їх значущості для соціального становлення людини.

У 2016 році проведено відбір проектів підручників для 8 класу, участь у якому взяли також педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти. На розгляд експертів та вчителів було представлено лише один підручник для класів з поглибленим вивченням історії — історія України авторів О. Гісема та О. Мартинюк [8]. Безумовно, пасивність авторів та авторських колективів у розробці підручників історії для допрофільного вивчення предмета пояснюється, в першу чергу, відсутністю комерційного інтересу у видавництва до друку навчальних видань малим накладом. Зазначений підручник має бути розрахований, так само як і навчальна програма з історії для класів з поглибленим вивченням предмета, на 104 академічні години — по 3 навчальні години на тиждень, а для інших класів закладів загальної середньої освіти — на 52 години. Маємо усвідомлювати, що не збільшення обсягу інформації для засвоєння, а створення психологічно-педагогічних умов для усвідомлення навчального матеріалу має стати визначальною особливістю навчальної книги для поглибленого вивчення предмета.

Сучасний підручник має складатись з текстового (основного, додаткового та пояснювального текстів) та позатекстового (ілюстрацій, методичного апарату, апарату орієнтування) компонентів. Методичний апарат у свою чергу повинен містити різного типу запитання й завдання, текстові таблиці, опорні схеми, пам'ятки, алгоритми та зразки виконання завдань, завдання для самоконтролю [4, с. 21]. Погоджуємось із твердженням М. Томчука, що одним з основних завдань, що постають перед автором підручника, є пошук структури навчальної книги, яка б забезпечувала його ефективність та якість [11, с. 127].

Аналізуючи методичний апарат підручника, визначимо спроможність його використання в організації різних видів пізнавальної діяльності та формуванні історичної компетентності учнів. Також з'ясуємо дидактичну спрямованість системи пізнавальних завдань, що запропоновані авторами підручника, їх відповідність віковим особливостям учнів.

Важко уявити сучасний підручник історії без системи запитань і завдань, які використовують автори сучасних підручників, пропонуючи їх для актуалізації знань та умінь учнів (на початку параграфа), сприйняття та осмислення навчального матеріалу (так звані внутрішні питання), для узагальнення та контролю знань. За характером пізнавальної діяльності учнів запитання й завдання розділяють на репродуктивні, які потребують відтворення учнями знань без істотних змін і мають на меті просте запам'ятовування, та продуктивні, що вимагають аналізу, порівняння, пошуку причинно-наслідкових зв'язків, характерних зв'язків, оцінки явищ, подій, персоналій.

Випереджальні запитання й завдання передують темі та спрямовані на актуалізацію вже наявних в учнів знань і життєвих уявлень та мотивацію вивчення поданої теми. Як стверджують О. Пометун та Н. Гупан, актуалізація попередніх знань завжди полегшує сприйняття учнями нового матеріалу, навіть якщо вони пам'ятають лише певні деталі [10, с. 569]. Автори підручника для поглибленого вивчення пропонують учням пригадати раніше вивчений матеріал, відповідаючи на запитання. Аналіз рубрики засвідчує, що до неї вміщено 95 запитань, з яких 89 (94%) репродуктивного характеру. Серед продуктивних завдань — завдання на порівняння, обґрунтування власного погляду, оцінки історичних явищ і процесів [2]. Враховуючи те, що учні вивчають історію поглиблено, авторам варто було б використовувати для актуалізації наявних знань та мотивації пізнавальної діяльності запитання продуктивного характеру, обов'язково формулювати пізнавальну проблему, яку розв'язуватимуть впродовж уроку. На думку Л. Терлецької, проблемне навчання є виявленням високого рівня активності й самостійності учнів [6, с. 198]. Наявність сформульованих пізнавальних проблем у підручнику надала би можливості вчителю впроваджувати частково-пошуковий метод, а в ході лабораторно-практичних занять — пошуковий та дослідницький методи.

У методичному апараті підручника представлено рубрику «Опрацювавши цей параграф, ви зможете», що містить стислий виклад навчальних завдань до уроку. Такий елемент методичного апарату конкретизує навчальні завдання, які поставлено перед учнем, показує, яких результатів буде досягнуто, виконує роль своєрідної мотивації. Ця рубрика аналізованого підручника містить перелік вимог до результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, які передбачено навчальною програмою з історії для класів з поглибленим вивченням предмета[5].

Завдання, що розміщуються перед кожним пунктом тексту, за допомогою яких процес читання можна зробити осмисленим, сформулювати вміння резюмувати (виділяти основну думку з навчального тексту) — відсутні в підручнику [2]. Натомість автори підручника [2] пропонують учням готові висновки в кінці параграфів. М. Томчук акцентує на тому, що наявність розгорнутих висновків наприкінці параграфа, резюме після кожної частини тексту сприяють запам'ятовуванню учнями матеріалу [11, с. 125]. Оскільки резюмування є способом вилучення основної ідеї з частини тексту, то немає дидактичної доцільності в поданні резюме після пунктів

чи висновків наприкінці параграфа, позаяк в учнів необхідно формувати навички індуктивного мислення. Психологічний та інтелектуальний розвиток восьмикласників дає їм можливість самостійно робити висновки, мислити гіпотетично.

Хоча традиційно вважають, що запитання мають бути розміщені після вивчення навчального тексту, О. Пометун вказує на необхідності використання наскрізної мережі запитань і завдань, за допомогою якої підтримуватиметься постійний зв'язок автора з читачем, що забезпечить керованість процесу читання навчальної книги [9, с. 152]. Такі запитання сприяють активізації пізнавальної діяльності школярів, можуть бути розміщені в середині тексту чи наприкінці кожного пункту. Запитання й завдання цього типу часто трапляються в сучасних підручниках, за їх допомогою вчителі мають можливість застосовувати різноманітні форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці. Щодо підручника історії України для класів з поглибленим вивченням предмета у 8 класі, то запитання такого типу відсутні. Проаналізувавши його зміст, ми знайшли кілька запитань у стилістичному контексті основного тексту, які допомагають зосередити увагу учнів на деяких положеннях текстового компоненту. Приміром, проаналізувавши десять параграфів підручника, ми виявили лише одне таке запитання: «Якими були передумови такого об'єднання?» (йдеться про передумови Люблінської унії) [2, с. 17].

Наприкінці кожного параграфу містяться запитання й завдання, за якими можна оцінити, наскільки учні засвоїли навчальний матеріал. Авторами їх розподілено на чотири групи. «Перевірте, як ви запам'ятали» — за допомогою запитань цієї групи можна перевірити чи запам'ятали учні основні події та поняття, географічні об'єкти та персоналії з теми. «Подумайте та дайте відповідь» — запитання, відповіді на які потребують знань причин та наслідків подій, діяльності історичних персоналій, у переважній більшості це запитання репродуктивного характеру, відповіді на які потребує переказу прочитаного навчального тексту. У групі «Виконайте завдання» вміщено завдання на розвиток картографічних умінь, уміння узагальнювати інформацію, наводити аргументи для підтвердження чи спростування гіпотез. «Завдання для допитливих» передбачають пошук додаткової інформації, аналізу навчального матеріалу підручника. У середньому до кожного параграфа вміщено 12–13 запитань, з яких четверта частина — запитання продуктивного характеру, що цілком достатньо для оцінки рівня засвоєння учнями навчального матеріалу та організації самостійної роботи з підручником вдома [2].

У кінці кожної теми вміщено завдання для узагальнення знань учнів на відтворення перебігу подій, перевірки картографічних навичок, пояснення значення термінів, понять. Навіть ті завдання, що стосуються причин та наслідків подій, характеристики діяльності історичних персоналій, вимагають лише відтворення учнями тексту підручника. Вкрай мало в підручнику завдань, що передбачають групове обговорення. Проектну діяльність учнів передбачено лише завданнями до практичних занять.

Важливу роль у набутті учнями предметної та інших компетентностей відводять практичним роботам, які можуть відбуватися як на окремій ланці уроку, так і протягом усього уроку у формі лабораторно-практичного заняття. У підручнику вміщено інструктивно-методичні матеріали саме для проведення лабораторно-практичних занять. Проте, авторами здійснено добір джерельної бази для опрацювання учнями лише до двох практичних занять: «Військове мистецтво, традиції й побут українського козацтва» та «Богдан Хмельницький як політик і людина» [2, с. 81–83, 159–161]. Практична робота «Козацькі літописи XVII — XVIII ст. як історичні джерела» не містять жодного фрагменту літописів, ставить завдання: «Повторіть матеріал підручника (§ 48, 46) та підготуйте презентацію з п'яти-шести слайдів на тему «Українська культура XVIII ст.», яке лише опосередковано стосується теми заняття [2, с. 308].

Особливу роль у процесі навчання історії відведено урокам тематичного контролю. Автори в кінці кожної теми пропонують тестові завдання, які можуть бути використані учнями для самоперевірки в підготовці до відповідних уроків. Більша частина таких завдань пропонують вибір однієї правильної відповіді, дуже мало завдань з вибором кількох правильних відповідей, встановлення послідовності чи відповідностей, розуміння історичних понять. Зовсім відсутні завдання на перевірку просторових вмінь, завдання на розпізнання пам'яток архітектури та образотворчого мистецтва [2]. Авторам підручника варто урізноманітнити типи завдань, які вони пропонують учням, урізноманітнити їх завданнями відкритої та комбінованої форми.

Державний стандарт [3] передбачає реалізацію компетентнісного та діяльнісного підходів у шкільній освіті. За визначенням Н. Бібик компетентнісно орієнтована освіта дає можливість зміцнити та розширити пізнавальну мотивацію учнів, розглядати зміст з позиції соціального контексту, змінити форми та методи навчання, надавши їм діяльнісного характеру [1, с. 51]. Ю. Малієнко зазначає, що історична компетентність містить системні знання про основні події та явища історії, уміння їх зіставляти, використовувати різні історичні джерела для виявлення змін у житті та світогляді людей, діяльності історичних осіб, оцінювати значення та впливи історичних процесів. А складниками предметної історичної компетентності є: хронологічний, просторовий, інформаційний, логічний, аксіологічний [7, с. 205].

Розглянемо можливості апарату засвоєння історичного змісту підручника у формуванні предметної історичної компетенції на прикладі теми «Соціально-економічне, культурне та церковне життя в Україні в XVI — першій половині XVII ст.».

Хронологічна компетентність передбачає уміння орієнтуватися в історичному часі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти зміни в житті суспільства. У підручнику [2] представлено запитання на знання найважливіших дат і явищ, якими відзначились певні періоди історії, але відсутні завдання на визначення послідовності та тривалості подій, вкрай мало завдань на виділення сутнісних ознак історичних явищ.

Просторова компетентність передбачає уміння орієнтуватися в історичному просторі, знаходити взаємозалежності в розвитку суспільства та культури в широко-

му сенсі. Практично в кінці кожного параграфу передбачено завдання для роботи з історичною картою. У § 2 підручника з теми «Люблінська унія та її вплив на розвиток українських земель» запропоновано таке завдання: «Визначте за картою атласу назви й центри воєводств, створених польською владою на українських землях, отриманих за Люблінською унією». Одночасно в основному тексті подано схему: «Адміністративно-територіальний устрій українських земель у складі Речі Посполитої» [2, с. 20, 22], що зводить нанівець призначення карти як джерела знань. Натомість доречно було б розмістити завдання з використанням додаткових джерел, зокрема писемних, використання карти для пояснення причин і наслідків подій.

Інформаційна компетентність — уміння працювати з джерелами інформації, інтерпретувати їх зміст, критично аналізувати розбіжності в позиціях авторів джерел. У підручнику [2] в рубриці «Для допитливих» передбачено завдання, розв'язання яких вимагає від учнів пошуку додаткової інформації, зокрема в мережі Інтернет, а в процесі підготовки до практичних занять — виконання навчальних проєктів. Втім, у підручнику мала кількість історичних писемних джерел, а запитання до них зводяться до переказу змісту. Хороша добірка писемних джерел, у тому числі й контрверсійних, дала б можливість формувати вміння критичного аналізу історичної інформації. Тим більше, що когнітивний розвиток восьмикласників дає можливість підготувати їх до сприйняття більш серйозного та складного навчального матеріалу.

Логічна компетентність передбачає уміння визначати й застосовувати теоретичні поняття для аналізу й пояснення історичних подій і явищ. Цей підручник [2] містить завдання на визначення термінології та понять, аналіз історичної інформації. Зокрема, учням пропонують порівнювати становище різних станів, визначати відмінності в позиціях різних сторін конфлікту, взаємовплив історичних явищ і процесів, визначати факти життєдіяльності історичних персоналій.

Аксіологічна компетентність передбачає формування умінь оцінювати історичні події та історичні постаті, осмислювати зв'язки між історією та сучасним життям. Відповідні завдання можна побачити в підручнику [2] серед завдань «Виконайте завдання», «Завдання для допитливих», які передбачають оцінку історичних фактів та діяльності осіб. Водночас бракує завдань на емоційно-оціночні судження учнів на основі загальнолюдських цінностей до явищ, подій, персоналій.

Методичний апарат підручника містить 14 опорних схем до параграфів, що дає можливість формувати вміння кодувати інформацію, будувати логічні ланцюжки. Також в підручнику вміщено хронологічну таблицю основних подій. Серед завдань — 13 на створення різноманітних таблиць, що дозволить вчителю організувати самостійну роботу учнів з узагальнення історичної інформації. Наприкінці підручника вміщено план-схеми для організації самостійного опрацювання параграфу підручника, складання плану та історичного портрету, пам'ятку для опрацювання історичного джерела, самостійного складання повідомлення [2].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Лише підручник, що базується на компетентнісному та діяльнісному підходах, спроможний зреалізувати всі завдання, які постали перед історичною освітою в контексті Державного освітнього стандарту. Навчальна книга для поглибленого вивчення предмета має містити не лише розширений зміст навчально-пізнавальної діяльності, а й відповідні психологічно-педагогічні умови для реалізації усвідомленого та самостійного навчання. Такий підручник має бути побудований методично грамотно, орієнтований на реалізацію компетентнісного та діяльнісного підходів у шкільній освіті. Підручник має бути визначником змісту освіти та забезпечити можливість організувати різноманітну пізнавальну діяльність учнів. Задля реалізації очікувань щодо сучасного навчального видання для класів з поглибленим вивченням предмета, необхідно врахувати таке:

1) апарат організації засвоєння повинен містити різні типи навчальних завдань (пропедевтичні, ввідні, тренувальні, контрольні) серед яких мають переважати саме проблемні, творчі та розвивальні; розташовуватись у підручнику з урахуванням етапів пізнавального процесу, слугуючи для усвідомленого сприйняття навчального матеріалу, осмислення, застосування в різноманітних ситуаціях, у тому числі й нестандартних; створювати умови успішного формування ключових та предметних компетентностей;

2) підручник повинен містити не стільки описи та відповідні поняття, як спонукати учнів до навчально-пізнавальної діяльності, в тому числі й самостійної, враховувати психолого-педагогічні аспекти мисленневих операцій школярів відповідного віку;

3) передбачати різні пам'ятки, алгоритми та зразки виконання завдань з урахуванням рівня сформованості навичок та вмій, пізнавального досвіду; містити засоби мотивації, стимулювання пізнавального інтересу, розвитку творчої інтелектуальної діяльності учнів, оволодіння ними основних прийомів розумової діяльності (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, тощо);

4) надавати можливості вчителю для застосування різноманітних форм та методів навчання задля досягнення належних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів; містити засоби комунікації між учасниками освітнього процесу та завдань для організації різних видів діяльності учнів, насамперед частково-пошукової та проектної;

5) система самоконтролю для учнів повинна складатись із завдань для самостійного визначення рівня не тільки знань, а й сформованості вмій та навичок.

Аналіз підручника історії для учнів 8 класу з поглибленим вивченням предмета засвідчує, що він потребує істотного вдосконалення в плані забезпечення реалізації компетентнісного піходу.

Є необхідними подальші дослідження ефективності компонентів підручника історії для класів з поглибленим вивченням предмета в формуванні ключових та предметних компетентностей учнів, відповідності їх змісту кількості навчального часу, що відведений на вивчення предмета.

Використані джерела

1. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Надія Бібік. // Український педагогічний журнал. — 2015. — № 1. — С. 47–58.
2. Гісем О. Історія України для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням історії: підруч. для 8 класу загальноосвіт. навч. закладів / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк — Х.: Вид-во «Ранок», 2016. — 320 с.: іл.
3. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392–2011-%D0%BF>.
4. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [посібник] / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. — К.: Педагогічна думка, 2016. — 128 с.
5. Історія (Історія України. Всесвітня історія). Навчальні програми для 8–9 класів для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивчення окремих предметів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1384763942/.
6. Терлецька Л. Вибір активних методів навчання в організації навчально-пізнавальної діяльності підлітків / Леся Терлецька // Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. Н. Скотна (головний редактор), М. Чепіль (редактор розділу) та ін. — Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. — Випуск 29. Частина 1. Педагогіка. — С. 193–201.
7. Малієнко Ю. Б. Формування історичної компетентності засобами підручника з історії середніх віків / Ю. Б. Малієнко. // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2016. — Вип. 16. — 488 с. — С. 203–212.
8. Перелік проектів підручників, поданих на конкурсний відбір проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqVM0APKeLNLUHNTmxuRWs/view>.
9. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії / О. І. Пометун. // Український педагогічний журнал. — 2015. — № 2. — С. 146–157.
10. Пометун О. І. Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми / О. І. Пометун, Н. М. Гупан // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2014. — Вип. 14. — 866 с. — С. 564–573.
11. Томчук М. Методологічні засади створення сучасного шкільного підручника / Михайло Томчук. // Психологія і суспільство. — 2011. — № 4. — С. 124–128.

References

1. Bibik N. Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhdou v shkilnii osviti / Nadiia Bibik. // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. — 2015. — № 1. — S. 47–58.
2. Hisem O. Istoriia Ukrainy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z pohyblenym vuvchenniam istorii: pidruch. dlia 8 klasu zahalnoosvit. navch. zakladiv / O. V. Hisem, O. O. Martyniuk — Kh.: Vyd-vo «Ranok», 2016. — 320 s.: il.

3. Derzhavnyi standart bazovoi ta povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs] — Rezhym dostupu do resursu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
4. Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: instruktyvno-metodychni materialy dlia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [posibnyk] / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Viatkinoi. — K.: Pedahohichna dumka, 2016. — 128 s.
5. Istoriia (Istoriia Ukrainy. Vsesvitnia istoriia). Navchalni prohramy dlia 8–9 klasiv dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (klasiv) z pohyblenym vyvchennia okremykh predmetiv (za novym Derzhavnym standartom bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity). [Elektronnyi resurs] — Rezhym dostupu do resursu: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/138476394/.
6. Terletska L. Vybir aktyvnykh metodiv navchannia v orhanizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti pidlitkiv / Lesia Terletska // Liudynoznavchi studii: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka / Red. kol. N. Skotna (holovnyi redaktor), M. Chepil (redaktor rozdil) ta in. — Drohobych: Vydavnychi viddil DDPU imeni Ivana Franka, 2014. — Vypusk 29. Chastyna 1. Pedahohika. — S. 193–201.
7. Maliienko Yu. B. Formuvannia istorychnoi kompetentnosti zasobamy pidruchnyka z istorii serednykh vikiv / Yu. B. Maliienko. // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.; holov. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2016. — Vyp. 16. — 488 s. — S. 203–212.
8. Perelik proektiv pidruchnykiv, podanykh na konkursnyi vidbir proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Elektronnyi resurs] — Rezhym dostupu do resursu: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKeINLUHNTmxuRWs/view>.
9. Pometun O. I. Realizatsiia kompetentnisnoho i diialnisnoho pidkhdov u suchasnomu pidruchnyku istorii / O. I. Pometun. // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. — 2015. — № 2. — S. 146–157.
10. Pometun O. I. Proektuvannia shkilnoho pidruchnyka: vymohy i problemy / O. I. Pometun, N. M. Hupan // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.; nauk. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2014. — Vyp. 14. — 866 s. — S. 564–573.
11. Tomchuk M. Metodolohichni zasady stvorennia suchasnoho shkilnoho pidruchnyka / Mykhailo Tomchuk. // Psykholohiia i suspilstvo. — 2011. — № 4. — S. 124–128.

Могорыта В. М.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО АППАРАТА УЧЕБНИКА ИСТОРИИ ДЛЯ КЛАССОВ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ПРЕДМЕТА (8 КЛАСС)

В статье рассматриваются особенности методического аппарата компетентно ориентированного учебника истории для классов с углубленным изучением предмета. Выяснено, что современный учебник должен обеспечивать развитие познавательной деятельности школьников в контексте требований Государственного стандарта образования. Рассмотрены особенности реализации требований к методической системе современного учебного издания, рассчитанного на предпрофильное углубленное изучение предмета. Изучены возможности учебника в обеспечении организации учебно-познава-

тельной деятельности школьников на основе эффективности аппарата усвоения знаний, целесообразности использования памятников, наличия средств мотивации познавательного интереса учащихся.

Ключевые слова: учебник истории; методический аппарат; деятельностный подход; историческая компетентность; учебно-познавательная деятельность.

Mohoryta V.

FEATURES OF THE METHODOLOGICAL APPARATUS OF THE HISTORY TEXTBOOK FOR CLASSES WITH PROFOUND STUDY OF THE SUBJECT (8-TH GRADE)

In the article the structure and features of the analytical tools of competence-oriented history textbook for classes in specialized subjects. It was found that the current textbook should ensure the development of independent learning of students in the information space and development of key and subject competencies. The estimation of the methodical tools of the textbook in the formation and development of key competencies of students is given. The peculiarities of the implementation of the requirements for the methodical apparatus of a modern competence-oriented textbook in the educational publication, which is designed for pre-professor in-depth study of the subject, are considered. The possibilities of the textbook in providing the organization of educational and cognitive activity of schoolchildren on the basis of the efficiency of the knowledge acquisition apparatus were studied. The analysis of the existence of various types of tasks and exercises, which are submitted by the authors of the textbook. The expediency of using samples of tasks completion has been analyzed. The attention is paid to the availability of motivation means in the textbook, the need for the development of students' creative activity. The author of the article draws attention to the importance of tasks for the organization of group, teaching and research and project activities of students as means of personal development. The exact didactic requirements for the methodical apparatus in the modern school textbook are given. The conclusion is made on the necessity of adherence by the authors of the textbooks of modern didactic requirements to the methodical apparatus. Attention is drawn to the need to strengthen the prior selection of textbooks.

Keywords: history textbook; methodical apparatus; activity approach; historical competence; educational and cognitive activity.

ОСНОВНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДРУЧНИКА ЕКОНОМІКИ

О. Ф. Надтока,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: nadтока.ol@ukr.net

В. О. Надтока,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: nvo127@ukr.net

У статті розглянуто актуальні питання, що стосуються проблематики розвитку методики навчання економіки й географії та підручникотворення у цьому освітньому полі. Експериментальний досвід використання навчальної діяльності в розрізі цих предметів свідчить, що їх упровадження веде до успіху тоді, коли вчитель усвідомлює, що саме учень, а не він, має бути центральною фігурою в навчанні, і основним є системно-діяльнісний підхід до навчання, а не запам'ятовування та відтворення певних умінь та навичок. У цій публікації приділено увагу питанню перспективності навчання економіки та економіко-географічних курсів на компетентнісній основі у гімназії та ліцеї. На цьому тлі запропоновано підходи, що дозволяють готувати учня (ученицю) закладів загальної середньої освіти до майбутньої професійної діяльності. Основні положення статті ретрансльовано крізь призму створення компетентісно зорієнтованого підручника економіки для профільного навчання в ліцеї.

У статті констатується, що навчання економіки, завдяки її комплексності та метапредметним особливостям, готує здобувачів освітніх послуг до майбутнього життя та професійної діяльності.

Ключові слова: дитиноцентризм; економічна та географічна освіта; компетентісно зорієнтоване навчання; системно-діяльнісний підхід; функції підручника.

Постановка проблеми. Одним із напрямів розв'язання проблем теорії та практики навчання економіки та економічної географії є вдосконалення підручників шляхом визначення оптимального обсягу текстового матеріалу, функціональності

методичного апарату, кількісним і якісним характеристикам ілюстративної бази, спрямованості запитань і завдань для учнів (учениць) тощо. На цьому тлі метапредметні аспекти економічної та географічної освіти набувають нового, вагомого значення у контексті Нової української школи на тлі формування ключових компетентностей здобувачів загальної середньої освіти. Сучасні освітні реалії та парадигмальні зміни в навчально-виховному процесі створюють передумови до формування ключових, міжпредметних та предметних компетентностей через відповідний рівень змістового складника та методичний апарат підручника як основного засобу навчання [1]. Досить важливими у цьому плані є підходи, які дозволяють готувати учня (ученицю) до майбутнього життя у суспільстві й подальшої професійної діяльності. На цьому тлі досить суттєвими є питання формування в учнів вміння вчитися протягом усього життя, підприємливості та метапредметних навичок, отриманих завдяки економічній та географічній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику відображення в змісті економічної та географічної освіти компетентнісних засад навчання розглядали у своїх роботах Н. В. Бескова, Ю. В. Бицюра, Т. Г. Гільберг, О. Ф. Надтока, І. Ф. Радіонова, О. М. Топузов, О. В. Часнікова та інші автори. Доволі важливими положеннями у створенні засобів навчання, в тому числі й підручників, є самоствердження особистості. Економіка як шкільний предмет є досить значущою у цьому плані. Адже, за словами В. Г. Кременя, «пріоритетним завданням сучасної освіти є поширення її впливу на розвиток духовної культури особистості, що в кінцевому підсумку є основою не тільки формування, але й ствердження людини. Це завдання в його цілісності може здійснити філософія людиноцентризму, оскільки вона має значно більший арсенал методів і засобів ніж традиційні підходи» [3, с. 131]. Таким чином, засади людиноцентризму є ключовим елементом у становленні особистості, в тому числі в її компетентнісному та професійному зростанні, а освітній процес вибудовується на засадах дитиноцентризму, відсуваючи на другий план предметоцентризм [1]. В цьому плані певні методично значущі пріоритети містить у собі економіка, тому що вона є наукою комплексною та містить джерело метапредметних знань.

Підтвердженням сказаного вище є те, що ціннісні характеристики й освіта є визначальними у становленні особистості. Загальновідомим є факт, що економісти Світового банку, використавши математичні методи досліджень і всебічно проаналізувавши проблему, визначили, що головними чинниками невідчутного капіталу є «правова держава» та освіта. При цьому освіта становить 36% його загальної величини. Провідний дослідник Світового банку Кірк Гамільтон у звіті за 2005 рік цього банку, що має назву «У чому полягає багатство націй?» зазначав, що багаті країни є багатими внаслідок рівня знань і досвіду населення та внаслідок ефективності установ, які забезпечують економічну активність [7].

Формулювання цілей статті. Одним з характерних напрямів розв'язання проблем теорії та практики навчання економіки та економічної географії є вдоскона-

лення підручників шляхом запровадження нових підходів до навчання через їх зміст і методичний апарат та визначення оптимального обсягу текстового матеріалу, кількості та якості ілюстрацій, спрямованості запитань і завдань для учнів. Тому вельми актуальним є побудова підручника економіки на засадах компетентісно орієнтованого навчання предмета та реалізації навчального змісту в ньому на основі системно-діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентісного підходів.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на дитиноцентричний базис особистісно-компетентісного навчання та стрижневі положення Нової української школи, підручник економіки для закладів загальної середньої освіти має віддзеркалювати характер парадигмальних змін в ній та задовольняти відповідні запити суспільства.

Підручник економіки (як масова навчальна книга) — це поліфункціональна психодидактична система, яка не лише розкриває зміст навчання цього шкільного предмета, а й є специфічною моделлю процесу навчання. Отже, підручник економіки — це засіб навчання, що має матеріальну форму, пов'язану зі змістом навчання та процесом засвоєння цього змісту [2].

Кожен елемент підручника підпорядкований засвоєнню здобувачами освітніх послуг навчального матеріалу, що міститься в ньому. Саме тому значний обсяг відповідної інформації вимагає від учителя та учнів максимального використання всіх засобів, наявних у ньому, як таких, що дають змогу оптимально активізувати процес навчання. Підручник є формою конкретизації цілісності змістового та процесуального компонентів навчання, оскільки в ньому немає жодного фрагмента, де зміст був би ізольований від умов і способу його засвоєння. Усе це робить підручник універсальним комплексним засобом навчання, необхідним як учням, так і вчителів.

Таким чином, підручник є одним із найважливіших елементів навчально-методичного комплексу, що забезпечує вивчення економіки. Саме через нього реалізуються мета й завдання навчальної програми та відображається її зміст.

Важливим етапом у створенні підручника з економіки є його відповідність вимогам підручникотворення. Їх реалізація в засобах навчання повинна створювати передумови в осмислюванні здобувачами освітніх послуг процесів, що відбуваються в суспільстві та формуванні ними власної наукової картини світу.

Окрім зазначеного, провідною ознакою сучасного підручника з економіки є його орієнтація на формування ключових, міжпредметних та предметної компетентності учнів, розвитку пізнавальної ініціативи, критичності, здатності до самоконтролю й спроможності застосовувати свої знання в реальних ситуаціях [2]. Підручник має виконувати низку важливих функцій: інформаційну, пізнавальну, розвивальну, комунікативну, виховну, диференціації навчання, індивідуалізації навчання тощо. У **структурі шкільного підручника** економіки важливо виокремити певні **структурні компоненти**:

- текстовий блок;
- блок навчальних завдань та запитань;

- блок апарату організації засвоєння;
- блок апарату орієнтування;
- ілюстративний блок.

Така структура відіграє важливу методичну роль, через поєднання та доповнення своїми функціональними особливостями різних блоків підручника.

Моделі підручника економіки.

На сучасному етапі підручникотворення існує чотири основні моделі створення цього навчального засобу з економіки:

- 1) конвекційна;
- 2) програмована;
- 3) модель створення проблемного підручника;
- 4) комбінована.

За умов першої моделі підручник створюють за традиційною методикою, подаючи матеріал енциклопедично. Слід зазначити, що протягом останніх двох десятиліть, попри зміну різних підходів до навчання цього предмета в Україні, конвекційна модель явно домінувала серед підручників економіки. Проте, за таких умов формування знань не спирається на механізми розуміння, тому такі підручники належать до категорії репродуктивного типу.

У розрізі другої моделі розкриваються основні положення відповідних наук. У царині економічної освіти, такі підручники спираються на вироблення цілісної системи економічних знань.

Модель створення проблемного підручника економіки зорієнтовано на творчий характер навчальної діяльності, її продуктивний складник. Вирішення проблем є основною методичною особливістю цих підручників, які спрямовуються не лише на поглиблення бази знань учнів, а й на розширення їх компетентісного поля. **В плані реалізації положень підручника економіки для профільного рівня навчання в ліцеї, така модель є найбільш інноваційною та дидактично обґрунтованою.**

Виклад навчального матеріалу в ньому здійснюють відповідно до алгоритму розв'язування проблемних завдань різних типів. За умов такої моделі, ефективна трансляція навчального матеріалу здійснюється через блочну структуру.

Комбінована модель створення підручника економіки містить елементи попередніх моделей, але жодна з них не превалює. Важливим елементом цієї моделі є чітка структура навчальних понять з предмета.

Слід акцентувати увагу на тому, що трансформація освітнього середовища в умовах інформаційного суспільства накладає свій відбиток і на навчально-виховний процес економіки. Його важливою особливістю на майбутньому етапі розвитку освіти є концентрація основних об'ємів економічної освіти в ліцеї як завершальній ланці загальної середньої освіти. Таким чином, у економічному сегменті освітнього простору України, на тлі реформаційних та модернізаційних процесів важливим аспектом є **відповідність економічної компоненти та постійно змінного запиту**

суспільства. Тому, нагальною на сьогодні є теза, що підручник як основний носій змісту економічної освіти в закладах загальної середньої освіти має бути пов'язаний із екоінформаційною освітньою платформою.

А вона, в свою чергу, еволюційним шляхом має перебирати на себе частину функцій основного носія економічної, статистичної та економіко-географічної інформації в ліцеї та базуватися на основі системно-діяльнісного, компетентнісного, особистісно-зорієнтованого, проблемного підходів, базуючись на принципах курікулуму — як відкритої освітньої системи. У такому випадку візюнується реально-прогнозована перспектива сучасної економічної освіти. Тому важливою ознакою цього підручника є **узгодженість із екоінформаційною освітньою платформою** [4].

Таким чином, у навчально-виховному процесі з економіки складаються підвалини для використання навчальних матеріалів не сталого характеру, які є обмеженими в об'ємі, а таких, які можна буде віднайти за особистісними потребами у відповідності до власної навчальної траєкторії. Все це потужним чином стимулює процес формування ключової компетентності вміння вчитися. Слід зазначити, що такі підходи дозволять розширити діапазон методичних можливостей як у процесі економічної освіти взагалі, так і під час вивчення предмету економіки та економіко-географічних курсів на профільному рівні в ліцеї.

Дитиноцентричний характер підручника економіки виявляється в переосмисленні ролі учня та вчителя у навчально-виховному процесі та виражається через його особистісно зорієнтовану компетентнісну модель. Основною особливістю сучасного підручника економіки є те, що **саме особистість учня (учениці), а не засіб навчання, має бути центральною фігурою в навчанні.** При цьому, провідну роль у навчанні має відігравати системно-діяльнісний підхід до нього, а не запам'ятовування та відтворення певних умінь та навичок. Адже системно-діяльнісний підхід, певною мірою, обумовлює зміст результатів навчання, якщо реалізація освітніх, розвивальних і виховних завдань відбувається через зміст навчального матеріалу шляхом «занурення» здобувачів освітніх послуг у процес самостійного здобуття знань, вироблення практичних навичок та формування ціннісних орієнтирів. Далі подаємо приклад використання підручника як одного з основних **джерел змісту** навчання економіки (Рис. 1). Підсумовуючи сказане, зазначимо, що дитиноцентрична спрямованість засобу навчання економіки (одним з яких є підручник) виражається в його побудові на основі системно-діяльнісного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного та проблемного підходів. Його визначальними особливостями в цьому плані є такі положення:

1. Учень — центральна фігура навчально-виховного процесу.
2. Підручник розраховано на застосування системно-діяльнісного навчання.
3. Підручник є одним із засобів формування предметної, міжпредметних і ключових компетентностей.
4. Формування змісту суспільно-економічних знань.



Рис. 1. **Схема перебігу етапів моделі реалізації методичних засад застосування системно-діяльнісного підходу у навчанні економіки в закладах загальної середньої освіти**

5. Нове смислове наповнення підручника у відповідності до запитів суспільства у контексті сучасної системи освіти та вектору розвитку України як держави.

6. Урахування в блочній структурі підручника індивідуальних запитів здобувачів освітніх послуг.

7. Урахування в методичному апараті підручника моделі застосування системно-діяльнісного підходу.

Отже, проаналізувавши моделі створення підручників, зазначимо, що основними особливостями компетентнісно зорієнтованого підручника економіки мають бути такі:

- він розрахований на впровадження через активну модель навчання, сприяє зацікавленню учнів, шляхом урізноманітнення подання інформації;
- спирається на педагогічні технології, з метою кращої реалізації навчального матеріалу в процесі навчання та створення відповідних умов для діяльності як учнів так і вчителів;
- гармонійно поєднує в собі змістовий та процесуальний компоненти;
- основні тексти параграфів підготовлено у відповідності до вікових особливостей учнів;
- має блочну структуру, оскільки саме це дає змогу учням за потреби сконцентруватися на основних змістових характеристиках, використати додаткову та довідкову інформацію, а за необхідності — скористатися навчальним матеріалом, який потрібен **особисто певному учневі (учениці)**;
- обов'язково містить елементи проблемного, дослідницького та моделюючого навчання, які відзначаються своєю комплексністю та мають можливості найбільш повно відобразити для учнів особливості економіки як науки;
- виклад матеріалу у ключових точках ретрансляції положень предмета здійснює не лише через розуміння суспільно-географічних й економічних особливостей, а й через смисловий каркас понятійної структури економіки;
- текстовий блок вміщує приклади економічних процесів, що стосуються своєї батьківщини — України;
- поєднує обов'язкові та додаткові компоненти в його змісті;
- ілюстративний матеріал пов'язано з текстом через систему спеціальних завдань, які стимулюють учня (ученицю) не лише зіставляти текстовий та ілюстративний складники, а й розв'язувати посильні завдання;
- методичний апарат вибудовано на основі зворотного зв'язку, в якому завдання зациклюють роботу учнів та учителя у напрямі — оволодіння економічними знаннями та формування ключових, міжпредметних і предметної компетентності.

Крім цього, в підручнику слід передбачати розвиток навичок самооцінювання та самоконтролю здобувачів освітніх послуг. Тому весь методичний апарат підручника варто спрямувати на виконання практичних завдань, економічних задач,

вправ, роботу з таблицями й схемами, ілюстративним матеріалом і формування смислових узагальнень і ціннісних орієнтирів[5].

Під час створення підручників виокремлюються основні напрямки й аспекти розгляду шкільного предмета та послідовність викладу навчального матеріалу, хоча підручник повинен здійснювати не лише ретрансляцію матеріалу, а й розкриття методичних аспектів отримання знань, формування ціннісних орієнтирів, конструювання форми набуття компетентостей, тому, як і будь-яка навчальна книга, підручник повинен виконувати такі основні функції:

- інформаційну;
- пізнавальну;
- виховну.

Враховуючи дитиноцентричні принципи сучасного освітнього процесу, підручник економіки має двохвекторне спрямування:

- зорієнтований на особистість учня в процесі викладу змісту;
- створює умови для реалізації особистісних запитів учнів закладів загальної середньої освіти.

Особливістю сучасного підручника економіки має бути можливість практичного застосування набутих знань та навичок на тлі формування предметної економічної та ключової підприємницької компетентностей. Все це викристалізовується у площині ціннісних орієнтирів, коли в особистості відбувається формувальні процеси економічного мислення. Наприклад, це виражається в тому, що індивід може на практичному рівні визначати витрати та порівнювати їх із доходами від певних видів діяльності, враховує у процесі здійснення вибору не лише явні, але й альтернативні витрати, «долає у собі споживацьке ставлення» до доходів, розуміє значення поточного споживання, прагне економічного успіху тощо. Всього цього, в розрізі економічної освіти, особистість може набути у розрізі реалізації системно-діяльнісного підходу в процесі навчання економіки у закладах загальної середньої освіти (гімназії та ліцеї) [6]. Експериментальний досвід використання зазначеної навчальної діяльності відпрацьовується співробітниками відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України на базі Київського ліцею ЕКО № 198, де спостерігаються певні досягнення, в тому числі на тлі географічної та економічної освіти (для прикладу, заклад посідає 6 місце у м. Києві за рейтингом складання його учнями ЗНО).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У контексті Нової української школи актуалізуються процеси підручникотворення. Основним спрямуванням для них є **дитиноцентризм**. Пріоритетами для створення таких засобів навчання як підручник є їх компетентнісний та особистісно зорієнтований вектори спрямування. Тому, можемо констатувати, що компетентність є результативно-діяльною характеристикою шкільної економічної та географічної освіти. На цьому тлі є важливими такі методичні підходи: системно-діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, проблемний.

Для створення якісного шкільного підручника з економіки для профільного рівня навчання вельми важливим є його дитиноцентричний, ціннісно-орієнтаційний каркас спрямований на:

- структурування та добір навчальної інформації;
- актуальність і зв'язок із сучасністю;
- врахування сучасних наукових знань;
- відображення системності науки й культури у змісті освіти;
- гуманізацію навчального процесу та системно-діяльнісний підхід;
- необхідність поєднання обов'язкових та додаткових компонентів у його змісті.

Використані джерела

1. Географія: методичні рекомендації МОН України щодо організації навчального процесу в 2017/2018 навчальному році; оновлені на компетентнісній основі навчальні програми для 6–9-х класів; методичні коментарі провідних науковців щодо впровадження ідей Нової української школи. — К.: УОВЦ «Оріон», 2017. — 88 с., С — 3–5, 83.
2. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [посібник] / за заг. ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. — К.: Педагогічна думка, 2016. — 128 с.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. / В. Г. Кремень — К.: Педагогічна думка, 2009. — 520 с.
4. Надтока В. О., Надтока О. Ф. особливості структурування змісту інтерактивних електронних підручників у процесі компетентнісного навчання географії у восьмому класі / В. О. Надтока, О. Ф. Надтока, // Комп'ютер в школі та сім'ї / — К., 2016. — № 8 (136) — С. 15–21.
5. Надтока О. Ф. Проблематика еволюціонування навчальних понять як один із аспектів дослідження методики навчання географії / О. Ф. Надтока, В. О. Надтока // Мир науки и инноваций: международное периодическое научное издание; INTERNATIONAL PERIODIC SCIENTIFIC JOURNAL. — ВЫП. № 1 (1). — ТОМ 7. ПЕДАГОГИКА, психология и социология. — Иваново: Научный мир, 2015. — С. 63–71.
6. Надтока О. Ф. Використання проектної діяльності в розрізі застосування інформаційно-комунікативних технологій на заняттях географії./ О. Ф. Надтока, Т. С. Мартинюк // [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1153#.VQDdC_msWS0.
7. Washington DC: The World Bank, 2005. Hensch, T. (2005). [Електронний ресурс]. unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376r.pdf

References

1. Neohrafiia: metodychni rekomendatsii MON Ukrainy shchodo orhanizatsii navchalnoho protsesu v 2017/2018 navchalnomu rotsi; onovleni na kompetentnisnii osnovi navchalni prohramy dlia 6–9-kh klasiv; metodychni komentari providnykh naukovtsiv shchodo vprovadzhennia idei Novoi ukrainskoi shkoly. — K.: UOVTs «Orion», 2017. — 88 s., S — 3–5, 83.

2. Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: instruktyno-metodychni materialy dlia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [posibnyk] / za zah. red. O. M. Topuzova, N. B. Viatkini. — K.: Pedahohichna dumka, 2016. — 128 s.
3. Kremen V. H. Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiiahk osvithnoho prostoru. /V. H. Kremen — K.: Pedahohichna dumka, 2009. — 520 s.
4. Nadtoka V. O. osoblyvosti strukturuvannya zmistu interaktyvnykh elektronnykh pidruchnykiv v protsesi kompetentnisnoho navchannia heohrafii u vosmomu klasi / V. O. Nadtoka, O. F. Nadtoka // Kompiuter v shkoli ta simi / — K., 2016. — № 8 (136) — S. 15–21.
5. Nadtoka O. F. Problematyka evoliutsionuvannya navchalnykh poniat yak odyin iz aspektiv doslidzhennia metodyky navchannia heohrafii / O. F. Nadtoka, V. O. Nadtoka // Myr nauky y ynnovatsyi: mezhdunarodnoe peryodycheskoe nauchnoe yzdaneye; INTERNATIONAL PERIODIC SCIENTIFIC JOURNAL). — ВЫР. № 1 (1). — ТОМ 7. ПЕДАГОГІКА, психологія y sotsyolohiia. — Yvanovo: Nauchnyi myr, 2015. — S. 63–71.
6. Nadtoka O. F., Martyniuk T. S. Vykorystannia proektnoi diialnosti v rozrizi zastosuvannya informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii na zaniattiakh heohrafii./ O. F. Nadtoka, T. S. Martyniuk [Elektronnyi resurs] — Rezhym dostupu: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1153#.VQDdC_msWSo.
7. Washington DC: The World Bank, 2005. Hensch, T. (2005). [Elektronnyi resurs]. unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376r.pdfHeohrafia: metodychni rekomendatsii MON Ukrainy shchodo orhanizatsii navchalnoho protsesu v 2017/2018 navchalnomu rotsi; onovleni na kompetentnisni osnovi navchalni prohramy dlia 6–9-kh klasiv; metodychni komentari providnykh naukovtsiv shchodo vprovadzheniia idei Novoi ukrainskoi shkoly. — K.: UOVTs «Orion», 2017. — 88 s., S — 3–5, 83.

Надтока А. Ф., Надтока В. А.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА ЭКОНОМИКИ

В статье рассматриваются актуальные вопросы, касающиеся проблематики развития методики обучения экономике и географии и создания учебников в этом образовательном поле. Экспериментальный опыт использования учебной деятельности в разрезе этих предметов свидетельствует, что их внедрения ведет к успеху, когда учитель осознает, что именно ученик, а не он, должен быть центральной фигурой в обучении, и главным является системно-деятельностный подход к обучению, а не запоминания и воспроизведения определенных умений и навыков. В данной публикации затрагиваются вопросы перспективы обучения экономике и экономико-географических курсов на компетентностной основе в гимназии и лицее. На этом фоне предлагаются подходы, которые позволяют готовить ученика (ученицу) учреждений общего среднего образования к будущей профессиональной деятельности. Основные положения статьи ретранслируются через призму создания компетентно ориентированного учебника экономики для профильного обучения в лицее.

В статті констатується, що економіка, завдяки її комплексності і метапредметних особливостях, готує соискателів освітніх послуг к майбутній життю і професійній діяльності.

Ключевые слова: реbenкоцентризм; економічне і географічне виховання; компетентно орієнтоване навчання; системно-діяльнісний підхід; функції підручника.

Nadtoka O., Nadtoka V.

MAIN ASPECTS OF CREATION OF A COMPETENCE-ORIENTED ECONOMICS TEXTBOOK

The article deals with the topical issues related to the development of the methodology of economics and geography teaching and textbooks in this field of education. The experimental experience of using educational activities in the context of these subjects shows that their implementation succeeds when the teacher realizes that the student, not a teacher, should be a central figure in education, and the main approach to learning is the system-activity approach, not the memorizing and reproducing certain skills and abilities. This publication touches upon the prospects of economics education and economics and geography courses on a competence basis in the gymnasium and lyceum. Against this background, approaches are proposed that allow a pupil of a general secondary education to prepare for future professional activities. The main theses of the article are transmitted through the prism of creating a competence-oriented economics textbook for profile education in lyceum.

The article states that economics, due to its complexity and meta-specific features, trains applicants of education for future life and professional activities.

A high-quality school economics textbook is based on the principles of child-centrism, when the following notions are important:

- structuring and selection of educational information;
- relevance and connection with the present;
- taking into account modern scientific knowledge;
- reflection of the system of science and culture in the content of education;
- humanization and system-activity approach;

Keywords: child-centrism, economics and geographical education, competence-oriented education, system-activity approach, textbook functions.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛІЦЕЮ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Т. Г. Назаренко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: geohim@ukr.net

У статті розглянуто основні засади компетентнісного підходу до навчання економіки в ліцеї, та способи його ефективної реалізації в змісті підручника. Проведений аналіз надав можливість розкрити різноманітні методи навчання, які формують економічну компетентність учнів ліцею через змістове наповнення підручника навчальною економічною інформацією. Автор охарактеризував основні вимоги до формування економічної компетентності в учнів ліцею через змістове наповнення підручника, розкрив шляхи запровадження компетентнісного підходу на уроках економіки в ліцеї, висвітлив навчально-пізнавальний та виховний потенціал економіки. Визначив сутність предметної економічної компетентності як інтегрального показника когнітивної та дослідницької діяльності учнів.

Ключові слова: компетентність; компетентнісний підхід до навчання економіки; економічна освіта; економічна компетентність; учні ліцею; підручник економіки.

Постановка проблеми. Концепція «Нової української школи», розроблена Міністерством освіти й науки України в співпраці з експертами-науковцями та вчителями інноваційного мислення завбачає перехід від школи знань до школи компетентностей, де навчання має будуватися на засадах практичних дій та партнерства. Розробники концепції позначили ключові навички розвитку учня, якими є: вміння навчатися упродовж життя, ініціативність і підприємливість, критичне мислення та емоційний інтелект, тобто все те, що ідентифіковано експертами Світового економічного форуму як навички XXI століття.

Сьогодні економіка на глобальному та особистісному рівнях виконує вагомую роль у зміні людського світогляду. Вона вчить орієнтуватись у складних соціально-економічних процесах на рівні споживача та виробника, держави й світового господарства. Глобалізація й загострення соціально-економічних, природно-ресурсних та інших проблем підвищують роль і значення економічної освіти. В умовах ринкової економіки дуже важливо точно знати економічну суть і зміст її категорій.

Щоб відбулися кардинальні зміни в економіці України, необхідно підготувати нових висококваліфікованих фахівців, глибоко й всебічно освічених, здатних адаптуватися до нових умов та активно включитися у соціально-економічні перетворення суспільства [4, с. 37–40].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід активно досліджується у вітчизняному та зарубіжному науково-педагогічному просторі. Загальні теоретичні положення щодо реалізації компетентнісного підходу в освіті розглянуто в роботах Н. Бібік, О. Бондаревської, І. Єрмакова, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Сохань, О. Сухомлинської, С. Трубачевої [16, с. 53–58], Л. Хоружої, А. Хуторського [18].

Окремі питання методики формування предметних компетентностей учнів розглянуто в працях К. Баханова, Л. Величко, Н. Голуб, Т. Засекаїної, О. Кучер, Т. Назаренко, А. Старевої, І. Родигіної, С. Шишова [12].

Питання структури економічної компетентності відображено в дослідженнях фахівців В. Ісакової [7, с. 33], Г. Ковтуна та О. Мартиненко [8], С. Лелеки [9, с. 9].

У роботі В. Базелевича сутність економічної компетентності розкрито через характеристику переліку економічних якостей особистості [1]. Л. Бляхман у своїх дослідженнях наголошує на важливості формування економічного мислення як процесу опосередкованого й узагальненого відображення у свідомості людей явищ і процесів економічного життя в їхньому логічному взаємозв'язку, необхідності усвідомлення закономірностей економічного розвитку суспільства, засвоєнні економічних знань та ефективному практичному їх застосуванні [3, с. 27–32].

У дослідженнях Л. Фалевич визначено економічну компетентність як ступінь оволодіння економічними знаннями, вміннями та навичками, набором можливостей розв'язування та прогнозування економічних проблем на основі економічного мислення [17].

Під «економічною компетентністю» О. Ануфрієва вбачає «сукупність економічних знань та практичних умінь, досвіду, економічної культури та мислення, присутність стійкої потреби та інтересу до професійної компетентності» [6, с. 87].

Наявність значної кількості наукових праць, однак, не дає змоги всебічно розкрити необхідність і проблему формування економічної компетентності учнів ліцею.

Формулювання цілей статті. Мета статті — актуалізувати й окреслити необхідність формування економічної компетентності в учнів ліцею через змістовий складник підручника. Нині в Україні проблема підвищення якості освіти є однією з найбільш актуальних. Її розв'язання пов'язане з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу, тому ця стаття, є відповіддю на те, яким чином підручник може сформувати економічну компетентність в учнів ліцею під час навчання економіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до нового Державного стандарту базової та повної загальної освіти основними завданнями шкільного

предмета «Економіка» є: сформувати базові знання з економічної науки, ознайомити з основними тенденціями розвитку економіки (науки й господарства) на сучасному етапі, сприяти вибору професії. Вивчення цього курсу слід забезпечити так, щоб учні знали й розуміли сутність і структуру економіки та економічних відносин, економічної системи України, функціонування ринку праці, бюджетної, фінансової, податкової системи, сутність підприємництва, уміли аналізувати економічні відносини, використовуючи при цьому історичний підхід, критичне мислення та елементи логіки, добирати джерела економічної інформації та працювати з економічними даними, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між економічними подіями на міжнародній арені та в Україні, аналізувати та враховувати фінансові ризики, застосовувати набуті знання й вміння під час планування домашнього господарства та бюджету родини, формування власних професійних цілей та вибору шляхів їх досягнення, виявляти ставлення до власних економічних потреб та шляхів їх задоволення, оцінювати особливості сучасного ринку праці в Україні, наявні економічні ресурси, можливість розроблення та реалізації особистих економічних проектів, розуміти об'єктивні причини глобалізації [5].

В останній ланці навчання в закладі загальної середньої освіти економіка як базова дисципліна у 2017/2018 навчальному році викладається в 11-класах всіх профілів, окрім економічного (одна година на тиждень). У 2017/2018 навчальному році економіка викладається на профільному рівні у класах економічного профілю. Навчання здійснюється за програмами: «Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Економіка. 11 класи. Рівень стандарту, академічний рівень. — 2010»; «Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Економіка. 10–11 клас. Профільний рівень. 2010». (наказ МОН від 28.10.2010 № 102). Економіка у 2017/2018 навчальному році в загальноосвітніх навчальних закладах на рівні стандарту та академічному рівні вивчається у 11 класах, програму розраховано на 35 годин, що охоплюють години вивчення матеріалу на уроці, включно з тими, які призначено для виконання практичних робіт, та резервний час [11].

В умовах світової фінансової кризи, формування відповідного сучасного економічного мислення та економічної компетентності кожного члена суспільства, як фахівців так і пересічних громадян є одним із визначальних завдань педагогічної науки й практики, оскільки, з одного боку, ці знання та вміння є необхідними для прагматичної оцінки власного економічного стану та початку результативних дій, спрямованих на його покращення; з іншого боку, як суспільне явище, вони можуть бути рушійною силою для подолання наслідків економічної кризи українського суспільства в цілому.

Яким же чином навчити учнів ліцею орієнтуватись у складних процесах суспільства, що невимушено чи опосередковано їх стосуються? Частково, це покликаний зробити підручник з економіки, завдання якого не просто надати учням теоретичні знання з основ економіки, а й показати, як можна їх практично застосувати, навчи-

ти розуміти й аналізувати події, що відбуваються в економічному житті, знаходити власні шляхи у вирішенні певних економічних проблем тощо.

Для сучасного етапу економічного розвитку нашої країни необхідними є ініціативні, активні, енергійні, діяльні та економічно підготовлені фахівці для майбутнього, тому саме, формування економічної компетентності необхідно для покоління, що навчається, особливо в сучасних умовах, оскільки забезпечить їх певною сукупністю вмінь когнітивної діяльності. А для цього необхідно оволодіти вмінням оперувати економічними поняттями та визначати ознаки цих понять, вміло розбиратися в питаннях економічного життя країни, висвітлювати значимість економічних процесів та явищ, науково розцінювати суспільно-економічні явища, виказувати їх розбіжності, відкривати чинники піднесення й стагнації в економіці, синтезувати та підсумовувати економічні процеси, факти та явища економічного життя, формулювати основні економічні показники (продуктивність, собівартість тощо), вирізняти зв'язки (прямі й опосередковані) між економічною поведінкою людей, фізичним виробництвом й іншими напрямками соціального життя тощо.

Питанням формування економічної компетентності учнів цікавились багато фахівців, утім в педагогічній науці немає однозначного тлумачення самого наукового поняття «економічна компетентність». Науковці неоднаково акцентують її складники. Компетентність — це володіння відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмету діяльності. Людина може стати компетентною тільки після здобуття нею адекватної інформації, знань і практичного досвіду, а отже, саме освіта відіграє головну роль у формуванні компетентної особистості. До сутнісних характеристик компетенцій належать: 1) ефективне використання здібностей, що дає змогу плідно здійснювати навчальну діяльність згідно зі встановленими вимогами; 2) володіння знаннями, вміннями й досвідом, необхідними для виконання самостійної пізнавальної діяльності; 3) розвинута співпраця з іншими учнями в навчальному процесі; 4) інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання навчальної діяльності в освітньому середовищі; 5) здатність робити що-небудь ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки [15, с. 35].

Формування економічної компетентності в учнів відбувається в процесі набуття різноманітних економічних знань, розвитку умінь та навичок, управління й розв'язання проблемних ситуацій, що виникають у навчальному процесі та житті учнів. Тому дуже важливим завданням сучасної освіти є формування економічної компетентності в учнів ліцею не лише через пояснення вчителя на уроці, а й через текстову структуру підручника, з яким учні працюють в школі та вдома [14].

У науковій літературі виділяють такі етапи формування економічної компетентності учнів ліцею: економічна підготовка учнів, передавання їм базових знань

з економіки, підготовка їх до виробничо-економічної діяльності в умовах різних видів власності, різноманітність форм організації праці; поглиблена підготовка в закладах освіти конкретного складу учнів, що виявляють зацікавленість до фінансово-економічної сфери діяльності та які планують навчатися у закладах вищої освіти з економічною спрямованістю [13, с. 39].

Економічна компетентність має власні складники: сукупність економічних знань, практичних умінь, досвіду, економічної культури та мислення, наявність стійкої потреби й інтересу до професійної економічної компоненти.

Текст підручника з економіки рясніє прикладами економічних явищ та їх взаємозв'язків, законами функціонування економіки, економічними процесами й закономірностями, безпосередньо пов'язаними із повсякденним життям окремої сім'ї, людини, місця її роботи тощо. Із сформованої економічної компетентності виникає економічна свідомість, що складається із базового рівня економічної грамотності, необхідного для соціальної адаптації учнів до змін, що відбуваються в українському суспільстві; з почуття господарської відповідальності за власне, колективне й суспільне майно; з виховання відповідального громадянина суспільства, який поважає закони держави, своєчасно сплачує податки, бере активну участь у громадському житті.

Основними шляхами формування економічно компетентної особистості учня, на думку Ю. В. Бицюри є: формування оптимального навчального плану (загальнодержавний компонент, варіативно-шкільний, індивідуально-учнівський), дотримання необхідного мінімального обсягу знань, умінь і навичок учнів, зазначених у «Концепції розвитку економічної освіти»; забезпечення освітнього процесу професійними кадрами та належною матеріально-технічною базою; інтеграція в міжнародну систему економічної освіти, вивчення та забезпечення учнів інформаційними ресурсами Internet з економічної освіти та економіки; використання активних форм та методів навчання; інтеграція елементів економічних знань з іншими навчальними дисциплінами (міжпредметні зв'язки); здійснення оцінювання навчальних досягнень учнів згідно з критеріями, встановленими Міністерством освіти й науки України; поповнення бібліотечного фонду необхідною навчально-методичною літературою; поєднання теоретичного навчального матеріалу з його практичним застосуванням та реальними умовами господарювання в Україні; створення груп із підготовки до олімпіад з економіки, участь в олімпіадах, бізнес-турнірах, економічних іграх [2, с. 5].

Усі ці заходи та засоби створюють передумови формування економічної компетентності учнів, їхню допрофесійну підготовку.

Підручник є основним засобом реалізації змісту освіти, обсяг якого передбачений навчальною програмою. Він є також одним з основних джерел знань для роботи в класній та позакласній роботі, тому від якості підручника значно залежить успішність процесу навчання. Серед основних вимог до сучасних підручни-

ків економіки виділяють такі: повна відповідність матеріалу навчальній програмі, адекватність глибини та складності змісту віковим особливостям учнів, підпорядкованість змісту навчального матеріалу цілям навчання, формуванню й розвитку відповідних умінь, чітке відображення основних знань, найважливіших досягнень економічної науки та практики, скорочення обсягів складного або другорядного матеріалу, доступний виклад матеріалу, що сприяє формуванню стійкого інтересу до предмету.

Наявність достатньої кількості компонентів змісту (тексти основний і додатковий, історичні довідки, статистичні матеріали, текстові таблиці, словник основних понять, схеми, інші зображення навчальної інформації), які розкривають економічну тему за допомогою різних підходів і забезпечують усі рівні її сприйняття. Відповідний методичний апарат (рекомендації «як працювати з підручником», завдання для актуалізації опорних знань, для закріплення та поглибленого вивчення теми, самостійне опрацювання тексту, вправи й завдання різних рівнів складності тощо). Типова структура навчального матеріалу, послідовність викладу, що відображає логіку економічної науки. Як відомо, ефективність вивчення предмета значно залежить від того, наскільки добре учні вміють опрацьовувати матеріал підручника. Уміння працювати з підручником належить до найважливіших загально навчальних умінь учня, вони забезпечують засвоєння програмових знань і є основою для самонавчання в позаурочний час.

Цілеспрямована робота з підручником сприяє формуванню вмінь раціонально працювати з інформацією, сприяє підвищенню самостійності, створює умови для органічного зв'язку класної та домашньої роботи, приводить до зниження навчального навантаження.

У практиці навчання ефективними є такі види роботи з підручником: коментоване читання; складання плану; складання конспекту параграфу; переказування змісту підручника, виділення головного; самостійний відбір доказів і прикладів; структурування змісту питання або теми у вигляді таблиці; виконання завдань для актуалізації опорних знань, для закріплення й узагальнення вивченого; аналіз малюнків, фотографій, портретів вчених, схем; самостійна робота з завданнями; виділення логічних частин тексту, їхніх назв, визначення основної думки текстової частини; робота з додатками до підручника (наприклад, зорієнтуватися, знайти те, що відповідає темі, відібрати показники тощо). Всі ці ознаки створюють загальну навчальну картину, в процесі якої учні формують власну економічну компетентність, рівень якої оцінює вчитель та подальше побутове та професійне життя [10, с. 185].

Таблиця 1 ілюструє прийоми роботи учнів з підручником та ознайомлює із навчальними вміннями, якими вони оволодіють згідно цих прийомів.

Таблиця 1.

Прийоми роботи учнів з підручником	Навчальні вміння учнів
Відшукувати відповідний параграф, розділ, тему, знати, де розташований зміст, словник термінів, бачити відповідні девайси та віджети.	Орієнтуватися в змісті підручника.
Читати, знаходити необхідні данні, виділяти логічні частини в тексті, знаходити визначення понять, складати план, відділяти головне від другорядного, знаходити спільні та відмінні риси відповідати на запитання, аналізувати відеоряд.	Працювати з текстом.
Орієнтуватися в запитаннях та завданнях, самостійно опрацювати самостійні та практичні роботи, що подані в підручнику, добирати необхідні джерела інформації.	Виконувати завдання, відповідати на запитання в тексті параграфу та в кінці параграфу, теми, розділу.
Порівнювати, аналізувати, систематизувати, здійснювати розрахунки, розв'язувати економічні задачі, визначати динаміку руху економічних процесів.	Працювати із статистичним матеріалом підручника.
Описувати, характеризувати, порівнювати, наводити власні приклади.	Використовувати відеоряд підручника.

Для того, щоб в учнів була сформована економічна компетентність недостатньо цей процес зводити тільки до роботи з підручником. Система економічної освіти ліцею містить інваріантний та варіативний складник, а також позакласну роботу (таблиця 2).

Таблиця 2

Система економічної освіти ліцею

	Інваріантний складник	Варіативний складник	Позакласна робота
8 клас		«Основи споживчих знань» (1 год.)	Участь в навчальних іграх, конкурсах.
9 клас		«Моя економіка» (1 год.)	Участь в олімпіадах, науково-дослідницькій роботі учнів-членів МАН.
10 клас		«Фінансова грамотність» (1 год.) «Основи наукових досліджень» (1 год.)	Участь в олімпіадах, науково-дослідницькій роботі учнів-членів МАН.
11 клас	Економіка (1 год.)		Шкільний клуб підприємництва тощо.

Тому, аналізуючи все зазначене вище, можна сказати, що формування економічної компетентності учнів ліцею засобом тексту підручника з економіки буде ефективним у тому випадку, коли цей процес буде системним, послідовним та багатоаспектним, адже, економічна компетентність — це економічні знання й досвід, набуті завдяки навчанню й зорієнтовані на становлення учня як суб'єкта життя й культури, його активну інтеграцію в суспільство, що містять: теоретичні знання високого рівня з предметів економічного циклу, практичні уміння в галузі підприємницької діяльності та менеджменту, практичне оволодіння економічною термінологією, орієнтування на моральні якості, успіх, впевненість у собі, управлінську культуру.

Висновки. Специфіка змісту навчальної економіки полягає в тому, що її неможливо засвоїти без опори на історичні та статистичні матеріали, конкретні приклади й випадки виявів економічних явищ і закономірностей. Тому робота з підручником охоплює всі його компоненти — від текстових пояснень до статистичних додатків і словників.

Аналіз проведених уроків засвідчив, що економічна освіта учнів ліцею не тільки наближає їх до реального життя, навчаючи орієнтуватися в змісті підручника, а й у тому, що відбувається навколо, формуючи таким чином ділові якості особистості та власну економічну компетентність, якою вони будуть користуватися упродовж життя.

На завершення хотілося б відзначити, що який би навчальний предмет не викладався, головне, щоб освітній процес був пізнавальним для учнів, ставив перед ними конкретні завдання й допомагав знаходити розв'язок до них, давав простір для вияву творчої самостійності, що ґрунтується на предметних компетентностях.

Використані джерела

1. Базилевич В. Д. Макроекономіка: Навчальний посібник / В. Д. Базилевич. — К.: Атіка, 2002. — 368с.
2. Бицюра Ю. Формування основ економічної компетентності учнів / Ю. Бицюра // Завуч. — 2006. — № 20–21. — С. 4–5.
3. Бляхман Л. С. Перестройка экономического мышления / Л. С. Бляхман. — М.: Политиздат, 1990. — 271 с.
4. Бурлака О. М. VIII Всеукраїнський турнір юних економістів. / О. М. Бурлака // Географія та економіка в рідній школі. Науково-методичний журнал. — 2013. — № 1 — С. 37–40.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
6. Економічна компетентність в системі післядипломної педагогічної освіти. Навчальний посібник / За ред. Г. А. Дмитренка. — К.: ЦІППО, 2008. — 125 с.

7. Ісакова В. Компетентнісно орієнтований підхід до підготовки майбутнього фахівця економіки / В. Ісакова // Імідж сучасного педагога. — 2011. — № 7. — С. 32–35.
8. Ковтун Г. І., Мартиненко О. В. До питання формування економічної компетентності учнів [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/pednauk_2013_4_18.pdf
9. Лелека С. В. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках економіки / С. В. Лелека // Економіка в школах України. — 2006. — № 4(17) — С. 8–11.
10. Люлькава Ю. М. Необхідність формування економічної компетентності учнів у навчанні географії в основній школі / Ю. М. Люлькава // Педагогічна освіта: теорія і практика. — 2013. — Вип. 15. — С. 185–189].
11. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Економіка. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
12. Назаренко Т. Г. Методика навчання географії в профільній школі: теорія і практика: [монографія] / Тетяна Геннадівна Назаренко // Педагогічна думка. — 2013. — 318 с.].
13. Овсюк Н. Формування економічної компетентності у процесі вивчення географії та основ економіки / Н. Овсюк // Географія та основи економіки в школі. — 2011. — № 1. — С. 37–41.
14. Радіонова І. Ф. Економіка (рівень стандарту, академічний рівень), 11 клас / І. Ф. Радіонова. — К -П.: Аксіома, 2011. — 174с.
15. Топузов О. Компетентнісний підхід до навчання / О. Топузов, Л. Вішнікіна // Географія та основи економіки в школі. — 2011. — № 5. — С. 34–37.
16. Трубочева С. Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. — С. 53–58.
17. Фалевич Л. Н. Формирование экономической компетентности учащихся профессиональных училищ в современных условиях: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Н. Фалевич. — СПб., 2005. — 171 с.
18. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.

References

1. Bazylevych V. D. Makroekonomika: Navchal'nyy posibnyk / V. D. Bazylevych. — K.: Atika, 2002. — 368s.
2. Bytsyura Yu. Formuvannya osnov ekonomichnoyi kompetentnosti uchniv / Yu. Bytsyura // Zavuch. — 2006. — № 20–21. — S. 4–5.
3. Blyakhman L. S. Perestroyka ekonomicheskoho myshlenyya / L. S. Blyakhman. — M.: Polytyzdat, 1990. — 271 s.
4. Burlaka O. M. VIII Vseukrayins'kyy turnir yunyk ekonomistiv. / O. M. Burlaka / Heohrafiya ta ekonomika v ridniy shkoli. Naukovo-metodychnyy zhurnal. — 2013. — № 1 — S. 37–40.
5. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity, zatverdzhennyi postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 «Pro zatverdzhennya

- Derzhavnogo standartu bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity». Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/>
6. Ekonomichna kompetentnist' v systemi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity. Navchal'nyy posibnyk / Za red. H. A. Dmytrenka. — K.: TslPPO, 2008. — 125
 7. Isakova V. Kompetentnisno oriyentovanyy pidkhid do pidhotovky maybutn'oho fakhivtsya ekonomiky / V. Isakova // Imidzh suchasnoho pedahoha. — 2011. — № 7. — S. 32–35.
 8. Kovtun H. I., Martynenko O. V. Do pytannya formuvannya ekonomichnoyi kompetentnosti uchniv [Elektronnyy resurs]. — Rezhym dostupu: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/pednauk_2013_4_18.pdf
 9. Leleka S. V. Aktyvizatsiya piznaval'noyi diyal'nosti uchniv na urokakh ekonomiky / S. V. Leleka // Ekonomika v shkolakh Ukrainy. — 2006. — № 4 (17) — S. 8–11.
 10. Lyul'kova Yu. M. Neobkhidnist' formuvannya ekonomichnoyi kompetentnosti uchniv u navchanni geografii v osnovnyy shkoli / Yu. M. Lyul'kova // Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka. — 2013. — Vyp. 15. — S. 185–189].
 11. Navchal'na prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv: Ekonomika. Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/>
 12. Nazarenko T. G. Metodyka navchannya geografii v profil'niy shkoli: teoriya i praktyka: [monografiya] / Tetyana Gennadiyivna Nazarenko // Pedagogichna dumka. — 2013. — 318 s.].
 13. Ovsyuk N. Formuvannya ekonomichnoyi kompetentnosti u protsesi vyvchennya geografii ta osnov ekonomiky / N. Ovsyuk // Geografiya ta osnovy ekonomiky v shkoli. — 2011. — № 1. — S. 37–41.
 14. Radionova I. F. Ekonomika (riven' standartu, akademichnyy riven'), 11 klas / I. F. Radionova. — K -P.: Aksioma, 2011. — 174s.
 15. Topuzov O. Kompetentnisnyy pidkhid do navchannya / O. Topuzov, L. Vishnikina / Geografiya ta osnovy ekonomiky v shkoli. — 2011. — № 5. — S. 34–37.
 16. Trubacheva S. E. Umovy realizatsiyi kompetentnisnoho pidkhodu v navchal'nomu protsesi // Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukraiyins'ki perspektyvy: Biblioteka z osvith'noyi polityky / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk. K.: "K.I.S.", 2004. — S. 53–58.
 17. Falevych L. N. Formirovaniye ekonomicheskoy kompetentnosti uchashchikhsya professional'nykh uchylshch v sovremennykh uslovyakh: avtoref. dys. na soyskanye nauchn. stepeny kand. ped. nauk: spets. 13.00.08 «Teoriya y metodyka professional'noho obrazovannya» / L. N. Falevych. — SPb., 2005. — 171 s.
 18. Khutorskoy A. Klyucheverye kompetentsyy kak komponent lychnostno-oriyentirovannogo obrazovannya / A. Khutorskoy // Narodnoe obrazovanye. — 2003. — № 2. — S.58–64.

Назаренко Т. Г.

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье рассматриваются основные принципы компетентностного подхода к обучению экономики в лицее, а также способы его эффективной реализации в содержании учебника. Автором проводится анализ и дается характеристика разнообразным методам

обучения, которые формируют экономическую компетентность учащихся лица через содержательное наполнение учебника. Текст статьи характеризует основные требования к формированию экономической компетентности у учащихся лица с помощью учебника и раскрывает пути включения компетентностного подхода на уроках экономики в лице, освещает учебно-познавательный и воспитательный потенциал экономики в школе. Проанализированы сущность предметной экономической компетентности как интегрального показателя когнитивной и исследовательской эмоционально-оценочной деятельности учащихся.

Ключевые слова: компетентность; компетентностный подход к обучению экономики; экономическое образование; экономическая компетентность; ученики лица; учебник экономики.

Nazarenko T.

FORMING ECONOMIC COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The article deals with the basic principles of a competence approach to teaching economics in a lyceum, as well as ways of its effective implementation in the content of a textbook. An analysis is carried out and the characteristics of various teaching methods are given that form the economic competence of lyceum students through the textbook content.

Today, the economy at the global and personal levels plays a significant role in changing the human worldview. It teaches to focus on complex socioeconomic processes at the level of consumer and producer, state and world economy. Globalization and aggravation of socio-economic, natural resource and other problems increase the role and importance of economics education. In a market economy, it is very important to know exactly the economic essence and the content of its categories. In order to undergo fundamental changes in the economy of Ukraine, it is necessary to prepare new highly skilled professionals who are deeply and comprehensively educated, capable of adapting to new conditions and actively engaging in social and economic transformations of society.

Currently, the problem of improving the quality of education in Ukraine is one of the most urgent. Its solution is related to the modernization of the content of education, the optimization of the methods and technologies of the organization of the educational process, therefore this article is an answer to how the textbook can form the economic competence of lyceum students while studying the economics.

The author of the article describes the main requirements for the formation of economic competence of lyceum students by means of the textbook, the ways of introducing a competent approach in economics lessons in the lyceum are revealed, cognitive and educational potential of the economics subject is highlighted. The essence of subject economic competence as an integral indicator of cognitive and research emotional and evaluative activity of students is analyzed.

Keywords: competence; competitive approach to economics education; economics education; economic competence; students of high school; textbook.

КОРИГУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ФІЗИКИ

Л. В. Непорожня,

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

e-mail: neporozhnya@ukr.net

У статті досліджено сучасні наукові підходи щодо компонентів предметної компетентності з фізики учнів гімназії та способів її формування; проаналізовано методичні засади добору структури та змісту підручника з фізики як засобу розвитку наукового стилю мислення учнів, їх здатності обирати методи емпіричного й теоретичного пізнання природи; виявляти своє ставлення й обмінюватися науковою інформацією, вирішувати значущі ситуації, пов'язані з галуззю фізики; доведено, що підручник з фізики є необхідним засобом формування предметної компетентності як компонента компетентності в природничих науках і технологіях.

Ключові слова: методика навчання фізики; ключова компетентність; компетентність в природничих науках і технологіях; предметна компетентність з фізики; підручник з фізики.

Четверта технологічна революція реорганізовує сучасне суспільство, посилюючи потоки інформації, прискорюючи інноваційні розробки та змінюючи потреби суспільства. Ці зміни спричиняють необхідність внесення відповідних змін у всі галузі народного господарства, зокрема й у галузь освіти. Наразі акценти зміщуються на виконання завдань виховання інтелектуально розвиненої особистості, толерантної, відкритої до демократичного спілкування та здатної до саморозвитку, такої, що має систему цінностей, відповідних багатонаціональному суспільству та є адаптованою до сучасних умов суспільного життя, а отже володіє комплексом необхідних компетентностей.

Виходячи з потреб сьогодення, Концепція «Нова українська школа» спрямовує освітній процес на розвиток ключових компетентностей особистості, зокрема компетентності в природничих науках і технологіях (наукове розуміння природи і сучасних технологій; здатність застосовувати наукові методи пізнання в практичній діяльності; уміння спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати). Важливим компонентом цієї ключової компетентності є предметна компетентність з фізики.

Питанням компетентно орієнтованої фізичної освіти присвячено праці багатьох вчених, зокрема О. І. Ляшенка, І. В. Бургун, П. С. Атаманчука, М. В. Головка, В. Р. Ільченко, В. Ф. Заболотної, С. А. Ракова, А. М. Куха, О. П. Пінчук, Г. А. Білецької, Н. Г. Єрмакова, І. Боттроста й інших. У результаті досліджень з'ясовано, що предметна компетентність з фізики є сукупністю трьох компонентів: знаннєвого (знання й розуміння перебігу фізичних й астрономічних явищ та процесів), діяльнісного (здатність учнів застосовувати знання, уміння, навички, способи діяльності до розв'язання проблем, реальних життєвих ситуацій), ціннісного (емоційно-ціннісного ставлення учнів щодо об'єктів навчальної діяльності, сукупність ціннісних орієнтацій, мотивація, інтерес, готовність до навчання) [3, 4].

Разом з тим, аналіз сучасного стану розвитку методики навчання засвідчує потребу науково обґрунтованих методичних розробок, де було б конкретизовано змістове наповнення компонентів предметної компетентності з фізики учнів гімназії, способи їх формування, вимоги до навчальних результатів учнів з погляду компетентнісного підходу й методичні аспекти оцінювання рівня сформованості компетентності. З огляду на це, в педагогічній теорії та практиці навчання фізики в гімназії склалася ситуація, що має низку суперечностей:

- на соціально-педагогічному рівні: між соціально зумовленою потребою в компетентних особистостях, здатних самостійно розв'язувати різні природничо-наукові проблеми й недостатнім рівнем формування компетентності в природничих науках і технологіях, зокрема предметної компетентності з фізики;
- на науково-теоретичному рівні: між об'єктивно зумовленою потребою розвитку компетентності в природничих науках і технологіях у процесі навчання фізики й недостатньою науково-теоретичною розробленістю цієї проблеми;
- на практико-методичному рівні: між потребою педагогічної практики в організації процесу формування й розвитку компетентності в природничих науках і технологіях в учнів гімназії й недостатньою розробленістю змістовно-методичного забезпечення цього процесу.

Необхідність розв'язання виявлених суперечностей, оновлення змісту та методики навчання фізики відповідно до концептуальних положень сучасної парадигми фізичної освіти, зумовлює актуальність проблеми розроблення методики компетентнісно орієнтованого навчання фізики в гімназії та визначення вимог до сучасного підручника фізики в контексті компетентнісно орієнтованого навчання.

Метою статті є визначення особливостей предметної компетентності з фізики та виявлення способів її формування, зокрема засобами сучасного підручника.

Окреслена мета передбачає виконання низки завдань, зокрема: виявлення тенденцій розвитку вітчизняної та зарубіжної методики навчання фізики учнів гімназії; визначення компонентів ключових компетентностей, що формуються в учнів гімназії засобами навчання фізики; обґрунтування дидактичних умов реалізації методик компетентнісно орієнтованого навчання та способів розв'язання

проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів гімназії на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз розвитку теорії та методики навчання засвідчує тенденцію до зростання технологічної підтримки процесу формування компетентного члена суспільства. Разом з тим, сам процес виділення ключових компетентностей показує, що у швидкозмінному суспільстві вони мають стати незмінною основою стабільного розвитку самої особистості. Саме ці обставини визначають магістральну тенденцію розвитку сучасної методики навчання фізики: фундаменталізацію змісту навчання та реалізацію мобільності технологій навчання.

Фундаменталізація змісту навчання передбачає посилення ролі фізики як засобу інтеграції природничих наук і технологій. Фундаменталізація засобів навчання фізики передбачає їх добір, доопрацювання та розроблення, що водночас задовольняють вимогам стабільності й мобільності. Реалізація мобільності технологій навчання передбачає варіативність форм організації освітнього процесу. Такий підхід зумовлює той факт, що в більшості країн фізика є практико-орієнтованим навчальним предметом. Тому сучасні методики навчання фізики спрямовуються на формування природничо-наукової грамотності особистості, її наукового світогляду та наукового стилю мислення, усвідомлення природничо-наукової картини світу й орієнтують учнів на здобуття знань, умінь, навичок, ставлень не лише в процесі роботи з учителем, підручником, а й різними інформаційними джерелами.

Спираючись на дослідження присвячені компетентності та її структурним елементам (В. Адольф, Г. Білецька, Н. Вітковська, Г. Папуктова, О. Черемисіна, Б. Шевель, В. Ягупов та інші), нами виділено такі структурні компоненти предметної компетентності з фізики: компетентність інтелектуальних надбань у галузі фізики, компетентність організації та проведення наукових досліджень і компетентність спілкування науковою мовою.

Компетентність інтелектуальних надбань у галузі фізики передбачає засвоєння учнями певної сукупності фізичних знань, розвиток їх переконань в необхідності обдуманості діяльності людини та прагнень поліпшити умови свого існування.

Компонентами цієї компетентності є: система основних природних знань; мислення, засноване на принципах наукового пізнання; здатність вирішувати завдання фізичного змісту; застосування основних фізичних знань у різних реальних ситуаціях; вміння визначати техногенні екологічні проблеми певної місцевості, країни та планети в цілому; дотримання норм цивілізованої поведінки в навколишньому світі; свідома участь у діях із захисту навколишнього середовища на локальному рівні; оцінювання наслідків впливу діяльності людини на навколишнє середовище, природу, суспільство й особисте здоров'я.

Критерієм сформованості компетентності інтелектуальних надбань учня є його розуміння фізичних законів і явищ, які вивчаються, здатність до дослідження фізичних явищ і пояснення їх застосування з позицій фізичної науки та технологій.

Компетентність наукового дослідження передбачає володіння способами дослідницької діяльності, наявність в учнів зацікавлення до наукового пізнання навколишнього світу, вміння проводити експериментальні дослідження та застосувати фізичні знання в конкретних умовах життя та діяльності.

Критеріями компетентності наукового дослідження є вміння спостерігати фізичні явища природи, самостійно висувати гіпотези, перевіряти їх та робити відповідні висновки, планувати практичні й теоретичні дослідження, проводити реальні або віртуальні експерименти, вирішувати проблемні ситуації.

Компетентність спілкування науковою мовою, специфічною для природничих наук вбирає володіння учнями чіткою виразною мовою як засобом передавання змістовної інформації про результати пізнання та творчості. Розвиток цієї компетентності відбувається в процесі участі учнів у семінарах, відео конференціях, коли вони передають іншим отриману інформацію, подають результати своїх досліджень, порівнюють їх з результатами інших.

Критеріями компетентності спілкування науковою мовою є: рівень участі в конструктивних наукових дискусіях з використанням наукової термінології, вільне й чітке викладення наукової інформації в письмовій та усній формах, наукове пояснення отриманих експериментальних результатів, створення письмових та усних наукових повідомлень.

Виходячи з викладеного, вважаємо, що організаційні та дидактичні умови формування предметної компетентності з фізики мають передбачати розроблення та застосування інноваційних педагогічних методик і технологій, що сприяють:

- структуруванню змісту кожної теми, виділення змістових елементів, встановлення логічних внутрішніх та зовнішніх зв'язків, тобто формуванню логічної структури навчального матеріалу з урахуванням інтегративних зв'язків;
- залученню учнів до мотивованої активної пізнавальної діяльності;
- розвитку їх переконань у потребі ефективного навчання;
- формуванню теоретичних і практичних знань учнів і здатності усвідомленого їх застосування;
- вирішенню проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів на засадах компетентнісного підходу.

Способи формування предметної компетентності з фізики учнів гімназії зумовлено такими її особливостями: предметна компетентність з фізики є важливим компонентом ключової компетентності в природничих науках і технологіях; вона створює підґрунтя розвитку надпредметних компетентностей, а отже, має високу ступінь узагальнень, має метапредметний і міжпредметний характер, оскільки пов'язана одразу з декількома освітніми галузями та навчальними дисциплінами; вміщує компоненти ключових і предметних компетентностей, що належать до кожної шкільної дисципліни.

Проблеми сучасного підручника

Способи та етапи формування предметної компетентності учнів гімназії мають відображати певні категорії навчальних цілей. Відповідно до таксономії Б. Блума (рис. 1), категоріями навчальних цілей є: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання. Кожна з категорій розкривається через систему дій учня.



Рис. 1. Категорії навчальних цілей відповідно до таксономії Б. Блума

Набуваючи предметної компетентності з фізики, учні гімназії оволодівають вмінням самостійного перенесення знань у нову ситуацію, баченням структури складного об'єкта, вмінням комбінувати вже відомі способи розв'язання проблеми з новими способами, прагненням пояснити незрозумілі явища, вмінням відстоювати свою позицію, всебічним розглядом тих чи інших об'єктів і явищ, розвинутою інтуїцією, інсайтом тощо.

Важливим етапом формування предметної компетентності з фізики учнів гімназії є перетворення знань на переконання. Формування переконань означає, що здобуті знання стають такими, що забезпечують постійну спрямованість мислення, оцінок, дій учня згідно з його потребами та інтересами. Виходячи з цього, процес здобуття учнем гімназії фізичної освіти має забезпечувати учням такі можливості:

- пояснити свої ідеї;
- проводити експериментальне дослідження;
- застосувати фізичні знання для вирішення життєвих проблем;
- висловлювати власну думку про розділ або тему, які вивчаються;
- формулювати висновки на основі проведених ними експериментів;
- планувати власні дослідження або експерименти;
- проводити обговорення та дискусії.

Дієвим комплексним, інтегративним процесом, способів і засобів організації діяльності учасників освітнього процесу з фізики є використання STEM-технології (science, technology, engineering and mathematics). STEM-технології спрямовані на розвиток особистості в таких ключових академічних областях як природничі науки, математика, технології та інженерія. STEM-технології припускають інтегрований підхід до навчання, в межах якого академічні науково-технічні концепції вивчають у контексті реального життя [1,2].

Цілі використання STEM-технологій передбачають створення тісних зв'язків між школою, суспільством, роботою та світом у цілому, розвиток грамотності особистості в області STEM наук, підвищення конкурентоспроможності особистості.

Серед STEM-технологій останнім часом велику увагу приділяють розвитку STREAM і STEAM-освіти, які, крім сукупності природних наук, технології, інженерії та математики, містять відповідно робототехніку й мистецтво (живопис, архітектуру, скульптуру, музику та поезію).

За своєю суттю STEM-технології — це один з напрямків проектної та навчально-дослідницької діяльності учнів у школі й за її межами, важливою особливістю яких є колективна робота над проектом. Різноманітність навчальних проектів дозволяє залучити до їх виконання учнів з різними схильностями, навіть тих, хто не має чітко виражених здібностей у природних науках, інженерії або математиці.

Використання STEM-технологій передбачає необхідність відповідної підготовки вчителів та створення відповідного освітнього середовища, важливим елементом якого є сучасний підручник з фізики. Сучасне освітнє середовище має допомагати вчителю організувати та проводити STEM-навчання на таких етапах:

1. Планування практичної діяльності учнів, як на уроці, так і поза ним.
2. Підвищення активності учнів і використання ними сучасних технологій.
3. Використання інженерного проектування процесів, зокрема створення та дослідження моделей.
4. Заохочення та створення умов для співпраці учнів, яке допомагає їм набути цінні життєві навички.
5. Розгляду проблемних ситуацій, пов'язаних з реальним життям, з речами, які є у повсякденному житті, з природою, погодою, кліматом, здоров'ям тощо.
6. Прагнення підтримати зацікавленість учнів.
7. Підвищення уваги до вивчення природничих наук.

8. Створення навчальних ситуацій, що сприяють розвитку творчого підходу до пошуку учнями способів вирішення проблем, критичного оцінювання отриманих результатів.

Враховуючи запити сучасного суспільства, фундаменталізація змісту навчання та реалізація мобільності технологій навчання є характерними рисами сучасної методики навчання фізики, покликаної забезпечити формування предметної компетентності з фізики як необхідного компоненту сучасної особистості. Розроблення методик компетентісно орієнтованого навчання та обґрунтування дидактичних умов їх реалізації є актуальною проблемою сьогодення, яка потребує свого вирішення. Наразі наукові галузі є інтегрованими та взаємопов'язаними між собою. Одним із способів реалізації сучасних методик компетентісно орієнтованого навчання є STEM-освіта — сучасна ініціатива, покликана вирішувати гостру потребу в науково-інженерних кадрах держав, орієнтованих на технологічний прогрес і розвиток інноваційної економіки.

Разом з тим, вважаємо, що розроблення компетентісно орієнтованих методик навчання, обґрунтування дидактичних умов їх реалізації та вирішення проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів на засадах компетентісного підходу є перспективою подальших досліджень.

Використані джерела

1. Kyle, Chayka. Can the U.S.'s Science Education Initiative Succeed Without the Arts? A Growing Chorus Says No. — [URL]: <http://artinfo.com/news/story/820916/can-the-uss-science-education-initiative-succeed-without-the-arts-a-growing-chorus-says-no>
2. STEAM — Not STEM Whitepaper. — [URL]: <http://steam-notstem.com/articles/whitepaper/>
3. Головка М. В. Особливості формування структури і змісту курсів фізики та астрономії в старшій профільній школі / М. В. Головка // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. — К.: Пед. думка, 2008. — Вип. 8. — 544 с. — С. 230–238.
4. Ляшенко О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання / О. І. Ляшенко // Підручник XXI століття. Науково-педагогічний журнал. — 2003. — № 1–4. С. 60–65.
5. BM Schmied zu PISA 2009: "ISA appelliert an uns: Wir müssen den begonnenen Weg der Bildungsreform konsequent weiterführen und unsere Vorhaben entschlossen umsetzen. Lasst Worten Taten folgen!". — Режим доступу: <http://www.bmukk.gv.at/pisa>.

References

1. Kyle, Chayka. Can the U.S.'s Science Education Initiative Succeed Without the Arts? A Growing Chorus Says No. — [URL]: <http://artinfo.com/news/story/820916/can-the-uss-science-education-initiative-succeed-without-the-arts-a-growing-chorus-says-no>
2. STEAM — Not STEM Whitepaper. — [URL]: <http://steam-notstem.com/articles/whitepaper/>
3. Golovko M. V. Osobly`vosti formuvannya struktury` i zmistu kursiv fizy`ky` ta astronomiyi v starshij profil`nij shkoli / M. V. Golovko // Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: zb. nauk. pracz`. — K.: Ped. dumka, 2008. — Vy`p. 8. — 544 s. — S. 230–238.

4. Lyashenko O. I. Vy`mogy` do pidruchny`ka ta kry`teriyi jogo ocinyuvannya / O. I. Lyashenko // Pidruchny`k XXI stolittya. Naukovo-pedagogichny`j zhurnal. — 2003. — № 1–4. S. 60–65.
5. BM Schmied zu PISA 2009: “ISA appelliert an uns: Wir müssen den begonnenen Weg der Bildungsreform konsequent weiterführen und unsere Vorhaben entschlossen umsetzen. Lasst Worten Taten folgen!”. — Rezhym dostupu: <http://www.bmukk.gv.at/pisa>.

Непорожняя Л. В.

КОРРЕКЦИЯ ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО ФИЗИКЕ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНИКА

В статье проанализированы современные подходы к решению вопросов методического обеспечения формирования и развития предметной компетентности посредством учебника физики.

Предметная компетентность учащегося гимназии является целостной системой ценностно-смысловых ориентаций, знаний, способностей, умений и ценностных отношений, обусловленных деятельностью личности в области физики, мобилизующаяся в специфических контекстах этой деятельности.

Ключевая роль в формировании естественно-научной компетентности принадлежит учебнику по физике, который должен обеспечить понимание учащимися основ физической науки, усвоение ими основных физических понятий и законов, формирование естественно-научной картины мира, научного мировоззрения и стиля мышления, развивать способности использовать полученные знания для объяснения природных явлений и процессов, развивать опыт экспериментальной деятельности, формировать отношения к физическому знанию и оцениванию его роли в жизни человека и общества в целом.

Ключевые слова: методика обучения физике; естественно-научная компетентность; учебник физики.

Neporozhnia L.

CORRECTION OF SUBJECT COMPETENCE OF GYMNASIUM STUDENTS BY MEANS OF PHYSICS TEXTBOOK

The article explores the approaches of a modern scientific, physical and methodical science to solution of the questions of methodical ensuring the process of formation and development of the natural science competence of high school pupils by means of physics textbook.

Innovative modernization of education, which is determined by its methodological reorientation to a person, provides reforming of all educational components. On the basis of modern tendencies one of the priority tasks of Natural Science Education is formation of the personality's structured complex of characteristics, which will provide the personality with ability to act effectively in different spheres of life. Forming of the personality's natural-scientific worldview, the development of his scientific mindset, scientific way of attitude are core attributes of natural science competence.

The development of competence in the field of physics by means of a physics textbook is an important result of the educational activity of students, their integrated system of acquired physical knowledge, skills and values, and relations that are mobilized in specific contexts of their life activities. Developing the ability of students to acquire knowledge through self-study educational material, the physics textbook promotes not only the development of natural science competence of students, directs them to understand the world, but also promotes the opportunities for self-determination, self-development, self-education, self-realization. The creation of an efficient organizational and methodological support of the process of formation and development of scientific competence by means of the textbook would improve the quality of physical education of students.

Keywords: a technique of teaching physics, physical science, natural science competence, physics textbook.

УДК 373.3/.5.091.64:(075.034.2)](519)

ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ПІДРУЧНИКІВ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ КОРЕЯ

О. В. Николіук,

начальник відділу науково-методичного забезпечення видання
навчальної літератури

Інституту модернізації змісту освіти

e-mail: olga_nikolyuk@ukr.net

Статтю присвячено проблемі впровадження цифрових підручників у навчальний процес, яка набула особливого значення в контексті розбудови інформаційного суспільства. Значні досягнення у вирішенні цієї проблеми має освітня система Республіки Корея. Автор аналізує деякі умови й закономірності, за яких застосування цифрових підручників дає позитивні результати.

Автор доходить висновку, що виявлені в процесі дослідження здобутки та шляхи подолання проблем освіти Республіки Корея будуть корисними для творчого використання у вирішенні аналогічних питань в Україні.

Ключові слова: цифровий підручник; електронний підручник (е-підручник); Республіка Корея (РК).

Постановка проблеми. Технології, глобалізація, нові виклики та можливості, нові області науки, професії, відкриття, прогнози та тренди — все свідчить про те, що загальна середня освіта має готувати громадян, які житимуть та творитимуть у швидкоплинному світі. Навчання за принципом «знати все» змінюється на принцип «знати, як навчатися протягом життя та стати самореалізованим та конкурентноздатним», а робота з інформацією на принципах «запам'ятовування» поступово втрачає сенс через розвиток Інтернету — глобального джерела інформації. Отже, важливими стають не лише знання, а й навички XXI століття, включаючи медіаграмотність та вміння працювати з інформацією. Використання цифрових технологій в освіті повинно мати наскрізний характер, тобто використовуватися не лише на уроці інформатики в окремому класі інформатики, як зазвичай, а й під час вивчення інших предметів, взаємодії учнів один з одним та вчителями, здійсненні досліджень, індивідуальному навчанні тощо. Застосування цифрових технологій в освіті — наразі одна з найважливіших і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. В першу чергу це стосується розроблення та впровадження цифрових підручників. 16 березня 2018 року Міністерство освіти й науки України оприлюднило проект Плану реалізації експерименту з упровадження електронних підручників та Національної електронної освітньої платформи. Цей документ містить загальні підходи до проведення апробації дослідних зразків е-підручників та поетапного запровадження їх у школах, а також бачення щодо структури та функціонування е-платформи. У Південній Кореї інноваційні освітні технології активно розвивають з 1997 року, освітній сайт Національного учбово-навчального центру — EDUNET започатковано як всеохопну систему послуг освітньої інформації в 1996 році, а дослідження ефективності використання електронних підручників розпочалися ще у 2007 році. Тому, на нашу думку, вирішувати проблему впровадження електронних підручників доцільно через творче використання досвіду інших країн, зокрема Республіки Корея. Вивчення південнокорейських підходів до реформування освіти з використанням інноваційних цифрових підручників стимулюватиме подальшу роботу щодо інтеграції технологій в освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми теорії та практики створення електронних підручників і посібників досліджували українські й зарубіжні вчені Л. Гризун, М. Беляєв, В. Вимятін, С. Григор'єв, а також Ю. Древе, М. Нельсон, О. Шмегера. Характеристики та властивості інформаційних освітніх ресурсів та електронних підручників висвітлено у працях Я. Ваграменко, В. Вембера, М. Жалдака, С. Зенкіна, С. Каракозова, М. Ростока, В. Федорчука, В. Шевченка. Переваги та недоліки електронних підручників визначили в дослідженнях О. Єсіна, Л. Лінгур, М. Ливенець, Л. Кондратенко. Деякі науковці, такі як Хі-Янг Кім, Майкун Ян, Юнг-Хун Юнг, Джи Хі Канг, Ненсі Еверхарт, висвітлюють історію південнокорейського проекту цифрового підручника, порівнюють друковані та цифрові підручники з боку педагогіки та їх впливу на навчання дітей.

Незважаючи на цікаві дослідження, все ж аналіз публікацій і наукових праць засвідчує недостатню розробленість проблеми дослідження, особливо щодо використання цифрових підручників в закладах освіти Південної Кореї.

Формулювання цілей статті — з'ясувати особливості застосування цифрових підручників в закладах загальної середньої освіти Республіки Корея, їх здобутки та проблеми, акцентувати увагу на питаннях, які потрібно врахувати в процесі реалізації експерименту з упровадження електронних підручників в школах України.

Виклад основного матеріалу. Дослідження, проведене Кембріджським університетом, підтверджує, що найбільш успішні в сфері шкільної освіти країни продовжують використовувати підручники як основу для системи навчання. У Південній Кореї найбільш високі показники розповсюдження підручників. Завдяки впровадженню інформаційно-комунікативних технологій в освіту протягом двох десятиліть Республіка Корея вийшла на передові позиції в освіті та прагне зарекомендувати себе як світовий центр у цифрову епоху.

У рамках реформування шкільної освіти Міністерство освіти, науки та технологій Південної Кореї (MEST), щоб задовільнити потреби XXI століття, зменшити попит на приватну освіту, надати рівний доступ до якісної освіти всім без винятку учням, 8 березня 2007 року оголосило програму «Цифровий підручник». Оскільки темпи збільшення інформації постійно зростають, занадто часто зміст підручника застаріває до моменту його видання (наприклад, підручники з інформатики). Крім того, жодна навчальна книга не може фізично вмістити загальний обсяг інформації, необхідний для викладання будь-якого предмета. Постійне збільшення частки використання на уроці альтернативних матеріалів призвело до того, що підручник не сприймають як єдине джерело знань. Тому першочерговим завданням уряд Кореї визначив розробку та впровадження цифрових підручників, які є одним з важливих чинників задоволення потреб сучасного суспільства в об'ємі знань та інформації, який швидко зростає, а також забезпечення своєчасного адаптованого до індивідуальних потреб і рівня розвитку навчання — основної мети освіти XXI століття. За офіційним визначенням MEST, цифровий підручник як основний навчальний засіб, що містить навчальні матеріали з шкільних підручників, довідників, різноманітних посібників та словників, мультимедійні матеріали, що можуть бути використані в будь-який час і в будь-якому місці, й дозволяє налаштувати навчання з урахуванням індивідуальних здібностей учня, рівня знань без обмежень у часі та просторі [1]. Запровадження цифрових підручників має на меті створення автономного середовища повсюдного навчання (ubiquitous learning), що надасть можливість кожному учню навчатися й проводити власні дослідження в школі та вдома в будь-який час, допоможе скоротити витрати на приватну освіту й забезпечити повноцінне навчання для дітей з віддалених місць проживання та дітей з особливими освітніми потребами. Крім того, цифрові підручники дозволять вчителям й учням використовувати передові технології для відео, анімації, вірту-

альної реальності, а також забезпечать активне й інтерактивне навчання у реальному режимі часу та доступ до останніх оновлень змісту під час підключення до професійних баз даних [4, с. 78].

З метою реалізації програми уряд РК запровадив систематичний план розроблення та впровадження цифрових підручників у період з 2007 по 2011 роки. На першому етапі підручники, створені за ініціативи Інформаційної служби з освіти та наукових досліджень Кореї (KERIS) для 5 та 6 класів з природознавства, суспільних предметів і математики, пройшли тестування в 5 пілотних школах протягом 2007 року. У 2008 році тестування наявних цифрових підручників проводилося в двадцяти школах, у 2009 році — у ста дванадцяти школах, а у 2010 році тестуванням було охоплено вже сто тридцять дві школи. Дослідження ефективності використання цифрових підручників показали, що результативність навчання підвищилася на 20%, ставлення до навчання покращилося на 7,5%. Ефективність використання цифрових підручників залежала від навчального предмета. Для таких предметів як корейська мова, соціологія, предметів наукового блоку результативність суттєво підвищилася, а в вивченні математики й англійської мови ефективність не змінилася.

Другий етап полягав у підготовці вчителів та консультантів з використання цифрових підручників педагогічно ефективними методами. Було проведено численні тренінги, як в Інтернеті, так і в традиційних очних заходах.

Третій етап включав створення інфраструктури для підтримки використання цифрових підручників: в школах країни забезпечено бездротовий Інтернет, а малозабезпечені сім'ї отримали від уряду безкоштовні планшетні ПК.

Четвертий етап полягав у розробці системи розподілу підручників та систем управління якістю й стандартами впровадження.

П'ятий етап було присвячено правовим аспектам впровадження (опрацювання відповідних законів щодо авторських прав, захисту від злону тощо). Урядом докладено великих зусиль для громадської підтримки та досягнення національного консенсусу з питання використання цифрових підручників. Окрім того, щоб заохотити заклади освіти, було розроблено систему винагородження для педагогів.

На шостому етапі було створено систему оцінювання для аналізу ефективності впровадження цифрових підручників [5].

Результати аналізу ефективності цифрових підручників у пілотних школах підтвердили, що учні, які користувалися цифровими підручниками, показали вищі академічні досягнення й здібності до самоосвіти та розв'язання проблем, ніж ті, які їх не використовували. Крім того виявлено, що цифрові підручники сприяли підвищенню мотивації учнів до навчання та обміну інформацією (MEST і KERIS, 2009). Зазначені успіхи стали підставою для ухвалення рішення MEST про перехід до 2015 року закладів загальної середньої освіти на цифрові підручники.

У дослідженнях південнокорейських та українських учених визначено переваги е-підручників, зокрема:

- збагачення навчального матеріалу (е-підручник може містити в собі сотні підручників, довідкових матеріалів і різноманітної художньої літератури);
- за умови наявності відео та аудіо матеріалів пришвидчується вивчення навчальних тем;
- практика зарубіжних країн показує, що вартість е-підручників на 40–50 відсотків нижча, ніж друкованої версії;
- використання е-підручників підвищує результативність виконання тестових завдань на 20 відсотків;
- вони набагато легші від паперових книг;
- можуть краще підготувати дитину до сучасних технологій;
- легко та швидко оновлюються, в них можна додавати інформацію;
- інформацію з електронних підручників можна передавати на інші електронні носії, що дозволяє вчителю відслідковувати роботу кожного учня на уроці та вдома;
- використання електронних підручників підвищує мотивацію учнів до навчання.

Разом з тим, тестування цифрових підручників в школах Кореї виявили також і недоліки, про які розгорнулася дискусія серед науковців, педагогів та батьків дітей:

- постійна робота з електронними підручниками погіршує стан здоров'я учнів (погіршується зір, учні страждають від головного болю, болю в спині);
- великі перші фінансові витрати на придбання носіїв електронних підручників, технічне обслуговування, розробки контенту;
- електронні підручники можуть відволікати учнів під час навчання;
- використання цифрових підручників призводить до поверхового читання;
- навчання за допомогою гіпертекстів не завжди сприяє розумінню основних понять та запам'ятовуванню важливих фактів.

Ці негативні явища змусили уряд Кореї призупинити темпи переходу на цифрові підручники й дозволити використовувати традиційні паперові підручники разом із цифровими, а не замість них. Спонукав до такого рішення ще й той факт, що деякі експерти вказали на проблему інтернет-залежності дітей: 1 з 12 учнів віком від 5 до 9 років, за даними державного опитування, є залежними від Інтернету, тобто вони стають тривожними або депресивними, якщо не мають до нього доступу. Деякі південнокорейські вчені та вчителі вважають, що дослідження були кількісні, в основному, емпіричні, не розраховані на довгострокову ефективність. Відтак вони наполягають на продовженні спостережень за учнями та удосконаленні цифрових підручників.

Висновки. Здійснений аналіз дає підстави для висновку, що електронний підручник призначено для використання як додаткового засобу навчання, в якому навчальний матеріал подано по-іншому — з наголосом на ключових поняттях, тезах, опорних схемах, інтерактивних завданнях, мультимедійному ілюстративному матеріалі тощо.

Використані джерела

1. Adapting Education to the Information Age. The White Paper for ICT in Education of Korea. MEST and KERIS (2011).
2. Вембер В. П. Роль та місце електронного підручника в навчально-методичному комплекті з навчального предмета для загальноосвітньої школи / В. П. Вембер // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — [Т. VIII, Вип. 6]. — К., 2009. — С. 43–51.
3. Єсіна О. Г., Лінгур Л. М. Електронні підручники: переваги та недоліки використання / О. Г. Єсіна, Л. М. Лінгур // Вісник соціально-економічних досліджень. — 2012. — Вип. 1(44). — С. 181–186.
4. Корсунська Л. М. Корейська концепція smart-освіти: загальне навчання, цифрові підручники і smart-школи / Л. М. Корсунська // Освіта та розвиток обдарованої особистості. — 2013. — № 11. — С. 77–80.
5. Jackie Hee-Young Kim, Hye-Yoon Jung. South Korean Digital Textbook Project. (2010). [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.mackin.com/cms/uploads/SouthKoreanDigitalTextbookProject.pdf>
6. Mikeong Yang and Jung-Hoon Jung. Can Digital Textbooks be a Faustian Bargain? [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/download/24504/28379>

References

1. Adapting Education to the Information Age. The White Paper for ICT in Education of Korea. MEST and KERIS (2011).
2. Vember V. P. Rol ta mistse elektronnoho pidruchnyka v navchalno-metodychnomu komplekti z navchalnoho predmeta dlia zahalnoosvitnioii shkoly/V. P. Vember// Aktualni problemy psykholohii: Zb. nauk. Prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuks APN Ukrayiny/za red. S. D. Maksymenka. — [T. VIII, Vyp. 6]. — K., 2009. — S. 43–51.
3. Yesina O. H., Linhur L. M. Elektronni pidruchnyky: perevahy ta nedoliky vykorystannia/ O. H. Yesina, L. M. Linhur //Visnyk sotsialno-ekonomichnykh doslidzhen. — 2012. — Vyp. 1(44). — S. 181–186.
4. Korsunsk L. M. Koreyska kontseptsiya smart-osvity: zahalne navchannia, tsyvrovi pidruchnyky i smart-shkoly/L. M. Korsunsk//Osvita ta rozvytok obdarovanoyi osobystosti [Korean concept of smart-education: general education, digital textbooks and smart-schools]. — 2013. — № 11. — P. 77–80 (Ukr)
5. Jackie Hee-Young Kim, Hye-Yoon Jung. South Korean Digital Textbook Project. (2010). [Internet resource]. — URL: <https://www.mackin.com/cms/uploads/SouthKoreanDigitalTextbookProject.pdf>
6. Mikeong Yang and Jung-Hoon Jung. Can Digital Textbooks be a Faustian Bargain? [Internet resource]. — URL: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/download/24504/28379>

Николюк О. В.

ПРОБЛЕМА ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ УЧЕБНИКОВ: ОПЫТ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ

Статья посвящена проблеме внедрения цифровых учебников в учебный процесс, которая приобрела особое значение в контексте развития информационного общества. Значительные успехи в этом отношении имеет образовательная система Республики Корея. Автор анализирует некоторые условия и закономерности, при которых использование цифровых учебников приносит положительные результаты.

Автор приходит к выводу, что обнаруженные в процессе исследования достижения и пути преодоления проблем образования Республики Корея будут полезными для творческого использования в решении аналогичных вопросов в Украине.

Ключевые слова: цифровой учебник; электронный учебник (е-учебник); Республика Корея (РК).

Nykoliuk O.

THE SYSTEM OF DIGITAL TEXTBOOKS IMPLEMENTATION: THE EXPERIENCE OF SOUTH KOREA

The article deals with the problem of the implementation of digital textbooks into the academic activity. This problem has come into sharp focus in the frame of informational society development. The educational system of South Korea has achieved a significant success in this area. The author analyses some conditions and patterns that foster achieving positive results of using digital textbooks.

The author comes to a conclusion that accomplishments and solutions in the educational area of South Korea that were discovered while researching will be useful and helpful for a creative (selective) usage in a problem solving process of similar issues in Ukraine.

In the context of reforming school education, the Ministry of education, science and technologies of South Korea (MEST), in order to satisfy the needs of the XXI century, to reduce the demand for private education, to provide with an equal access to quality education to all students with no exceptions declared the “Digital textbook” program on the 8 of March 2007.

Since the pace of informational load is continually increasing, it is quite common for a textbook content to become obsolete by the time it is published (for instance, textbooks of informational technologies). Besides, none of the books can physically contain a full scope of the information required for the teaching of any subject. Continuous using the alternative materials has led to the point that a textbook is no longer taken as a single source of knowledge. That is why the government of South Korea has set a top-priority to develop and implement digital textbooks which is one of the most important factors of satisfying needs of modern society in a fast growing scope of knowledge and information as well as providing well-timed and adapted to the individual needs and level of development education — the main purpose of the education of XXI century. In accordance with the official definition of MEST, a textbook as

a basic teaching aid that contains existing learning materials from school textbooks, reference textbooks, different study guides and dictionaries, multimedia materials that can be used at any time and any place and allows to adjust learning considering individual skills of a student and his knowledge without any limitations in time and space [1]. The purpose of implementing digital textbooks is creating an autonomous environment of ubiquitous learning that will enable each student to study and do own research at any time both at school and at home and will help to cut the cost for private education and provide children from distant areas and those who have special educational needs with a proper education.

In addition to that, digital textbooks allow teachers and students to use advanced technologies for video, animation, virtual reality as well as provide with active and interactive learning at real-time and access to the latest updated of professional databases [4, p. 78].

Keywords: digital textbook; e-textbook; South Korea.

УДК 371.004.9:531.851

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРА

О. М. Онаць,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу економіки та управління ЗСО
Інституту педагогіки НАПН України

У статті обґрунтовано упровадження інноваційних технологій в управлінську діяльність керівника опорного закладу освіти; розкрито зміст ефективних управлінських технологій та сферу їх застосування; екстрапольовано управлінські технології сфери бізнесу та економіки в управлінський процес у опорних закладах освіти.

Ключові слова: управлінські технології; опорний заклад освіти; менеджмент; інноваційні технології; управління та співуправління; керівник опорного закладу; місцеве самоврядування; децентралізація.

Актуальність. Якісна освіта є пріоритетом будь-якої держави. Реформування та модернізація освіти в Україні у контексті входження до європейського та світового освітнього простору передбачає відкритість освітньої системи, розвиток

педагогіки партнерства і співробітництва, реформування змісту середньої освіти, формування ключових компетентностей учнів, зміну структури школи в умовах децентралізації влади, автономію в діяльності закладів освіти, роботу в умовах створення об'єднаних територіальних громад (ОТГ), створення освітніх округів, опорних закладів освіти та їхніх філій.

Децентралізація управління та створення опорних шкіл потребують змін і нових підходів до управління, нових управлінських технологій, до яких належать сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні та інші технології, що створюють умови оперативного й ефективного ухвалення керівником управлінських рішень. У сукупності управлінських інноваційних технологій можна виділити: модернізований зміст і функції, форми й методи управлінської діяльності керівника, стиль керівництва, громадсько-державні, регіональні, модульні, проектні моделі управління тощо. Інноваційні технології в управлінській діяльності керівника опорного закладу відіграють важливу роль у забезпеченні якості шкільної освіти та забезпечують позитивні зрушення у створенні нової української школи. Це мають бути зміни з інноваційним потенціалом і вимірами: удосконалення, раціоналізація, модернізація, трансформація, оптимізація; принципово нові зміни радикального характеру, інноваційні технології навчання, виховання, розвитку молоді, організації освітнього процесу, управління інноваційним розвитком закладу освіти як опорного тощо.

Освіта як галузь економіки, має деякі спільні риси в галузі управління й ефективні управлінські технології зі сфери економіки та бізнесу можуть успішно застосовуватися в управлінні закладами освіти. Це підтверджує аналіз теоретичних джерел, та переконує управлінська діяльність інноваційних керівників закладів освіти в Україні (що засвідчується проведенням багатьох заходів на базі таких установ), а також практика діяльності найуспішніших економік і компаній світу. Тому готовність і професійна компетентність керівників саме опорних закладів освіти, які мають бути флагманами у своєму окрузі, потребує особливої уваги і влади, і громади, і самого керівника, і володіння ним найефективнішими технологіями управління.

Мета статті: розкриття змісту інноваційних технологій в управлінській діяльності керівника опорного закладу освіти; опис сутності ефективних управлінських технологій та сфери їх застосування; представлення екстрапольованих ефективних управлінських технологій зі сфери бізнесу та економіки, які можуть бути використані в управлінському процесі в опорних закладах освіти з метою забезпечення його ефективності.

Аналіз останніх досліджень. Управління освітою та закладами освіти завжди перебували в центрі уваги науки та практики. Сутність інноваційних підходів, принципів, управлінських функцій та технологій управління закладами освіти розкрито Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльниковою, Л. Калініною, Ю. Конаржевським, В. Лазаревим, В. Масловим, О. Мармазою, О. Онаць, І. Осадчим, Н. Островерховою, Л. Парашенко, О. Пастовенським, О. Пехотою, Н. Побірченко, С. Подмазіним та іншими.

Основним нормативно-правовим актом, що врегульовує питання створення представницьким органом місцевого самоврядування об'єднаних територіальних громад, районними радами опорних закладів та їхніх філій є **Положення про освітній округ**, яке було затверджено постановою Кабінету міністрів України від 27 серпня 2010 року № 777 (в редакції постанови Кабінету міністрів України від 20 січня 2016 року № 79) [14].

Виклад основного матеріалу. Створення опорних навчальних закладів є одним із механізмів реформування системи загальної середньої освіти й упорядкування шкільної мережі, що має на меті забезпечення рівного доступу усіх дітей до якісної освіти, раціонального і ефективного використання ресурсів. Місцеві громади, які є засновниками таких закладів, визначають опорні заклади серед підпорядкованих їм загальноосвітніх навчальних закладів на конкурсній основі відповідно до затверджених ними умов [14].

Для опорних закладів освіти як реальних центрів розвитку громади, важливою є співпраця з органами державної влади та місцевого самоврядування, територіальними громадами, роботодавцями, сферою бізнесу, неурядовими організаціями, філіями тощо на інших засадах, ніж це здійснювалося у звичайних школах. Потрібно створювати власну модель партнерської взаємодії державно-громадське та державно-приватне співробітництво, використовуючи ефективні інноваційні управлінські технології. Моделлю такого закладу може бути, як показало наше дослідження, модель громадсько-активної школи, у якій державно-громадське управління поступово перетворюється у громадсько-державне як вищий ступінь демократизації керівництва [5; 8; 10; 14].

Управління закладом освіти, який має статус опорного, потребує від керівника та його команди зміни парадигми управління, застосування поруч із традиційними інноваційних підходів, управлінських інноваційних технологій. Це володіння уміннями й здатностями, а саме: уміти комплексно вирішувати проблеми (бачити сутність проблеми й розбиратися з причиною, а не наслідком її виникнення; володіти критичним мисленням (спосіб мислення, вміння аналізувати, за якого ставлять під сумнів будь-яку інформацію і, навіть, власні переконання); креативно мислити та діяти (тобто керівник повинен сам уміти й навчити свою команду творчості, уміння передбачати те, чого ще немає); уміти керувати персоналом (людьми) й ухвалювати управлінські рішення (не щодо підлеглих, а щодо Людей); змінювати систему та способи взаємодії з людьми (вчителями, учнями, батьками, представниками влади, громади, керівництвом територіальної громади тощо) [1; 10].

Технологія (від грец. *tehne* — мистецтво, ремесло, наука та *logos* — поняття, вчення) — 1) сукупність різних елементів, зокрема прийомів, операцій, дій, процесів та їх послідовність, тобто своєрідна майстерність людини (технологія діє як алгоритм, за допомогою якого отримуємо запланований результат); 2) системний метод створення, застосування знань з урахуванням технологічних і людських

ресурсів та їх взаємовпливу, що має на меті оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО); 3) форма реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв'язанні суттєвих проблем буття; 4) спосіб вирішення завдань людства за допомогою технічних засобів [2, с. 167].

На нашу думку, **технологія** — це сукупність способів, форм і методів, прийомів, які обирають відповідно до визначеної мети, завдань, принципів та умов діяльності. Вони забезпечують ефективне поєднання теорії та практики, стилю поведінки та культури міжособистісного спілкування учасників управлінського процесу.

Технологія управління — це комплекс методів, прийомів і засобів опрацювання управлінської інформації, що має на меті ухвалення та реалізацію управлінських рішень. Вона охоплює стратегію, тактику й техніку управління [3, с. 205].

Структура технології можна визначити так: **концептуальна основа** (наукові підходи, принципи, закономірності, умови, чинники тощо); **змістова частина** (визначення мети, цілей, завдань, очікуваних результатів тощо); **процесуальна частина** (організація діяльності відповідно до визначених завдань: форми, методи, способи, прийоми та засоби діяльності учасників управлінського процесу); **конструювання та розроблення організаційних механізмів, організація процесу громадсько-державного управління; забезпечення ефективної комунікації учасників управління та співуправління; поточне оцінювання, моніторинг, коригування діяльності, консультації, моделювання ситуацій тощо); кінцева оцінка (евалюація та самоевалюація) результатів**[13].

Важливе місце в реалізації громадсько-державного управління опорним закладом освіти посідають інтерактивні технології. **Інтерактивні технології** — це засіб демократизації навчально-виховного процесу та реальна дія громадсько-державного управління. Їх використання передбачає, зокрема, застосування методик, що допомагають набути інтелектуальних і соціальних навичок, демократичної поведінки, створення суб'єктно-суб'єктних стосунків, залучення до активної комунікативної взаємодії, встановлення атмосфери взаємоповаги, довіри та відповідальності. Це діалог і полілог, які можуть мати такі **форми: індивідуальну творчу роботу, раунд (висловлювання з окреслених питань протягом 1–2 хв), організацію роботи в парах, міні-групах, групах за інтересами (методи можуть бути найрізноманітніші: «ажурна пилка», дебати, рольова гра, моделювання ситуацій, кооперативне навчання, дискусійні групи, «павутинка» дискусії, «мозковий штурм», дебати; під час підбиття підсумків як різновид кооперативної діяльності може використовуватися метод «ланцюжок цінностей»)** [8,13].

Ефективними, на нашу думку, є інноваційні **технології моделювання**. Їх поділяють на такі категорії: **евристичне моделювання, технології математичного моделювання; інформаційно-комунікаційні, конструктивні, структурні, проєктивні**. Запровадження таких технологій допомагає створювати оптимальні моделі громадсько-державного управління опорним закладом [5,12,13].

Технологія **освітнього маркетингу**. Без застосування цієї технології сьогодні керівник не може ефективно працювати. Освітній маркетинг допомагає здійснювати:

- аналіз ринку освітніх послуг, особливостей учнівського контингенту, навчальних планів та програм, кадрового складу;
- моніторинг рівня навчальних досягнень учнів;
- розроблення й впровадження нових освітніх програм, формування науково-методичного забезпечення та супроводу, підготовку вчителів до реалізації нових освітніх програм і курсів, інноваційних технологій навчання та виховання учнів та організації співуправління навчальним закладом.

Освітній маркетинг — це стратегічне й поточне формування потреб та стимулювання попиту на освітні послуги навчального закладу, пропонування замовникам не тих освітніх послуг, що вже є в навчальному закладі, а тих, які хочуть споживачі. Реалізація технологій громадсько-державного управління — це розроблення концепції надання якісних освітніх послуг, організація цього процесу. Одним із найважливіших завдань маркетингу є створення позитивного іміджу школи, забезпечення функцій управління та співуправління, коригування й контролю. Це організація стратегічного та оперативного планування розвитку навчального закладу й компетентностей усіх учасників процесу управління, система інформаційного забезпечення, організація ефективної комунікації, міжособистісної взаємодії, коригування діяльності та координація співпраці, організація контролю та самоконтролю, забезпечення рефлексії діяльності [1,5,8,12].

Успішно розв'язувати проблеми в опорному закладі освіти можуть допомогти сучасні управлінські технології, які використовуються в інноваційному менеджменті, в бізнесі й промисловості. Серед них найчастіше застосовують: **бренд-стратегії, бенчмаркінг, інжиніринг, реінжиніринг, тімбілдінг, рейфреймінг, кейс-метод.**

Бренд-стратегія. Це:

- **стратегія створення, розвитку, зміни та адаптації** до ринку освітніх послуг власного бренду (того, що є унікальним);
- технологія формулювання й обґрунтування стратегічної ідеї, концепції розвитку опорного закладу щодо впровадження конкурентних переваг на ринку освітніх послуг з метою формування іміджу, який стимулюватиме постійний інтерес до цього бренду;
- інформаційно-просвітницька робота в мікрорайоні, реклама діяльності закладу, PR-кампанія, презентація діяльності закладу в ЗМІ, соціальних мережах, на виставках, здійснення дослідно-експериментальної роботи.

Бенчмаркінг (англ. **benchmarking** — встановлення контрольної точки). Як метод еталонного порівняння, з'явився у США у 1992 р. Його називають також «Орієнтація на успішні компанії». **Бенчмаркінг** — це **об'єктивне порівняння своєї організації (у цьому контексті — зі школою) з роботою найкращих у цій галузі**. Основний зміст і мета бенчмаркінгу полягають в ідентифікації відмінностей опо-

рного закладу порівняно з аналогом (еталоном). Об'єктами бенчмаркінгу можуть бути: методи, процеси, технології, якісні параметри. Це неперервний і багаторазовий процес. Індикаторами конкурентного порівняння можуть бути: якість освіти учнів, якість роботи вчителів-предметників чи класних керівників, органів громадського самоврядування учнів чи батьківського комітету, активність громадських структур в ухваленні управлінських рішень, зворотній зв'язок із замовниками освітніх послуг, нові освітні продукти та послуги тощо. Залежно від того, що потрібно порівнювати, **бенчмаркінг визначається як внутрішній, конкурентний, функціональний**. Це технологія вивчення діяльності навколишнього конкурентного середовища, наприклад можливостей об'єднаної територіальної громади, місцевих підприємств, навчальних закладів, що оточують заклад, установ та організацій, з якими можна укласти угоди про співпрацю з метою розроблення стратегії розвитку власного навчального закладу, зміцнення навчально-матеріальної бази, проведення волонтерських акцій, механізмів формування позитивного іміджу в громаді, в регіоні та загалом [8].

Інжиніринг (англ. *engineering* — винахідливість, знання). В управлінні цю технологію можна використовувати під час спільного проектування розвитку опорного закладу освіти, складання стратегічного плану роботи тощо. **Інжиніринг механізмів громадсько-державного управління — різні види інтелектуальної діяльності, які спрямовано на досягнення найкращого результату з використанням наявних ресурсів, застосуванням найновіших методів організації та управління, з урахуванням усіх умов і чинників (проектно-консультативна діяльність науковців, керівника, психолога, представників громади чи інших фахівців)** [8].

Рейнжиніринг. Ця технологія є ефективною й може застосовуватися на етапі створення та ефективного управління опорним закладом. Це радикальне переосмислення й перепроєктування процесів навчання й виховання, управління та співуправління в навчальному закладі, це сукупність методів і засобів, а також науково-методичне та педагогічне консультування. Це технологія проведення зустрічей з представниками громадськості щодо розроблення стратегічного плану розвитку школи, планування підготовки навчального закладу до нового навчального року, підготовки загальних зборів школи, сценарію уроку, позакласного заходу, семінару-тренінгу, організації круглого столу з представниками громадськості, конференцій, здійснення моніторингу навчальних досягнень учнів чи рівня професійної компетентності педагогічних кадрів, діагностики адаптації учнів до першого чи іншого класу тощо [8].

Тімблдінг — (від англ. *Teambuilding* — «побудова команди») — це спеціальні заходи, які розраховано на згуртування колективу, формування сильної команди, що успішно досягає поставлених цілей. Тімблдінг — це і проведення корпоративів, і активний спільний відпочинок на природі, які моделюють життя всередині колективу та спрямовують його на ефективну спільну діяльність. Керівник закладу освіти здійснює тімблдінг за допомогою спеціальних тренерів, які допомагають

членам колективу закладу освіти виробити навички командного руху, навчають працювати в команді, виявляють неформальних лідерів, допомагають створювати атмосферу неформального спілкування, досягнення психологічного розвантаження. Особливе місце в реалізації технології тимблдіingu-тренінгів відіграє місце їх проведення. Проведення таких заходів не в закладі освіти, а в іншому місці, незвичній обстановці, сприяє набагато легшому виявленню неформальних лідерів, взаємин симпатій чи конфліктів, дає кращі результати.

Технологія рейфреймінгу дозволяє керівнику закладу освіти бачити ввірений йому заклад з чотирьох базових точок (чотирьох фреймів): структурної, людських ресурсів, політичної та символічної. Ця технологія потребує від керівника здатності розуміти й використовувати різні погляди, але думати про одне й те ж. Кожний із фреймів відрізняється від інших і сильний сам по собі. А разом вони допомагають керівнику отримати вичерпну картину того, що відбувається не так, з'ясувати причини, і зрозуміти, що можна зробити, щоб змінити ситуацію на краще.

Кейс-метод (англ. *Case method* — метод кейсів, метод конкретних ситуацій, метод ситуаційного аналізу) — технологія, що використовує опис реальних економічних, соціальних і бізнес-ситуацій, освітніх проблем для дослідження ситуації, аналізу суті питання та розроблення можливих варіантів вирішення проблеми, вибір найкращого варіанту. Кейси ґрунтуються на фактичному матеріалі або ж є наближеними до реальної ситуації. Метод кейс-стаді (від англ. *case study* — вивчення ситуації), відомий у вітчизняній освіті як **кейс-метод або метод ситуацій** (чи навчання на конкретних прикладах). Цей метод є дуже поширеним педагогічним інструментом в університетах США. Найбільш широко кейс-метод застосовується під час вивчення економіки та бізнес-наук. Використання кейс-методу також здобуло широке застосування у педагогіці, медицині, юриспруденції, математиці, культурології та політології.

Кейс-метод, як свідчить практика, широко використовується в бізнес-навчанні в усьому світі й продовжує завойовувати нових прихильників. Так, з 50-х років двадцятого століття бізнес-кейси набувають поширення в **Західній Європі**. Бізнес-школи-лідери Європи **INSEAD**, **LBS[en]**, **HEC Paris[en]**, **LSE**, **ESADE[en]** беруть **структуровані кейси (highly structured case)** — короткий і точний виклад ситуації з конкретними цифрами та даними. Для такого типу кейсів існує певна кількість правильних відповідей. Їх призначено для оцінки знань і / або вмінь використовувати одну формулу, методик у певній галузі знань. **Неструктуровані кейси (unstructured cases)** — це матеріал з великою кількістю даних, і їх призначено для оцінки стилю і швидкості мислення, вміння відокремити головне від другорядного та навичок роботи в певній галузі. Для них існують кілька правильних варіантів відповідей і, зазвичай, не виключено можливості знаходження нестандартного рішення. **Кейси першовідкривачів (ground breaking cases)** можуть бути як дуже короткі, так і довготривалі. Спостереження за рішенням такого кейса дає можли-

вість побачити, чи здатна людина мислити нестандартно, скільки креативних ідей вона може запропонувати за відведений час. Метою методу кейс-стаді в управлінні опорним закладом освіти є завдання поставити учасників освітнього процесу в такі ситуації, за яких їм необхідно буде ухвалювати узгоджене управлінське рішення [7].

Висновок. Управління опорними закладами освіти має бути інноваційним, охоплювати різні види діяльності всієї управлінської команди та громади. Сучасні освітні та управлінські технології повинні бути ефективними за результатами та оптимальними в часі, витратах сил і засобів.

Важливе значення в запровадженні інноваційних технологій управління в опорному закладі освіти мають такі механізми управління:

- забезпечення умов для інноваційної управлінської діяльності (нормативно-правове, організаційно-управлінське, соціально-психологічне);
- інтенсифікація інноваційних управлінських процесів через стимулювання ризику, підтримку ініціатив, створення атмосфери інноваційного середовища;
- забезпечення системності, організованості (етапність, процедурність) управлінських процесів;
- оптимізація інформаційного забезпечення.

Ефективність таких механізмів визначається здатністю керівника та інших суб'єктів управління цілеспрямовано використовувати організаційно-розпорядницькі, організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, фінансово-господарчі та економічні методи.

Тому важливим для керівника опорного закладу освіти є досконале володіння управлінськими функціями й численними ролями, інноваційними технологіями управління й співуправління, постійно розвиватися в професійному та особистісному вимірі. Керівник опорного закладу, як ніхто інший, має мислити стратегічно, повинен мати власне бачення інноваційного розвитку ввіреного йому опорного закладу освіти та вміти реалізувати це бачення у своїй управлінській діяльності.

Використані джерела

1. Армстронг М. Основи менеджмента: Как стать лучшим руководителем / М. Армстронг; пер. с англ. — Ростов н/Д.: Феникс, 1998. — 512 с.
2. Грищук А. Словник українського педагога / Анатолій Грищук. — К.: КВІЦ, 2015. — 405 с.
3. Енциклопедія бізнесмена, економіста, менеджера / за ред. Р. Дяківа. — К.: Міжнародна економічна фундація, 2000. — 703 с.
4. Закон України «Про освіту» // Голос України. — 2017. — № 178–179.
5. Калініна Л. М. Базовий стандарт професійної діяльності керівника нової української школи / Л. М. Калініна, О. М. Онаць // Керівник нової української школи: 360 світоглядні орієнтири: збірник наукових праць / ред.: кол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. — Київ: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. — С. 52–60.
6. Калініна Л. М. Синкретизм державного та громадського компонентів у системі управління освітою в умовах розвитку демократії / Л. М. Калініна, О. М. Онаць // Механізми

управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу: матеріали Всеукр. конф. 4–5 квіт. 2013 р. К.: АртЕкономі, 2013. — С. 33–43.

7. Кейс-стади. Формула кар'єри // <http://www.cases.ru/case.html>
8. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ: Педагогічна думка, 2016. — 448 с.
9. Онаць О. М. Самореалізація інноваційного управлінського потенціалу керівника ЗНЗ / О. М. Онаць // Шлях освіти. — 2012. — № 3. — С. 24–29.
10. Онаць О. М. Взаємозв'язок стилю поведінки керівника і ефективності управління на громадсько-державних засадах / Олена Онаць // Рідна школа. — 2012. — № 8–9. — С. 46–51.
11. Онаць О. М. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління загальноосвітніми навчальними закладами: посібник / О. М. Онаць, Л. М. Калініна / за наук. ред. Л. М. Калініної. — К.: Видавничий дім «Сам», 2017. — 64 с.
12. Осадчий І. Г. Синергетика для педагогіки: про якісні стани освітніх систем та типи управлінських стратегій / І. Г. Осадчий // Освіта і управління. — 2005. — Т. 8, чис. 3–4. — С. 38–41
13. Освітні технології: навчально-методичний посіб. / О. М. Пехота, А. З Кіктенко, О. М. Любарська та ін. За заг.ред. О. М. Пехоти. К.: А.С. К., 2001, — 256с.
14. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»

References

1. Armstrong M. Osnovy menedzhmenta: Kak stat luchshym rukovodytelem / M. Amstronh; per. s anhl. — Rostov n/D.: Fenyks, 1998. — 512 s.
2. Hryshchuk A. Slovnky ukrainskoho pedahoha / Anatolii Hryshchuk. — K.: KVITS, 2015. — 405 s.
3. Entsiklopediia biznesmena, ekonomista, menedzhera / za red. R. Diakiva. — K.: Mizhnarodna ekonomichna fundatsiia, 2000. — 703 s.
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» // Holos Ukrainy. — 2017. — № 178–179.
5. Kalinina L. M. Bazovyi standart profesiinoi diialnosti kerivnyka novoi ukrainskoi shkoly / L. M. Kalinina, O. M. Onats // Kerivnyk novoi ukrainskoi shkoly: 360 svitohliadni orientyry: zbirnyk naukovykh prats / red.. kol. V. P. Andrushchenko (holova) [ta in.]. — Kyiv: vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2017. — S. 52–60.
6. Kalinina L. M. Synkretizm derzhavnoho ta hromadskoho komponentiv u systemi upravlinnia osvitoiu v umovakh rozvytku demokratii / L. M. Kalinina, O. M. Onats // Mekhanizmy upravlinnia rozvytkom orhanizatsiinoi kultury zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: materialy Vseukr. conf. 4–5 kvit. 2013 r. K.: ArtEkonomi, 2013. — S.33–43.
7. Keis-stady. Formula karery // <http://www.cases.ru/case.html>
8. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; [redkol.: V. H. Kremen (holova), V. I. Luhovyi (zast. holovy), A. M. Hurzhii (zast. holovy), O. Ya. Savchenko (zast. holovy)]; za zah. red. V. H. Kremenia. — Kyiv: Pedahohichna dumka, 2016. — 448 s.

9. Onats O. M. Samorealizatsiia innovatsiinoho upravlinskoho potentsialu kerivnyka ZNZ / O. M. Onats // Shliakh osvity. — 2012. — № 3. — S. 24–29.
10. Onats O. M. Vzaïmozv'iazok styliu povedinky kerivnyka i efektyvnosti upravlinnia na hromadskoderzhavnykh zasadaKh / Olena Onats // Ridna shkola. — 2012. — № 8–9. — S. 46–51.
11. Onats O. M. Kontseptualni zasady orhanizatsiïnykh mekhanizmiv i tekhnolohii hromadskoderzhavnoho upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy: posibnyk / O. M. Onats, L. M. Kalinina / za nauk. red. L. M. Kalininoi. — K.: Vydavnychiy dim «Sam», 2017. — 64 s.
12. Osadchyi I. H. Synerhetyka dlia pedahohiky: pro yakisni stany osvitynykh system ta typu upravlinskykh stratehii / I. H. Osadchyi // Osvita i upravlinnia. — 2005. — Т. 8, chys. 3–4. — S. 38–41
13. Osvitni tekhnolohii: navchalno-metodychnyi posib./O. M. Piekhota, A. Z Kiktenko, O. M. Liubarska ta in. Za zah.red. O. M. Piekhoty. K.: A.S. K.,2001, — 256s.
14. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.12.2016 № 988-r «Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku»

Онаць Е. Н.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОПОРНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРА

В статье обосновано внедрение инновационных технологий в управленческую деятельность руководителя опорного учреждения образования; раскрыто содержание эффективных управленческих технологий и сферу их применения; экстраполировано управленческие технологии сферы бизнеса и экономики в управленческий процесс в опорных учреждениях образования.

Ключевые слова: управленческие технологии; опорное учреждение образования; менеджмент; инновационные технологии; управление; соуправление; руководитель; опорного учреждения; местное самоуправление; децентрализация.

Onats O.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE MANAGERIAL ACTIVITY OF THE HEAD OF THE BASE EDUCATIONAL INSTITUTION IN A TEXTBOOK FOR MANAGERS

The article substantiates the implementation of innovative technologies into the managerial activity of the head of the base educational institution; the content of effective management technologies and the scope of their application are disclosed; management technologies of business and economy are extrapolated in the management process of the base educational institutions in order to ensure its effectiveness.

Management of base educational institutions should be innovative, covering the various activities of the entire management team and the community. Modern educational and managerial technologies must be effective in results and optimal in the expanses of time and resources.

The management mechanisms are important in the process of implementation of innovative management technologies in the base educational institution: provision of conditions for innovative management activities (regulatory, organizational and managerial, social and psychological); intensification of innovative management processes through risk stimulation, support for initiatives, creation of an atmosphere of an innovative environment; ensuring systemicity, organization (phasing, procedurality) of managerial processes; optimization of information provision. The effectiveness of such mechanisms is determined by the ability of the head and other subjects of management to use purposefully organizational-administrative, organizational-pedagogical, socio-psychological, financial-economic and economic methods.

Therefore, it is important for the head of the base educational institution to have a thorough knowledge of managerial functions and numerous roles, innovative technologies of management and co-management, and constantly develop in a professional and personal dimension. The head of the base institution should think strategically, have his own vision of the innovative development of the base educational institution and be able to implement this vision in his management activities.

Keywords: management technologies; base educational institution; management; innovative technologies; management and co-management; head of the base educational institution; local government; decentralization.

УДК 373.3.016:81'243

ДИДАКТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

О. С. Пасічник,

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: bez-nicka@ukr.net

У статті обґрунтовано методичну потребу презентації відомостей про рідну культуру учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов. Це є однією з ключових умов побудови процесу навчання у формі «діалогу культур». Автор розглядає учня молодшого шкільного віку як повноцінного суб'єкта культури, в якій він існує та розвивається, що зумовлює формування його національної ідентичності, почуття патріотизму та гіднос-

ті, у тому числі й засобами іноземної мови. На переконання автора, під час оволодіння іноземною мовою учень має не лише знайомитися з іншою культурою, але й навчатися порівнювати її з виявами власної, усвідомлювати відмінності між культурами як норму їх співіснування у сучасному глобалізованому світі. Для позначення відомостей про рідну країну запропоновано використовувати термін «краєзнавство», який варто досліджувати на трьох рівнях: загальнонаціональному, регіональному та локальному. За результатами анкетування вчителів виокремлено краєзнавчі відомості, з якими має знайомитися учень за період навчання у початковій школі. Запропоновано їх розподіл за роками навчання.

Ключові слова: компетентнісний підхід; іноземна мова; початкова школа; соціокультурний компонент; діалог культур; краєзнавчий компонент; національна ідентичність.

Актуальність. У другій половині ХХ ст. у системі педагогічних знань посилилася увага до гуманістичної спрямованості освіти та окреслилася культурологічна парадигма. Її появу було зумовлено необхідністю формувати особистість, здатну до існування в умовах полікультурного світу. Не заперечуючи когнітивного аспекту (необхідності формування системи знань й умінь)¹, одним із найважливіших завдань системи освіти вона ставить проблему формування світогляду та системи цінностей у молодого покоління. В умовах полікультурного світу це означає необхідність зорієнтувати особистість у проблемах сучасності та навчити знаходити нестандартні та творчі підходи до їх розв'язання. Логічно припустити, що для досягнення таких цілей необхідно залучати значні пласти культури, вивчати та аналізувати їх вплив на систему суспільних відносин у доступній для учнів формі, обговорювати й знаходити відповіді на актуальні питання сьогодення. Значною мірою досягнення цих цілей здійснюється засобами предметів гуманітарного циклу. Предметна галузь «іноземні мови» створює особливі передумови для культурного розвитку учня, оскільки навчання мови здійснюється у контексті культури країни, мова якої вивчається, а формування соціокультурної компетентності є одним із завдань іншомовної підготовки в школі. При цьому навчання іноземної мови не обмежується ознайомленням лише з особливостями іншої лінгвокультури, але й має передбачати долучення учнів до знань про рідний край. Тобто, процес оволодіння мовою повинен творитися у формі «діалогу культур». Проте, якщо проблеми навчання чужої культури є широко дослідженими, а сучасні підручники мають чітку соціокультурну спрямованість, то питання інтеграції відомостей про рідну культуру учнів залишаються менш вивченими.

Аналіз останніх досліджень. Взаємозв'язок мови і культури — факт підтверджений лінгвістами (В. Гумбольдт, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, С. Г. Тер-Мінасова та інші), які вказували на те, що мова, завдяки своїй кумулятивній функції, здатна відо-

¹ Автор дотримується тієї думки, за якої сучасна педагогічна система ґрунтується на засадах когнітивної, особистісної, культурологічної та компетентнісної парадигм, що взаємодоповнюють одна одну.

бразити культурне багатство нації. Після публікації книги «Мова і культура» (1973), у якій йшлося про використання країнознавчих фактів у процесі іншомовної підготовки та прийоми ознайомлення учнів з такими фактами, у методиці намітилася стійка тенденція до більш активного вивчення окресленої проблеми та пошуку оптимальних шляхів їх практичного використання у практичній діяльності (Н. П. Басай, І. Л. Бім, Г. В. Колшанський, Ю. І. Пассов, О. О. Першукова, В. Г. Редько, Г. В. Рогова, Г. Д. Томахін, В. В. Сафонова, І. І. Халеєва, А. М. Щукін та інші). Нині на необхідності урахування соціокультурних аспектів у процесі навчання та виховання культурної сензитивності вказують у численних рекомендаціях, у тому числі й таких, що мають міжнародний статус. Так, у «Декларації Мехіко про політику в сфері культури», яку було прийнято ЮНЕСКО 1982 р., зазначено, що культурний плюралізм є умовою збереження самобутності та унікальності кожної національної культури, а вивчення культурного різноманіття сприяє збереженню культурного спадку кожного народу, забезпечуючи повагу як культурних меншин, так й інших культур світу. Незнання культури збіднює як окрему особу, так і все людство загалом. Саме тому в сучасних навчальних програмах спостерігається акцент на посиленні їхнього культурного складника як такого, що забезпечує формування емоційно-ціннісної сфери особистості, а також її адаптивність до світу, що стрімко розвивається. При цьому рівень сформованості таких якостей значною мірою залежить від того, наскільки особа усвідомила місце й роль рідної культури та самої себе в глобалізованому вимірі (Н. Д. Гальскова).

Мета статті: проаналізувати роль і місце краєзнавчого компонента у змісті навчання іноземних мов та обґрунтувати його інформаційне наповнення для початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісна парадигма передбачає таку організацію процесу оволодіння іноземною мовою, яка дає змогу підготувати учня до участі у міжкультурному діалозі. Така постановка питання зумовлена тим, що жоден із видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письмо) не здійснюється поза межами контексту — соціокультурного середовища. Окрім того, вирішення будь-яких комунікативних ситуацій відбувається відповідно до наявних у відповідній культурній спільноті норм. У зв'язку з цим вивчення будь-якої теми відбувається у певному соціокультурному вимірі. Цього можна досягти за допомогою використання автентичних матеріалів, що відображають достовірну картину життя в іншому соціумі, демонструють зразки мовленнєвої поведінки, та моделювання комунікативних завдань з максимальною наближеністю до реальних ситуацій.

Важливим аспектом навчання у формі «діалогу культур» є формування в учнів власної національної ідентичності, оскільки неможливо бути рівноправним учасником діалогу культур, відмежувавшись від власної культури та повністю підпорядкувавши свою поведінку нормам іншого соціуму. Аналіз термінології, якою оперують методисти (**соціокультурна компетентність, країнознавство, лінгвокраїнознавство** тощо), засвідчує, що в ній фактично відсутні поняття, які позначають

систему відомостей про рідну культуру учнів. Так, під терміном **«соціокультурна компетентність»** розуміємо сукупність знань **про країну, мова якої вивчається**, національно-культурні особливості соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови та здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування із дотриманням правил поведінки, нормами етикету, соціальними умовами та стереотипами [1, с. 286–287]. **«Країнознавство»** — суміжна для методики навчання іноземних мов наука, яка розглядає закономірності розвитку країни або її окремих регіонів. Вона формує уявлення про соціально-економічну ситуацію **в країні, мова якої вивчається**, її історію, географію, етнографію, традиції притаманні народу. В сукупності ці знання, а також відповідні уміння й навички покликані задовольнити комунікативні потреби учнів у процесі спілкування іноземною мовою [1, с. 294]. **«Лінгвокраїнознавчі»** знання дають уявлення про національно-культурний смисловий зміст, закладений у мову, яка вивчається [1, с. 128]. Найбільш повно ці ознаки виявляються у приказах, ідіомах, фразеологізмах, словах-реаліях, безеквівалентній лексиці тощо. З-поміж аналізованих понять, лише **«діалог культур»** опосередковано вказує на необхідність урахування відомостей про рідну країну учнів [1, с. 60].

У працях методистів побіжно згадується про необхідність порівняння спільних та відмінних явищ у вимірі «рідне-чуже». Так, Н. Д. Гальскова зазначає, що успішність навчання учнів використовувати новий мовний код для проникнення в нову національну культуру значною мірою залежить від того, наскільки послідовно здійснюється опора на мовний і життєвий досвід учня в рідній мові та культурі [3, с. 93]. Проте, у методичній літературі знаходимо мало конкретизацій щодо того, яким чином здійснювати врахування явищ і виявів рідної культури, які учні мають порівнювати. Проблема використання матеріалів про рідну країну учнів у процесі навчання іноземних мов посідає другорядне місце й розглядалася, в основному, на рівні узагальнення досвіду та цікавих знахідок у практиці. Висловлене нашою думкою, що в методичній науці побутує переконання ніби апіорі учні знають рідну культуру. Проте таке поверхове бачення ризикує надати процесу навчання у формі «діалогу культур» деякої хаотичності та безсистемності, що аж ніяк не сприятиме ефективності навчання.

Для позначення системи знань про рідну культуру учнів пропонуємо використовувати термін **краєзнавство**. У загальному розумінні він означає різнобічне вивчення природи, географії, населення (етнографії), історії, культури й традицій певної частини країни, її адміністративного регіону або ж окремих населених пунктів з їхнім найближчим оточенням [4]. У такому вигляді краєзнавство традиційно є невід'ємним складником навчання таких шкільних предметів, як історія та географія, де краєзнавчий принцип сприяє усвідомленню учнями складних питань соціально-економічного, політичного та культурного розвитку країни. На важливість реалізації краєзнавчого принципу в освіті звертали увагу Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, М. В. Ломоносов, М. І. Новіков, Е. Ю. Петрі та інші. Побутує думка, що саме І. Я. Франко у праці

«Галицьке краєзнавство» (1982 р.) одним із перших в Україні обґрунтував поняття «краєзнавство», яке тлумачив як науку та важливий чинник зв'язку навчання з життям.

Попри те, що краєзнавство передбачає різнобічне та ґрунтовне вивчення конкретної територіальної одиниці, у межах предметної галузі «іноземні мови» для закладів загальної середньої освіти реалізація **краєзнавчого** компонента матиме свої характерні ознаки. У контексті іншомовної підготовки термін **краєзнавство** ми трактуємо більш широко та пов'язуємо його з представленням інформації про рідну країну учнів загалом (не обмежуючись певною територіально-адміністративною одиницею або регіоном) [6, с. 255]. При цьому пропонуємо вирізнити в краєзнавчому компоненті такі рівні: **загальнонаціональний, національно-регіональний та локальний**. У підручнику як основному засобі навчання зазвичай відображається інформація першого та другого рівнів, тобто та, яка формує загальне уявлення про рідну країну, її географію, політичний устрій, видатних людей, основні культурні та архітектурні пам'ятки. Інформацію локального характеру, як правило, не представлено в змісті навчальних книг, проте учні можуть долучати її під час виконання творчих та проектних завдань. При цьому процес навчання іноземної мови недоцільно перетворювати на систематичне вивчення свого краю та країни, оскільки це не є метою іншомовної підготовки в школі. Натомість, доречним є ознайомлення учнів з певними найбільш характерними аспектами рідної культури.

Так само, як і соціокультурний компонент змісту навчання іноземних мов, краєзнавчий компонент має потенціал реалізовуватися в усіх сферах (особистісній, публічній, освітній) і темах ситуативного спілкування, визначених навчальною програмою. Загалом він може містити такі аспекти:

- географічні, природні, ландшафтні та кліматичні особливості рідної країни;
- особливості національного складу населення (для полікультурних середовищ), етнографічні аспекти;
- особливості побуту рідної країни;
- об'єкти культурної спадщини (пам'ятки, пам'ятники, міста та визначні місця);
- свята й традиції рідного краю;
- відомі історичні та сучасні постаті, які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної та світової науки, літератури, історії тощо;
- соціальні, політичні, економічні та історичні аспекти існування країни.

Отже, під терміном **краєзнавчий компонент** у змісті навчання іноземних мов ми розуміємо відомості, які комплексно характеризують географічні, історичні, культурні, соціально-економічні особливості країни (уцілому та її окремих регіонів), у якій живуть учні, а також особливості побуту.

Важливість уведення **краєзнавчого** компонента до змісту навчання іноземних мов зумовлюється низкою чинників. Так, важливі аспекти мови та культури розкриваються лише за умови їх порівняльного аналізу. Якщо мовний бар'єр є очевидним, то культурний стає явним лише за умови зіткнення двох культур, порівняння

рідного з тими аспектами чужої культури, які містять відмінності. Часто це виявляється у формі так званого «культурного шоку». З метою підготувати молодь до нетипових проявів іншої культури в умовах штучного іншомовного середовища необхідно створити умови, які дадуть змогу попередити негативні наслідки міжкультурної комунікації. Якщо незнання іноземної мови можна пробачити, то незнання норм поведінки, правил може стати причиною серйозних непорозумінь. Також варто пам'ятати, що у процесі комунікації з представниками інших культур виникає потреба повідомляти їм про власну культуру, а для цього необхідно уміти пояснити її особливості. Як свідчить практика, обміну інформацією про звичаї, традиції тих народів, представниками яких є комуніканти, належить значне місце під час міжособистісного діалогу [6, с. 255].

Поряд із вирішенням завдань суто комунікативного характеру, уведення **краєзнавчого** компонента до змісту навчання іноземних мов зорієнтовано на досягнення більш глобальної цілі. Так, одним із завдань системи освіти є виховання патріотизму та формування позитивного образу власної країни в ментальній картині молодого покоління. Тривалий час українське суспільство було об'єктом політичної та культурної денаціоналізації, і це не могло не позначитися на свідомості українців. Позбавленому національної свідомості народу складно створити міцну державу, про що свідчить історія невдалих спроб державотворення. Не маючи власних національних орієнтирів, особа легко піддається впливам ззовні (у тому числі й тим, що зумовлені глобалізаційними тенденціями), більшість із яких має руйнівний характер для формування національних переконань. Тому суспільство висуває завдання підготувати людей з високим рівнем духовної культури та моралі. Ознайомлюючись з інформацією про різні аспекти життя в країнах мови, що вивчається, та порівнюючи їх з відповідними аспектами рідної культури, учні зможуть осмислити місце своєї країни в глобальному світі, її неповторність та потенціал для розвитку. Очікується, що в умовах поглиблення співпраці між країнами ці знання будуть транслюватися в процесі міжкультурного діалогу з метою формування такого ж позитивного образу рідної країни в ментальній картині світу іноземців.

Відтак, доповнення змісту навчання іноземних мов краєзнавчим компонентом має суттєвий **виховний та світоглядний потенціал** у контексті компетентнісної парадигми навчання іноземних мов. Так, знайомство з інформацією про різні аспекти життя в країнах, мову якої вивчають, та **порівняння їх із відповідними аспектами рідної культури**, дасть змогу учням:

- усвідомити власну національну ідентичність у полікультурному світі;
- осмислити місце своєї країни в глобальному просторі, її неповторність та потенціал для розвитку;
- формувати цілісну картину світу в свідомості учнів;
- формувати стійкий інтерес до історії, культурної спадщини рідної країни, її сьогодення та небайдужого ставлення до її майбутнього;

- виховувати патріотизм через формування позитивного образу власної країни та культури в ментальній картині покоління, що зростає.

Одними із важливих питань, на які необхідно дати відповідь у контексті окресленої проблеми є: 1) коли доцільно розпочинати повідомлення учням відомостей про рідний край у процесі навчання іноземної мови та 2) які відомості про рідну культуру мають бути об'єктом ознайомлення учнів.

Відповідаючи на ці питання, важливо усвідомити, що дитина раннього шкільного віку є таким самим суб'єктом культурного середовища, як і представники інших вікових категорій. Так, уже в перші роки життя вона долучається до духовних цінностей, знань та досвіду свого народу в середовищі сім'ї та дошкільного навчального закладу. У її свідомості формуються здатність ідентифікувати себе як члена сім'ї чи найближчого оточення. У цей період формується почуття поваги та любові до рідного дому, виявляється інтерес до природи, побуту, традицій, культурних особливостей. У контексті проблеми культурного розвитку особи Л. С. Віготський свого часу висунув поняття «дитячої примітивності», під якою розумів стан, коли дитина перебуває на низькій стадії культурного розвитку [2, с. 191]. Це зумовлено тим, що вона ще не оволоділа на належному рівні культурними засобами поведінки. Завдання школи — подолати цю культурну примітивність через створення умов для нормального та різнобічного культурного розвитку особи з метою її інтеграції у соціум. Відтак, у навчально-виховному процесі початкової школи цей інтерес до власної культури та найближчого оточення має підтримуватися та розвиватися, і процес іншомовної підготовки не є виключенням.

Зміст навчання у початковій школі має співвідноситися зі стадіями когнітивного та психічного розвитку дитини, її мотиваційної та діяльнісної сфер. Ігнорування психофізіологічних та вікових особливостей молодших школярів та динаміки їх розвитку може негативно вплинути на оволодіння змістом навчального предмета та сформувати в школярів негативне ставлення до нього. Уже з першого року навчання іноземної мови, формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності учні знайомляться з доступними для їхнього віку елементами культури країн, мову яких вони вивчають. До них належать розповсюджені імена людей і казкових героїв, назви свят, міст, вулиць, традицій тощо. Відповідні національні римівки, вірші, а також ілюстрації країнознавчого спрямування сприятимуть формуванню соціокультурної компетенції учнів [8, с. 50–51]. За словами дослідників, включення соціокультурного компонента на початковому етапі не лише не зменшує важливості практичного володіння мовними формами як засобом спілкування (тобто комунікативного компонента), а навпаки, дозволяє реалізовувати принцип комунікативної спрямованості навчання й організовувати взаємодію учнів засобами нової мови [5, с. 7]. Паралельно із вивченням іноземної мови та культури в початковій школі учні також знайомляться з певними краєзнавчими відомостями під час опрацювання тем, які визначено навчальною

програмою. Особливістю цього знайомства є те, що воно **вперше** відбувається засобами іноземної мови та через призму порівняння з іншою культурою. Отримані знання та сформовані уміння в різних видах мовленнєвої діяльності під час вивчення іноземної мови мають бути трансформовані в уміння учня описувати найближче оточення та рідну країну.

З метою виявити рівень представлення краєзнавчої інформації у змісті підручників, співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України було проведено анкетування учителів початкових класів. У ньому взяло участь 207 респондентів, переважну більшість з яких (82,1%) становлять учителі англійської мови, 10,6% — німецької мови і 7,3% — іспанської. Анкетуванням охоплено вісім областей України (Волинська, Житомирська, Закарпатська, Київська, Львівська, Черкаська, Чернігівська, Хмельницька). Відповідно до отриманих результатів було встановлено, що, на переконання більшості педагогів, інформація про рідну культуру та країну учнів суттєво поступається інформації про країну вивчуваної мови. В узагальненому вигляді було виявлено, що 68% респондентів вказали на недостатність таких відомостей у 1-му класі, 67% — у 2-му, 57% — у 3-му та 46% — у 4-му. Проте, розгляд цих показників за окремими підручниками засвідчує, що вони будуть дещо нижчими. Навчальна література зарубіжних видань (**Family and Friends, Welcome** тощо) майже позбавлена такого компонента, як відомості про рідну країну учнів, і не передбачає достатньої кількості засобів активізації цієї інформації в мовленні школярів. Низький рівень представлення інформації про рідну країну учнів, ми схильні пояснювати, з одного боку, тим, що в початковій школі основний акцент роблять на збагаченні базового словникового запасу школярів з іноземної мови та формуванні у них базових умінь і навичок у новій мовній системі (орфографія, вимова тощо). З іншого боку, пріоритет належить соціокультурному аспекту, оскільки саме він дає змогу формувати в учнів уявлення про іншу культуру, уміння упізнавати у потоці мовлення, розуміти й називати базові реалії (імена носіїв мови, казкових героїв, назви столиці та країни мови, яка вивчається), розуміти інформацію про життя носіїв мови та про основні факти культури країни, мова якої вивчається тощо. Водночас, це не знімає з порядку денного необхідності інтеграції відомостей про рідний край і культуру учнів у процесі іншомовної підготовки. Анкетування дало змогу зібрати емпіричні дані щодо того, з яким саме краєзнавчим матеріалом доцільно ознайомлювати учнів початкової школи. Умовно, отримані результати можна поділити на два блоки знань. Так, з одного боку, це певні знакові об'єкти культурної спадщини (матеріальний аспект), а з іншого — свята і традиції, притаманні рідній культурі (духовна складова). Отримані під час анкетування дані було узагальнено та систематизовано відповідно до тематики чинної навчальної програми. Беручи до уваги те, що культура країни не обмежується виключно об'єктами культурної та духовної спадщини, але й виявляється у багатьох побу-

тових аспектах (сім'я, розпорядок дня, особливості навчання у школі тощо), ми розширили бачення того, які відомості про рідну культуру й найближче оточення учня мають бути відображені у процесі іншомовної підготовки. Результати наших досліджень та узагальнень представлено у таблиці 1. Орієнтовний опис краєзнавчого компонента виражений в уміннях і знаннях, які мають бути сформовані в учнів початкової школи на кожному році навчання іноземних мов.

Таблиця 1

**Розподіл краєзнавчого компонента змісту
навчання іноземних мов у початковій школі**

ПЕРШИЙ КЛАС	
Сфери	Опис краєзнавчої компетентності
Особистісна	<ul style="list-style-type: none"> • знати та вміти писати поширені імена в Україні (у тому числі власне ім'я та імена близьких людей); • вміти називати членів сім'ї/родини (на прикладі власної); • вміти називати улюблену іграшку та описувати її;
Публічна	<ul style="list-style-type: none"> • знати назви основних свят (найбільш уживані — Новий рік, Різдво, Великдень) іноземною мовою, вміти повідомляти про їхні назви та стандартні форми вітання; • знати та вміти писати назви населених пунктів (столиці, власного міста/села);
Освітня	<ul style="list-style-type: none"> • вміти повідомляти, де навчаєшся та що робиш на уроці іноземної мови.
ДРУГИЙ КЛАС	
Особистісна	<ul style="list-style-type: none"> • знати назви видів дозвілля, вміти повідомляти про дозвілля учнів в Україні; • вміти описувати улюблені ігри та іграшки дітей в Україні;
Публічна	<ul style="list-style-type: none"> • знати назви тварин, які живуть у рідній країні (свійські та дикі), повідомляти, де вони мешкають (ліси, річки тощо); • знати назви традиційного та сучасного одягу в Україні (предмети одягу, кольори); • знати назви основних страв в Україні (повсякденних і святкових: писанка, паска тощо); • знати назви поширених овочів і фруктів, які вирощують в Україні; вміти повідомляти, які подобаються (а також вирощують на присадибній ділянці); • знати назви основних свят (День Святого Миколая, День матері, День сміху тощо) іноземною мовою;
Освітня	<ul style="list-style-type: none"> • знати назви шкільних предметів, вміти описувати інтер'єр власної шкільної кімнати.

Таблиця 1 (Продовження)

ТРЕТІЙ КЛАС	
Сфери	Опис краєзнавчої компетентності
Особистісна	<ul style="list-style-type: none"> • уміти описувати типовий робочий день учня в Україні; • уміти описувати власне помешкання; • уміти описувати щоденні обов'язки по дому; • знати назви професій своїх батьків, уміти повідомляти, ким вони працюють;
Публічна	<ul style="list-style-type: none"> • знати назви основних видів спорту, поширених в Україні (у тому числі улюбленого); • уміти описувати шкільні канікули в Україні (коли розпочинаються, як довго тривають, що роблять учні під час канікул); • уміти описувати погоду в Україні в різні пори року; • знати назви свят та особливості їх святкування (День Незалежності України, День Перемоги), повідомляти, місяці їх святкування;
Освітня	<ul style="list-style-type: none"> • уміти описувати основні приміщення школи, в якій навчається учень, а також об'єкти навколо неї, знати назви шкільних предметів.
ЧЕТВЕРТИЙ КЛАС	
Сфери	Опис краєзнавчої компетентності
Особистісна	<ul style="list-style-type: none"> • уміти описувати власний населений пункт (місто або село), основні заклади в ньому, види житла, транспорту тощо; • уміти назвати місцерозташування різних об'єктів у рідному населеному пункті;
Публічна	<ul style="list-style-type: none"> • знати назви деяких видів народних святкувань (концерти, фестивалі, ярмарки тощо); • описувати святкування дня власного міста (основні заходи та види розваг); • знати назви основних об'єктів інфраструктури населених пунктів (громадський транспорт, метро, мости тощо) і будівель (музей, театр, кінотеатр тощо); • знати назви й уміти називати об'єкти географічного ландшафту України (назви основних річок, озер, гір тощо); • знати назви країн-сусідок України; • знати назви тварин, які живуть у рідній країні (свійські та дикі), повідомляти, де вони мешкають (ліси, річки, а також заповідник Асканія Нова); • знати основні пам'ятки культури України (сім чудес України); • знати назви державних свят (День знань, День учителя, День вишиванки, День захисника вітчизни); уміти повідомляти про особливості святкування певних свят.
Освітня	<ul style="list-style-type: none"> • уміти повідомляти про рідну школу (основні приміщення й об'єкти навколо неї, розклад уроків і шкільні предмети).

Добираючи зміст краєзнавчого компонента, з одного боку, ми намагалися максимально співвіднести його з основними сферами й тематикою ситуативного спілкування, визначених чинною навчальною програмою, а з іншого — врахувати пізнавальні інтереси й можливості учнів початкової школи, а також досвід набутий ними під час вивчення інших предметів. Із таблиці видно, що для перших років навчання краєзнавчий аспект значною мірою виявляється у формуванні в учня умінь описувати його найближче оточення засобами іноземної мови. Так, Д. Ю. Петров, описуючи мову як «індивідуальну та особистісну категорію», звертає увагу на те, що на початковому етапі її вивчення важливим в емоційно-психологічному та мотиваційному вимірі для школяра є можливість говорити про себе та важливі для нього речі, а не зосереджуватися на абстрактних персонажах [7]. Найближче оточення учня також супроводжується культурними маркерами, тому, навчаючись описувати його, дитина осмислює особливості цього середовища, поступово вибудовує власну картину світу, усвідомлює своє місце в культурній матриці рідного народу.

Оскільки в 1–2 класах діти ще не володіють мовними засобами на достатньому рівні, який дав би їм можливість робити змістовні та розгорнені повідомлення, дескриптори краєзнавчої компетентності, в основному, представлено у формі знань (**знати назви..., уміти називати ...**). Тобто, зміст висловлювань зводиться до того, що учні мають уміти називати об'єкти та речі навколо себе. Вони є короткими, описовими в обсязі, визначеному чинною навчальною програмою (2–3 речення/репліки для 1-го класу та 3–4 речення/репліки для 2-го класу). Починаючи з 3-го класу, коли збільшується словниковий запас учнів, а граматичні структури урізноманітнюють мовлення, зростає увага до формулювання більш розгорнених висловлювань (4–5 речень/реплік). Також у 3–4 класах розширюється й тематика спілкування — учень навчається описувати особливості побуту, власний населений пункт, погоду та клімат України, поширені свята та особливості їх святкування тощо.

Під час анкетування вчителями були висловлені різні думки, щодо включення тих, чи інших об'єктів, із якими доцільно знайомити учня початкової школи у процесі навчання іноземної мови. Проте деякі з них ми змушені були відкинути як такі, що не відповідають віковим та пізнавальним можливостям учнів або ж не узгоджуються з досвідом, набутим учнями під час вивчення інших предметів. Зокрема це побажання вмістити відомості про Запорізьку Січ, легенду про заснування Києва та інші історичні аспекти. Водночас, вважаємо доцільним ознайомлення учнів з такими культурними пам'ятками як «Сім чудес» України (4 клас), а також з мешканцями заповідних територій на прикладі Асканії Нової (3 клас), оскільки з цими темами учні знайомляться під час вивчення предметів «Я у світі» (4 клас) та «Природознавство» (3 клас) відповідно.

На наше переконання таке бачення краєзнавчого компонента у початковій школі не порушує цілісності чинної навчальної програми. Натомість, пропонується доповнення кожної сфери ситуативного спілкування та теми відповідним матеріалом

лом про рідний край та найближче оточення учня. Передбачається, що отримані знання та сформовані уміння й навички, з одного боку, дадуть змогу учням розвивавати їхню культурну чутливість та ціннісні орієнтації, а з іншого — бути повноправними учасниками діалогу культур. Представлені рекомендації можуть слугувати орієнтиром для авторів навчальної літератури щодо того, який країнознавчий матеріал доцільно враховувати у процесі навчання іноземної мови та які саме уміння щодо його використання необхідно сформувати в учнів. При цьому важливо, щоб краєзнавчі відомості презентувалися не лише за допомогою вербальних засобів, але й підкріплювалися візуальними образами (краєвиди, одяг, образи типові для України), оскільки саме ілюстративний матеріал становить значний обсяг сучасного підручника для початкової школи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, побудова процесу навчання у формі «діалогу культур» уявляється неможливою без урахування краєзнавчого компонента, який зорієнтовано на формування в учнів національної ідентичності та поваги до рідної країни, а також уміння презентувати власну культуру представникам тих країн, мова яких вивчається. Оскільки учень початкової школи є таким самим суб'єктом культури, як і доросла особистість (проте з іншим рівнем її усвідомлення), уведення відомостей про рідну країну має здійснюватися вже з перших років вивчення іноземної мови у доступній для учнів формі та корелювати з їхніми пізнавальними інтересами та стадіями психофізичного та когнітивного розвитку. Аналіз змісту навчальної літератури та анкетування учителів дали змогу виявити ті об'єкти культурної дійсності, які мають бути відображені у процесі навчання іноземної мови. Подальшим етапом дослідження вважаємо необхідність визначення змістового наповнення краєзнавчого компонента для основної та старшої школи, а також виявлення оптимальних способів активізації відомостей про рідний край учнів у процесі іншомовної підготовки.

Використані джерела

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам, 2-е изд., перераб. и доп. / Н. Д. Гальскова. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
5. Никитенко О. Н. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе / О. Н. Никитенко, О. М. Осина // Иностранные языки в школе. — 1993. — № 3. — С. 5–10.
6. Пасічник О. С. Відображення краєзнавчого компонента в змісті навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах (70-ті рр. ХХ ст. — початок ХХІ ст.) / О. С. Па-

сичник // Проблеми сучасного підручника. К.: Педагогічна думка, 2017. — Вип. 19. — С. 252–266.

7. Петров Д. Ю. Как быстро и эффективно выучить язык [Электронный ресурс] // <https://youtube.com/watch?v=XenCA9dtJzQ>.
8. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи: Монографія / В. Г. Редько. — К.: Генеза, 2006. — 136 с.

References

1. Azimov Je. G. Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). — М.: Izdatelstvo IKAR, 2009. — 448 s.
2. Vygotskij L. S. Psihologija razvitija cheloveka / L. S. Vygotskij. — М.: Izd-vo Smysl; Jeksmo, 2005. — 1136 s.
3. Galskova N. D. Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam, 2-e izd., pererab. i dop. / N. D. Galskova. — М.: ARKTI, 2003. — 192 s.
4. Encyklopedija osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; ghol. red. V. Gh. Kremenj. — К.: Jurinkom Inter, 2008. — 1040 s.
5. Nikitenko O. N. K probleme vydelenija kulturnogo komponenta v sodержanii obuchenija anglijskomu jazyku v nachalnoj shkole / O. N. Nikitenko, O. M. Osinova // Inostrannye jazyki v shkole. — 1993. — № 3. — S. 5–10.
6. Pasichnyk O. S. Vidobrazhennja krajeznavchogho komponenta v zmisti navchannja inozemnykh mov u zagaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladakh (70-ti rr. XX st. — pochatok XXI st.) / O. S. Pasichnyk // Problemy suchasnogho pidruchnyka. К.: Pedagoghichna dumka, 2017. — Vyp. 19. — S. 252–266.
7. Petrov D. Yu. Kak bistro I effektivno vyuchit jazyk [Elektronnij resurs] // <https://youtube.com/watch?v=XenCA9dtJzQ>.
8. Redko V. Gh. Linghvodjadyktychni zasady navchannja inozemnoji movy uchniv pochatkovoji shkoly: Monoghrafija / V. Gh. Redjko. — К.: Geneza, 2006. — 136 s.

Пасечник А. С.

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье обоснована методическая потребность презентации сведений о родной культуре учащихся начальной школы в процессе обучения иностранным языкам. Это является одним из ключевых условий построения процесса обучения в форме «диалога культур». Автор рассматривает ученика младшего школьного возраста полноценным субъектом культуры, в которой он существует и развивается, что обуславливает формирование его национальной идентичности, чувства патриотизма и достоинства, в том числе и средствами иностранного языка. По мнению автора, по мере овладения иностранным языком ученик должен не только знакомиться с другой культурой, но и учиться сравнивать ее с проявлениями собственной, осознавать различия между культурами как нормы их сосуществования в современном глобализированном мире. Для обозначения сведе-

ний о родной стране предлагается использовать термин «краеведение», исследовать его на трех уровнях: общенациональном, региональном и локальном. По результатам анкетирования учителей выделены краеведческие сведения, с которыми следует знакомить ученика во время его обучения в начальной школе. Предложено их распределение по годам обучения.

Ключевые слова: компетентный подход; начальная школа; иностранный язык; социально-культурный компонент; диалог культур; краеведение; национальная идентичность.

Pasichnyk O.

DEVELOPING PRIMARY SCHOOL STUDENT'S 'NATIONAL CULTURE AWARENESS' IN THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING — DIDACTIC OUTLINE

The article deals with the problem of presenting information about students' native country and culture in the process of foreign language learning. Implementation of this approach is vital for providing methodological principle of "dialogue of cultures". The author emphasizes that a child of junior school age is a 'full-fledged' subject of cultural environment in which he or she exists. Therefore, it is deemed necessary to develop their national identity, sense of dignity and patriotism while studying school subjects and foreign language is not an exception. According to the author in the process of studying a foreign language a students have not only to develop their linguistic skills and expand knowledge of another culture but also be ready to present information about native culture in the process of communication with native speakers. The author introduces a term to describe the scope of knowledge about students' native culture and defines three levels of its presentation: national, regional and local.

The importance of introducing the above mentioned information is determined by a number of factors: 1) important aspects of language and culture are revealed only in the condition of their comparative analysis; 2) in the process of communication it is necessary to represent information about own culture and country; 3) understanding of student's own culture raises the sense of their national identity and patriotism.

A number of primary school teachers were questioned in order to define which information about students' native culture is to be included in the process of learning. The empirical data was analyzed and systemized so as to appropriately supplement the syllabus. The obtained data can be used by textbook writers and curriculum developers in order to incorporate information about native culture and country in educational process.

Keywords: competence-based approach; primary school; foreign language; sociocultural component; dialogue of cultures; ethnographic component; students' native culture; national identity.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ

О. Н. Пирютко,

доцент кафедры математики и методики
преподавания математики
БГПУ им. М. Танка г. Минск,
кандидат педагогических наук
e-mail: o.n.pirutka@gmail.com

О. А. Терешко,

аспирант кафедры математики и методики
преподавания математики
БГПУ им. М. Танка г. Минск,
магистр педагогических наук

В статье рассматривается роль и функции учебных пособий по математике в связи с модернизацией школьного образования в республике Беларусь. Учебные пособия представлены элементом методической системы, направленной на результативность проводимых преобразований в школьном математическом образовании.

Ключевые слова: учебное пособие; практико-ориентированные задачи; предметные и метапредметные компетенции.

Постановка проблемы. В связи с модернизацией школьного образования в республике Беларусь, ориентацией на практическую направленность познавательной деятельности обучающихся, смещением ожидаемых результатов от ЗУН-ов к компетенциям возник вопрос разработки методической системы, обеспечивающей формирование различных типов компетенций. Учебные пособия по школьным дисциплинам в этой системе являются важнейшим компонентом, от которого зависит результат проводимых преобразований в школьном математическом образовании.

Цели изучения математики формулируются в направлении личностного развития, метапредметного и предметного. Содержание определяется программой общего среднего образования [1]. В ее структуру вошли новые разделы такие, как: практико-ориентированные задачи, задачи с межпредметным содержанием

ем. змінилися вимоги до результатів навчальної діяльності учасників, що відповідають новим компонентам програми. Вони включають вміння розв'язувати практично-орієнтовані задачі, задачі з міжпредметним змістом, аналізувати та досліджувати отримані результати.

Вказані фактори визначають сучасні шкільні навчальні матеріали з математики. Вони виступають не тільки як засоби передачі знань, накопчених сучасною наукою і включають набір завдань для закріплення навичок застосування теорії, але і як комплекс теоретичних матеріалів, практичних вправ, практично-орієнтованих завдань, стимулюючих учасників до подальшого набуття знань, формуванню у них навчально-пізнавальних компетенцій [2–3].

Аналіз інших досліджень. В сучасних навчальних матеріалах з математики [4; 5; 7] практично реалізуються нові досягнення методики викладання математики як теоретичної і прикладної науки, відкриваючої і обґрунтовуючої закономірності навчання математики. Процес формування математичних знань є складним механізмом засвоєння математичних понять, висловлювань і їх застосування в різних аспектах математичної діяльності: розв'язанні завдань, дослідженні властивостей математичних об'єктів, практичного застосування математичних знань на основі сформованого математичного мислення і зв'язує нормативну діяльність вчителя на уроці і навчально-пізнавальну діяльність учасника, в першу чергу, засобом навчального матеріалу.

Основне зміст. Навчальні матеріали з математики, форми і структури повинні бути орієнтовані на інтелектуальне розвиток учасників з різними пізнавальними інтересами, здібностями, способами запам'ятовування, використання і обробки інформації. Досягнення цілей компетентного підходу можливо за допомогою розв'язання наступних завдань:

1. Забезпечення в навчальному матеріалі врахування закономірностей формування знань, конструювання змісту навчання, що ґрунтується на інтеграції психологічних, дидактичних, методичних і математичних складових процесу навчання.

2. Забезпечення когнітивної складової процесу навчання через створення структурованих матеріалів матеріалу, що включають учасників у розуміння способів пізнання, оцінки і самооцінки пізнавальної діяльності, прогнозування рівня засвоєння предметної області «Математика».

3. Реалізація переходу від етапу навчання математики на основі наглядно-індуктивного викладання до теоретичного, первинного знайомства з дедуктивними системами побудови наукових знань.

4. Забезпечення достатніх математичних знань на рівні базового навчального матеріалу з точною структурою, логікою побудови матеріалу, заснованою на

индуктивно-эвристическом и дедуктивно-исследовательском методах познания с продолжением углубленного обучения на основе применения электронного приложения.

5. Обеспечение практико-ориентированной направленности обучения через систему различных видов заданий, включающих учащихся в самостоятельную познавательную деятельность практического характера.

6. Обеспечение возможности инклюзивного обучения, использования учебного пособия для самостоятельного изучения предмета.

Компетентностный подход требует предъявления системы заданий, направленных на формирование предметных и метапредметных компетенций на основе предметной деятельности:

- **Уметь выполнять анализ проблемы:** получать, организовывать и обрабатывать информацию, наблюдать, участвовать в процессе изменения параметров наблюдаемых объектов, искать примеры или контрпримеры, упрощать или конкретизировать ситуацию, сформулировать проблему.

- **Моделировать:** перевести на математический язык реальную ситуацию (с помощью уравнений, неравенств, функций, геометрических конфигураций, графиков распределения вероятностей, статистических инструментов). Понимать и использовать численное моделирование.

- **Вычислять:** выполнять расчет вручную или с помощью инструментов, реализовывать простые алгоритмы, выполнять упражнение на интеллектуальные вычисления, выбирать преобразования, выполнять упрощения, проверять расчеты.

Приведем примеры таких заданий, реализованных в учебных пособиях по математике для 5-го класса [4–7]

Пример 1. Симон Стевин в 1585 году предложил следующую запись дробей: $0,3=3(1)$; $0,07=7(2)$, $0,009=9(3)$. В целом, $3(1)7(2)9(3)=0,379$. Задание: а) найдите информацию о Симоне Стевине; б) запишите в виде десятичной дроби: $1(1)2(2)3(3)4(4)$. Поделитесь этим приемом записи дробей с друзьями.

Пример 2. Во время математической викторины, участникам четырех команд предложили округлить числа: первым двум командам — до сотых, а двум другим командам — до десятых. Когда озвучили ответы все команды, то оказалось, что у всех были первоначально разные числа, а ответы получились одинаковые. Приведите пример таких четырех чисел.

Пример 3. Мастер должен уложить плиткой пол ванны, имеющий форму прямоугольника размерами $2,6 \text{ м} \times 3,2 \text{ м}$, с помощью квадратных плиток со стороной 20 см. Задание: 1. Постройте план, в котором 1 см на плане представляет 20 см в реальности. 2. Сколько нужно плиток, чтобы покрыть весь пол? 3. Плитки продаются в ящиках по 30 штук. Сколько потребуется ящиков? 4. Цена одного ящика 41,6 р. Какова стоимость всех необходимых ящиков?

Пример 4. Генетические исследования: Сегодня у одной курицы из двух — голубые перышки, а у двух куриц из 5-ти есть зеленый хохолок. Куриц с зеленым

хохолком и без голубых перышек, сколько же, сколько куриц с зеленым хохолком и с голубыми перышками. Какой процент составляют курицы с зеленым хохолком без голубых перышек от кур, у которых есть голубые перышки?

Пример 5:

1. Сколько знаков после запятой могло быть во втором множителе, если в первом их было три, а в произведении этих двух множителей их оказалось пять?

2. Сколько знаков после запятой могло быть в каждом из двух множителей, если в произведении их оказалось четыре?

Учебное пособие реализует различные способы переработки и кодирования информации:

- **Словесно-символический.** Использование при обучении упражнений на перевод информации из словесной формы в символическую и обратно. Например, в учебном пособии словесной формой обобщенного приема решения задачи является описание метода и его сущности, затем формируется алгоритм, который на примере конкретной задачи реализуется в символьную форму в виде схемы. При необходимости учащийся может воспользоваться алгоритмом, как в свернутом, так и развернутом виде.

- **Визуальный.** В учебном пособии используются: модели и другие наглядные характеристики изучаемых объектов, выделение составных элементов наглядного или мысленного образа. Например, для формирования свойств параллельных прямых, требуется достаточный уровень развития абстрактного мышления, привлекаются сюжетные картинки, ориентированные на витогенный опыт учащихся. В электронном пособии необходимо использовать анимацию, презентации, которые являются моделями сюжета задач, иллюстрациями теорем, определений понятий.

- **Предметно-практический.** В учебном пособии используется житейский опыт учащихся для осознания взаимосвязи теоретических положений с их практическими моделями. Каждое новое математическое понятие, новый метод, математическое утверждение связывается с ассоциациями, ориентированными на понимание «реальной» математики.

- **Сенсорно-эмоциональный.** Эмоциональная реакция на изучаемый материал обеспечивается примерами практического характера, ведущими к постановке проблемы и развитию интереса к ее решению; понимание места учащегося в системе познавательной деятельности помогают навигационные символы.

Обеспечение математического развития через развитие логического, алгоритмического, интуитивного мышления: постепенное, но планомерное обучение анализу, синтезу, сопоставлению, сравнению, обобщению, классификации реализуется через четкое построение теории с разветвлениями в стороны углубления и детализации в электронном пособии и системы практических заданий в виде системы упражнений, направленных на формирование и осознание приемов умственных действий.

Использование иллюстративного материала носит различные функции и реализуется в учебном пособии и в следующих аспектах:

- Подготовка к восприятию нового материала через моделирование абстрактных математических понятий конкретными объектами практического характера;
- Использование реальных ситуаций для описания отношений между переменными величинами;
- поэтапный, динамический характер представления доказательства математических предложений с выделением всех существенных компонентов на чертежах;
- Включение в систему задач с наглядным представлением их условия.
- Интерактивность обучения, обеспечивается структурой, содержанием и названиями разделов, обращенных к учащемуся, а навигация по тексту ориентирует учащихся на необходимый в контексте самостоятельной работы с учебным пособием вид деятельности.

Выводы. Практическая направленность учебных пособий позволяет учителю организовать деятельность учащихся, отвечающую новым образовательным задачам.

Использованная литература

1. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Математика. //Матэматыка. —2016 № 2. — с. 3–31.
2. Мони́на Т. С. Основные составляющие компетентного подхода к образованию / Т. С. Мони́на // Проблема совершенствования качества образования. Материалы V международной научно-практической конференции / редкол.: В. А. Бодров [и др.]. — ч. 2. — Орехово-Зуево: ИНЭП, 2013. — с. 7–12
3. Пирю́тко О. Н. Практико — ориентированные задачи в контексте изменения программ школьного курса математики/ О. Н. Пирю́тко, В. И. Берник. // Народная асвета. — 2015. — № 11. — с. 18–21.
4. Герасимов В. Д, Пирю́тко О. Н «Математика 5» учебное пособие для 5-го класса, часть 1 // О. Н. Пирю́тко. В. Д. Герасимов, Мн. — Адукацыя и выхаванне — 2017. — 168 с.
5. Герасимов В. Д, Пирю́тко О. Н «Математика 5» учебное пособие для 5-го класса, часть 2 // О. Н. Пирю́тко. В. Д. Герасимов, Мн. — Адукацыя и выхаванне — 2017. — 185 с.
6. Пирю́тко О. Н., Терешко О. А. / О. Н. Пирю́тко «Практико-ориентированные задачи по математике для 5 класса/ О. Н. Пирю́тко, О. А. Терешко. — Мозырь: Выснова, 2017. —115 с.
7. Арефьева И. Г., Пирю́тко О. Н. «Алгебра 7» учебное пособие для 7-го класса// О. Н. Пирю́тко. Мн. — Народная Асвета — 2017. — 311 с.

References

1. Curriculum for institutions of general secondary education with the Russian language of instruction and education. Mathematics. // Matematika. —2016 № 2. — from. 3–31.
2. Monina, T. S. The main components of the competence approach to education // The problem of improving the quality of education. Materials of the V International Scientific

- and Practical Conference / Rare: V. A. Bodrov [and others]. — Part 2. — Orekhovo-Zuevo: INEP, 2013. — with. 7–12
3. Pirutka, O. N. Practice-oriented problems in the context of changing the programs of the school course of mathematics / O. N. Pirutka, V. D. Bernik. // People's Asveta. — 2015. — № 11. — from. 18–21.
 4. Gerasimov V. D, Pirutka O. N «Mathematics 5» textbook for the 5th grade, part 1 // O. N. Pirutka. V. D., Gerasimov, Mn. — Adukaciya and Vykhanne — 2017. — 168 p.
 5. Gerasimov V. D, Pirutka O. N. «Mathematics 5» textbook for the 5th grade, part2 // O. N. Pirutka. V. D. Gerasimov, Mn. — Adukaciya and Vykhanne — 2017. — 185 p.
 6. Pirutka O. N., Tereshko O. A. / O. N. Pirutka «Practical-oriented problems in mathematics for grade 5 / O. N. Pirutka, O. A. Tereshko. — Mozyr: Vysnov, 2017. —115 with.
 7. Arefyeva I. G., Pirutka O. N. «Algebra 7» textbook for the 7th grade // O. N. Pirutka. Mn.-People's Asveta-2017. — 311 p.

Пирютко О. М.

РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ ДОСЯГНЕНЬ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ В НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКАХ ДЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто роль і функції посібників з математики у зв'язку з модернізацією шкільної освіти в республіці Білорусь. Навчальні посібники представлено як елементи методичної системи, що спрямована на результативність реорганізації, яка проводиться в шкільній математичній освіті.

Ключові слова: навчальний посібник; практико-орієнтовані задачі; предметні та мета предметні компетенції.

Pirutka O.

IMPLEMENTATION OF MODERN ACHIEVEMENTS OF METHODS OF TEACHING MATHEMATICS IN SCHOOL

The article examines the role and functions of textbooks in mathematics in connection with the modernization of school education in the Republic of Belarus. They are represented by an element of the methodological system aimed at the effectiveness of the ongoing transformations in school mathematics education.

Keywords: school training, practice-oriented tasks, subject and meta-subject competencies.

СУТНІСТЬ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАСАДАХ

Т. К. Полонська,

кандидат педагогічних наук, старший науковий
співробітник відділу навчання іноземних мов

Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: Polonska@gmail.com

У статті розкрито сутність ігрових технологій в освітньому процесі початкової школи, науково обґрунтовано теоретико-методичні основи їх застосування в навчанні іноземної мови учнів молодшого шкільного віку на засадах компетентісно орієнтованого підходу. Розглянуто різні підходи психологів, педагогів, лінгводидактів стосовно розуміння понять: «гра», «педагогічна технологія», «ігрові технології». Визначено й охарактеризовано: психологічні механізми ігрової діяльності, функції гри на уроках іноземної мови та умови її проведення, концептуальні основи ігрових технологій, принципи використання ігор у навчанні учнів іншомовного спілкування тощо.

Ключові слова: ігрові технології; іноземна мова; початкова школа; компетентісно орієнтоване навчання.

Постановка проблеми. У новому Державному стандарті початкової освіти метою першого рівня повної загальної середньої освіти (1–4 класи) визначено всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвитку самостійності, творчості та допитливості. Мета іншомовної освіти полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача [7]. Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку передбачає застосування нових педагогічних технологій, у тому числі й ігрових, що сприятиме підвищенню мотивації навчання, кращому усвідомленню та засвоєнню навчального матеріалу, всебічному розвитку дитини як творчої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми стимулювання та мотивування до вивчення іноземної мови з використанням ігрових технологій представлено в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених (І. Л. Бім, І. Я. Волобуєва, Н. О. Дем'янова, С. Т. Занько, Н. В. Кудикіна, Ю. І. Пассов, С. С. Полат, В. Г. Редько, М. М. Сідун, М. Ф. Стронін, Ю. І. Федусенко, В. М. Філатов та інших). Але, незважаючи на доведеність дослідниками очевидних переваг ігрових технологій, вони ще недостатньо вивчені щодо компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 1–4 класів.

Мета статті: розкрити сутність ігрових технологій в освітньому процесі початкової школи та науково обґрунтувати теоретико-методичні основи їх застосування в компетентісно орієнтованому навчанні іноземних мов учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Перехід від дошкільного віку до шкільного є важливим етапом у житті дитини, який пов'язаний не лише зі зміною її розвивального середовища, а й із подальшим розвитком психіки, особливо пізнавальної та особистісної сфери. З цього моменту гра, як провідний вид діяльності дошкільника, поступається перед навчальною діяльністю, яка істотно змінює мотиви поведінки учня, відкриває нові джерела розвитку його пізнавальних і моральних сил. Утім, гра в молодшому шкільному віці не лише не втрачає свого психологічного значення як бажана діяльність, а й продовжує розвивати психічні функції дитини, насамперед увагу, пам'ять, мислення, увагу, навички спілкування в іграх із правилами тощо. Крім того, гра як вільна діяльність не лише розвиває інтелект дитини, але й приносить їй задоволення та радість.

На думку психологів дитяча гра — це вид діяльності, який виник історично, й полягає у відтворенні дітьми дій дорослих і стосунків між ними в особливій умовній формі [3, с. 247]. У дітей молодшого шкільного віку ефект гри ґрунтується на мимовільному запам'ятовуванні. Гра є тією самою діяльністю, яка створює емоційно стимулювальну зацікавленість і сприяє мимовільному запам'ятовуванню.

На думку педагогів гра — вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоврядування поведінкою [8, с. 127].

У Новому словнику методичних термінів і понять гри на заняттях з мови визначено як «форму діяльності в умовах ситуацій, що спеціально створюються з метою закріплення й активізації навчального матеріалу в різних ситуаціях спілкування» [1, с. 74].

Утім, нам потрібно визначитися з ключовим концептом нашого дослідження — «ігрові технології», які є складником педагогічної технології. Поряд із терміном «педагогічна технологія» у педагогіці також використовуються такі поняття, як «технологія навчання» й «освітня технологія». При цьому чіткого розмежування між ними поки не встановлено.

Педагогічна технологія по-різному трактується вченими, а саме: як **сукупність засобів і методів навчання й виховання, проект педагогічної системи** (В. П. Беспалько та ін.), як **сукупність психолого-педагогічних установок, інструментарій педагогічного процесу** (Б. Т. Ліхачов), як **послідовна взаємопов'язана система дій педагога** (В. А. Сластьонін), як **педагогічний процес** (В. Д. Симоненко та ін.), як **модель педагогічної діяльності** (В. М. Монахов) тощо.

Нам найбільше імпонує ємне й конкретне визначення В. М. Монахова, за яким педагогічна технологія — це «продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя» [4, с. 35].

У методиці навчання іноземних мов гру (часто вживається «ігрові технології») розглядають як ситуативно-варіативну вправу, в якій створено можливість багаторазового повторення мовного матеріалу в умовах максимально наближених до реального мовленнєвого спілкування з властивими йому ознаками — емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовленнєвої взаємодії [9, с. 59].

Отже, **ігрову технологію** можна розглядати як системний засіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову освітнього процесу та реалізацію його завдань. Він (засіб) заснований на особистісно орієнтованому та діяльнісному підходах, що забезпечує школяреві позицію суб'єкта власного учіння, інтенсифікацію пізнавальної діяльності, генералізацію знань і вмій учнів з метою їх використання в нестандартних умовах.

С. А. Шмаков, який вважає основними в ігровій діяльності правила, узагальнив наукові, методичні та практичні підходи до проблеми гри й виділив низку **положень, що відображають сутність її феномена** [10]:

1. Гра — багатогранне поняття. Воно означає заняття, відпочинок, розвагу, змагання, вправу, тренінг, дозвілля, у процесі яких вимоги дорослих до дітей стають їх вимогами до самих себе, отже, активним засобом виховання й самовиховання. Гра є самостійним видом діяльності дітей різного віку, принципів і способів їхньої розвивальної життєдіяльності, методом пізнання дитини й методом організації її життя та неігрової діяльності.

2. Ігри дітей — найвільніша, природна форма вияву їхньої діяльності, в якій усвідомлюється, вивчається навколишній світ, відкривається широкий простір для вияву свого «Я», особистої творчості, активності, самопізнання, самовираження.

3. Гра, маючи синтетичну властивість, вбирає в себе сторони інших видів діяльності, існує в житті дитини як багатогранне явище. Вона — перший ступінь діяльності дитини-дошкільника, початкова школа її поведінки, нормативна й нормальна діяльність молодших школярів, підлітків і юнацтва, змінює свої цілі у процесі дорослішання учнів.

4. Гра є потребою дитини, що змінює: її психіку, інтелект, біологічну фундацію. Вона — специфічний, чисто дитячий світ життя дитини. Гра є практикою розвитку.

5. Гра — шлях пошуку дитиною себе в колективах друзів, вихід на соціальний досвід, культуру минулого, теперішнього й майбутнього, повторення соціальної практики, доступної розумінню.

6. Гра — свобода саморозкриття, саморозвитку з опорою на підсвідомість, розум і творчість. Її продукт — задоволення від процесу, кінцевий результат — розвиток у ній здібностей, що реалізуються.

7. Гра — основна сфера спілкування дітей. Вона допомагає розв'язувати проблеми міжособистісних стосунків, сумісності, партнерства, дружби, товариства. У грі пізнається й набувається соціальний досвід людських стосунків. Гра є соціальною за своєю природою й безпосереднім наповненням, будучи відображеною моделлю поведінки, вияву й розвитку складних самоорганізувальних систем і практикою творчих рішень, переваг, виборів вільної поведінки дитини, сферою неповторної людської активності.

Психологічні механізми ігрової діяльності спираються на фундаментальні потреби особистості в самовираженні, самоствердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації.

- Гра — форма психогенної поведінки, тобто внутрішньо притаманної, іманентної особистості (Д. Н. Узнадзе).

- Гра — простір «внутрішньої соціалізації» дитини, засіб засвоєння соціальних установок (Л. С. Виготський).

- Гра — свобода особистості в уяві, «ілюзорна реалізація нездійснених інтересів» (А. Н. Леонтьєв).

- Гра — школа життя та практика розвитку дітей (С. Л. Рубінштейн).

- Здатність включатися в гру не пов'язана з віком людини, але в кожному віці гра має свої особливості.

- Зміст дитячих ігор розвивається від ігор, у яких основним змістом є предметна діяльність, до ігор, що відображають стосунки між людьми, і, нарешті, до ігор, у яких основним змістом є підпорядкування правилам суспільної поведінки та стосунки між людьми.

- У віковій періодизації дітей (Д. Б. Ельконін) особливу роль відведено провідній діяльності, яка має для кожного віку свій зміст. У кожній провідній діяльності виникають і формуються відповідні психічні новоутворення.

Концептуальні основи ігрової технології стисло можна сформулювати так:

1. грова форма спільної діяльності учнів і вчителя створюється за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які виступають засобом спонукання та стимулювання дитини до діяльності.

2. Реалізація педагогічної (навчальної) гри здійснюється в такій послідовності: дидактична мета ставиться у формі ігрового завдання, освітня діяльність підпорядковується правилам гри; навчальний матеріал використовується як її засіб; успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом.

3. Ігрова технологія охоплює певну частину освітнього процесу, об'єднану спільним змістом, сюжетом, персонажем.

4. В ігрову технологію послідовно включаються ігри та вправи, що формують певні цільові орієнтири або знання з освітньої галузі. Але при цьому ігровий матеріал повинен активізувати освітній процес і підвищити ефективність засвоєння матеріалу.

Ігрова діяльність є різновидом активної діяльності школярів, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, стосунками й мовою як засобом спілкування між людьми. Можливість опори на ігрову діяльність дозволяє забезпечити природну мотивацію мовлення іноземною мовою, зробити цікавими й усвідомленими навіть найелементарніші висловлювання. Гра у процесі вивчення іноземної мови не протирічить навчальній діяльності, а органічно пов'язана з нею і дозволяє закласти основи для формування основних компонентів навчання: уміння бачити мету й діяти відповідно до неї, уміння контролювати й оцінювати свої дії та дії інших учнів.

Ігрова діяльність на уроках іноземної мови має різну **спрямованість**:

- 1) **дидактичну** (формування певних мовленнєвих умінь і навичок, необхідних у практичній діяльності);
- 2) **виховувальну** (виховання самостійності, формування певних позицій, співпраці, комунікабельності);
- 3) **розвивальну** (розвиток уваги, мовлення, мислення, рефлексії, мотивації навчальної діяльності);
- 4) **соціалізувальну** (залучення до норм і цінностей суспільства, адаптація до умов середовища, саморегуляція).

В ігровій діяльності є великий мотиваційний потенціал, необхідний для розвитку іншомовної мовленнєвої діяльності. Відповідно до теорії ігрової діяльності (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Ф. О. Сохін та ін.) гра — це єдиний вид діяльності, мотив якої закладено в ній самій. Важливість символічної гри в оволодінні молодшим школярем іноземною мовою визначається тим, що в ній уявна реальність створюється когнітивними процесами дитини. У такій грі звичайні предмети використовуються замість чогось іншого. Символічні процеси включено також в ігрове засвоєння соціальних ролей, коли діти грають в англійського/німецького/іспанського/французького продавця, покупця, учителя тощо. Застосування ігрової діяльності як основи психічного розвитку молодших школярів і як способу оволодіння усним мовленням і, найважливіше, як способу створення мотивації всіх мовних і немовних дій дітей є провідною умовою становлення здатності дітей до сприйняття й породження іншомовного мовлення. Оскільки передумови до певного виду навчання закладаються на попередньому етапі розвитку (за Л. С. Виготським), то передумови до навчальної діяльності «виростають» з ігрової діяльності дітей.

Організація ігрової діяльності, як і будь-якої іншої навчальної діяльності, потребує дотримання певних принципів гри. Найбільш значущими й актуальними для

навчання іноземних мов учнів молодшого шкільного віку за допомогою ігрових технологій ми вважаємо **принципи**, сформульовані П. І. Підкасистим і Ж. С. Хайдаровим [5]:

- **принцип активності** — основний принцип ігрової діяльності, який передбачає активний вияв фізичних та інтелектуальних сил кожного гравця, починаючи з підготовки до гри, у процесі гри та в ході обговорення її результатів;
- **принцип відкритості та доступності** означає вільну участь охочих, і будь-яка гра має бути простою та зрозумілою;
- **принцип динамічності** виражає значення і вплив фактора часу в гри та розглядає гру як рух, розвиток, активну взаємодію в динаміці подій і явищ. Тривалість гри має значення для віку дітей та рівня їхньої підготовленості;
- **принцип наочності** гри означає, що всі ігрові дії повинні бути відкритими в реальних та ірреальних (кіно, театр, комп'ютерні ігри) виявах тієї чи іншої дійсності, що значно посилює пізнавальний інтерес;
- **принцип зацікавленості й емоційності** гри відображає цікаві вияви ігрової діяльності, значно посилює пізнавальний інтерес і пізнавальну активність, оскільки гри притаманна новизна, несподіваність, неповторність;
- **принцип індивідуальності** відображає суто особисте ставлення до гри, де розвиваються особистісні якості, є можливість для самовираження та самоствердження гравця;
- **принцип колективності** відображає спільний характер взаємопов'язаної та взаємозалежної ігрової діяльності, сприяє розвитку товариських взаємостосунків, навчає мислити й діяти спільно;
- **принцип цілеспрямованості гравця** означає єдність мети для гравця та його суперника; особисті цілі повинні збігатися із загальними цілями команди;
- **принцип самодіяльності та самостійності гравця** у гри — один з основних принципів, має функцію управління, яка виражає співвідношення між мірою самодіяльності та мірою самостійності;
- **принцип змагання** у гри означає, що без змагання немає гри. Дидактична цінність цього принципу полягає в тому, що він заохочує до активної самостійної діяльності, мобілізує фізичні, інтелектуальні та духовні сили;
- **принцип результативності** відображає усвідомлення підсумків гри та ігрових дій як продуктивної творчої діяльності гравця й команди;
- **принцип достовірності й повторюваності** гри виявляється в тому,
 - що майже всі вони мають у своїй основі реальні моделі та ролі. Тому гра є найпотужнішим засобом прогнозування;
- **принцип проблемності** в гри виражає логіко-психологічні закономірності мислення в інтелектуально-емоційній боротьбі. Інформація для гри в найпростішому вигляді відображає сильне душевне хвилювання гравця в очікуванні успіху або поразки.

Конструктивною основою ігрової пізнавальної діяльності є ігрова ситуація, а фактором, що організує цю діяльність — проблемна ситуація. Вона характеризується творчим емоційним станом учнів, що виражається в аналізі ситуацій й ухваленні рішень. В ігровій моделі навчального процесу створення проблемної ситуації відбувається через уведення ігрової ситуації: проблемна ситуація проживається учасниками в її ігровому втіленні; основу діяльності складає ігрове моделювання, частина діяльності учнів відбувається в умовно-ігровому плані.

Гра є ефективним засобом навчання іноземної мови, що охоплює різні види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Ігрова діяльність допомагає в оволодінні іноземною мовою, а, крім того, учні відчувають емоційне задоволення як у процесі гри, так і під час досягнення результатів. Проведення уроків іноземної мови з використанням ігрового матеріалу активізує школярів, сприяє досягненню високої результативності знань і виховує любов до іноземної мови. Ігри створюють відповідно до вимог шкільної програми з урахуванням психологічних особливостей та пізнавальних можливостей учнів, і своїм змістом вони мають бути спрямовані на розвиток мовлення та самостійну пошукову роботу школярів.

У методиці навчання іноземних мов розроблено класифікацію ігор, описано їх місце та можливості у процесі навчання різних аспектів мови та видів мовленнєвої діяльності. Детальніше з систематикою ігор, які використовуються у практиці навчання іноземних мов у початковій школі, та їх характеристикою можна ознайомитися в нашій публікації в науковому часописі Інституту педагогіки НАПН України «Український педагогічний журнал» [6].

Утім, варто зазначити, що в навчально-виховному процесі початкової школи найбільш поширеними є **дидактичні (навчальні) ігри**, які є засобом формування в учнів нових знань, умінь і навичок. Дидактичні ігри сприяють розв'язанню комунікативних завдань навчання іноземних мов, відповідають психолого-віковим особливостям і фізіологічним можливостям учнів 1–4 класів, ураховують їхні потреби та інтереси, розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, сенсорну орієнтацію, кмітливість тощо.

До важливих **умов** проведення дидактичної гри у процесі оволодіння іноземною мовою учнями молодшого шкільного віку доцільно віднести:

- доступність змісту гри психологічним особливостям і віковим можливостям учнів початкової школи, їхньому навчальному досвіду, інтересам і потребам;
- відповідність змісту гри меті та завданням уроку;
- проведення ігор на основі ситуацій, які адекватні реальним ситуаціям спілкування;
- урізноманітнення видів дидактичної гри в навчальному процесі;
- використання ігор, які стимулюють мотивацію навчання, викликають в учнів інтерес і бажання вдало виконати поставлене завдання, сприяють удосконаленню їхніх фізіологічних якостей та адаптації до шкільного соціуму;

- створення на уроках доброзичливої, творчої атмосфери;
- організація навчальної співпраці вчителя й учнів на всіх етапах дидактичної гри;
- об'єктивні критерії оцінювання успішності ігрової діяльності школярів.

Ми погоджуємося з твердженням М.З Біболетової і Н. М. Трубаневої [2], що між ігровою, навчальною і мовленнєвою діяльністю повинен бути розумний баланс. Не заперечуючи важливості ігрової діяльності, дослідники звертають увагу на те, що надмірне захоплення ігровими формами роботи на уроках іноземної мови в початковій школі виробляє в учнів дещо легковажне ставлення до предмета. Цілі й мотиви ігрової та мовленнєвої діяльності можуть збігатися у процесі оволодіння усним мовленням, проте в ході навчання читання та письма комунікативні завдання не завжди піддаються трансформації в ігрові форми. Крім того, перед іноземною мовою, як і перед будь-яким навчальним предметом, стоїть завдання формувати загальнонавчальні вміння, які представлено в Державному стандарті та навчальній програмі. Усе це говорить на користь збалансованого підходу до поєднання трьох видів діяльності на уроках іноземної мови.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, поняття «ігрові технології» вміщує різні методи та прийоми організації освітнього процесу у формі ігор. На відміну від ігор взагалі, навчальна гра має суттєву відмінність — чітко поставлену мету навчання та відповідний їй результат, які мають навчально-пізнавальну спрямованість. Ігрова діяльність на уроках іноземної мови є різновидом активної діяльності школярів, у процесі якої вони оволодівають мовою як засобом спілкування. Основою ігрової діяльності є ігрова ситуація, яка є засобом стимулювання до оволодіння іноземною мовою. Використання ігрових технологій є одним з основних способів мотивації усного іншомовного спілкування учнів початкової школи. Окрім того, ігрове навчання іноземної мови сприяє розвитку їхньої уваги, мовлення, мислення, рефлексії та забезпечує особистісне зростання кожного учасника гри. Ігри сприяють здобуванню знань і мовленнєвого досвіду не в разі потреби, а за бажанням самих школярів. Навчальна діяльність учнів молодшого шкільного віку має будуватися на творчому використанні ігрових дій, які найбільше задовольняють їхні вікові потреби та інтереси.

Подальшою своєю науковою роботою ми вбачаємо розроблення класифікації ігор для компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів першого рівня повної загальної середньої освіти.

Використані джерела

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Биболетова М. З. Программа курса английского языка к УМК «Английский с Удовольствием»/Enjoy English для учащихся 2–11 классов общеобразоват. учреждений / М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева. — Обнинск: Титул, 2010. — 56 с.

3. Зинченко В. П. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. — М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. — 868 с.
4. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. — Волгоград: Перемена, 1995. — 152 с.
5. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. — М.: РПА, 1996. — 269 с.
6. Полонська Т. К. Ігри як засіб компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи / Т. К. Полонська // Український педагогічний журнал. — 2017. — № 3. — С. 109–115 (англ. мова).
7. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 // [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. — В 2-х т. — Т. 1. — М.: Народное образование, 2005. — 556 с.
9. Стронин М. И. Обучающие игры на уроках английского языка: пособие для учителя / М. И. Стронин. — М., 1984. — 111 с.
10. Шмаков С. А. Игры учащихся — феномен культуры / С. А. Шмаков. — М.: Новая школа, 1994. — 240 с.

References

1. Azimov Je. G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) / Je. G. Azimov, A. N. Shhukin. — М.: IKAR, 2009. — 448 с.
2. Biboletova M. 3. Programma kursa anglijskogo jazyka k UMK "Anglijskij s udovol'stvijem"/"Enjoy English dlja uchashhihsja 2–11 klassov obshheobrazovat. uchrezhdenij / M. 3. Biboletova, N. N. Trubaneva. — Obninsk: Titul, 2010. — 56 s.
3. Zinchenko V. P. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / V. P. Zinchenko, B. G. Meshherjakov. — М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. — 868 с.
4. Monahov, V. M. Tehnologicheskie osnovy proektirovanija i konstruirovaniya uchebnogo processa / V. M. Monahov. — Volgograd: Peremena, 1995. — 152 s.
5. Pidkasytjy P. I. Tehnologija igry v obuchenii i razvitii: uchebnoe posobie / P. I. Pidkasytjy, Zh. S. Hajdarov. — М.: RPA, 1996. — 269 s.
6. Polonska T. K. Ihry yak zasib kompetentnisno oriientovanoho navchannia inozemnykh mov uchniv pochatkovoї shkoly / T. K. Polonska // Ukrainyskiy pedahohichnyi zhurnal. — 2017. — № 3. — S. 109–115 (anhl. mova).
7. Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu pochatkovoї osvity / Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87 // [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
8. Selevko G. K. Jenciklopedija obrazovatel'nyh tehnologij / G. K. Selevko. — V 2-h t. — T. 1. — М.: Narodnoe obrazovanie, 2005. — 556 s.
9. Stronin M. I. Obuchajushhie igry na urokah anglijskogo jazyka: posobie dlja uchitelja / M. I. Stronin. — М., 1984. — 111 с.
10. Shmakov S. A. Igry uchashhihsja — fenomen kul'tury / S. A. Shmakov. — М.: Novaja shkola, 1994. — 240 s.

Полонская Т. К.

СУЩНОСТЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА КОМПЕТЕНТНОСНЫХ ОСНОВАХ

В статье раскрыта сущность игровых технологий в образовательном процессе начальной школы, научно обоснованы теоретико-методические основы их применения в обучении иностранному языку детей младшего школьного возраста на основе компетентностно-ориентированного подхода. Рассмотрены различные подходы психологов, педагогов, лингводидактов относительно понимания понятий «игра», «педагогическая технология», «игровые технологии». Определены и охарактеризованы психологические механизмы игровой деятельности, функции игры на уроках иностранного языка и условия ее проведения, концептуальные основы игровых технологий, принципы использования игр в обучении учащихся иноязычному общению и т. п.

Ключевые слова: игровые технологии; иностранный язык; начальная школа; компетентностно ориентированное обучение.

Polonska T.

THE ESSENCE OF GAME TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOL PUPILS ON THE BASIS OF COMPETENCES

The article deals with the essence of game technologies in the educational process of primary school. The theoretical and methodical bases on application of game technologies in teaching a foreign language to primary school pupils on the basis of competences are scientifically substantiated. Different approaches to concepts “game”, “pedagogical technology”, “game technologies” are analyzed from the point of view of psychology, pedagogy and linguo-didactics. In our opinion, game technology can be considered as a systemic means of teaching organization, aimed at optimal construction of the educational process and the realization of its tasks. Psychological mechanisms of game activity, functions of the game in the lessons of a foreign language and its conditions, the conceptual foundations of gaming technologies, principles of gaming use in teaching foreign communication to pupils are defined and characterized, etc.

Thus, the concept of “gaming technology” includes various methods and techniques of organizing the educational process in the form of games. Unlike games in general, the educational game has an essential feature — the clearly set goal of teaching and the results that are relevant to it, which both have an educational-cognitive orientation. Game activity in foreign language lessons is a kind of pupils’ dynamic activity, in the process of which they master the language as a means of communication. The basis of game activity is a gaming situation that serves as a means of encouraging the acquisition of a foreign language. The use of gaming technology is one of the main ways for motivating the oral foreign language communication of primary school pupils. In addition, the game of foreign language teaching contributes to the development of pupils’

attention, speech, thinking, reflection and ensures the personal growth of each participant in the game. Games contribute to the acquisition of knowledge and speech experience not in case of need, but at the will of the pupils themselves. Educational activity of primary school pupils should be based on the creative use of gaming actions, which most satisfy their age needs and interests.

We consider the prospect of our further research to be the development of game classification for competence-oriented teaching foreign languages to the first level pupils of general secondary education.

Keywords: game technologies, a foreign language, a primary school, competence-oriented teaching.

УДК 37.013

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ

О. І. Пометун,

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України

Н. М. Гупан,

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України

У статті висвітлено основні підходи до проектування та розбудови шкільного підручника з історії, орієнтованого на розвиток критичного мислення учнів. Подано характеристики й визначення поняття критичного мислення, основні вимоги, яким має відповідати такий тип підручника та його відмінності від наявних сьогодні навчальних книг з історії. Охарактеризовано особливості змісту навчальної книги, роль і місце запитань різних типів, вимоги до пізнавальних завдань у підручнику, основи для їх розроблення, типологію в залежності від компоненту навчального процесу, на якому використовується підручник і дидактичних завдань, що розв'язує вчитель. Розкрито можливості застосування у методичному апараті підручника спеціальних методів розвитку критичного мислення.

Ключові слова: розвиток критичного мислення; шкільний підручник історії; проектування; зміст; методичний апарат.

Постановка проблеми. Загальні ідеї щодо розроблення сучасного підручника для старшої школи висвітлено у численних статтях та монографіях і реалізовано у багатьох підручниках з окремих предметів останніх років. Однак сьогодні на часі дослідження питань розвитку критичного мислення засобами навчальної книги з історії, що пов'язано з актуалізацією цього напрямку в освіті в контексті сучасного реформування школи.

Аналіз останніх досліджень. Актуальні питання, пов'язані з теорією підручника, розкрито у працях Р. Арцишевського, В. Беспалька, Н. Бібік, Н. Буринської, Л. Величко, Я. Кодлюк, О. Ляшенка, І. Товпинець, О. Топузова, В. Редька, О. Савченко, М. Скаткіна, І. Смагіна та інших. У контексті методики навчання спроби розроблення теорії підручника містять дослідження таких вчених як К. Баханов, Л. Величко, Ю. Малієнко, О. Пометун, О. Трухан, В. Редько, С. Шаповаленко та багато інших.

У своїх дослідженнях науковці, переважно, акцентують увагу на загальних положеннях теорії підручника, необхідності врахування авторами змін, що відбуваються в освіті, насамперед в її змісті, аналізують функції та дидактичні й методичні засади створення підручників. На основі виявлених тенденцій формулюються рекомендації новим авторам навчальних книг і їх користувачам — педагогам [2;4;8]. Більшість дослідників сьогодні погоджуються з тим, що підручник — це комплексна модель освітнього процесу, яка відображає його цілі, принципи, зміст, технологію. При цьому підручник не лише моделює освітній процес, але й проектує його реалізацію [6;7;8;12]. Саме тому поставлення нових завдань перед освітою вимагає й відповідного доопрацювання теорії підручника. Отже, лише визначивши вихідні позиції щодо розвитку критичного мислення учнів засобами навчальної книги, ми зможемо розробити окремі елементи підручника, які б забезпечили реалізацію цієї мети.

Сучасну методику навчання історії та суспільствознавства в контексті розвитку критичного мислення учнів представлено дисертаційними працями, посібниками та публікаціями К. Баханова, І. Бондарук, О. Пометун, Т. Ремех, С. Терна та інших. Однак у цих працях немає системного висвітлення питань розроблення інноваційних засобів навчання, які б забезпечували ефективне формування критичного мислення учнів у процесі навчання історії.

Мета статті: визначити та обґрунтувати основні підходи до проектування й розроблення підручника з історії як засобу розвитку критичного мислення учнів.

Основна частина. Аналіз сучасних змін в українській освіті свідчить, що сьогодні критичне мислення стало одним із важливих напрямів її оновлення. Ця тенденція прослідковується й у керівних документах останніх років.

У численних визначеннях поняття критичного мислення вченими підкреслюються ті чи інші аспекти цього виду мислення. Наприклад, Д. Вуд і Д. А. Браус визначають критичне мислення як «розумне рефлексивне мислення, сфокусоване на рішення, у що вірити та що робити. Критичне мислення, на їхню думку, це «пошук

здорового глузду — як розсудити об'єктивно та вчинити логічно з урахуванням, як свого погляду, так й інших думок, вміння відмовитися від власних упереджень» [5, с. 95–97]. Когнітивний психолог Д. Халперн у книзі «Психологія критичного мислення» визначає критичне мислення як «... використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного результату. Воно відрізняється виваженістю, логічністю й цілеспрямованістю. Інше визначення — спрямоване мислення [13, с. 5]. Філософ Р. Пол, також, наголошуючи на рефлексивності критичного мислення, тлумачить його як «мислення про мислення, коли ви мислите з метою вдосконалити своє мислення» [3, с. 7].

Якщо узагальнити думки багатьох дослідників, критичне мислення постає як складне, багатовимірне й багаторівневе явище, особливий тип, спосіб мислення, що є **сукупністю розумових стратегій і процедур, опанування якими передбачає вільне використання людиною мисленнєвих операцій високого рівня, що застосовуються для опрацювання інформації, формулювання обґрунтованих висновків й оцінок й ухвалення рішень.**

З педагогічного погляду корисно уявити собі критичне мислення як чіткий перелік мисленнєвих операцій, яких поетапно, крок за кроком можемо навчати учнів. Отже, з педагогічного погляду, під критичним мисленням розуміємо **такий тип мислення, що характеризується здатністю людини:**

- бачити проблеми, ставити запитання;
- аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел;
- висувати гіпотези та оцінювати альтернативи;
- робити свідомий вибір, ухвалювати рішення та обґрунтовувати його.

Вчитель може стимулювати учнів до розвитку умінь критичного мислення в навчанні під час читання й письма, так само як і під час говоріння й слухання. Допомогти йому покликані навчальні книги і посібники, насамперед підручники, пристосовані для розв'язання цієї проблеми.

Водночас, варто зазначити, що навчальна книга, орієнтована на розвиток критичного мислення, обов'язково руйнуватиме традиційні підходи до навчання: адже вона має допомагати учням не лише дізнаватись щось нове, а й постійно замислюватись над тим, чого вони дізнались, стимулювати до застосування нових ідей, порівняння власних ідей з тими, що були відомі раніше або викладені в джерелах інформації, активного обговорення того, чого вони навчаються. Вона має надавати змогу самостійного дослідження, конструювання учнями у процесі активної пізнавальної діяльності та інтерактивної взаємодії на уроці власних знань, умінь, ставлень і смислів.

З іншого боку, якщо придивитись до сучасного навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, то у більшості випадків побачимо, що незважаючи на всі декларації, його основою залишається знанневий підхід, який у процесі відповід-

ного навчання й викладання мимовільно знищує в учнів мотивацію до мислення, думання. На більшості уроків значну частину часу говорять і пояснюють вчителі, вимагаючи від учнів репродуктивного відтворення великих масивів інформації. А якщо додати до цього необхідність підготовки учнів до репродуктивної перевірки фактологічних знань, зокрема з історії, під час ЗНО і ДПА, стає зрозумілим масштаб необхідних сьогодні змін як в організації освіти на державному рівні, так і в мисленні та професійному удосконаленні вчителів.

Підручник, орієнтований на розвиток мислення учнів, має ґрунтуватись на тому, що реально навчитись новій ідеї людина може, лише розуміючи суперечності, які треба подолати у процесі побудови нових ментальних моделей або переконань. Цей процес вимагає від неї іноді визнавати наявні власні переконання помилковими, а потім повільно трансформувати старі в нові. Проте це можливо лише тоді, коли людина сама обмірковує й приймає нову ідею. Єдиним способом зробити це — є участь в обговоренні, порівняння власних думок з думками інших, висловлювання та вислуховування інших, тих, хто вже має знання й погляди щодо цього. Тому підручник повинен передбачати необхідність розбудови вчителем такої моделі навчання, де забезпечується постійне поєднання індивідуальної роботи учнів з інтерактивною взаємодією, діалогом і полілогом.

Отже, педагогічна модель, що забезпечує навчання учнів критичного мислення й має бути покладена в основу проектування відповідного підручника — це неупереджене самостійне дослідження учнями об'єкта або проблеми. Процес починається з колективного визначення того, що вони вже про це знають, та чого їм належить навчитись. Потім слід перейти до вільного виявлення ними фактів і розгляду варіантів розв'язання проблем, що досліджуються, і насамкінець — до заснованого на фактах осмислення. Потім набута інформація порівнюється з тими знаннями, уявленнями, ставленнями, що існували в учнів раніше, зокрема виявляються й упередження, і заботони як окремого учня, так й інших учнів, а іноді і фахівців, виробляється основа для власного судження та подальшої роботи.

Спробуємо конкретніше визначити, яких змін потребують зміст і методичний апарат підручника, орієнтованого на розвиток мислення учнів.

Загальновідомо, що змістом підручника є сукупність навчального матеріалу, яким має опанувати учень задля досягнення результатів освіти відповідно до навчальної програми й Державного стандарту. Однак традиційно опанування змістом часто розуміють як щось окреме від мислення. Проте, насправді, чи існує навчальний зміст без мислення? Чи маємо ми навчати учнів лише змісту? Чи існує особливий зміст, який дозволяє розвивати мислення? Чи може учень зрозуміти зміст навчання без мислення? Очевидною відповіддю на всі ці запитання буде — ні!

Зміст освіти не існує окремо від мислення. Опанування навчальним змістом і мислення — це не дві окремі речі, а одна інтегрована, яка «продукує» мислення, оскільки він організується, розвивається, подається, трансформується в процесі

осмислення. Тому в предметному навчанні ми говоримо — основна мета навчання учнів — розвинути в них історичне, географічне, математичне, хімічне мислення тощо. І насправді, основою та показником ефективного навчання є здатність учнів думати як письменник, архітектор, актор або фізик. Адже навчити думати як «фізик» означає сформувати здатність мислити про фізику. Мислення породжує новий спосіб мислення про зміст, його обдумування, а отже — новий зміст. Таким чином, ми маємо сприймати навчальний зміст як частину мислення, а процес навчання як розвиток мислення.

Виходячи з цієї позиції, навчаючи учнів думати критично, вчитель має прагнути, щоб:

- навчальний зміст ставав частиною, фундаментом їхнього мислення;
- способи (мисленнєві дії, операції), якими вони «думають» змінювались, вдосконалювались;
- по закінченні вивчення, наприклад одного з курсів історії ми маємо побачити, що учні мислять «історично», а їх мислення стало більш широким, глибоким, гнучким;
- учні оволоділи новими способами, досконалішим стилем мислення й змогли продукувати нові думки, ідеї, смисли та переконання.

Такий процес опанування змістом освіти підживлює мислення школярів та постійно оновлює його. Але це відбувається лише за умови, що навчальний матеріал викладено та структуровано в підручнику таким чином, щоб дати учням простір для аналізу, порівняння різних поглядів, позицій, підходів, різних джерел інформації, для синтезу власної позиції, оцінки як історичних подій, явищ, процесів, так і результатів власного навчання. У підручнику з історії у відповідності до віку учнів мають бути представлені різноманітні документальні та візуальні джерела, що відображають альтернативні погляди та ідеї щодо історичних подій і явищ.

Однак, щоб розпочався процес навчання мисленню, потрібно його «увімкнути», «запалити». Цю роль відіграють запитання. Запитання запускає мислення й залучає учнів до роботи. Поставлення запитань є одним з інструментів формування в учнів навичок критичного мислення. Можна з упевненістю сказати, що запитання стимулюють критичне мислення. Відповідаючи на запитання, учні аналізують й інтерпретують інформацію, висувають ідеї, будують гіпотези, відстоюють власні погляди. Запитання є засобом стимулювання різних видів мислення на різних рівнях складності.

Застосування запитань для розв'язання різноманітних дидактичних завдань підручника потребує їх класифікації. Найбільш простим, й одночасно найбільш загальним підходом до дидактичної класифікації питань є розподіл їх на закриті й відкриті. Закриті запитання — такі, що потребують короткої відповіді або відтворення інформації попереднього тексту (вже наявних в учнів знань чи уявлень) — мають обмежені можливості для використання у підручнику. Вони мають розміщуватись

лише наприкінці теми чи розділу для перевірки механічного запам'ятовування учнями обов'язкових дат чи термінів, прізвищ, назв тощо.

Відкритим вважається запитання, яке передбачає багато «правильних» відповідей (зокрема й таких, що суперечать одна одній), наприклад: **що ви знаєте про дипломатичну діяльність Б. Хмельницького під час визвольної війни? Чи було, на вашу думку, укладення Б. Хмельницьким у 1651 році договору з Московщиною найкращим виходом із соціально-політичної ситуації, що склалася? Чому? Кого з полководців цієї війни ви вважаєте найталановитішим?** тощо. Такі запитання спонукають учнів розмірковувати над складними проблемами, які найчастіше не мають єдиного «правильного» розв'язку, та обговорювати їх. Безумовно це найкращим чином сприяє розвитку мислення й інших пізнавальних здібностей учнів.

Підручник має сприяти й системному формуванню в учнів розумових операцій високого порядку: аналізу, синтезу й оцінки, застосування яких можна також забезпечити поставленням відповідних запитань. Основою для визначення таких операцій більшість педагогів, які працюють над проблемами розвитку критичного мислення учнів, вважають такий інструмент як таксономія навчальних цілей і результатів Б. Блума [2]. За цією класифікацією, знання учнів — це лише перший, найпростіший рівень. Далі йдуть ще п'ять рівнів цілей (результатів) навчання, при цьому перші три (знання, розуміння, застосування) є цілями нижчого порядку (мисленням низького рівня), а наступні три (аналіз, синтез, оцінювання) — вищого порядку (мисленням високого рівня). Послідовники Б. Блума (Л. Андерсон, Д. Кратвол) на межі ХХ–ХХІ ст. запропонували так звану «переглянуту» таксономію Блума [1]. За цим варіантом до вищих рівнів мислення, а отже — до критичного мислення — належать аналіз, оцінювання та створення (креативні дії).

Розглянемо сутність цього підходу та приклади того, як формулюються запитання різного рівня, що можуть бути використані у підручнику з історії на основі класичної таксономії (таблиця 1).

Таблиця 1.

Операція	Учні демонструють вміння	Приклад запитань у підручнику
Розуміння	«Перекладає» складні положення своїми словами й наводить власні приклади, переводить з мови слів у графічну, викладає матеріал коротко й розширено, прогнозує розвиток на основі інваріанту.	Як ви розумієте пояснення М. Горбачова щодо необхідності політики прискорення? Якими 3–4 словами ви могли б визначити основні напрями такої політики?

Застосування	Розглядає нові проблеми, використовуючи уже засвоєні поняття й ідеї.	З урахуванням того, що вам відомо про розпад СРСР, поясніть, яким чином, на вашу думку, Україна могла би здійснити більш швидкий перехід від командної до ринкової економіки?
Аналіз	Розділяє явища, події, ідеї/проблеми на їх складники. Виділяє етапи, частини та встановлює взаємозв'язок між ними (структури, логіки, схожості чи відмінності).	Які основні етапи визвольної війни ви можете виокремити, чим вони відрізняються?
Синтез	Встановлює взаємозв'язки між поняттями / ідеями для узагальнення, робить висновки, комбінує елементи для створення нового цілого з іншими властивостями.	Як пов'язані між собою такі поняття як ринок, приватна власність, орендні відносини?
Оцінювання	Формулює самостійні оцінні судження щодо складної проблеми. Оцінює значення, вчинків людей ефективність, вчинки людей, ідею, концепцію, аргумент тощо й формулює обґрунтовані оцінні судження.	Чи були процеси перебудови поступовими та послідовними, чому? Чи можна вважати тенденції в українській економіці 80-х років позитивними?

На основі таксономії Б. Блума можна запропонувати загальні підходи як до формулювання системи відкритих запитань у підручнику за допомогою спеціальних питальних слів, так і формулювання спеціальних пізнавальних завдань різного рівня з використанням відповідних дієслів (таблиця 2).

Розвитку критичного мислення учнів сприяє також виконання ними спеціальних завдань на формування й застосування мисленнєвих операцій, які засновані на так званих стратегіях технології «Розвиток критичного мислення через читання та письмо», (Reading and Writing for Critical Thinking), розробленої в середині 1990-х років американськими викладачами (Дженні Д. Стілл, Кертіс С. Мередіт, Чарльз Темпл і Скотт Уолтер). Вона поширювалась в Україні наприкінці 1990-х на початку 2000-х років під назвою ЧКПМ [9].

Таблиця 2.

Рівні навчальних результатів	Ключові дієслова	Запитання, що «програмують» мислення високого рівня
Аналіз	Визначити частини, ознаки Класифікувати Розділити, розбити Розібрати Розглянути Структурувати Порівняти	Які основні елементи? З чого складається? До якої групи належить? Які причини? Як влаштовано? Які функції? У чому схожість (відмінність)?
Синтез	Сконструювати Створити Сформулювати Узагальнити Адаптувати Розв'язати проблему	Про що говорить наявність таких елементів як? Як пов'язані? У чому зв'язок між...? Що спільного між ...? Який висновок можна зробити з фактів? Чому ви думаєте, що...? Чому Ви вважаєте ...? Що буде, якщо ...?
Оцінка	Прокоментувати Висловити ставлення Оцінити Рецензувати Встановити рейтинг Підтримати	Які переваги (недоліки)...? Чи вірно (помилково)...? Чи ефективно? Чи згодні Ви, що..., чому? Чи вірно, що..., чому?

На методичному рівні ця технологія пов'язана з певною структурою уроку й системою прийомів і методів, які можуть використовуватись на уроках історії у різних класах незалежно від конкретного змісту. З нашого досвіду, у підручниках історії вже виправдали себе такі прийоми й методи як «бортовий журнал», таблиця «знаємо — хочемо дізнатися — дізналися», «кластер», «метод опорних слів», «порівняльна таблиця», «товсті» та «тонкі» запитання, «читання з маркуванням тексту», різні види дискусій та обговорень в парах і малих групах тощо, застосування яких передбачено завданнями підручника [10; 11, с. 51–63].

Особливістю цієї технології є й спеціальна структура уроку, що є обов'язковою, алгоритмічною, повторюваною. До речі, така структура є обов'язковою й під час використання інших інноваційних технологій, наприклад, інтерактивної, дебатної, проектної тощо. Основними етапами уроку під час використання цих технологій є

вступна, основна та підсумкова частини з відповідними завданнями й організацією діяльності учнів. Така структура уроку визначає принципи побудови пізнавальних завдань і порядок їх розташування у підручнику, оскільки навчальна книга має певною мірою моделювати структуру уроку (організації навчально-пізнавальної діяльності в межах уроку). На цій основі вчитель планує урок, який відповідає психолого-педагогічним закономірностям опанування змістом освіти [11, с. 48–51].

Отже, виходячи з цих положень теорії розвитку критичного мислення учнів у навчанні, у підручнику мають бути представлені такі завдання:

- для актуалізації наявних в учнів знань або уявлень (**пригадайте, що ви про це знаєте; де й коли вам траплялись такі явища; що вам відомо про цю подію; що таке...; як називається... тощо**);
- для мотивації навчальної діяльності (**уявіть собі...; як ви думаєте, як розвинутимуться події..., на які запитання ви б хотіли знайти відповіді тощо**);
- для осмислення нової інформації й конструювання нових знань і смислів (**як ви розумієте; якими словами ви би це назвали; на основі інформації складіть схему, таблицю; визначте головне, основні риси, причини й наслідки тощо**);
- для узагальнення, систематизації та рефлексії (**визначте складники, зв'язки, тенденції, зробіть висновки, з'ясуйте значення, висловіть ставлення тощо**) [11].

Висновки. Підсумовуючи зазначимо, що проблема проектування сучасного підручника з історії, орієнтованого на розвиток критичного мислення учнів, видається достатньо складною та багатогранною. Проведений аналіз свідчить, з одного боку, про необхідність під час її розв'язання виходити з наявних у сучасній методиці історії підходів до добору та структурування навчального змісту, типів пізнавальних завдань, особливостей організації уроку історії, вимог компетентнісного навчання, а з іншого — демонструє потребу в урахуванні всіх аспектів запровадження технології розвитку критичного мислення. Очевидно, що це потребує зламу певних стереотипів авторів у проектуванні й розробленні такого підручника. Очевидно також, що така орієнтація підручника сьогодні має стати одним з основних критеріїв оцінки якості навчальної книги.

З іншого боку, це потребує від учителів умінь не лише орієнтуватись у підручнику, а й повністю використовувати закладений у ньому потенціал розвитку критичного мислення школярів, використовуючи зміст і пізнавальні завдання підручника, як під час планування уроку, організації пізнавальної діяльності учнів, так й оцінювання навчальних досягнень учнів.

Запропоновані підходи до проектування підручника безумовно потребують подальшого осмислення та поступового запровадження у практику навчання не лише історії, а й інших предметів, оскільки саме навчання, орієнтоване на досягнення такого життєво значущого результату як розвиток критичного мислення, може сьогодні забезпечити дійсний простір для самореалізації кожного учня й майбутнє нашої держави.

Використані джерела

1. Anderson L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
2. Bloom B.S. and Krathwohl D. R. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. NY, NY: Longmans, Green.
3. Paul, Richard W. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. — Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, 1990.
4. Атаманчук П. С. Реалізація функції управління в підручнику з фізики / П. С. Атаманчук, І. В. Оленюк // *Проблеми сучасного підручника: [зб.наук.праць / редкол.]* — К.: Педагогічна думка, 2003. — Вип. 4. — С. 82–85.
5. Браус Д. А. *Инвайронментальное образование в школах: руководство: как разработать эффективную программу* / Д. А. Браус, Д. Вуд. — СПб: НААЕЕ, 1994.
6. Буринська Н. М. Особистісно зорієнтоване навчання як провідна дидактична функція сучасного підручника // Н. М. Буринська // *Проблеми сучасного підручника: [зб. наук. праць / редкол.]*. — 2003. — Вип. 4. — С. 7–10.
7. Жосан О. Е. Зміст підготовки незалежних експертів шкільних підручників у закладі післядипломної освіти / О. Е. Жосан // *Нова педагогічна думка: зб. наук. праць* — Рівне, 2012. — № 2. — С. 16–20.
8. Кодлюк Я. П. Аналіз і оцінювання шкільних підручників. Дидактичний аспект / Я. П. Кодлюк // *Підручник XXI століття*. — 2003. -№ 1–4. — С. 72–79.
9. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метью, Д. Макінстер; наук. ред. і передм. О. І. Пометун. — К.: Пляди, 2006.
10. Пометун О. І. Система пізнавальних завдань у компетентісно орієнтованому підручнику історії // *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]*. — К.: Педагогічна думка, 2015. — Вип. 15. — Ч. 2. — С. 186–197.
11. Пометун О. І. Як навчати учнів мислити критично у навчанні різних предметів / О. І. Пометун, І. М. Сущенко.-Д.: Ліра, 2016.144 с.
12. Смагін І. І. Методологічні проблеми дослідження освітніх ідеологій / Ігор Іванович Смагін // *Вісник післядипломної освіти: [збірка наукових праць]*. — [Випуск 3]. — Київ: Міленіум, 2006. — С. 36–45.
13. Халперн Д. *Психология критического мышления* / Д. Халперн. — СПб.: Питер, 2000. — 168

References

1. Anderson L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
2. Bloom B.S. and Krathwohl D. R. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. NY, NY: Longmans, Green.
3. Paul, Richard W. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. — Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, 1990.

4. Atamanchuk P. S. Realizatsiia funktsii upravlinnia v pidruchnyku z fizyky / P. S. Atamanchuk, I. V. Oleniuk // Problemy suchasnoho pidruchnyka: [zb.nauk.prats / redkol.] — K.: Pedahohichna dumka, 2003. — Vyp. 4. — S. 82–85.
5. Braus D. A. Ynvayronmentalnoe obrazovanye v shkolakh: rukovodstvo: kak razrabotat efektyvnuu prohrammu / D. A. Braus, D. Vud. — SPB: NAAEE, 1994. — С.95–97
6. Burynska N. M. Osobystisno zoriientovane navchannia yak providna dydaktychna funktsiia suchasnoho pidruchnyka // N. M. Burynska //Problemy suchasnoho pidruchnyka: [zb. nauk. prats / redkol.]. — 2003. — Vyp. 4. — S. 7–10.
7. Zhosan O. E. Zmist pidhotovky nezaleznykh ekspertiv shkilnykh pidruchnykiv u zakladi pislidyplomnoi osvity /O.E.Zhosan // Nova pedahohichna dumka: zb. nauk. prats — Rivne, 2012. — № 2. — S. 16–20.
8. Kodliuk Ya. P. Analiz i otsiniuvannia shkilnykh pidruchnykiv. Dydaktychnyi aspekt /Ia. P. Kodliuk // Pidruchnyk KhKhI stolittia. — 2003. -№ 1–4. — S. 72–79.
9. Krouford A. Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv / A. Krouford, V. Saul, S. Metiu, D. Makinster; nauk. red. i peredm. O. I. Pometun. — K.: Pleiady, 2006.
10. Pometun O. I. Systema piznavalnykh zavdan u kompetentnisno oriientovanomu pidruchnyku istorii // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / [red. kol.; holov. red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2015. — Vyp. 15. — Ch. 2. — S. 186–197.
11. Pometun O. I. ta in. Yak navchaty uchniv myslty krytychno u navchanni riznykh predmetiv/ O. I. Pometun, I. M. Sushchenko.-D.: Lira,2016.144 s.
12. Smahin I. I. Metodolohichni problemy doslidzhennia osvity ideolohii / Ihor Ivanovych Smahin // Visnyk pislidyplomnoi osvity: [zbirka naukovykh prats]. — [Vypusk 3]. — Kyiv: Milenium, 2006. —S. 36–45.
13. Khalpern D. Psykholohiia krytycheskoho myshleniia / D. Khalpern. — SPB.: Pyter, 2000. — 168

Пометун Е. И., Гупан Н. Н.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ

В статье отражены основные подходы к проектированию и развитию школьного учебника по истории, ориентированного на развитие критического мышления учащихся. Даны характеристики и определение понятия критического мышления, основные требования, которым должен отвечать такой тип учебника и его отличия от существующих сегодня учебных книг по истории. Охарактеризованы особенности содержания учебной книги, роль и место вопросов различных типов, требования к познавательным задачам в учебнике, основы для их разработки, типологии в зависимости от компонента учебного процесса, на котором используется учебник и дидактических задач, которые ставит перед собой учитель. Раскрыты возможности применения в методическом аппарате учебника специальных методов развития критического мышления.

Ключевые слова: развитие критического мышления; школьный учебник по истории; проектирование; содержание; методический аппарат.

Pometun O., Gupan N.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS BY MEANS OF SCHOOL HISTORY TEXTBOOKS

This article investigates a relevant provision of theory of the school textbook constructed by Ukrainian educators, related to the functions, structure and main approaches towards the preparation of the history textbook aimed at the development of critical thinking skills of students. The authors provided the characteristics and definition of the term of critical thinking as a complex of thought operations and strategies which are formed through education. A general list of main requirements is constructed, according to which such history textbook must comply with the comparison of existing texts especially in the methods of presentation, contents of the educational materials and in the system of cognitive tasks which are accompanying the text. Furthermore, the characteristics of the content of the educational textbook are prepared, in particular the necessity of presentation and structuring of the educational material in the textbook in the way that students would get the space for analysis, comparison of different views, positions, approaches, sources of information for the synthesis and defense of their own position as well as the reasoned evaluation of historical events, phenomena and processes as well as the results of their own studies. The specificity of questions and the role they play in supporting the development of the thought process of students are highlighted. Two types of questions, which are open and closed questions, are investigated as well as the classification of questions based on Blum's taxonomy is described, which program the students' cognitive functioning on the high level of thought process (analysis, synthesis and evaluation). The requirements to the cognitive tasks in the textbook and the basis for their development are formulated. The typology in dependence on the component of the educational process is offered, where the textbook is used and didactical tasks that are solved by a teacher (challenge, consolidation, reflection). The article describes the opportunities of the use of tasks in textbooks for students based on special methods of development of critical thinking like "I.N.S.E.R.T.", Questionnaires, "6 Why", "RAFT", brain-storm in pairs, small groups discussion and others.

Keywords: critical thinking development; history textbook; curriculum design; contents, methodical apparatus.

ЕЛЕКТРОННИЙ ПОСІБНИК ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Д. О. Пузіков,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: dmitp@ukr.net

У статті здійснено обґрунтування електронного посібника як засобу підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти. Розкрито структуру готовності суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти. Стисло описано компоненти готовності педагогічних працівників до означеної діяльності: мотиваційний, когнітивний, операційний. Розкрито структуру електронного посібника (текстові й позатекстові (медіа) матеріали) та його зміст, виділено основні тематичні блоки, засвоєння яких є необхідним для підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти. Обґрунтовано, що оптимальною формою презентації посібника є веб-сайт (веб-портал). Виділено та обґрунтовано основні функції електронного посібника з підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти: інформаційну, комунікативну, організаційну, координувальну, систематизувальну, виховну, розвивальну, мотиваційну, самоосвітню, закріплення, самоконтролю, функції диференціації та індивідуалізації підготовки суб'єктів освітньої діяльності. Означені функції електронного посібника є взаємопов'язаними.

Ключові слова: електронний посібник; функції електронного посібника; прогнозування розвитку загальної середньої освіти; суб'єкти освітньої діяльності; підготовка суб'єктів освітньої діяльності.

Постановка проблеми. В Україні відбувається реформування системи загальної середньої освіти. Освітня реформа охопила найвагоміші й найскладніші аспекти її функціонування й розвитку. На порядку денному такі важливі завдання як: забезпечення ефективного фінансування освіти, досягнення реальної автономії її закладів, збільшення прав і зростання відповідальності педагогічних працівників за результати освітньої діяльності, за розвиток своєї професійної компетентності, модернізація змісту загальної середньої освіти, цілевідповідне впровадження

сучасних організаційних форм, методів і засобів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій, підготовка вчителів до успішної реалізації цих змін та здійснення інноваційної освітньої діяльності, організація продуктивної взаємодії між школою, учнями й їхніми батьками, громадськістю та роботодавцями тощо [6].

Вирішення означених завдань реформування вітчизняної системи загальної середньої освіти актуалізує запит освітньої галузі на педагогічних працівників, спроможних прогнозувати освітні зміни, створювати й ураховувати прогнози в своїй освітній діяльності. На жаль, рівень готовності суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти не є достатнім і залишає бажати кращого. Отже, реалізація вказаного вище запиту є пов'язаною з цілеспрямованою підготовкою педагогічних працівників до прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Одним з необхідних компонентів процесу такої підготовки є засоби, важливе місце серед яких належить електронним підручникам (посібникам). Такі електронні навчальні видання дають змогу організувати виклад навчального матеріалу, забезпечити самостійну й самоосвітню діяльність здобувачів освіти.

На жаль, у практиці підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти такі електронні підручники (посібники) не застосовують, оскільки вони відсутні. Так само, поки що не розроблено теоретичні положення, необхідні для створення електронних підручників (посібників), які застосовуватимуться в процесі підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підручникотворення є однією з найважливіших проблем теоретичних і прикладних дидактичних досліджень. Цю проблему досліджували відомі українські й зарубіжні вчені, а саме: Ю. Бабанський, В. Беспалько, Н. Бібік, М. Бурда, М. Вашуленко, Л. Величко, Е. Гельфман, Д. Зуєв, В. Льченко, В. Краєвський, Я. Кодлюк, В. Ледньов, І. Лернер, О. Пометун, В. Редько, О. Савченко, М. Скаткін, Н. Тализіна, О. Топузов та інші.

Проблематику розроблення електронних підручників (посібників) досліджували вітчизняні й зарубіжні вчені: Л. Білоусова, А. Богомолів, В. Вембер, В. Волинський, М. Головка, Л. Гризун, М. Жалдак, Л. Коваль, В. Лапінський, І. Лапшина, В. Редько, О. Топузов, Н. Фіголь, В. Шадхін та інші.

Теорію та практику прогнозування розвитку загальної середньої освіти досліджували Ю. Бабанський, В. Беспалько, Б. Гершунський, Е. Костяшкін, В. Кремень, М. Марієн, Л. Онищук, І. Підласий, М. Скаткін, О. Топузов, О. Тоффлер, Т. Х'юсен та інші.

Однак теорія та практика розроблення електронного підручника (посібника) як засобу прогнозування розвитку загальної середньої освіти, а також структура й функції такого посібника ще не стали предметом наукового дослідження.

Важливими для здійснення цього дослідження стали наукові ідеї О. Топузова, пов'язані з теорією освітньо-педагогічної прогностики [11, 12], концептуальні

положення щодо прогнозування розвитку загальної середньої освіти, висвітлені в працях Л. Онищук [5, 6].

Для визначення змісту підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти враховано наукові результати, одержані автором у процесі розроблення теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти [9] та моделі прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи [8].

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування електронного посібника як засобу підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку освіти. Завданнями статті, важливими для реалізації її мети, є такі: розкриття та обґрунтування структури готовності суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти, розкриття структури та функцій електронного посібника, що застосовуватиметься в процесі підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Передусім необхідно вказати на суттєве уточнення поняття «електронний підручник (посібник)», яке здійснено в новому Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 р. Згідно із згаданим Законом, до електронних підручників і посібників належать «електронні навчальні видання із систематизованим викладом навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію» [4].

Таким чином, електронний підручник (посібник) не можна співвідносити лише з опублікованою в мережі Інтернет електронною версією (наприклад, у doc або pdf форматі) друкованої навчальної книги. Такий засіб навчання обов'язково повинен містити посилання на внутрішній словник, пов'язані з ним або розміщені в мережі текстові документи, медіа-файли (аудіо-, відеоматеріали), інші сайти [7]. Електронний посібник може також містити практичні завдання, електронні тести, пов'язані з його текстовими матеріалами.

На нашу думку, у структурі електронного посібника, який стане засобом підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти доцільно виділити два основні компоненти: текстовий і позатекстовий.

Текстовий компонент електронного посібника — електронні тексти, до яких можуть належати такі: **вступні, основні** (розділи й підрозділи), **додаткові** (документи, фрагменти та посилання на наукові й науково-популярні електронні джерела тощо), **пояснювальні** (наприклад, словник), **заклучні** (узагальнення, висновки).

Позатекстовий компонент електронного посібника міститиме значний обсяг **медіа-файлів** (аудіо- та відеофайлів (або посилань на них), ілюстрацій, схем, діаграми тощо), пов'язаних з текстами посібника, а також **методичний апарат** (запитання, завдання, вправи, тести самоконтролю) та **апарат орієнтування** (зміст, рубрикація, тематичні символи тощо), які забезпечуватимуть інтерактивну взаємодію з користувачем.

Вивчення користувачем текстового матеріалу певного розділу (підрозділу) електронного посібника супроводжуватиметься переглядом ним певної відеоінформації, ілюстрацій, а також виконанням практичних завдань і вправ на закріплення інформації. Вивчення певного тематичного блоку завершуватиметься проходженням користувачем тесту самоконтролю, відповідно до результатів якого йому запропонують або перейти до засвоєння наступного розділу (підрозділу), або до опрацювання додаткової інформації — виправлення помилок.

Оскільки презентований нами електронний посібник є засобом підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти, доцільно вказати на тематичні блоки вказаної вище підготовки та її результат — готовність суб'єктів освітньої діяльності до цього прогнозування.

Аналіз наукової літератури [5, 6, 11, 12] та результати проведеного дослідження [7, 8, 9] дає нам змогу виділити тематичні блоки, які стануть основою змісту електронного посібника з підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти, а саме:

- теоретико-методологічні засади освітньо-педагогічного прогнозування;
- прогностичні знання, вміння й навички сучасного вчителя; компоненти готовності до освітньо-педагогічного прогнозування в структурі його професійної компетентності;
- система загальної середньої освіти, її функціонування й розвиток як об'єкти прогнозування;
- прогнозування й управління розвитком загальної середньої освіти;
- особливості прогнозування розвитку загальної середньої освіти залежно від рівня управління нею;
- етапи прогнозування розвитку загальної середньої освіти;
- методи й засоби прогнозування розвитку загальної середньої освіти;
- ресурси прогнозування розвитку загальної середньої освіти;
- прогнозна документація;
- результати прогнозування розвитку загальної середньої освіти; урахування освітніх прогнозів в освітній діяльності.

Означення тематичних блоків дає змогу перейти до розкриття структури готовності суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Зауважимо, що відповідно до Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 р., суб'єктами освітньої діяльності є фізичні та юридичні особи, що провадять освітню діяльність [4]. У цьому дослідженні ми розглядатимемо лише готовність фізичних осіб, які здобули педагогічний фах та працюють у системі загальної середньої освіти.

За визначенням С. Д. Максименка, готовність до діяльності — це «стан мобілізації психологічної та психофізіологічної систем людини, які забезпечують її виконання». Учений виділяє операційний, мотиваційний, психофізіологічний та соціально-психологічний складники готовності до діяльності [2, с. 137–138]. На

основі цих теоретичних положень, ми можемо виділити такі компоненти готовності суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти як: мотиваційний, когнітивний, операційний.

Мотиваційний компонент готовності, сукупність мотивів і цілей суб'єктів освітньої діяльності спонукатимуть до прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Когнітивний компонент містить сукупність наукових знань означених суб'єктів про систему загальної середньої освіти, процес її розвитку, теорію, методологію (сукупність методів та засобів) і практику його прогнозування.

Сформований операційний компонент готовності передбачає володіння уміннями й навичками, досвідом прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Означені аспекти готовності мають бути враховані в структурі (текстовому й позатекстовому матеріалі) й змісті (тематичних блоках, розділах (підрозділах) електронного посібника.

Дослідження електронного посібника як засобу підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти вимагає чіткого виділення й обґрунтування його функцій.

Функціональне призначення навчальної книги розглядалося багатьма вітчизняними й зарубіжними вченими: Е. Гельфман, Д. Зуєвим, І. Лернером, В. Максаківським, О. Савченко, М. Скаткіним та іншими.

Д. Зуєв одним із перших розглянув шкільний підручник як багатофункціональну систему, виділив й обґрунтував дидактичні функції навчальної та навчально-методичної літератури (інформаційну, систематизувальну, функцію закріплення, функцію самоконтролю, самоосвітню, розвивальну, виховну, інтегровальну, координувальну) [4, с. 58–60], які, на нашу думку, й дотепер залишаються актуальними, можуть (з певними зауваженнями) застосовуватися для аналізу електронних підручників і посібників. Однак перелік цих функцій можна розширити. Так, видатний український вчений О. Савченко вказала, що «у сучасних підручниках має бути система завдань, які б забезпечували, крім інформаційної, мотиваційну, розвивальну, виховну й прогностичну функції» [10, с. 94]. Розглядаючи психодидактичний підхід до конструювання навчальної й навчально-методичної літератури, Е. Гельфман і М. Холодна обґрунтували керівну й комунікативну функції навчальної книги, а також функції диференціації та індивідуалізації навчання [1, с. 28–33].

На нашу думку, запропонований у цьому дослідженні електронний посібник, що застосовуватиметься у процесі підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти має виконувати зазначені вище функції навчальної та навчально-методичної літератури. Розглянемо реалізацію цих функцій у процесі застосування означеного вище електронника посібника детальніше.

Інформаційна функція електронного посібника є базовою. Реалізація цієї функції забезпечуватиме інформаційні умови, необхідні для сприймання й за-

своєння користувачами навчальної інформації про прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Доцільно відзначити три важливі характеристики вказаної вище інформації:

- по-перше, посібник буде електронною публікацією, тому й інформація, яку він міститиме, буде електронною (складатиметься з цифрових об'єктів, які матимуть різний формат);

- по-друге, інформаційний масив посібника забезпечуватиме реалізацію різноманітних завдань підготовки користувачів до прогнозування розвитку загальної середньої освіти;

- по-третє, електронний посібник забезпечуватиме диференціацію й індивідуалізацію підготовки користувачів до прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Зауважимо одну з найбільших переваг електронного посібника над іншими, друкowanими, засобами підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти — це можливість оперативного оновлення його змісту, яке не вимагатиме значних витрат (як, наприклад, перевидання доповненого друкованого посібника).

Комунікативна функція електронного посібника безпосередньо пов'язана з його інформаційною функцією і проявляється як інформаційний обмін між електронним джерелом, за яким постають його автори (і розробники), і суб'єктами освітньої діяльності, які стануть його користувачами. Зауважимо, що електронний посібник повинен забезпечувати як прямий («розробник-користувач»), так і зворотний зв'язок («користувач-розробник»). Задля цього, сайт (портал) на якому його розміщуватимуть, повинен мати функцію зв'язку користувачів з адміністратором електронного ресурсу. Якщо ж електронний посібник поширюватимуть як програмне забезпечення (комп'ютерна програма), то крім інформації про виробника, на упаковці необхідно вказати адресу, за якою користувачі зможуть надіслати свої звернення (пропозиції, скарги тощо).

У дидактичному аспекті, комунікативна функція електронного посібника виявлятиметься в створенні інформаційних умов для навчального діалогу, за яких користувач не лише отримуватиме «готове» знання, але й самостійно здобуватиме (поглиблюватиме) його в процесі розв'язання практичних завдань (або ж хоча б самостійно шукатиме його в додаткових текстах посібника).

Керівна (організаційна) функція електронного посібника полягає в організації навчальної (самоосвітньої) діяльності користувачів. У разі, якщо електронний посібник застосовуватиметься в процесі формальної й неформальної освіти, він може розглядатися і як електронний засіб навчання, і як інформаційна модель, на основі якої здійснюватиметься процес навчання суб'єктів освітньої діяльності прогнозування розвитку загальної середньої освіти. У разі, якщо мова йде про неформальну освіту, то такий електронний посібник розглядатиметься не лише як її інформаційна, але й методична основа.

Координувальна функція посібника полягає в координуванні освіти й самоосвітньої діяльності, теоретичної та практичної підготовки, індивідуальної й групової (фронтальної) форми навчальної діяльності в процесі підготовки педагогічних працівників до прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Систематизувальна функція полягає в систематизації в електронному посібнику різноманітної й різнопланової навчальної інформації про прогнозування розвитку загальної середньої освіти, необхідної для підготовки суб'єктів освітньої діяльності до його здійснення. Варто відзначити, що електронний посібник може стати моделлю **багатофункціональної інформаційної системи** підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти, тобто його структура та зміст повинні забезпечувати (інформаційно й методично) цю підготовку, формування в учителя компонентів означеної готовності.

Прогностична функція передбачає забезпечення засвоєння користувачами навчальної інформації, яка має випереджальний характер щодо актуального стану прогнозування розвитку загальної середньої освіти, стимулює суб'єктів освітньої діяльності до передбачення розвитку теорії та практики освітньо-педагогічного прогнозування.

Реалізація **виховної функції** електронного посібника передбачає формування ціннісного ставлення вчителя до прогнозування на основі засвоєння системи наукових знань про нього. Ціннісне ставлення до прогнозування спрямуватиме суб'єкта до відповідальнішого цілепокладання й ретельнішого планування та вибору оптимальних засобів своєї освітньої діяльності на основі її передбачення, економії часу, самоконтролю й самооцінювання тощо.

Розвивальна функція електронного посібника полягає в забезпеченні професійного й особистісного розвитку педагогічного працівника, який ним користується, а саме: його мотиваційних, вольових, інтелектуальних якостей, інноваційного мислення тощо. Як важливе завдання застосування електронного посібника має розглядатися розвиток професійної компетентності вчителя, зокрема її методологічного компонента (здатності оптимально спланувати, організувати, оцінити й скоригувати свою освітню діяльність, максимально правильно й чітко передбачити її цілі й завдання, зміст, найефективніші засоби, перебіг і результати) і методичного компонентів (здатності оптимально реалізувати методику навчання певного предмета). Реалізація розвивальної функції посібника забезпечуватиметься проблемним викладенням його матеріалу, наближенням його змісту до практичних потреб і проблем суб'єктів освітньої діяльності, обсягом і різноманітністю практичних завдань тощо. Важливим як для ефективного застосування електронного посібника в цілому, так і для успішної реалізації його розвивальної функції є врахування таксономії педагогічних цілей Б. Блума в процесі розроблення запитань, практичних завдань, тестів самоконтролю (методичного апарату посібника).

Мотиваційна функція електронного посібника тісно пов'язана з його виховною й розвивальною функціями. Вона полягає в формуванні мотивації (мотивів) до прогнозування розвитку загальної середньої освіти на відповідному рівні управління нею, застосування створених прогнозів задля оптимізації власної освітньої діяльності.

Реалізація електронним посібником **самоосвітньої функції** передбачає створення ним можливості самоосвітньої діяльності вчителя, тобто здійснення педагогічним працівником самостійної теоретичної та практичної підготовки, яка забезпечуватиме його готовність до прогнозування розвитку загальної середньої освіти. Якщо ж учитель вже одержав означену підготовку в процесі формальної (або неформальної) освіти, то електронний посібник має забезпечити можливість поглиблення теоретичних і практичних знань, оволодіння вміннями й навичками розв'язання конкретних прикладних завдань прогнозування розвитку загальної середньої освіти. Задля створення цих можливостей необхідно забезпечити доступне викладення в електронному посібнику теоретичних матеріалів, тісний зв'язок теорії з сучасною освітньою практикою, передбачити достатній обсяг різноманітних практичних завдань тощо.

Функція закріплення передбачає цілевідповідне поєднання в інформаційному матеріалі посібника теоретичної та практичної підготовки, застосування різних форм представлення інформації (текст, розповідь, ілюстрація, проблемне завдання), підкріплення теоретичних положень завданнями на застосування їх на практиці тощо.

Функція самоконтролю полягає в обов'язковому тестовому оцінюванні результатів вивчення користувачем кожного тематичного блоку посібника, ознайомлення його з результатами тесту, можливостями коригування рівня підготовки.

Функція диференціації підготовки суб'єктів освітньої діяльності забезпечуватиметься надлишковістю позатекстової інформації, що створюватиме можливість вибору користувачем аудіо- та відеоінформації, практичних завдань, які найповніше відповідатимуть його пізнавальним і професійним інтересам.

Реалізація **функції індивідуалізації** підготовки суб'єктів освітньої діяльності передбачатиме застосування механізмів зворотного зв'язку (на основі відповідного програмного забезпечення), що забезпечить визначення та оптимальне поєднання темпу засвоєння та складності навчальної інформації.

Зазначимо, що всі вказані вище функції означеного електронного підручника є взаємопов'язаними.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснене дослідження дає підстави стверджувати, що електронний посібник з підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти — це багатofункціональна інформаційна модель означеної вище підготовки.

Електронний посібник можна розглядати як один з оптимальних засобів підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної серед-

ньої освіти, оскільки сприяє її здійсненню як у межах формальної (здобуття вищої освіти) і неформальної (підвищення кваліфікації) освіти (в групі або індивідуально), так і в межах інформальної освіти (самоосвіти).

Структура електронного посібника міститиме текстовий (різноманітні електронні тексти) і позатекстовий компоненти (медіа-файли, методичний апарат, апарат орієнтування), які враховуватимуть змістове наповнення (теми) підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти. У змісті електронного посібника повинен відобразитися процес формування структурних компонентів готовності суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти: мотиваційного, когнітивного, операційного.

Оптимальною формою презентації посібника є веб-сайт (веб-портал).

Проведене дослідження дає змогу виділити та обґрунтувати основні функції електронного посібника з підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти, а саме: інформаційну, комунікативну, організаційну, координувальну, систематизувальну, виховну, розвивальну, мотиваційну, самоосвітню, закріплення, самоконтролю, функції диференціації та індивідуалізації підготовки суб'єктів освітньої діяльності. Означені функції електронного посібника є взаємопов'язаними.

Перспективи подальших досліджень пов'язано із розробленням програми підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти, створенням на її основі означеного електронного посібника, представленням його у вигляді інтернет-сайту (або комп'ютерної програми). Зазначене вище дасть змогу перейти до впровадження й практичного застосування цієї розробки в процесі підготовки суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Використані джерела

1. Гельфман Е. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. / Е. Г. Гельфман, М. А. Холодная. — СПб.: Питер, 2006. — 384 с.
2. Енциклопедія освіти. / Акад. пед наук України, головний ред. В. Г Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. — 2017. — № 38–39. — Ст. 380.
4. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. — М.: Педагогика, 1983. — 240 с.
5. Онищук Л. А. Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Л. А. Онищук. — К.: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2016. — 32 с.
6. Онищук Л. А. Нова українська школа: реалії і перспективи. / Л. А. Онищук. // Український педагогічний журнал. — 2018. — № 1. — С. 47–54.
7. Пузіков Д. О. Модель прогнозування підручника для нової української школи / Д. О. Пузіков // Проблеми сучасного підручника зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2017. — Вип. 19. — С. 274–284.

8. Пузіков Д. О. Модель прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи / Д. О. Пузіков // Український педагогічний журнал. — 2016. — № 4. — С. 86–93.
9. Пузіков Д. О. Теоретична модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Д. О. Пузіков. // Український педагогічний журнал. — 2017. — № 4. — С. 128–137.
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищ. навч. закл. — 2-ге вид. / О. Я. Савченко. — К.: Грамота, 2013. — 504 с.
11. Топузов О. М. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручника зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2014. — Вип. 14. — С. 12–20.
12. Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики / О. М. Топузов // Рідна школа. — 2014. — № 7. — С. 32–38.

References

1. Gel'fman E. G. Psihodiaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noe vospitanie uchashhhsja. / E. G. Gel'fman, M. A. Holodnaja. — SPb.: Piter, 2006. — 384 s.
2. Entsiklopediia osvity. / Akad. ped nauk Ukrainy, holovnyi red. V.H Kremen. — K.: Yurinkom Inter, 2008. — 1040 s.
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 № 2145-VIII // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. — 2017. — № 38–39. — St. 380.
4. Zuev D. D. Shkol'nyj uchebnik / D. D. Zuev. — M.: Pedagogika, 1983. — 240 s.
5. Onyshchuk L. A. Kontseptsiiia prohnozuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity / L. A. Onyshchuk. — K.: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Pedahohichna dumka, 2016. — 32 s.
6. Onyshchuk L. A. Nova ukrainska shkola: realii i perspektyvy. / L. A. Onyshchuk. // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. — 2018. — № 1. — S. 47–54.
7. Puzikov D. O. Model prohnozuvannia pidruchnyka dlia novoi ukrainskoi shkoly / D. O. Puzikov // Problemy suchasnoho pidruchnyka zb. nauk. prats / [red. kol.; holov. red. O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2017. — Vyp. 19. — S. 274–284.
8. Puzikov D. O. Model prohnozuvannia rozvytku zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v systemi vnurishnoshkilnoi metodychnoi roboty / D. O. Puzikov // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. — 2016. — № 4. — S. 86–93.
9. Puzikov D. O. Teoretychna model prohnozuvannia rozvytku zahalnoi serednoi osvity / D. O. Puzikov. // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. — 2017. — № 4. — S. 128–137.
10. Savchenko O. Ia. Dydaktyka pochatkovoї osvity: pidruch. dlia vyshch. navch. zakl. — 2-he vyd. / O. Ia. Savchenko. — K.: Hramota, 2013. — 504 s.
11. Topuzov O. M. Dydaktychna prohnostyka v konteksti teoretyko-metodychnoho zabezpechennia stvorennia suchasnoho pidruchnyka / O. M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka zb. nauk. prats / [red. kol.; holov. red. O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2014. — Vyp. 14. — S. 12–20.
12. Topuzov O. M. Pedahohichna prohnostyka: teoretyko-metodychna osnova prohnozuvannia rozvytku pedahohichnykh nauk i pedahohichnoi praktyky / O. M. Topuzov // Ridna shkola. — 2014. — № 7. — S. 32–38.

Пузиков Д. О.

ЭЛЕКТРОННОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ПРОГНОЗИРОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье осуществлено обоснование электронного пособия как средства подготовки субъектов образовательной деятельности к прогнозированию развития общего среднего образования. Раскрыта структура готовности субъектов образовательной деятельности к прогнозированию развития общего среднего образования. Кратко описаны компоненты готовности педагогов к указанной деятельности: мотивационный, когнитивный, операционный. Раскрыта структура электронного пособия (текстовые и внетекстовые (медиа-файлы и пр.) материалы) и его содержание, выделены основные тематические блоки, усвоение которых необходимо для подготовки субъектов образовательной деятельности к прогнозированию развития общего среднего образования. Обосновывается, что оптимальной формой презентации пособия является веб-сайт (веб-портал). Выделены и обоснованы основные функции электронного пособия, предназначенного для подготовки субъектов образовательной деятельности к прогнозированию развития общего среднего образования. Это информационная, коммуникативная, организационная, координирующая, систематизирующая, воспитательная, развивающая, мотивационная, самообразовательная, функции закрепления и самоконтроля, функции дифференциации и индивидуализации подготовки субъектов образовательной деятельности к прогнозированию развития общего среднего образования. Все выделенные функции электронного пособия взаимосвязаны.

Ключевые слова: электронное пособие; функции электронного пособия; прогнозирование развития общего среднего образования, субъекты образовательной деятельности, подготовка субъектов образовательной деятельности.

Puzikov D.

ELECTRONIC TEXTBOOK AS A MEANS OF TRAINING SUBJECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY TO PREDICT THE DEVELOPMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article provides a substantiation of the electronic textbook as a means of training the subjects of educational activity to predict the development of general secondary education. The electronic textbook is considered as one of the best means of training the subjects of educational activity to predict the development of general secondary education, as it promotes its implementation both within the formal (higher education) and informal (advanced training) education (in group or individually), and as a part of informal education (self-education). The structure of readiness of subjects of educational activity to the prediction of development of general secondary education is revealed. The components of readiness of pedagogical workers for a certain activity are described briefly: motivational, cognitive, operational. The

structure of the electronic textbook (text and non-textual (media) materials) and its content are revealed, the main thematic blocks are identified, the acquisition of which is necessary for the preparation of subjects of educational activity to predict the development of general secondary education. It is substantiated that the appropriate form of presentation of the textbook is a website (web portal). The main functions of the electronic textbook on the training of subjects of educational activity to predict the development of general secondary education are identified and substantiated: informational, communicative, organizational, coordinating, systematic, educational, developmental, motivational, self-education, consolidation, self-control, functions of differentiation and individualization of training of subjects of educational activity. These e-textbook features are interrelated.

The prospects for further research the author connects with the development of the program for training subjects of educational activity to predict the development of general secondary education, the creation on its basis the textbook mentioned above, presenting it as a website (or computer program). The abovementioned issues will allow to proceed to the introduction and practical application of this project in the process of training the subjects of educational activity to predict the development of general secondary education.

Keywords: electronic textbook; e-textbook functions; prediction of the development of general secondary education; subjects of educational activity; training of subjects of educational activity.

УДК 376

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНИКЕ «РАЗВИТИЕ РЕЧИ» ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Е. В. Рахманова,

кандидат педагогических наук, доцент,
начальник отдела методического обеспечения
специального образования Национального института образования
(Республика Беларусь)

e-mail: REV_elena@rambler.ru

Одним из направлений государственной политики в области совершенствования образования является обновление учебного содержания в логике компетентного подхода, которое требует создания современных учебных пособий. В статье рассмотрены новые подходы и технологии в создании первого в Республике Бела-

рუსь учебнаго пособия по развиту речу для детей с нарушением слуха, обозначены инновационные методические решения и отличительные особенности его содержания.

Ключевые слова: младшие школьники с нарушением слуха; развитие речи; современный учебник.

Постановка проблемы. В учебный план второго отделения специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха был введен с 2010/2011 учебного года учебный предмет «Развитие речи», который не имел научно-методического обеспечения. Разработка и издание первого в Республике Беларусь учебного пособия «Развитие речи» для детей с нарушением слуха является чрезвычайно важным событием, поскольку позволяет обеспечить систематическое сопровождение ребенка с нарушением слуха в становлении его речевой культуры. Особое значение данного учебного пособия заключается в том, что оно построено на компетентностной основе с использованием современных образовательных технологий.

Анализ иных достижений и публикаций. Вся история сурдопедагогики связана с поисками путей совершенствования словесной речи детей с нарушением слуха. Обучение глухих детей языку как средству общения, восходит к трудам профессора С. А. Зыкова. Фундаментальные исследования Р. М. Боскис, Г. К. Коровина, А. Г. Зикеева, получившие развитие в работах И. М. Гилевич, К. В. Комарова, М. И. Никитиной, И. А. Шаповал и других известных авторов, явились основополагающими для создания в России системы обучения языку детей с нарушением слуха, в которой особое внимание уделяется развитию связной речи.

Отсутствие в нашей республике теоретических и методических разработок вопросов организации и содержания коррекционно-педагогической работы, необходимой для развития продуктивного вербального общения детей с нарушением слуха, затрудняло деятельность специалистов. Данные обстоятельства предопределили поиск путей формирования вербально-коммуникативных умений в условиях слуховой депривации с использованием идей развиваемого в специальном образовании Беларуси коммуникативно направленного обучения.

Цель статьи — знакомство научно-педагогической общественности с новым современным учебным пособием по формированию вербально-коммуникативных умений у младших школьников с нарушением слуха в условиях ситуативно обусловленного обучения.

Важнейшей целью специального образования, которая закреплена в нормативно-правовых документах Республики Беларусь, является повышение качества жизни учащихся с особенностями психофизического развития, в том числе с нарушением слуха. Первостепенным средством в активной адаптации детей с нарушением слуха в социуме, созидательном участии в жизнедеятельности об-

щества виступає речева комунікація, поскільки від рівня речевого розвитку во багато залежать об'єм і якість освіти, активність отримання соціального досвіду для становлення життєвої компетенції і майбутньої професійної підготовки випускників.

Своєобразие речевого розвитку дітей з порушенням слуху, з однієї сторони, а також важливість словесної мови, яка є засобом формування і вираження мислей і почуттів, інструментом пізнання і інструментом мислення, з другої — визначили необхідність введення в систему навчання мови в Республіці Білорусь спеціального навчального предмету «Розвиток мови». Приймаючи до уваги оновлення змісту спеціального освіти Республіки Білорусь в контексті компетентного підходу, стає очевидним, що застосовуючи до молодших школярів з порушенням слуху акцент на загальному розвитку усної мови слід перенести на конкретну корекційно-педагогічну роботу по формуванню вербально-комунікативних умінь в умовах максимально наближених до природної комунікації.

Теоретично обґрунтована методика ситуативно умовленого навчання речевому спілкуванню молодших школярів з порушенням слуху стала доповненням теоретичного змісту компетентного комунікативно орієнтованого навчання, розробляваного в Республіці Білорусь для дітей з особливостями психофізичного розвитку [2].

Нова методична система реалізована в лінійці сучасних шкільних підручників по розвитку мови. Навчальний посібник «Розвиток мови» для дітей з порушенням слуху, створений в республіці вперше, має чітко виражену практичну спрямованість, він орієнтований на застосування отриманих знань і умінь в практиці повсякденного життя [3].

Мета посібника — навчити школярів з порушенням слуху здійснювати речеве спілкування в єдності всіх його функцій — інтерактивної як взаємодія з оточуючим суспільством, комунікативної — обмін інформацією і соціально-перцептивної — сприйняття і розуміння людини людиною в різних ситуаціях спілкування.

Завданнями навчального посібника по розвитку мови є оволодіння учасними з порушенням слуху комунікативної компетенцією в сукупності її складових: прагматичної, лінгвістичної, дискурсивної, компенсаторної, соціально-особистісної, а також навчально-пізнавальної компетенцією.

Вихідною виступає **прагматична** компетенція, яка проявляється, як здатність школяра з порушенням слуху орієнтуватися в ситуації спілкування, адекватно підбирати вербальні засоби, впливаючі на співрозмовника відповідно комунікативному наміру.

За нею проявляється **лінгвістична** компетенція, яка визначається як здатність володіти лексическими, морфологічними, синтаксическими і фо-

нологическими средствами языка, конструировать с помощью усвоенных правил слова и предложения, уместные для обеспечения речевого акта.

Третьей в иерархии выступает **дискурсивная** компетенция, которая проявляется в способности осознанно и целенаправленно соединять предложения в связанное логичное высказывание, воспринимающееся как целостное по смыслу и по форме построение во взаимодействии с собеседником.

Более сложной для реализации является **компенсаторная** компетенция, которая выявляется в способности школьника с нарушением слуха использовать вербальные и невербальные средства, с тем, чтобы решать насущные коммуникативные задачи и достигать цели общения в условиях недостатка речевого и социального опыта.

Завершающей по своей всеохватывающей функции выступает социально-личностная компетенция, которая означает приобщение учащихся с нарушением слуха к социальному опыту с использованием словесной речи, усвоение определенных социальных норм и ценностей, обеспечивающих эффективное взаимодействие с другими людьми в процессе речевого общения.

Учебно-познавательная компетенция включает овладение регулятивными и познавательными универсальными учебными действиями.

Методологическую основу данного учебного пособия составляет **культурологический, коммуникативно-деятельностный, личностно ориентированный и компетентностный подходы**.

В соответствии с методикой формирования вербально-коммуникативных умений в основу создания учебного пособия положен ряд принципов.

Основным методическим **принципом** в развитии речи детей с нарушениями слуха выступает **принцип ситуативно обусловленного обучения речевому общению**, применение которого обеспечивает перенесение акцента с изучения языка как системы на обучение речевому общению в условиях активной коммуникативной практики. Согласно данному принципу речевая ситуация выступает в качестве основы обучения — и как форма организации процесса обучения, и как система взаимоотношений собеседников, и как способ отбора и организации речевого материала.

В отличие от традиционной системы развития связной речи школьников с нарушением слуха данный принцип предлагает принципиально иной путь обучения речевому общению[1]. В условиях ситуативного взаимодействия процессы **общения и обучения общению** объединяются, совершенствование языковых и речевых умений, а также формирование вербально-коммуникативных умений осуществляется в коммуникативных заданиях, логично вытекающих из своей основы — речевой ситуации. При этом усвоение формы речевых единиц происходит через выполняемые ими речевые функции, что обеспечивает не только понимание системы языка, но и овладение ею с помощью адекватных речевых средств, используемых в конкретных речевых действиях, обусловленных ситуацией обще-

ния. Важность создания специальных речевых ситуаций заключается в том, что с одной стороны, они максимально имитируют естественные, с другой — делают процесс обучения управляемым: отвечают потребностям конкретного урока, его целям и задачам, направленности речевой обработки отобранного материала.

Речевые ситуации широко используются в коммуникативно направленном обучении языку, однако, как показывает анализ научных публикаций, в современной науке нет единства в толковании значения данного термина, а на практике не все учебные ситуации являются речевыми.

Реализация выявленных четырех условий позволяет создавать на уроке ситуации, которые являются специально организованной формой общения и обеспечивают управление процессом формирования и развития вербально-коммуникативных умений. Речевой ситуацией является, если она: 1) вызывает мотив, потребность общения; 2) представляет систему отношений собеседников — речевых партнеров друг к другу и к окружающим их объектам, а не просто совокупность обстоятельств действительности, в которых осуществляется коммуникация; 3) содержит речемыслительную задачу, решение которой возбуждает интерес школьника к общению, формирует потребность в совершении конкретного речевого поступка, стимулирует речевую активность, направленную на производство собственных высказываний; 4) обладает способностью к изменению, которая реализуется за счет смены обстоятельств, решения коммуникативных задач, индивидуальных для каждого участника диалога, речевой реакции собеседника, содержащей новый стимул для порождения высказывания. Именно динамика коммуникации способствует формированию спонтанной речи.

Таким образом, сущность принципа ситуативно обусловленного обучения речевому общению заключается в моделировании таких речевых ситуаций, которые вызывают интерес у ребенка к взаимодействию, побуждают его к речевому творчеству в достижении цели общения, выливающимся в производство собственных спонтанных высказываний, т. е. создают благоприятную среду для обработки знаний о системе языка в динамике речи.

Моделью общения выступает сам процесс обучения. Условия, максимально приближенные к естественному общению, создаются при помощи методического приема моделирования речевых ситуаций. Педагог планирует, прогнозирует и выбирает речевые ситуации, лично значимые для ребенка с учетом его возраста, потребностей, интересов и жизненного опыта. Речевые ситуации вызывают у детей с нарушением слуха интерес к взаимодействию, актуализируют взаимоотношения участников общения как равноправных речевых партнеров, побуждают к речевому творчеству в создании собственных спонтанных высказываний, направленных на решение речемыслительных задач и достижение цели общения.

Учащийся с нарушением слуха не просто выступает как сторонний наблюдатель, фиксирующий происходящее, а является активным участником событий. Си-

туация воссоздает те условия, которые служат ему осознанием содержательного плана своего речевого высказывания, управляет формированием коммуникативного намерения, целью высказывания, отбором определенных речевых средств для его построения.

Применение принципа **функциональности** обеспечивает усвоение формы речевых единиц на основе выполнения ими речевых функций, соответствующих решаемым задачам: подтвердить, узнать, похвалить и т. д.

Принцип **личностной ориентации общения** учитывает индивидуальность каждого ребенка, его способности и возможности, жизненный опыт и интересы, чувства и эмоции. Содержание общения строится на обсуждении актуальных жизненных проблем. При этом каждый ученик получает возможность обсуждать событие, учиться выражать свое отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение.

Принцип **развития речемыслительной активности** заключается в побуждении учащихся с нарушением слуха к решению задач общения через осуществление системы мыслительных операций. Содержание общения составляют проблемные ситуации. Каждое коммуникативное задание включает речемыслительную задачу, решение которой стимулирует речевую и познавательную активность учащихся, вызывает коммуникативную интенцию, развивает механизмы мышления. Большое значение в обеспечении речемыслительной активности учащихся приобретает эмоционально положительная атмосфера обучения, коммуникативно-значимый для учащихся речевой материал, выбор проблемы общения с учетом возрастных интересов.

К специфическим методическим принципам относится принцип **визуализации устной речи**, который обеспечивает условия адекватного восприятия речи собеседника. Весь процесс обучения строится на слухо-зрительной основе, могут использоваться различные вспомогательные средства: дактильная речь, жестовая речь, визуально-фонетическая система коммуникации, письменная речь — в виде табличек.

Принцип **ситуативно-тематической организации** речевого материала означает, что в качестве единицы организации учебного речевого материала выступает ситуация. Ситуации, заложенные в учебный речевой материал, с одной стороны, являются моделью общения в данных конкретных условиях, с другой — речевые единицы, входящие в состав ситуации, позволяют реализовывать множество других жизненных ситуаций, но уже в новых условиях. Содержательной базой организации речевого материала являются проблемы общения, которые включают предметы обсуждения: событие, поступок, понятие, явление и т. д.

Поэтапно-циклический принцип организации процесса обучения проявляется в том, что овладение речевым общением осуществляется через поэтапное формирование коммуникативных умений, которые циклично повторяются на протяжении курса обучения учащихся. При этом каждый раз речевые ситуации изменяются, ре-

чевой материал и виды коммуникативных заданий усложняются. Концентрическое расположение тем обеспечивает прочность запоминания речевого материала, позволяет постепенно наращивать словарь и вводить в речь новые грамматические конструкции, дает возможность планомерно упорядочивать и систематизировать растущий с возрастом запас жизненных представлений детей, а также использовать усвоенный ранее опыт применительно к новым ситуациям общения.

В современных условиях формирование знаний не является главной целью образования. Содержание обучения речевому общению в учебной программе включает три компонента: знаниевый (представления), практический (умения), операционный (опыт речевой деятельности учащихся).

Знания, усваиваемые младшими школьниками в процессе развития речевого общения, — это главным образом знания о способах репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности.

Основное содержание обучения речевому общению представлено **совокупностью коммуникативных умений**, которые соответствуют выделенным компетенциям и обеспечивают младшим школьникам с нарушением слуха способность воспринимать и порождать целостные речевые высказывания адекватно конкретной ситуации общения, вербально решать задачи взаимодействия, обогащать свой социальный опыт, усваивать и словесно выражать нормы отношения к миру и людям.

Принцип культуросообразности означает направленность содержания обучения на комплексное формирование познавательных ценностей, воспитание духовных, нравственных, эстетических качеств личности; в ходе образования передается социальный опыт, зафиксированный в культуре нашего народа. В процессе овладения речевым общением у учащихся формируются оценочно-эмоциональные отношения к окружающему миру, к нравственным нормам, связанным с культурой речевого общения и поведения.

Формирование коммуникативных умений осуществляется методом практического обучения речевому общению посредством использования в образовательном процессе естественно возникающих и специально моделируемых речевых ситуаций. Широко применяются игровые методы обучения (дидактические игры, сюжетно-ролевые, игровые формы общения), драматизация.

Речевой материал включает в себя словарь разговорной речи, ситуативно-тематический словарь, фразы для выражения коммуникативных намерений, поручения, тексты различных жанров и стилей.

Обучение речевому общению строится с учетом коммуникативных возможностей учащихся, начиная с формирования умения понимать информацию собеседника, реагируя на нее отдельным словом или фразой, до умений вести беседу логично и связно, соединяя отдельные фразы в сверхфразовые единства дискурса.

Усложнение содержания учебного материала учебника осуществляется в трех направлениях: 1) увеличение степени самостоятельности учащихся при

создании речевых высказываний; 2) совершенствование фонологических, лексико-грамматических обобщений, синтаксической структуры фраз; 3) усложнение решаемых речемыслительных задач, расширение способов поведения в различных ситуациях.

В учебном пособии реализуются межпредметные связи. Одной из особенностей данного пособия является возможность осуществить **устное опережение**. На каждом уроке педагог употребляет в речи те грамматические явления, анализ и отработка которых на уроках русского языка предусмотрены значительно позже. За это время учащиеся не только опознают эти явления в устной речи, но и употребляют на уровне репродукции. Этому способствует многократность употребления речевых конструкций в разнообразных речевых ситуациях.

В рамках представленных тем включается материал, который позволяет организовать работу по формированию разных видов речевой деятельности: слухозрительное восприятие речи, говорение, чтение и письмо. Однако для живого, непосредственного общения характерна именно устная форма речи: обмен репликами, диалог, беседа, поэтому основное внимание уделяется пониманию речи и собственному речепроизводству.

В содержании работы внутри тем по формированию у учащихся коммуникативных умений для осуществления речевого общения (в устной форме) можно условно выделить следующие разделы: **понимание и выполнение поручений; развитие диалогической речи; развитие монологической речи.**

В учебном пособии используются разноуровневые коммуникативные задания, в которых установка на общение заложена в самой их организации на основе коммуникативных задач, основными, из которых являются: сообщение — рассказать, описать, информировать; **объяснение** — показать, выделить, отметить; **вопрос** — спросить, уточнить, узнать; **побуждение** — доказать, убедить, уговорить; **одобрение** — подтвердить, похвалить, поблагодарить; **осуждение** — возразить, опровергнуть, оспорить. Используется еще один вид установки, предполагающей от говорящего самостоятельности в выборе цели высказывания: «Как ты думаешь...?», «Как ты считаешь...?», «Выскажи свое мнение о...».

Обобщая сказанное, подчеркнем, что **инновационными** для учебного пособия являются следующие **методические решения**:

- в качестве основы обучения выступают речевые ситуации;
- используются разноуровневые коммуникативные задания, в которых установка на общение заложена в самой их организации на основе коммуникативных задач, решение которых требует размышления, поиска, обсуждения, основанных на продуктивной речевой деятельности учащихся;
- задания, ориентированные на различные виды деятельности, носят межпредметный характер, что способствует приобретению на практике необходимых компетенций;

- задания, направленные на формирование эмоционального интеллекта учащихся с нарушением слуха;
- используются технологии дополненной реальности;
- наличие достаточного объема иллюстративного материала в виде фотографий школьников с нарушением слуха, разыгрывающих различные речевые ситуации, обеспечивающих визуализацию учебного материала.

Отличительные особенности содержания учебного пособия:

- ориентирование учебного материала, его структуры и способов представления на максимальное включение школьников с нарушением слуха в речевое общение, взаимодействие со взрослыми и детьми;
- преобладание заданий и вопросов, мотивирующих школьников с нарушением слуха к овладению универсальными учебными действиями;
- практическая направленность речевого материала с опорой на социальный и речевой опыт ученика, связь заданий с реальной действительностью, с другими учебными предметами;
- ориентирование содержания на формирование речевого этикета школьников с нарушением слуха, личностных качеств, базовых национальных ценностей;
- возможности моделировать различные жизненные ситуации общения;
- возможности для дифференцированного и личностно-ориентированного обучения, реализация педагогики сотрудничества, речевого партнерства учителя и учеников;
- использование информационно-коммуникационных технологий (дополненной реальности);
- возможности использования разнообразных организационных форм обучения: индивидуальной, парной, групповой, коллективной;
- возможности использования пособия, как в урочной, так и внеурочной деятельности.

Концептуально выстроенное содержание учебного пособия и методическое обеспечение разработаны так, чтобы помочь учителю организовать процесс обучения, с одной стороны, для достижения предметных результатов освоения учебной программы, с другой стороны, для развития метапредметных результатов и личностных качеств школьников с нарушением слуха.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Учебное пособие «Развитие речи. 1 класс» является началом реализации компетентного подхода в обучении младших школьников с нарушением слуха. Перспективой дальнейшей работы является создание компонентов УМК, в том числе электронного образовательного ресурса, а также расширение использования новых информационных технологий.

Использованные источники

1. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку / С. А. Зыков. — М.: Просвещение, 1977. — 200 с.
2. Рахманова Е. В. Теория и практика формирования вербально-коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников / Е. В. Рахманова. — Минск: Бестпринт, 2009. — 192 с.
3. Рахманова Е. В. Развитие речи: учеб. пособие для 1-го класса спец. общеобразоват. шк. / Е. В. Рахманова. — Минск: Пачатковая школа, 2018. — 1154 с.

References

1. Zыkov, S. A. Metodykaobuchenyjaghlukhykhdetejazyku/ S.A Zыkov. — M.: Prosveshhenye, 1977. — 200 s.
2. Rakhmanova, E. V. Teoryja y praktykaformirovaniyavербaljno-kommunikatyvnykhumenyj u slaboslyshashhykhmladshykhshkoljnykov / E. V. Rakhmanova. — Mynsk: Bestprynt, 2009. — 192s.
3. Rakhmanova, E. V. Razvytyerechy: ucheb. posobyedlja 1-gho klassaspec. obshheobrazovat. shk. / E. V. Rakhmanova. — Mynsk: Pachatkovajashkola, 2018. — 1154 s.

Рахманова О. В.**ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНОМУ ПІДРУЧНИКУ «РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ» ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

Одним із напрямів державної політики в галузі вдосконалення освіти є оновлення навчального змісту в логіці компетентнісного підходу, який вимагає створення сучасних навчальних посібників. У статті розглянуто нові підходи та технології у створенні першого в Республіці Білорусь навчального посібника з розвитку мовлення для дітей з порушенням слуху, позначено інноваційні методичні рішення та відмінні риси його змісту.

Ключові слова: молодші школярі з порушенням слуху; розвиток мовлення; сучасний підручник.

Rahmanova E.**INNOVATIVE APPROACHES AND TECHNOLOGIES IN A MODERN TEXTBOOK «DEVELOPMENT OF SPEECH» FOR CHILDREN WITH HEARING DISORDER**

One of the directions of the state policy in the field of improving education is the updating of the educational content in the logic of the competence approach, which requires the creation of modern teaching aids.

The methodological basis for this textbook is cultural, communicative, activity, student-oriented and competence-based approaches.

The main methodological principle in the development of speech of children with hearing disorder is the principle of situationally conditioned learning speech communication, the use of which provides a shift of emphasis from language learning as a system to teaching speech communication in an active communicative practice. According to this principle, the speech situation acts as the basis for learning — both as a form of organization of the learning process, as a system of relationships between interlocutors, and as a way of selecting and organizing speech material.

The article considers new approaches and technologies in the creation of the first manual in the Republic of Belarus for the development of speech for children with hearing disorder; innovative methodical solutions and distinctive features of its content are indicated.

Keywords: primary pupils with hearing disorder; development of speech; modern textbook.

УДК 373.3.016:81'243

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

В. Г. Редько,

доктор педагогічних наук,
доцент, старший науковий співробітник,
завідувач відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: labredko@ukr.net

У статті автор визначає типи та види вправ і завдань, характеризує їх функції для компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи. Свої погляди він ґрунтує на сутності тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти, вікових особливостях і потенційних можливостях учнів молодшого шкільного віку. Розглядаючи вправи й завдання основними засобами оволодіння учнями іншомовним спілкуванням, автор характеризує їх і дає рекомендації щодо використання з метою формування іншомовної комунікативної компетентності. У статті представлено якісні характеристики навчальної діяльності, яку мають виконувати учні початкової школи з допомогою вправ і завдань у процесі оволодіння іноземною мовою.

Ключові слова: іноземна мова; вправи й завдання; іншомовна комунікативна компетентність; початкова школа.

Постановка проблеми. Важливе місце в системі навчання іноземних мов належить вправам і завданням як пріоритетним засобам досягнення цілей оволодіння змістом іншомовної освіти. Особливого значення це питання набуває в умовах змін методологічних парадигм розвитку сучасної школи, зокрема переходу її на компетентнісні засади [6; 12].

Проблемі добору й використання вправ і завдань для навчання іншомовного спілкування присвячено значну кількість наукових досліджень. Це питання завжди перебувало в полі зору як науковців, методистів, так і вчителів, оскільки воно безпосередньо впливає на рівень якості освіти. Механізми визначення типів вправ, їх методичної організації в системі навчання різнобічно залежать від наявних на певному етапі історичного розвитку суспільства мети навчання, а також методів її досягнення. Вони змінюються залежно від вимог держави до рівня володіння іноземною мовою випускниками навчальних закладів загальної середньої освіти. Відомо такі історичні періоди, коли пріоритети надавалися читанню й перекладу іншомовних текстів (перша половина ХХ століття), усному мовленню й читанню (кінець ХХ століття) тощо. Ці особливості було відбито у відповідних навчальних програмах з іноземних мов, а також упроваджено у зміст навчання та засоби його реалізації. Історія розвитку методики — це завжди певний компроміс між методами, де вправи як важливі засоби оволодіння змістом відіграють визначальну роль.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розвиток теорії вправ для навчання іноземних мов зробили О. Б. Бігич, І. Л. Бім, Н. Д. Гальськова, Н. І. Гез, М. С. Ільїн, Р. Ю. Мартинова, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, В. М. Плахотник, Г. В. Рогова, В. Л. Скалкін, С. К. Фоломкіна, В. С. Цетлін, С. П. Шатілов та багато інших. Зусиллями вчених досліджено різноманітні аспекти цієї проблеми: від типології вправ до їх системи як для навчання мовних одиниць (фонетики, лексики, граматики), так і для оволодіння видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом). Особливої активності набули дослідження, які було здійснено в останні десятиліття, коли розпочався цілеспрямований перехід шкільної іншомовної освіти на компетентнісні засади, що відбилося в широкому використанні мовленнєвих ситуацій, рольових ігор, проектної роботи як творчих видів діяльності та засобів набуття досвіду спілкування в умовах навчального процесу (О. Б. Бігич, Ю. І. Федусенко, Д. В. Ольшанський, Л. В. Калініна та інші). Перехід шкільної іншомовної освіти на компетентнісні засади, що стало показником реформування української школи, зумовило пошуки нових видів вправ і завдань для навчання іноземних мов.

Мета статті — визначити та схарактеризувати типологію вправ і завдань для компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Основними засобами впровадження у процес навчання іншомовного спілкування мовного та мовленнєвого матеріалу є вправи й завдання. Уважається, що їх добір здійснено раціонально, якщо вони повністю відтворюють дидактичну сутність навчального процесу [1]. А вона, у свою чергу, вважається оптимальною за умови, якщо типи та види вправ і завдань методично організовано в такій послідовності та використано в такій кількості, що забезпечують ефективне формування вмінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Основний критерій їх визначення — дидактична доцільність.

Процес навчання іноземних мов передбачає використання значної кількості найрізноманітніших вправ і завдань. Щоб адекватно їх застосовувати, необхідно мати науково обґрунтовану типологію як класифікацію за їх суттєвими ознаками. Йдеться про визначення типів та видів вправ і завдань. Теорія навчання іноземних мов знає кілька напрямів розв'язання цієї проблеми. Передумовами слугують різні погляди щодо базових лінгводидактичних підходів до створення типології. Одні автори за її модель беруть дихотомію «мова — мовлення», інші — «первинні вміння — навички — мовленнєві вміння», треті — цілеспрямовану й не спрямовану активізацію мовного матеріалу [7].

Кожна вправа передбачає виконання певних функцій, серед яких, наприклад, під час навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності варто виділити такі: **пізнавальну** (запит, повідомлення, підтвердження, заперечення), **регулятивну** (прохання, порада, пояснення, заборона), **ціннісно-орієнтаційну** (радість, похвала, критика, переконання), **конвенціональну** — мовленнєвий етикет (звернення, привітання). У результаті організації навчального процесу в такий спосіб учень має оволодіти значенням, формою та функціями (у межах вимог програми) нової лексичної та граматичної одиниці, щоб усвідомлено виконувати всі необхідні операції та дії з нею в умовах породження (говоріння, письмо) і розпізнавання (читання, аудіювання) мовленнєвих продуктів. При цьому варто зазначити, що вправи й завдання виконують ще й розвивальну, освітню й виховну функції. А це означає, що ці засоби мають властивість комплексно впливати на розвиток школяра [9; 11].

Відомо, що всі мовні засоби характеризуються різними рівнями складності та трудності їх засвоєння, а відтак вимагають відповідної кількості типів і видів вправ і завдань для оволодіння ними. У теорії та практиці навчання існують категорії «**кількісний склад вправ**» і «**якісний склад вправ**». Перший передбачає певну кількість вправ, які використовуються для засвоєння навчального матеріалу, а другий — різнотипність і різновидність вправ. Відповідно до наявної в методиці навчання іноземних мов типології вправ кожний їх тип (мовні, умовно-мовленнєві та мовленнєві) складається з видів. До видів **мовних вправ** належать вправи на доповнення, заповнення слів/речень, розкриття дужок у реченнях і надання слову відповідної форми, добір відповідних слів, трансформацію частин речень, перифраз, переклад, комбінування цілого з частин тощо. Це вправи, що сприяють фор-

муванню мовних навичок. Часто вони виконуються поза ситуацією спілкування: на рівні слова, словосполучення, ізольованого речення. Увага учнів зосереджується на засвоєнні значення та формоутворення нової мовної одиниці. Мовні вправи мають забезпечувати такий рівень сформованості мовних механізмів, який дозволяє учням швидко й безпомилково виконувати необхідні мовні операції та вміти переносити їх в інші ситуації спілкування, що асоціюється з гнучкістю навичок [5].

Умовно-мовленнєві вправи розрізняються за змістом мовленнєвого завдання. Вони сприяють переносу мовних навичок у мовленнєву діяльність шляхом використання нових лексичних або граматичних одиниць у ситуативно спрямованих мікрОВисловленнях: («Учора з однокласниками ти ходив/ла в зоопарк. Їм дуже там сподобалось. Скажи, що тобі також сподобалось у зоопарку», «Ти не згоден/згодна з думкою однокласника. Скажи йому про це»). Зміст прогнозованих мікрОВисловлень передбачає формування вміння використовувати дієслова-присудки в минулому часі на рівні взаємопов'язаних одного-двох речень (перший приклад), а також уміння висловлювати заперечення/незгоду (другий приклад). Цей тип вправ сприяє усвідомленню учнями функцій мовних одиниць у спілкуванні.

Важливим етапом навчання іншомовного спілкування є робота, що передбачає виконання мовленнєвих (творчих) дій в умовах, максимально наближених до реального спілкування. Цю функцію виконують **мовленнєві вправи**. За їх допомогою забезпечується практичний рівень володіння мовою, що дає змогу застосовувати її в різноманітних видах комунікативної діяльності. Види мовленнєвих вправ залежать від цілей діяльності (для навчання аудіювання, говоріння, читання, письма) і форм її досягнення. Вони можуть виконуватись як з опорою на зразок, так і без нього. Розглядаючи їх як засоби управління процесом навчання комунікації, необхідно забезпечувати обов'язкову зверненість формулювань до школярів, урахувувати їхні індивідуальні особливості та мотиви оволодіння іншомовним спілкуванням, ситуативні потреби, навчальний, зокрема комунікативний, досвід. Зверненість діяльності, що виконують учні за допомогою мовленнєвих вправ, до певного адресата є суттєвою ознакою їх відповідності комунікативно-діяльнісному підходу [2].

В останні десятиліття зі зміною парадигми шкільної іншомовної освіти, зумовленою тенденцією на формування в учнів умінь і навичок спілкуватись іноземною мовою, почали активно застосовуватись інші типи засобів оволодіння навчальним матеріалом — **комунікативні завдання**. Значною мірою це пов'язується з активізацією використання особливих видів інтегративних групових форм навчальної іншомовної діяльності: навчальних мовленнєвих ситуацій, діалогових форм роботи, проектної діяльності, рольових ігор тощо. Саме такі засоби зумовлюють учнів інтегрувати їхній досвід у вивченні іноземної мови, у тому числі загальнонавчальний, набутий у процесі оволодіння іншими навчальними предметами: самостійно користуватися додатковими засобами з метою отримання необхідної інформації; логічно вибудовувати висловлення; визначати головне й другорядне; раціональ-

но добирати мовні засоби до теми спілкування; доцільно використовувати, у разі потреби, невербальні засоби спілкування тощо. А відтак, комунікативні завдання в навчальних умовах доцільно розглядати як інтегрований вид діяльності. Він спрямовується на **комплексне** використання сформованих мовних навичок і мовленнєвих умінь, умотивованого навчального досвіду (загальнонавчальних умінь) учнів під час породження чи сприймання іншомовних продуктів. Також він сприяє дотриманню адекватної комунікативної поведінки як сукупності норм і традицій спілкування певної групи людей та комунікативної культури, наявної в певному лінгвокультурологічному соціумі [8; 12].

Одна з визначальних характеристик комунікативного завдання — його виконують без вербальних опор, деколи з використанням малюнків. У зв'язку з цим воно повинно мати певні особливості: 1) бути сформульованим у такий спосіб, щоб умотивувати дії учнів і ставити перед ними конкретну мету; 2) чітко визначити об'єкти мовленнєвого спілкування (хто?, де?, для чого?, про що?, коли? ...); 3) спрямовувати діяльність учнів на певний мовленнєвий продукт; 4) передбачати під час його виконання залучення досвіду, набутого учнями в різних сферах життєдіяльності, зокрема норм і традицій, наявних у країні, мова якої вивчається. Саме з такого боку варто розглядати це поняття. Як не складно помітити, завдання, окрім навчальної, виконує ще й контролювальну функцію, яка демонструє рівень сформованості кількох іншомовних компетентностей (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, загальнонавчальної). Вони свідчать про готовність учня до здійснення спілкування в реальних умовах, у яких співрозмовники долучають до цього свої вербальні здібності, здатність використовувати за необхідності компенсаторні вміння (невербальні засоби спілкування), уміння адекватно до соціальних обставин підтримувати мовленнєву взаємодію, дотримуючись лінгвокультурологічних і соціолінгвістичних норм тощо. У цьому сенсі, вочевидь, комунікативне завдання доцільно трактувати як форму організації діяльності учня, яка дає йому змогу самостійно виконувати сукупність послідовних комунікативних дій, спрямованих на досягнення певних цілей, серед них — формулювання думок в усній і письмовій формах, отримання й передавання певної інформації тощо. Отже, **комунікативне завдання — це комплексний вид навчальної діяльності, який передбачає не тільки використання вмій вербальної взаємодії, що зумовлює інтегрування мовленнєвого досвіду, набутого під час вивчення теми, яка наразі опановується, а кількох тем, які вивчалися раніше, й адекватної комунікативної поведінки під час спілкування та здатності успішно користуватися різноманітними стратегіями для досягнення його мети.**

Розглядаючи вправи та завдання основними засобами, що ілюструють особливості навчальної діяльності, яку учень виконує, об'єктивно виникає потреба у визначенні вимог до їхнього змісту та функцій у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Окреслимо їхні **типові**

дидактичні та методичні характеристики під кутом зору сучасних підходів до навчання іншомовного спілкування та вікових потенційних можливостей учнів 1–4 класів. Отже, вони повинні:

- відповідати завданням, які визначаються метою навчання іноземної мови в початковій школі — оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування в межах сфер, тем та обсягу мовного матеріалу, окреслених навчальною програмою;
- урахувати вікові психологічні особливості та потенційні можливості учнів 1–4 класів, їхній навчальний досвід (достатній рівень готовності для успішного виконання вправи/завдання) та інтереси;
- сприяти збалансованому засвоєнню учнями іншомовних комунікативних дій, які забезпечують оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом);
- сприяти ефективному формуванню іншомовних навичок і вмінь як основних механізмів спілкування;
- урахувати досвід учнів, набутий у вивченні рідної мови та інших предметів (міжпредметні зв'язки);
- урахувати особливості матеріалу, що вивчається: його складність і трудність засвоєння, у зв'язку з чим передбачати здійснення диференційованого підходу до визначення якісного й кількісного складу вправ і завдань;
- бути організованими відповідно до принципу наступності, який передбачає, що кожна вправа базується на попередній і є складнішою від неї; вона повинна не бути автономною, а пов'язаною з попередньою та наступною діяльністю, для успішного виконання якої учні мають володіти відповідними навичками та усвідомлювати дії, що виконують;
- забезпечувати чіткість у формулюванні завдання (інструкції): не допускати виникнення подвійних асоціацій щодо його (її) розуміння, орієнтувати учнів у способах виконання діяльності, сприяти раціональному добору для цього доступних і дидактично доцільних засобів вираження (як відомо, для учнів початкової школи, особливо в 1-му і 2-му класах, пріоритетними є операції та дії, що виконують за зразком як орієнтовною основою діяльності);
- умотивувати діяльність учнів, викликаючи інтерес до навчання;
- сприяти розвитку креативних здібностей учнів, спонукати до рефлексії з метою оцінювання власних навчальних досягнень і шукати способи їх удосконалення;
- забезпечувати учнів стимулами й опорами: а) вербальними (ключові слова, план, зразки/моделі автентичного мовлення); б) невербальними (різноманітні ілюстративні матеріали) і передбачати поступове зняття опор, ураховуючи рівень навченості школярів і їхній досвід;
- своїм змістом забезпечувати можливість організації навчання іншомовного спілкування у формі діалогу культур, для цього сприяти взаємопов'язаному навчанню іноземної мови і культури;

- бути комунікативно спрямованими, орієнтувати учнів на характер діяльності, що формується, і сприяти використанню її в мовленнєвій взаємодії, задовольняючи комунікативні потреби школярів у межах тем, які вивчаються, а також забезпечувати оптимальну комунікативну доцільність мовних і мовленнєвих засобів, дібраних до змісту вправи/завадання;

- забезпечувати учням можливість усвідомлено оволодівати способами навчальної діяльності, вчитися самостійно виконувати навчальні дії, що сприяють оволодінню іншомовною комунікативною діяльністю;

- сприяти формуванню ключових й іншомовної комунікативної компетентності та її складників відповідно до вікових і навчальних можливостей молодших школярів, зокрема вміння вчитися, набувати досвіду самостійно вдосконалювати свій рівень навченості згідно з майбутніми потребами;

- забезпечувати зворотний зв'язок з метою корекції дій, що виконуються, або надання необхідних рекомендацій, якщо того потребують навчальні обставини.

Це саме ті характеристики вправ і завдань, які вирізняють їх із-поміж інших відповідно до компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі.

Ураховуючи тенденцію останніх років, яка передбачає спрямування теорії та практики навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти на нові цільові та змістові аспекти — оволодіння іншомовним спілкуванням як засобом мовленнєвої взаємодії в різноманітних сферах міжнародної діяльності, що є визначальним пріоритетом комунікативно-діяльнісного підходу, **варто в основу типології вправ і завдань покласти категорію спілкування та етапи його організації в навчальному процесі**. Відповідно, доцільно розрізнати вправи, що готують до спілкування, навчають структуруванню акту спілкування (на репродуктивному та репродуктивно-продуктивному рівнях), формують механізми спілкування (на продуктивному рівні) і забезпечують формування навичок контролю рівня сформованості вмінь спілкуватись іноземною мовою. У процесі виконання таких вправ учень долає стадії від рецепції до продукції, оволодіваючи досвідом побудови власних висловлень в усній і письмовій формах, перебуваючи в постійному комунікативному режимі. Це зумовлює потребу визначити: а) відповідний тип вправ, спрямованих на формування вмінь і навичок спілкування в усній та письмовій формах; б) ієрархію вправ у сконструйованій системі; в) форму виконання вправ (індивідуальну, парну, групову); г) обсяг мовного та мовленнєвого матеріалу, його складність і трудність засвоєння; д) рівень навченості (досвід) учнів у виконанні певних вправ, який залежить від ступеня їхньої мовної та мовленнєвої підготовленості та індивідуальних особливостей.

На кожному етапі навчання іноземних мов доцільно визначати вправи, що стимулюють комунікативну діяльність учнів. У початковій школі, де відповідно до потенційних вікових можливостей школярів домінуючими є репродуктивні види роботи, під час оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом вправи можуть чітко

скеровувати навчання за допомогою системи спеціальних опор для конструювання власних висловлень (говоріння, письмо) і розуміння мовленнєвих продуктів інших комунікантів (аудіювання, читання). Такий підхід дає школярам змогу діяти самостійно, акцентуючи увагу не на мовній формі, а на змістовому аспекті висловлення. Окрім того, це їх стимулює відійти від запрограмованої мовної форми та зробити власний вибір із того списку форм, якими вони вже володіють. Деколи доцільно на проміжних етапах (від опори на зразок — до власного висловлення) долучати вправи, які змушують учнів вибирати одну форму з кількох запропонованих, також можливих для використання. У зв'язку з цим перспективним уявляється добір таких вправ, які забезпечують максимальну повторюваність нової мовної одиниці й стимулюють учнів до її долучення на всіх етапах навчання в різних видах мовленнєвої діяльності. Цей підхід передбачає не механічне виконання великої кількості формальних (на підстановку, трансформацію, заповнення пропусків тощо) вправ, а певне зміщення акцентів із мовних аспектів на змістові. Учні повинні розуміти, з якою метою, де, в якій соціально-комунікативній ситуації мовна одиниця може використовуватися для здійснення їхнього мовленнєвого наміру та для розуміння висловлення інших комунікантів. Такі навчальні дії повністю узгоджуються із сутністю компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування.

Відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу мова має сприйматись учнями не як сукупність певних мовних формальних елементів, а як інструмент, який дає змогу взаємодіяти з навколишнім світом на рівні текстової діяльності. Досягнення такої якості мовленнєвої взаємодії може відбутися за умови, що комунікант володіє відповідними механізмами на продуктивному рівні, а це свідчить про його достатні креативні можливості, щоб створювати власні мовленнєві тексти відповідно до теми чи ситуації спілкування. Як підтвердили проведені нами дослідження, рівень креативності в кожного учня відповідно до його індивідуальних особливостей може бути різним [3]. Якщо школяр не вміє виконувати певної творчої комунікативної діяльності на матеріалах рідної мови, то об'єктивно виникає сумнів в успішності аналогічної роботи іноземною мовою. Утім необхідно розвивати цей феномен, а тому, окрім комунікативно спрямованих тренувальних репродуктивних вправ, виникає потреба у використанні продуктивних (творчих) видів діяльності, про які йшлося раніше. Поступово їх необхідно починати долучати до навчального процесу вже в початковій школі, особливо в 3-х і 4-х класах, коли учні набули певного навчального досвіду не тільки під час оволодіння іноземною мовою, але й у процесі вивчення рідної мови та інших предметів шкільного циклу. Окрім того, рівень їхнього розумового розвитку, який зростає, дає їм змогу здійснювати відповідні дії, що забезпечують виконання елементарних творчих видів роботи, зокрема групування, узагальнення, аналіз, порівняння, систематизацію тощо [4; 10].

Як зазначалося вище, визначальним пріоритетом змісту навчання іноземних мов у сучасних закладах загальної середньої освіти є його спрямування на ово-

лодіння учнями іншомовним спілкуванням як важливим засобом мовленнєвої взаємодії в сьогоднішньому мультілінгвальному та полікультурному світовому просторі. Така мета зумовлює ставлення до навчального процесу як до різноаспектної діяльності, що має сприяти формуванню в учнів іншомовної комунікативної компетентності. Її доцільно розглядати як **макрооб'єкт**, який складається з кількох різновидових **мікрооб'єктів** (мовної компетентності, мовленнєвої компетентності, соціокультурної компетентності, загальнонавчальної компетентності), які є взаємопов'язаними, доповнюють один одного та чіткіше розкривають зміст навчальної роботи в межах кожного з них.

Узагальнимо якісні характеристики навчальної діяльності, якою мають оволодіти учні початкової школи у процесі вивчення іноземної мови (рис. 1).

Зміст рисунка є підґрунтям для визначення системи вправ і завдань, які здатні забезпечувати формування в учнів початкової школи іншомовної комунікативної компетентності як макрооб'єкта та її структурних компонентів. Як пріоритетні засади моделі доцільно розглядати структурні та функціональні механізми мовленнєвої комунікації/механізми мовлення. Їх різноманітні співвідношення утворюють ієрархію інваріантів, на яких базуються типи й види вправ, які можуть застосовуватися в навчальному процесі, і це може стати предметом подальшого дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, за результатами здійснених емпіричних досліджень нами визначено типологію вправ і завдань для компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. Аналіз стану проблеми та усвідомлення її сутності на сучасному етапі розвитку шкільної іншомовної освіти дали змогу окреслити вимоги до вправ і завдань, розкрити їх дидактичні та методичні функції у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи. Предметом подальших досліджень може стати аналіз результатів упровадження запропонованої системи вправ і завдань у шкільну іншомовну освіту.

Використані джерела

1. Бим И. Л. Цели обучения иностранным языкам на современном этапе / И. Л. Бим // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность; под ред. А. А. Миролюбова. — Обнинск.: Титул, 2010. — С. 39–46.
2. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови: монографія / О. Б. Бігич. — К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. — 138 с.
3. Волков Б. С. Психология младшего школьника: учебное пособие / Б. С. Волков. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 128 с.
4. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. — М.: Просвещение, 1966. — 320 с.
5. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. — 1969. — № 6. — С. 7–12.



Рис. 1. Предметні компетентності, на формування яких спрямовується навчальна діяльність учнів початкової школи під час оволодіння іноземною мовою

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
7. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М. С. Ильин. — М.: Педагогика, 1975. — 152 с.
8. Калініна Л. В. Лінгвокультурний аспект формування комунікативної компетенції учнів початкової школи / Л. В. Калініна // Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за кордоном: монографія. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — С. 47–60.
9. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: моногр. / Р. Ю. Мартинова. — К.: Вища шк., 2004. — 454 с.
10. Плахотник В. М. Система вправ як основна частина підручника // Проблеми сучасного підручника: зб. наукових праць / В. М. Плахотник. — К.: Педагогічна думка, 2003. — С. 41–45.
11. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. — England: Pearson Education Limited, 2007. — 448 p.
12. Key Competencies for Successful Life and Well — Functioning Society; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik. — Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers, 2003. — 219 p.

References

1. Bim I. L. Tseli obucheniya inostrannym yazyikom na sovremennom etape / I. L. Bim // Metodika obucheniya inostrannym yazyikom: traditsii i sovremennost; pod red. A. A. Miroljubova. — Obninsk.: Titul, 2010. — S. 39–46.
2. Bihych O. B. Osobystisno-diiialnisnyi rozvytok molodshoho shkoliara na urotsi inozemnoi movy: monohrafiia / O. B. Bihych. — K.: Vyd. tsentr KNLU, 2010. — 138 s.
3. Volkov B. S. Psihologiya mladshogo shkolnika: uchebnoe posobie / B. S. Volkov. — M.: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2002. — 128 s.
4. Galperin P. Ya. Psihologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deystviy / P. Ya. Galperin // Issledovaniya myshleniya v sovetskoy psihologii. — M.: Prosvedenie, 1966. — 320 s.
5. Gez N. I. Sistema uprazhneniy i posledovatelnost razvitiya rechevykh umeniy i navykov / N. I. Gez // Inostrannyye yazyki v shkole. — 1969. — № 6. — S. 7–12.
6. Zimnyaya I. A. Klyucheveye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii / I. A. Zimnyaya. — M.: Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. — 40 s.
7. Ilin M. S. Osnovy teorii uprazhneniy po inostrannomu yazyiku / M. S. Ilin. — M.: Pedagogika, 1975. — 152 s.
8. Kalinina L. V. Lihvokulturnyi aspekt formuvannia komunikativnoi kompetentsii uchniv pochatkovoї shkoly / L. V. Kalinina // Perspektivy rannoho navchannia inozemnykh mov v Ukraini ta za kordonom: monohrafiia. — Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2012. — S. 47–60.
9. Martynova R. Ju. Cilisna zagal'nodydaktychna model' zmistu navchannja inozemnykh mov: mnogr. / R. Ju. Martynova. — K.: Vyshha shk., 2004. — 454 s.
10. Plahotnyk V. M. Systema vprav jak osnovna chastyna pidruchnyka // Problemy suchasnogo pidruchnyka: zb. naukovykh prac' / V. M. Plahotnyk. — K.: Pedagogichna dumka, 2003. — S. 41–45.

11. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. — England: Pearson Education Limited, 2007. — 448 p.
12. Key Competencies for Successful Life and Well — Functioning Society; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik. — Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers, 2003. — 219 p.

Редько В. Г.

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье автор определяет типы и виды упражнений и заданий, характеризует их функции для компетентностно ориентированного обучения иноязычного общения учащихся начальной школы. Свои взгляды он основывает на сущности тенденций развития современного школьного иноязычного образования, возрастных особенностях и потенциальных возможностях, учащихся младшего школьного возраста. Рассматривая упражнения и задания основными средствами овладения учащимися иноязычным общением, автор описывает их характеристики и дает рекомендации по использованию с целью формирования иноязычной коммуникативной компетентности. В статье представлены и охарактеризованы качественные характеристики учебной деятельности, которую должны научиться выполнять с помощью упражнений и заданий учащиеся начальной школы в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык; упражнения и задания; иноязычная коммуникативная компетентность; начальная школа.

Redko V.

MEANS FOR FORMING FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS: RESULTS OF EMPIRICAL STUDIES

The author of the article defines types and kinds of exercises and tasks, characterizes their functions for competence-oriented teaching foreign language communication among primary school pupils. Authors' views are based on the essence of trends in the development of modern school-based foreign education, age-specific features and potential opportunities of primary schoolchildren. Considering the exercises and tasks as the main means for pupils to master a foreign language, the author describes their characteristics and gives recommendations of its use for the purpose of forming a foreign language communicative competence. The article presents and characterizes the qualitative characteristics of the educational activities that pupils of primary school should learn to do with the help of exercises and tasks in the process of studying a foreign language.

According to the author, the basis of the typology of exercises and tasks is the category of communication and the stages of its organization in the educational process. Accordingly, it is advisable to distinguish between exercises training activities for communication, structuring

the act of communication (at the reproductive and reproductive-productive levels), form the mechanisms of communication (at the productive level) and provide the formation of skills to control the level for abilities formation to communicate in a foreign language. In the process of performing such exercises, a pupil overcomes the stages from reception to products, mastering the experience of constructing their own statements in oral and written forms, while in a continuous communicative mode. This necessitates the need to determine: a) the appropriate type of exercise aimed at developing skills in oral and written communication; b) the hierarchy of exercises in the constructed system; c) the form of performing exercises (individual, pair, group); d) volume of linguistic and speech material, its complexity and difficulty of assimilation; e) the level of training (experience) of pupils in the performance of certain exercises, which depends on the degree of their language and speech preparedness and individual characteristics.

Keywords: a foreign language; exercises and tasks; foreign language communicative competence; a primary school.

УДК 373.3.016:81'243

НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ — КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ПІДРУЧНИКИ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКА З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 1 КЛАСУ «MyPal»

В. Г. Редько,

доктор педагогічних наук, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України

В. В. Ніколаєнко,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики викладання іноземних мов НПУ імені М. П. Драгоманова

О. Б. Кодалашвілі,

доцент кафедри методики викладання іноземних мов НПУ імені М. П. Драгоманова

А. І. Козлова,

магістрант ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

У статті автори розглядають концептуальні засади змісту та структури підручника з англійської мови для 1 класу «MyPal», які ґрунтуються на пріоритетних тенденціях розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти: компетентнісному, комунікативному, діяльнісному, особистісно орієнтованому та культурологічному підходах. Свої погляди вони пов'язують з віковими особливостями та потенційними можливостями учнів 1 класу. Обґрунтовують якісні та кількісні характеристики навчального матеріалу, які узгоджуються з вимогами чинної програми. Описують дидактичні та методичні принципи конструювання змісту підручника, визначають його структуру. Теоретичну модель підручника автори розглядають як таку, що ґрунтується на визначенні його двоєдиної сутності: 1) як носія змісту англійської освіти і 2) як засобу навчання англійської мови. Відповідно, підручник є своєрідною моделлю навчальної роботи учнів і методичної діяльності вчителя.

Основними характеристиками змісту підготовленого підручника визначено такі: 1) відповідність актуальним комунікативно-пізнавальним інтересам учнів молодшого шкільного віку й умовам навчання; 2) стимулювання розвитку інтересів першокласників, здійснення впливу на їхню мотиваційну сферу, виховання позитивного ставлення до англійської мови; 3) спрямування на залучення учнів до нового для них мовного коду та культури народів, які спілкуються англійською мовою; 4) використання досвіду, набутого першокласниками під час оволодіння рідною мовою та іншими предметами; 5) забезпечення освітніх, виховних і розвивальних потреб учнів, стимулювання їхньої самостійної діяльності.

Ключові слова: підручник; англійська мова; учні першого класу; зміст і структура; компетентнісно орієнтоване навчання.

Актуальність проблеми. Школа як державна загальноосвітня установа — важливий соціальний інститут, у межах якого створюється, розвивається та якісно удосконалюється інтелектуальний потенціал країни. У зв'язку з цим питання шкільної освіти були і залишаються в центрі інтересів суспільства, а освітній розвиток його громадян вважають одним із пріоритетних завдань державної політики. Відповідно до нормативних і методологічних положень розвитку вітчизняної шкільної освіти учні мають бути забезпечені дидактичними ресурсами, які давали б можливість успішно організувати навчальний процес і створювати умови для оптимального розкриття особистісного потенціалу школярів, здатності до саморозвитку, самовизначення та самореалізації [19]. Об'єктом таких трансформацій стає зміст навчання та засоби його здійснення. Не обходять ці питання й іншомовну освіту, оскільки саме в закладі загальної середньої освіти, у тому числі в початковій школі, в учнів формуються базові іншомовні комунікативні механізми, які в майбутньому можуть набувати якостей відповідно до їхніх життєвих потреб.

Оновлення змісту навчання іноземних мов пов'язується із деякими змінами в його стратегічних напрямках розвитку — спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, які в майбутньому давали б змогу випускникам школи комфортно почуватися в сучасному світовому мультілінгвальному та полікультурному просторі [5; 7; 22]. Це об'єктивно зумов-

лено низкою чинників, пріоритетними серед яких є тенденція на постійну глобалізацію та інтенсифікацію розвитку міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності, а також активна переорієнтація шкільної іншомовної освіти на нові парадигми навчання [18].

Важливе місце в цих трансформаційних процесах належить шкільним підручникам як основним засобам реалізації змісту навчання. Саме цей факт змушує не тільки різнобічно переосмислити науково-теоретичні підходи до визначення такого змісту, але й знайти ефективні методи, способи, форми й засоби його презентації у навчальних книгах. У зв'язку з цим теоретичну модель сучасних шкільних підручників з іноземних мов доцільно розглядати як таку, що ґрунтується на визначенні їх двоєдиної сутності: 1) як носіїв змісту іншомовної освіти та 2) як засобів навчання іншомовного спілкування [1]. З огляду на це, підручники мають відбивати таку модель діяльності школярів, яка забезпечується дидактично й методично доцільно дібраним і раціонально організованим в них змістом навчання [5], що ґрунтується на компетентнісному, комунікативному, діяльнісному, особистісно орієнтованому, культурологічному підходах і сприяє успішному виконанню цілей, визначених чинною навчальною програмою [12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема конструювання змісту шкільних підручників була предметом дослідження дидактів, методистів, психологів. На різних історичних етапах розвитку педагогічної науки вчені безпосередньо або опосередковано розглядали різноманітні проблеми підручникотворення, серед них питання: принципів добору навчального матеріалу до змісту підручників (В. Г. Бейлінсон, М. М. Вятютнев, Н. І. Гез, Г. Г. Гранік, Л. П. Добраєв); системи засобів оволодіння навчальним матеріалом (М. І. Бурда, Л. П. Величко, І. П. Гудзик, І. О. Зимня, Г. В. Колшанський, В. Л. Скалкін та ін.); засобів впливу змісту підручника на виховний, освітній та розвивальний потенціал учнів (Н. М. Бібік, Я. П. Кодлюк, І. Я. Лернер, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, М. М. Скоткін та ін.); методичної організації навчальних матеріалів у змісті підручників (Е. Г. Гельфанд, Г. Г. Гранік, Г. В. Китайгородська, Р. Ю. Мартинова, В. М. Плахотник та ін.); організації процедури експериментальної перевірки та оцінювання змісту підручників (А. Р. Арутюнов, Н. М. Буринська, Т. О. Лукіна, О. І. Ляшенко, Жерар Франсуа-Марі, Роеж'єр Ксав'є та ін.).

В особливу групу варто віднести науковців, серед них і вітчизняних дослідників, які розглядали окремі аспекти, пов'язані з теорією підручників з іноземних мов: Н. П. Басай, І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскова, Л. В. Калініна, І. М. Ключковська, О. О. Коломінова, Р. Ю. Мартинова, З. М. Нікітенко, С. Ю. Ніколаєва, О. С. Пасічник, Ю. І. Пассов, В. М. Плахотник, Т. К. Полонська, С. П. Шатілов та інші.

Питання підручникотворення активно висвітлювалися в окремих статтях, уміщених у 20-ти номерах наукового збірника «Проблеми школьного учебника» (1971–1991 рр.) і в 17 номерах збірника наукових праць «Проблеми сучасного підручника» (2002–2017 рр.).

Деякі питання цієї сфери порушувалися також зарубіжними дослідниками: Brown, Byram M., Dermis R. Preston, Duszenko M., Jeremy Harmer, Hymes D., Isabel Santos Gargallo, Neuner G., Richard Yang, Richards J. C., H. Douglas, Savignob S. J., Stern H. H. та іншими.

Мета статті. Визначити, схарактеризувати та оприлюднити основні концептуальні засади змісту та структури компетентнісно орієнтованого підручника з англійської мови для 1 класу «MyPal».

Виклад основного матеріалу. В останні десятиліття у сфері шкільної іншомовної освіти набули активного розвитку компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний підходи до навчання іноземних мов. Це об'єктивно зумовлено низкою чинників, пріоритетною серед яких можна вважати тенденцію на постійну глобалізацію та інтенсифікацію розвитку міжнаціональних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності. Одним із визначальних виявів оновлення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти, який пов'язується із деякими змінами в стратегічних напрямках її розвитку, є переорієнтування змісту на компетентнісні засади, що різнобічно відбивається на засобах навчання, зокрема підручниках.

Початковий етап навчання іноземної мови у сучасному закладі загальної середньої освіти надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються основи іншомовної комунікативної компетентності, потрібні та достатні для подальшого їх розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення початків іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також умінь в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі у межах програмних вимог [15].

Введення іноземної мови до списку загальноосвітніх дисциплін, починаючи з першого класу, має вагоме прагматичне значення, оскільки розширює спектр гуманітарних предметів, які вивчають на цьому ступені, і сприяє тому, щоб початковий етап став для дітей більш радісним і захоплюючим. Цей чинник особливо важливий з огляду на те, що непросто навчити спілкуватись іноземною мовою молодших школярів, особливо першокласників, які ще недостатньо володіють уміннями й навичками робити це рідною мовою. Позитивне ставлення до предмета у цьому віці досить тісно пов'язане з відчуттям психологічного комфорту, радості, потреби й готовності до спілкування, які створює вчитель на уроці й підтримуються матеріалами підручників [3; 8]. А тому їх зміст має не тільки різнобічно забезпечувати навчальну роботу першокласників, але й ефективно спрямовувати методичну діяльність учителя. У зв'язку з тим, що іноземна мова ввійшла до списку загальноосвітніх предметів, якими учні оволодівають з першого класу, то об'єктивно виникла потреба підготовки підручників як основних засобів навчання, які відповідали б сучасним тенденціям розвитку педагогічної науки та шкільної практики.

Підручники з іноземних мов для початкової школи мають свої особливості у порівнянні з аналогами для подальших ступенів навчання [4; 6; 18]. Розглянемо пріоритетні чинники впливу на визначення змісту та структури сконструйованого

нами підручника з англійської мови для 1 класу «MyPal» та зумовлені ними лінгводидактичні засади його побудови.

У першому класі важливо зацікавити учнів вивченням іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння нею як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Усі долучені до цього дидактичні засоби, у тому числі й підручник як основний носій змісту навчання, повинні сприяти формуванню готовності учнів до оволодіння іноземною мовою, вихованню комунікативних потреб у пізнанні інших країн і народів, у пошуку друзів не лише для спілкування, а й для розв'язання певних проблем власної життєдіяльності [10].

Молодший шкільний вік — це період життя дитини, в якому відбуваються значні зміни в її психічному, розумовому та фізіологічному розвитку. Це етап активного формування інтересів, які в подальшому житті за певних умов можуть змінюватись як у позитивному, так і в негативному вимірах [17]. Щоб розвиток першокласників відбувався успішно й давав позитивні результати, слід сформувати відповідні механізми, які сприяли б досягненню поставленої мети. Навчання у школі — це не лише новий етап у житті першокласника, а й своєрідний новий для нього світ, у якому його навчають не загубитись і відчувати задоволення від навчальної роботи та потребу в ній [23]. Учні першого класу зазвичай спілкуються у межах визначених сфер, які близькі до змісту їхньої повсякденної життєдіяльності. Для них не характерне спілкування довкола проблем, які потребують певних складних роздумів, а бажають обговорювати те, що систематично бачать, постійно чують і щодня роблять [13]. Відтак, змістом підручника потрібно передбачати навчальні матеріали, відповідні життєвому досвіду учнів цього віку [16].

Під час визначення концептуальних засад змісту підручника «MyPal» ми керувалися тезою, що для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови навчальна книга повинна сприяти тому, щоб процес залучення першокласників до вивчення предмета не лише збагачував їхні світоглядні погляди, а й сприяв глибшому розумінню ними рідної мови та власної культури, їх ролі в духовному й моральному розвитку кожної людини. Цьому сприяють не тільки навчальні тексти, а й доступні для молодшого шкільного віку ілюстративні матеріали, що формують уявлення про інший світ, іншу культуру, вмотивовуючи своїм змістом потребу пізнавати їх засобами англійської мови. А відтак навчальний матеріал підручника зорієнтовується на особистість першокласників, зокрема тематика для навчання іншомовного спілкування, зміст текстів, вправ і завдань відповідають віковим особливостям учнів, їхнім інтересам і незначному навчальному досвіду. Види діяльності, презентовані у підручнику, стимулюють учнів до мовленнєвої взаємодії.

Комунікативна, освітня, виховна й розвивальна цілі оволодіння змістом підручника реалізуються через навчальні тексти й діалоги як основні мовленнєві одиниці. Вони містять змістову та мовну інформацію й слугують певними засобами узагальнень мовних знань учнів [14], а також інформаційним підґрунтям для здійснення спілкування в усному та писемному мовленні.

Навчання читання організовується з опорою на уміння звуко-буквеного аналізу, яким діти користуються на уроках рідної мови. Оскільки у цьому віці ще домінують відповідні механізми невимушеної діяльності, то досить важливо поступово розвивати увагу та запам'ятовування — цьому сприяють відповідні вправи підручника.

Важливою умовою успішного оволодіння іноземною мовою у першому класі є організація систематичного повторення вивченого матеріалу. Проведення цієї роботи доцільно передбачати в такий спосіб, щоб поступово в учнів розвивалися елементарні вміння аналізувати, моделювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки. Слід пам'ятати, що, розпочинаючи вивчення англійської мови, учні першого класу ще недостатньо володіють лінгвістичними поняттями рідної мови. Тому частину граматичного матеріалу передбачено вивчати на рівні лексичних одиниць: учні засвоюють певні граматичні явища у мовленнєвих зразках, і їм не потрібно пояснювати морфологічні та синтаксичні зв'язки між частинами мови або структурними одиницями, що входять до цього зразка [11]. Передбачається, що така робота проводитиметься на подальших етапах, коли школярі досягнуть певного лінгвістичного досвіду в рідній мові, який буде їм слугувати підґрунтям для усвідомленого оволодіння іншомовним матеріалом.

Зміст навчання англійської мови учнів першого класу створюється на ідеях оволодіння нею у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови та культури. Орієнтація на цю технологію зумовлена викликами та перспективами розвитку мультилінгвального та полікультурного співтовариства, в якому перебуває людина і яке стає невід'ємним імперативом сьогодення. У зв'язку з цим одним із основних завдань навчання нами розглядається поступове формування в учнів здібностей, готовності та бажання брати участь у міжкультурній комунікації у межах найтипівіших для їхнього віку сфер і тем спілкування та самовдосконалюватися в подальшому оволодінні іншомовною комунікативною діяльністю відповідно до власних викликів і потреб [21].

Розглянемо основні характеристики змісту навчання, представленого в підручнику з англійської мови для учнів першого класу «**MyPal**».

1. Відповідає актуальним комунікативно-пізнавальним інтересам учнів молодшого шкільного віку та відбиває реальні потреби й умови використання англійської мови як засобу спілкування, є максимально наближеним до умов і цілей навчання.

2. Стимулює розвиток інтересів першокласників та виховує позитивне ставлення до англійської мови, здійснює вплив на їхню мотиваційну сферу.

3. Спрямовується на залучення учнів не лише до нового для них мовного коду, але й до культури народів, які спілкуються англійською мовою як державною.

4. Ґрунтується на досвіді, набутих школярами у процесі оволодіння рідною мовою, забезпечуючи випереджальний характер останньої, враховує поки що недостатній загальнонавчальний досвід учнів, набутий ними під час вивчення інших предметів.

5. Забезпечує освітні, виховні та розвивальні потреби школярів, у тому числі стимулює їхню самостійну діяльність, спонукає до рефлексії щодо якості власних навчальних досягнень.

Основними дидактичними принципами побудови змісту підручника ми обрали такі:

- **особистісно-орієнтованого навчання**, що зумовлюється психофізіологічними особливостями першокласників;
- **мінімізації** змісту навчання (тематики для спілкування, обсягу навчально-інформаційного матеріалу, на якому здійснюється спілкування, рівнів навченості молодших школярів з мови й мовлення), узгодження його з віковими інтересами дітей, що забезпечує доступність освітнього матеріалу й водночас його оптимальність для задоволення іншомовних комунікативних потреб спілкування у межах чинної програми;
- **врахування випереджального вивчення рідної мови**, що передбачає послідовне оволодіння учнями мовними та мовленнєвими одиницями на основі досвіду, набутого на уроках рідної мови.

Основними методичними принципами побудови змісту підручника ми визначили такі:

- **комунікативного спрямування** навчального матеріалу;
- **ситуативності та тематичної організації** змісту навчання;
- **діяльнісного характеру** видів навчальної роботи, презентованих у змісті підручника;
- **диференціації та індивідуалізації** навчання, що забезпечують урахування вікових потенційних можливостей та особистісних якостей першокласників, їхньої мотивації та готовності до засвоєння англійської мови;
- **соціокультурного спрямування** процесу навчання;
- **взаємопов'язаного навчання** видів мовленнєвої діяльності;
- **сприяння розвитку освіти та виховання** молодших школярів засобами навчального змісту.

Розглянемо загальні питання змісту та структури підручника «MyPal». Дібраний зміст навчання англійської мови організовано в ньому за тематичним принципом. Його структура містить тематичні розділи з урахуванням вимог чинної навчальної програми. Кожний тематичний розділ складається з уроків, які є цілісними компонентами змісту, виконуючи певні завдання. Зазвичай усі уроки в межах розділу є взаємопов'язаними, та їх структуровано в ньому відповідно до принципу наступності.

Змістом підручника передбачено, що першокласники оволодівають елементарним усним і писемним мовленням у межах тематики, визначеної навчальною програмою, відповідно до своїх можливостей та з урахуванням часової мережі, згідно з якою на навчання іноземної мови у першому класі відводиться дві тижневі години. Звісно, що рівень навчальних досягнень учнів з тем, за якими вони

навчаються спілкуватись у першому класі, буде удосконалюватись у наступних класах, що передбачено навчальною програмою.

Кількість вправ і завдань у кожному уроці, а також кількість уроків у тематичних розділах уніфіковано та збалансовано щодо насиченості навчальним матеріалом. За результатами здійснених нами досліджень запропоновано у межах одного уроку, який триває 35 хвилин, використання не більше 5–6 видів діяльності, що, на наш погляд, є оптимальним для наявних умов навчання.

Пріоритетними компонентами кожної структурної одиниці підручника (розділів і підрозділів) є підсистеми вправ і завдань, які забезпечують виконання англомовних комунікативних намірів учнів згідно з вимогами навчальної програми.

У кінці підручника вміщено двомовний словник з вивченою лексикою, а також схематично узагальнені граматичний довідник і глосарії у межах засвоєного навчального матеріалу.

Відповідно до описаної структури підручник можна розглядати своєрідною дидактичною моделлю системи навчання англійської мови у першому класі.

Відповідно до навчального плану активне та усвідомлене вивчення першокласниками рідної мови розпочинається приблизно в жовтні — другому місяці перебування їх у школі, коли вони вчать писати окремі елементи літер (до цього часу дітей зазвичай навчають правильно сидіти за партою, тримати ручку тощо). Звісно, що ця особливість повинна своєрідно відбиватися на організації та структурі процесу навчання англійської мови.

Зміст підручника складається з 2-х частин: **пропедевтичного** та **базового** курсів. **Пропедевтичний курс**, у свою чергу, містить два розділи:

1) «Навчаємося говорити англійською мовою» (1–10 уроки) і 2) «Навчаємося читати та писати англійською мовою» (11–24 уроки). Загалом, він охоплює 24 уроки, що, як засвідчили проведені нами емпіричні дослідження, є оптимальним для оволодіння пропонованим нами обсягом навчального матеріалу. Першим розділом передбачено усний вступний курс, коли першокласники в усній формі засвоюють певні найбільш частотні мовленнєві зразки з близьких для них навчальної та особистісної сфер спілкування. Такий підхід зумовлений тим, щоб не перевантажувати учнів у перші місяці перебування їх у першому класі, оскільки, як зазначалося, в цей період вони починають активно оволодівати елементами системи рідної мови та іншими предметами. Презентовані у підручнику лексичні одиниці та мовленнєві зразки слугують учителям орієнтовною основою діяльності для його роботи на уроці.

Протягом усного вступного курсу учні оволодівають вимовою: слухають і повторюють мовлення вчителя або в звукозаписі, промовляють слова, словосполучення, прості речення за зразком, презентованим учителем або в аудіосупроводі, здійснюють елементарне діалогічне спілкування у межах 1–2 реплік, породжують монологічні висловлення за запропонованою мікроситуацією чи малюнком. Для цього в підручнику представлено малюнки/фотографії, за зміс-

том яких здійснюється спілкування, та подаються слова й мовленнєві зразки, у межах яких учитель його організовує. Втім, він не акцентує увагу першокласників на графічній формі слів і не повинен змушувати їх читати (процес навчання читання передбачений після завершення усного вступного курсу). Як свідчить шкільна практика, певні учні можуть підсвідомо засвоювати презентовані графічні образи, запам'ятовуючи їх.

Відомо, що в учнів молодшого шкільного віку преваляює зорова пам'ять, а тому під час презентації та активізації нового мовного матеріалу запропоновано широко використовувати художню та предметну наочність. У підручнику, на наш погляд, містяться методично доцільні ілюстрації, які супроводжують вербальний навчальний матеріал. Окрім запропонованих малюнків/фотографій, учитель за потреби може долучати інші ілюстративні та предметні дидактичні матеріали, які, на його думку, можуть сприяти якіснішому засвоєнню першокласниками передбаченого підручником змісту навчання.

Упродовж другої частини пропедевтичного курсу учні навчаються читати й писати. Для цього запропоновано оригінальну технологію оволодіння звуковими аспектами англомовного читання та графічними навичками.

Після завершення пропедевтичного курсу розпочинається активна робота з метою оволодіння змістом **базового курсу**. Здійснюється паралельне та взаємопов'язане формування в учнів умінь та навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні: монолог, діалог; читанні; аудіюванні; письмі). Базовий курс побудовано з урахуванням усномовленнєвого досвіду першокласників, набутого під час проведення пропедевтичного курсу. Він складається з 5 тематичних розділів, кожний з яких містить 8 уроків, серед них на 6 уроках здійснюється активна англомовна комунікативна діяльність, 7 — це урок повторення, і завданнями 8 уроку передбачено перевірку рівня навчальних досягнень учнів з теми, що вивчалася.

Процес навчання організовано за тематичним принципом. Усі теми є взаємопов'язаними, їх матеріал обмежений вимогами чинної навчальної програми та структурований відповідно до дидактичних принципів наступності, оптимальності, комунікативної доцільності, послідовності та відповідно до потенційних можливостей першокласників. Передбачено, що мовні одиниці після їх презентації повторюються не менше 5–6 разів у подальшій навчальній діяльності в новому лексичному оточенні та в нових мікроситуаціях спілкування. Такий підхід забезпечує можливість їх збереження у довготривалій пам'яті.

У базовому курсі школярі удосконалюють техніку читання та письма, а також навчаються розуміти зміст прочитаного та усвідомлено виконувати у письмовій формі вправи, представлені в робочому зошиті.

Відповідно до принципу взаємопов'язаного навчання англійської мови та культури англомовних країн до змісту введено деякі матеріали з життєдіяльності дітей Великої Британії, США та України (імена, певні назви міст, вулиць, свят тощо). Така

технологія забезпечує організацію навчання у формі діалогу культур. Зміст спілкування здійснюється в теперішньому часі (Present Simple).

У 1-му класі урок триває 35 хв. Уся навчальна робота проводиться на уроках (домашніх завдань не передбачено). Зміст підручника створено відповідно до потенційних вікових можливостей першокласників, а тому вчителів не доцільно виходити за його межі, втім за потреби можна долучати додаткові ілюстративні та предметні дидактичні матеріали й ігрові види діяльності. Відповідно до вікових особливостей першокласників, зокрема їхніх інтересів і схильностей, а також сутності комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до організації навчання домінуючими є ігрові форми роботи. Гра має бути дидактично доцільною, комунікативно спрямованою та сприяти формуванню в учнів навичок і умінь спілкування в усній та письмовій формах. Ігрові види діяльності мають допомагати вчителю спрямовувати навчання на засвоєння учнями як мовних аспектів спілкування, так і на оволодіння механізмами мовленнєвої взаємодії.

Узагальнимо результати здійсненого дослідження та окреслимо концептуальні підходи, які слугували підґрунтям для визначення змісту та структури підручника «MyPal».

Навчання говоріння здійснюється у межах сфер і тем спілкування, з урахуванням мовних засобів вираження та рівнів навченості першокласників, рекомендованих чинною навчальною програмою.

Навчання читання передбачає формування в учнів 1-го класу таких механізмів:

1) **навичок** озвучувати всі літери та окремі буквосполучення алфавіту англійської мови, досягаючи на цьому етапі апроксимованої вимови, а також, дотримуючись особливостей їх промовляння;

2) **умінь** читати слова, що позначають предмети та явища, засвоєні в усному мовленні, а також словосполучення та короткі речення (у межах 5–6 слів).

Навчання читання (озвучування літер) проводиться паралельно з їх написанням (оволодіння графікою) у робочому зошиті.

Навчання письма передбачає формування графічних навичок і першочергово здійснюється шляхом попереднього обведення учнями літер, буквосполучень і слів, представлених у робочому зошиті пунктирними лініями, що позначають форму необхідної графічної одиниці. Очікується, що через певний час у першокласників сформуються елементарні графічні навички, і вони будуть готові до написання літер, буквосполучень, слів і окремих простих речень без пунктирної основи.

Навчання аудіювання відбувається у процесі усномовленнєвого спілкування в класі в різних режимах: учитель — учні/учень, учень — учень/учні тощо. Підручник містить найтипівіші мовленнєві зразки, якими мають оволодіти учні, розуміти їх й адекватно реагувати на них під час спілкування.

Підручник «MyPal» як поліфункціональна модель змісту навчання англомовного спілкування учнів першого класу є компонентом дидактичного комплексу, до складу якого входять робочий зошит, аудіоматеріали та методичний супровід.

Усі види навчальної діяльності, які мають виконувати першокласники, узгоджуються з навчальною програмою, відповідають їхнім віковим особливостям, закладають підґрунтя для подальшого розвитку англomовної комунікативної компетентності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у статті презентовано та схарактеризовано концептуальні засади, які слугували лінгводидактичним підґрунтям для створення проекту підручника з англійської мови для учнів першого класу «MyPal». Його зміст і структура детермінуються тенденціями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти, її компетентнісним спрямуванням, віковими особливостями першокласників, їхніми потенційними можливостями, інтересами та комунікативними потребами. Розглянуто науково-методичні підходи до організації компетентнісно орієнтованого навчання англійської мови відповідно до вікових особливостей учнів, обґрунтовано структуру підручника та окреслено очікувані результати його використання.

Використані джерела

1. Бим И. Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель её реализации / И. Л. Бим. — М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1974. — 240 с.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2004. — С. 45–50.
3. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови: Монографія / О. Б. Бігич. — К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. — 138 с.
4. Гальскова Н.Д., Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. — М.: АЙРИС ПРЕСС, 2004. — 236 с.
5. Журавлев И. К. Учебник вчера, сегодня, завтра / И. К. Журавлев. // Советская педагогика — 1990. — № 7. — С. 44–49.
6. Кодлюк Я. Розвивальна функція підручника для початкової школи / Я. Кодлюк // Початкова школа. — 2002. — № 4. — С. 67–71.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: «К.І.С.». — 2004. — 112 с.
8. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів / О. В. Малихіна. — К.: Навч. кн., 2002–304 с.
9. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: моногр. / Р. Ю. Мартинова. — К.: Вища шк., 2004. — 454 с.
10. Николаева С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. — 2010. — № 3. — С. 3–10.
11. Плахотник В. М. Лінгводидактична система і підручник / В. М. Плахотник // Укр. мова і л-ра в шк. — 2012. — № 8. — С. 55–58.
12. Редько В.Г. (керівник авторського колективу). Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 1–4 класи. — К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. — 49 с.
13. Редько В. Г. Концепція навчання іноземної мови учнів початкової школи / В. Г. Редько // Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. — Ніжин: Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. — Вип.2. — 2006. — С. 54–57.

14. Редько В. Г. Проектувальна діяльність автора шкільного підручника з іноземної мови / В. Г. Редько // «Рідна школа». — 2009. — № 11. — С. 26–32.
15. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи: науково-методичний посібник / В. Редько. — К.: Генеза, 2006. — 136 с.
16. Редько В. Г. Дидактичні та методичні вимоги до навчальних матеріалів і текстів для шкільних підручників з іноземних мов / В. Г. Редько // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. — Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя. — 2009. — № 3. — С. 10–13.
17. Редько В. Г. Молодші школярі... Які вони? (Залежність ефективності навчання іноземних мов учнів початкової школи від їхніх вікових особливостей) / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2003. — № 1 (3). — С. 22–30.
18. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія / В. Г. Редько. — К.: Педагогічна думка, 2017. — 628 с.
19. Савченко О. Я. Уміння вчитися — ключова компетентність молодшого школяра: Посібник / О. Я. Савченко. — К.: Педагогічна думка, 2014. — 176 с.
20. Топузов О. М. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення / О. М. Топузов // Український педагогічний журнал. — 2015. — № 3. — С. 36–46.
21. Janet Enever. ELLIE. Early Language Learning in Europe. — British Council, 2011. — 157 p.
22. Jeremy Harmer. The Practice of English Language Teaching. — England: Pearson Education Limited, 2007. — 448 p.
23. Tragant E. Language learning motivation and age // Multilingual Matlers. — London, 2006. — P. 237–276.

References

1. Bim I. L. Systema obucheniya ynostrannym yazykam v srednei shkole y uchebnyk kak model ee realizatsyy / I. L. Bim. — М.: МНРУ ім. В. І. Леніна, 1974. — 240 с.
2. Bibik N. M. Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnny analiz zastosuvannya / N. M. Bibik // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukraïnski perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. — К.: «К.І.С.», 2004. — С. 45–50.
3. Bihych O. B. Osobystisno-diialnisnyi rozvytok molodshoho shkoliara na urotsi inozemnoi movy: Monohrafiia / O. B. Bihych. — К.: Vyd. tsentr KNLU, 2010. — 138 s.
4. Halskova N. D., Teoriya y praktyka obucheniya ynostrannym yazykam. Nachalnaia shkola: Metodicheskoe posobyie / N. D. Halskova, Z. N. Nikitenko. — М.: AIRYS PRESS, 2004. — 236 s.
5. Zhuravlev Y. K. Uchebnyk vchera, sehodnia, zavtra // Sovetskaia pedahohyka / Y. K. Zhuravlev. — 1990. — № 7. — С. 44–49.
6. Kodliuk Ya. Rozvyvalna funktsiia pidruchnyka dlia pochatkovoï shkoly / Ya. Kodliuk // Pochatkova shkola. — 2002. — № 4. — С. 67–71.
7. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukraïnski perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. — К.: «К.І.С.», — 2004. — 112 s.
8. Malykhina O. V. Motyvatsiia uchiinia molodshykh shkoliariv / O. V. Malykhina. — К.: Navch. kn., 2002–304 s.
9. Martynova R. Iu. Tsilisna zahalnodydaktychna model zmistu navchanniia inozemnykh mov: monohr. / R. Yu. Martynova. — К.: Vyshcha shk., 2004. — 454 s.

10. Nikolaieva S. Iu. Zmist navchannia inozemnykh mov i kultur u serednikh navchalnykh zakladakh / S. Iu. Nikolaieva // Inozemni movy. — 2010. — № 3. — S. 3–10.
11. Plakhotnyk V. M. Lihvodydaktychna systema i pidruchnyk / V. M. Plakhotnyk // Ukr. mova i l-ra v shk. — 2012. — № 8. — S. 55–58.
12. Redko V. H. (kerivnyk avtorskoho kolektyvu). Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Inozemni movy. 1–4 klasy. — K.: Vydavnychiy dim «Osvita», 2012. — 49 s.
13. Redko V. H. Kontsepsiia navchannia inozemnoi movy uchniv pochatkovoï shkoly / V. H. Redko // Naukovi zapysky: Psykholoho-pedahohichni nauky. — Nizhyn: Nizhyn. derzh. ped. un-t im. M. Hoholia. — Vyp.2. — 2006. — S. 54–57.
14. Redko V. H. Proektuvalna diialnist avtora shkilnoho pidruchnyka z inozemnoi movy / V. H. Redko // «Ridna shkola». — 2009. — № 11. — S. 26–32.
15. Redko V. H. Lihvodydaktychni zasady navchannia inozemnoi movy uchniv pochatkovoï shkoly: naukovo-metodychnyi posibnyk / V. Redko. — K.: Heneza, 2006. — 136 s.
16. Redko V. H. Dydaktychni ta metodychni vymohy do navchalnykh materialiv i tekstiv dlia shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov / V. H. Redko // Naukovi zapysky. Seriia «Psykholoho-pedahohichni nauky» [za zah. red. prof. Ye. I. Kovalenko]. — Nizhyn: Vydavnytstvo NDU im. M. Hoholia. — 2009. — № 3. — S. 10–13.
17. Redko V. H. Molodshi shkoliari... Yaki vony? (Zalezhnist efektyvnosti navchannia inozemnykh mov uchniv pochatkovoï shkoly vid yikhnikh vikovykh osoblyvostei) / V. H. Redko // Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. — 2003. — № 1 (3). — S. 22–30.
18. Redko V. H. Konstruiuvannia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriia i praktyka: monohrafiia / V. H. Redko. — K.: Pedahohichna dumka, 2017. — 628 s.
19. Savchenko O. Ia. Uminnia vchytyisia — kliuchova kompetentnist molodshoho shkoliara: Posibnyk / O. Ia. Savchenko. — K.: Pedahohichna dumka, 2014. — 176 s.
20. Topuzov O. M. Kompetentnisni zasady suchasnoho pidruchnykotvorennia / O. M. Topuzov // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. 21. Janet Enever. ELLIE. Early Language Learning in Europe. — British Council, 2011. — 157 p.
21. Jeremy Harmer. The Practice of English Language Teaching. — England: Pearson Education Limited, 2007. — 448 p.
22. Tragant E. Language learning motivation and age // Multilingual Matlers. — London, 2006. — P. 237–276. — 2015. — № 3. — S. 36–46.

**Редько В. Г., Николаенко В. В.,
Кодалашвили О. Б., Козлова А. И.**

НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЕ — КОМПЕТЕНТНОСНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ УЧЕБНИКИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ УЧЕБНИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ 1 КЛАССА «MyPal»

В статье авторы рассматривают концептуальные основы содержания и структуры учебника по английскому языку для 1 класса «MyPal», базирующиеся на приоритетных тенденциях развития современного школьного иноязычного образования: компетентностном, коммуникативном, деятельностном, личностно ориентированном и культу-

рологическом подходе. Свои взгляды они связывают с возрастными особенностями и возможностями учащихся 1 класса. Обосновывают качественные и количественные характеристики учебного материала, которые согласуются с требованиями действующей программы. Описывают дидактические и методические принципы конструирования содержания учебника, определяют его структуру.

Ключевые слова: учебник, английский язык, учащиеся первого класса, содержание и структура, компетентно ориентированное обучение.

**Redko V., Nikolaenko V.,
Kodalashvili O., Kozlova A.**

FOR THE NEW UKRAINIAN SCHOOL — COMPETENCY ORIENTED TEXT-BOOKS: CONCEPTUAL BASICS OF THE CONTENT AND STRUCTURE OF THE ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS FOR THE 1ST GRADE «MyPal»

In the article, the authors review the conceptual foundations of the content and structure of the English language textbook for the 1st grade «MyPal», which are based on the priority trends of the development modern school-based foreign language education: competency, communicative, activity-oriented, personally-oriented and culturological approaches. They associate their views with the age-old features and potential of 1st grade pupils. The qualitative and quantitative characteristics of the training material in accordance with the current curriculum requirements, are substantiated. They describe the didactic and methodological principles of constructing the content of the textbook, determine its structure. The theoretical model of the textbook is considered by the authors as one that based on the definition of its two-sided essence: 1) as a carrier of the English language education content and 2) as a mean of teaching English language communication. Accordingly, the textbook is a kind of model of educational work of pupils and methodological activity of the teacher.

The main characteristics of the textbook content are following: 1) accordance with the actual communicative interests of primary pupils and conditions of education; 2) stimulation of the development of the first-graders interests, influence on their motivational sphere, growing positive attitude to the English language; 3) focusing on connection pupils with a new language code and culture of English native speakers; 4) usage of experience gained by first-graders during mastering the mother tongue and other subjects; 5) provision of educational and developmental needs of pupils, stimulation their independent activity.

Keywords: textbook, English language, first-grade pupils, content and structure, competence-oriented education.

ПРЕДМЕТНИЙ ДИСКУРС РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

І. М. Рябуха,

кандидат педагогічних наук,

завідувач кафедри англійської мови з підготовки морських фахівців за скороченою програмою

Херсонської державної морської академії

Реалізація наскрізних ліній ключових компетентностей потребує посилення соціально значущої спрямованості змісту освіти та передбачає запровадження менеджерами освіти автономії та ухвалення управлінських рішень щодо створення системи управління розвитком соціальної компетентності учнів у закладах освіти. Автором наведено контент-аналіз предметного дискурсу загальнопредметних і ключових складників соціальної компетентності, особливості організації навчально-пізнавальної діяльності та змісту навчальних предметів. Визначено підґрунтя для розвитку соціальної компетентності (закономірності засвоєння певного виду діяльності), площини розвитку (когнітивна, духовна та креативна), пріоритетні підходи (особистісно орієнтований, середовищний і діяльнісний).

Ключові слова: компетентність; ключові компетентності; соціальна компетентність; науковий підходи; модернізація змісту освіти; управління; розвиток.

Постановка проблеми. Успішне «...формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству...», що провадитиметься в порядку та межах, визначених законом України «Про освіту» (2017 р.), потребує формування й розвитку соціальної компетентності учнів, компетентності здійснення аналізу керівниками, суб'єктами освітньої діяльності та самоврядування загальнопредметних і ключових складників соціальної компетентності у навчальних програмах для 5–11 класів (2017 р.) та в змісті навчальних предметів з метою не лише створення нового покоління підручників для 12-річної школи, розробки нових ефективних методик навчання та виховання, а й управління розвитком соціальної компетентності як ключової. Потрібна цілісна переорієнтація управління освітнім процесом, яка передбачає посилення соціально значущої спрямованості змісту освіти та ухвалення

управлінських рішень щодо створення системи управління розвитком соціальної компетентності учнів у закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень. Філософські основи соціальної компетентності особистості в контексті її соціалізації, соціального розвитку, засвоєння нею соціального досвіду, соціальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії та зв'язків досліджували А. Адлер, Л. Буєва, Л. Виготський, Е. Еріксон, Ж. Делор, А. Маслоу, Т. Парсонс, К. Роджерс, Н. Смелзер, А. Харчев й інші [2; 11].

Ідеї, моделі та основні положення компетентнісного підходу, способи його впровадження в практику загальної середньої освіти, теоретичне осмислення різних підходів до аналізу та розуміння суті компетентності як дидактичної категорії й об'єкту управління та розвитку компетентнісної освіти висвітлено в працях сучасних українських і зарубіжних учених: Н. Бібік, Л. Калініної, В. Козирева, І. Зімної, Д. Куллахана, В. Ледньова, О. Савченко, Дж. Равен, Н. Родіонової, М. Рябухи, А. Хуторського, В. Хутмахера, С. Шишова та інших. [3;4; 5; 6; 7; 10]. Проблеми добору компетентнісно орієнтованого змісту навчальних предметів у профільній школі та розвитку ключових компетентностей на засадах інтегративного підходу досліджували М. Бурда, О. Пометун, Л. Величко, М. Жалдак, О. Топузов, О. Надтока, В. Лапінський та інші [1; 8; 9; 12].

Мета статті — розкрити результати контент-аналізу предметного дискурсу загальнопредметних і ключових складників соціальної компетентності, дотримання яких покращить її формування та теоретичне обґрунтування системи управління розвитком соціальної компетентності учнів у закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Реалізація наскрізних ліній ключових компетентностей, до яких віднесено й соціальну та громадську компетентність, потребує переорієнтації методичної системи навчання та виховання й розвитку та управління ними; виокремлення кола «знання-уміння-навички», відповідно до академічного рівня Державного стандарту загальної середньої освіти, який опановують учні 8–11 класів, що детермінують соціальний контекст та прикладну спрямованість змісту підручників і на цій основі теоретичного обґрунтування системи управління розвитком соціальної компетентності учнів. Для цього керівникам та суб'єктам освітньої діяльності необхідно:

- знайти загальнопредметні компетентності — ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, соціально-трудова та самоменеджменту у кожному навчальному предметі (табл. 1);
- визначити ключові складники соціальної компетентності — комунікативні, рольові, громадянські та взаємодії з оточенням (табл. 1);
- сконструювати відповідні систематизовані переліки об'єктів реальної діяльності (природні, культурні, історичні та соціальні явища; факти, гіпотези, ідеї, теорії та технології; способи діяльності) під час визначення або вивчення нового матеріалу на кожному предметі;

- спроекувати предметний дискурс загальнопредметних і ключових складників соціальної компетентності (виділити наскрізні лінії предметного розвитку соціальної компетентності учнів);
- узагальнити встановлені складники до надпредметного рівня за об'єктами та за способом дій (зокрема, через використання групових та колективних методів організації навчально-пізнавальної та дослідно-пошукової діяльності під час вивчення кожного предмета).

Таблиця 1

Розподіл загальнопредметних компетентностей і ключових складників соціальної компетентності в змісті предметів

Навчальний предмет	Загальнопредметні компетентності	Ключові складники СК
Математика	знання про: функціональні залежності, способи застосування числових послідовностей, систему координат, подібність фігур, математичне моделювання, математичну статистику, подію, ймовірність, випадковість; навички: виконання арифметичних дій, візуалізації математичних об'єктів тощо;	<ul style="list-style-type: none"> • усне спілкування (монолог, діалог, полілог); • спостереження, слухання, • читання; • фіксування інформації, передавання своїми словами; • виконання ролей (учня, громадянина, члена родини, організатора, адміністратора, споживача, користувача, виробника знань й інформації, інформаційних продуктів);
Українська мова	знання про: частини мови, члени речення; способи використання прямої та непрямої мови, різних типів речень; вміння використовувати різні стилі, типи та жанри мовлення; навички усного й писемного мовлення тощо;	
Література	знання: видатних письменників України та світу, їх кращі твори; навички: передавання змісту своїми словами, критичної оцінки творів;	
Художня культура	знання про: релігії як явища культури, культурні надбання цивілізації, українського суспільства, формування естетичного смаку тощо;	
Іноземна мова	знання: основних синтаксичних, семантичних, граматичних та фонетичних закономірностей мови; розуміння усного й писемного мовлення, вміння: використовувати мову для представлення себе, свого оточення, своєї країни, розв'язання комунікативних завдань тощо;	

Історія	<p>знання: імен визначних історичних постатей, назв видатних культурних пам'яток, найважливіших договорів і документів, війн, основних збройних конфліктів та національно-визвольних повстань, найбільш важливих історичних фактів і подій (обставин, місць, учасників, результатів, наслідків); історії держави, особливостей становища українців у різні історичні періоди, історично-політичних особливостей козацтва;</p> <p>про: закономірності суспільного розвитку, історичні періоди; взаємозв'язок минулого й сучасного;</p> <p>навички: роботи з картою, аналізу документів тощо;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • самопрезентація; • міжкультурне спілкування; • взаємодія в групі, співробітництво, знаходження компромісів; • робота з різними інформаційними джерелами; • використання технічних пристроїв взаємодії з оточенням; • рухова координація; • активний відпочинок, змістовне дозвілля; • використання образів (символьних, художніх, словесних, зорових, слухових); • конструювання запитань і відповідей; • написання документів; • розв'язання життєвих проблем.
Фізика	<p>знання про: фізичні величини, будову речовин, способи взаємодії в просторі (теплопередача, поширення хвиль і полів), закономірності переміщень тіл, закони збереження і перетворення енергії;</p> <p>навички спостереження та експериментування;</p> <p>знання про: небесну сферу, різновиди і розташування небесних світил, календар, поясний та місцевий час, причини змін дня та ночі, пори року; вплив Сонячної активності на життя людей тощо;</p>	
Астрономія		
Інформатика	<p>знання про: інформацію та її надвидову категорію «соціальна інформація» (носії, способи отримання, зберігання, передавання, представлення інформації та соціальної інформації), апаратний та програмний складники інформаційних систем, мови програмування, інформаційно-пошукові системи, мережі (Internet), соціальні мережі, електронну пошту, телеконференції; навички роботи з текстовими та графічними редакторами, електронними таблицями, базами даних;</p>	
Біологія	<p>знання про: реальні об'єкти й процеси живої природи, роль флори та фауни в житті людини; організм людини - опорно-рухову систему, фізіологічні основи мовлення, основи психічної діяльності, центральну нервову систему; знання про: поведінку, середовище існування людини, ери й періоди розвитку Землі, основні екологічні проблеми сучасності; здоров'я, форми й методи його збереження, правила особистої гігієни; принципи функціонування біологічних систем; вміння: спостерігати, встановлювати гармонійні зв'язки з природою тощо.</p>	

Таблиця 1 (Продовження)

Хімія	знання про: речовини – їх склад і властивості, основні хімічні закони, типи хімічних реакцій, найважливіші хімічні виробництва, значення органічної хімії для охорони здоров'я, вплив хімічної промисловості на довкілля, побутової хімії на людину тощо;	
Географія	знання про: цілісний географічний образ Землі та України, територіально-адміністративні одиниці, економіко-географічне та геополітичне положення країни, особливості національного складу населення, господарський комплекс і трудові ресурси держави, раціональне природокористування, господарське значення ресурсів, галузі соціальної сфери, міжнародні організації, глобальні проблеми людства тощо; навички: орієнтації на місцевості, картографічної грамотності тощо;	
Право-знавство	знання про: права та свободи людини, права й обов'язки членів родини (опіка, піклування), права неповнолітніх; соціальні правила й суспільні норми, міру відповідальності неповнолітніх за правопорушення та злочини, правомірну поведінку, правову ситуацію, кримінальну відповідальність; форми участі громадян у житті держави, громадські об'єднання; демократичні та національні цінності тощо;	
Економіка	знання про: економічні системи, виробництво, підприємство, господарську діяльність, конкуренцію, економічні ресурси, потреби людини, форми та функції грошей, основні джерела доходів і витрат сім'ї, індекс людського розвитку, соціальний захист, соціальне партнерство, міжнародні економічні об'єднання вміння розраховувати сімейний бюджет тощо;	
Фізична культура Захист Вітчизни	знання про: фізичну культуру та основи фізичного здоров'я, вікові особливості; оздоровчі системи, способи збереження й зміцнення здоров'я, підтримання й підвищення фізичної працездатності; навички: самоконтролю, гри у команді, дотримання правил, самостійного виконання фізичних вправ, ведення здорового способу життя; знання про: основні вимоги міжнародного гуманітарного права, стратегію й тактику; вміння діяти в різних умовах тактичних обставин, переносити фізичні навантаження тощо.	

Таблиця 1 (Закінчення)

Основи здоров'я	<p>знання: основ міжнародного й національного законодавства щодо безпеки здоров'я, ознак соціальної зрілості, ознак техногенних аварій, основних принципів порятунку й захисту людей, характеристик захисних реакцій організму, засобів попередження захворювань, способів саморегуляції, правил поведінки в екстремальних умовах надзвичайних ситуацій різного походження;</p> <p>про: індивідуальну, громадянську та національну безпеку, глобальну, інформаційну, соціальну та екологічну небезпеку, вплив поведінки (тютюнокуріння, вживання алкоголю та наркотичних речовин, ранніх статевих контактів) на здоров'я людини;</p> <p>навички: оцінки індивідуального рівня здоров'я, контролю за якістю побутових умов, харчування, надання першої допомоги, дотримання правил особистої гігієни, самозахисту, поведінки на природі, у різних соціальних групах, надання першої медичної допомоги, виконання найпростіших рятувальних робіт</p>	
-----------------	--	--

Контент-аналіз навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів здійснено з метою виокремлення відомостей про людину як біологічну та соціальну істоту та про Всесвіт — закономірності існування й розвитку, взаємодію біологічних, фізичних і соціальних об'єктів, структуру суспільних та правових відносин. Керівникам, суб'єктам освітньої діяльності на самоврядування на основі контент-аналізу предметного дискурсу загальнопредметних і ключових складників соціальної компетентності необхідно врахувати також особливості організації навчально-пізнавальної діяльності. Розглянемо детально на прикладі вивчення української мови, художньої культури та літератури, що має організовуватися як ознайомлення з однією з форм духовної діяльності людини та надавати естетичне задоволення задля формування Людини Культури цифрової доби. Провідним завданням вивчення української мови має бути опанування її як засобу пізнання, комунікації й впливу на співрозмовника, самовираження людини, засобу зв'язку поколінь через вивчення особливостей спілкування людей у різних історичних періодах суспільного розвитку, звернення уваги на діалекти та мови національних меншин. Розширення мислеформувальної функції мови уможливіє розвиток мислення, уяви, пам'яті, креативності й таким чином спричинить прискорення соціального розвитку особистості. Збільшення кількості тем для творів і діалогів із життєвого досвіду учнів слугуватиме зближенню реальної життєвої та навчальної діяльності; ознайомленню зі сленгом учнів, як молодіжною мовою та сприятиме

соціальної адаптації. Написання переказів (докладних, стислих, вибіркових) і творів (описів, роздумів, оповідань, есе) на морально-етичні теми, тематичних виписок (докладів, рефератів) суспільних проблем також сприятиме формуванню соціально значущих ставлень та переконань учнів, виробленню активної життєвої позиції.

Пріоритетом у вивченні художньої культури й літератури (української та світової) має бути визначено розвиток загальної культури, формування естетичних смаків учнів через ознайомлення з найкращими прикладами національних і світових культурних здобутків із використанням презентацій і фільмів. У процесі добору тем для творів мають враховуватися як загальноцивілізаційні та глобальні проблеми, так і локальні проблеми (молодіжні зокрема), а також постаті сучасних героїв, громадських діячів, моральних авторитетів нації як моральне підґрунтя у формуванні ціннісних орієнтацій та особистісних переконань учнів. Розвиток мислення учнів бажано здійснювати шляхом критичного аналізу та через знаходження прихованого змісту творів, прослуховування аудіо- й перегляд відеовідрізків з подальшим оцінюванням задля збільшення обізнаності в проблемах суспільства, формування власної думки учнів щодо почутого та побаченого.

Вивчення іноземної мови має бути спрямовано на формування комунікативної, полікультурної, громадянської соціальної компетентності, соціальної відповідності через ознайомлення з іншими культурами, використання мови для здійснення іншомовного спілкування з дотриманням інтеграції всіх видів мовленнєвої діяльності — аудіювання, говоріння, читання та письма (з використанням текстів, насичених специфічним змістом для профільного спілкування).

Правознавство надає змогу виховати в учнів правові орієнтири, сформувати повагу до свободи та демократії як фундаментальних цінностей суспільства, громадянську самовідданість, усвідомити значення соціально нормованої поведінки, опанувати юридичні знання та набути соціального досвіду. Зважаючи на реалії сьогодення, завданнями практичної частини предмета має бути ознайомлення з алгоритмами поведінки в різних кримінальних ситуаціях, формування позиції щодо розв'язання конфліктів шляхом діалогу. Пріоритетним спрямуванням вивчення історії (всесвітньої та української) має стати розуміння того, що всі сфери людської діяльності є взаємопов'язаними, а людина — суб'єктом і творцем історичного процесу. Практична частина цих предметів має формувати вміння визначати основні характеристики історичних подій, групувати факти за окремими ознаками, співвідносити одиничні факти та типові явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Слід звернути увагу й на проблеми сучасного повсякденного життя, особливості суспільних взаємовідносин, наслідки подій для соціального розвитку й життя людей задля того, щоби навчитися пояснювати сутність соціальних процесів, визначати зміст подій та критично їх оцінювати, порівнювати ідеї та цінності, характерні для різних історичних періодів, країн і національностей, та розвивати здатність до критичного мислення.

Комісія з географічної освіти МГС: 1) спирається на те, що географія є необхідною умовою розвитку відповідальних й активних громадян світу сьогодення та майбутнього; 2) вважає, що географія може бути джерелом інформації, можливостей і стимулів усіх рівнів освіти; 3) розуміє, що молоді потрібно більше компетентностей задля забезпечення ефективного міжнародного співробітництва у галузях економіки, політики, культури й охорони навколишнього середовища у глобалізованому світі; 6) підтримує принципи, проголошені Хартією Організації об'єднаних націй [Цит.: за 12, с. 59].

Навчання географії у 8–9 класах через широке використання віртуальних подорожей має зробити певний внесок у розвиток уяви та геопросторового мислення учнів, розуміння топографічних та національних особливостей своєї Батьківщини, формування в учнів уявлення про етнографічні групи українців, корінні народи та національні меншини, міграційні процеси в Україні. Використання навчальних дебатів та дискусій під час вивчення окремих тем сприятиме більш глибокому розумінню особливостей соціальних проблем, окресленню шляхів і встановленню реальних можливостей усунення їх причин. Дебати й дискусії, присвячені викидам, соціально-економічним та глобальним проблемам людства, нададуть можливість усвідомити роль громадськості взагалі та кожного члена суспільства зокрема в їх розв'язанні, сприятимуть формуванню активної громадянської позиції, громадянської та соціальної компетентності.

Зауважимо, що навчальні дебати вважаємо педагогічно доцільним методом соціального розвитку особистості та соціальної компетентності, який надає змогу задовольнити прагнення учнів виокремитися серед інших; розвинути здатність до креативного сприйняття інших поглядів на проблему, готовність до знаходження консенсусу; навчити відрізнити головне від другорядного, добирати належні аргументи й докази для підтвердження або спростування висунутих тверджень; сприяти виробленню власної життєвої позиції та ціннісних орієнтацій. Для розв'язання конкретних життєвих проблем учнів пропонуємо можливі теми для навчальних дебатів, наприклад, «Я маю більше прав, ніж обов'язків!?!», «Свобода — це коли все можна», «Демократія — найбільше досягнення цивілізації».

Вивчення економіки, як змістового складника розвитку соціальної компетентності сприятиме формуванню в учнів адекватних уявлень про зміст економічних явищ, їх взаємозв'язок з рівнем життя; розвитку соціальної адаптації до змін, які відбуваються в українському суспільстві, орієнтації в навколишньому світі, а також його майбутнім змінам, розвитку економіки знань у країні. Розглядаючи людину як суб'єкт соціально-економічних відносин, учасника господарського життя, практична частина має бути спрямована на опанування учнями ролі споживача, виробника, підприємця; вихованню рис та якостей, які сприятимуть формуванню конкурентоспроможної особистості на ринку праці. Економічні ігри дозволять учням краще зрозуміти сучасну організацію виробництва в країні та світі, його інф-

раструктуру, зовнішню політику країни, зміст показників соціально-економічного розвитку та якості життя.

Вивчення природничих дисциплін дозволяє формувати науковий світогляд учнів, екологічну культуру та екологічну відповідальність, розвивати уявлення про цілісну картину світу, усвідомлювати роль і місце людини у довкіллі. Учні мають усвідомлювати взаємозв'язок фізики, хімії та біології, значення цих наукових галузей для збереження природи й цивілізації, розвитку суспільного господарства та людини як соціальної істоти. Визначена логіка вивчення основних об'єктів реальності надає змогу забезпечити розвивальний характер навчання, опанування учнями методів наукового пізнання, формування теоретичного мислення. На уроках цього циклу учні мають змогу висувати гіпотези, описувати результати спостережень та експериментів, оволодівати вимірювальними навичками, способами взаємодії з оточенням (природним і технічним). Запровадження інтерактивних прийомів опанування нового матеріалу: конструювання діалогів учених про значущість і наслідки їх наукових відкриттів, переказ підготовлених вчителями текстів за наведеним планом, диктантів, що вимагають трактування матеріалу своїми словами — все це суттєво впливатиме на розвиток комунікативного складника соціальної компетентності. Використання педагогічно доцільних раціонально відібраних форм організації навчання дозволить на більш якісному рівні реалізовувати міжпредметні зв'язки, розвивати здатність учнів до узагальнення й систематизації.

Висновок. Соціальна компетентність є ключовою, оскільки вона є узагальненим комплексом здобутих знань, умінь і стосунків, що встановлюються в процесі засвоєння всього змісту освіти та забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі; формується та виявляється в соціальній, навчальній, громадській, суспільній видах діяльності; характеризує людину як істоту соціальну, як суб'єкта життєдіяльності, та її взаємовідносини із суспільством, соціумом, стосунки з іншими людьми.

Соціальна компетентність стосуються всіх навчальних предметів і спрямована на посилення мотивації, пізнавального інтересу до навчання, на опанування системи знань, узагальнених у таблиці 1 (когнітивний складник), формування навичок соціально нормованої та рольової поведінки через систему тренінгів і виховних заходів, на вироблення в учнів здатності застосовувати знання й уміння та досвід у різних видах діяльності, реальних життєвих ситуаціях (особистісний складник); адаптацію та соціалізацію учнів через збагачення соціального досвіду (діяльнісний складник) шляхом опанування різних видів діяльності (суспільно-активна, навчально-пізнавальна, дослідно-пошукова, творчо-креативна, громадянська). Контент-аналіз надав змогу визначити підґрунтя для розвитку соціальної компетентності — закономірності засвоєння певного виду діяльності, площини розвитку — когнітивну (пізнання себе й світу), духовну (формування цінностей, мотивації, переконань) та креативну (виявлення творчості в різних видах діяльності), пріоритетні підходи —

особистісно орієнтований, середовищний і діяльнісний. Соціальна компетентність залежить від цілісності змісту, що містить систему знань про себе, навколишній світ, взаємодію (фізична, біологічна, економічна, суспільна, правова) з іншими людьми, взаємодію суспільних структур і соціального устрою, етапності процесів формування та її розвитку на міжпредметній основі в системі управління закладу освіти. Актуальним є дослідження розвитку соціальної компетентності учнівської молоді в полікультурному середовищі, саморозвиток соціальної компетентності у взаємозв'язку із соціальним та емоційним розвитком особистості.

Використані джерела

1. Бурда М. І. Реалізація наскрізних ліній ключових компетентностей у підручниках з математики / М. І. Бурда // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Ін-т педагогіки НАПН України. — К.: «Педагогічна думка», 2017. — Вип. 19. — С. 642–652.
2. Делор Ж. Образование: сокровище сокровище / Жак Делор. — М.: UNESCO, 1996. — 53 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования [Електронний ресурс] / Ирина Александровна Зимняя // Режим доступу: Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. — Назва з екрана.
4. Калініна Л. М. Наукові підходи і методи вивчення особистості учня: аспекти розкриття теми у підручнику менеджера / Л. М. Калініна // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. — К.: Педагогічна думка, 2006. — Вип. 6. — С. 250–258.
5. Калініна Л. М. Моделі компетентнісного підходу в управлінні загальною середньою освітою у змісті підручника для менеджера освіти / Л. М. Калініна, І. М. Рябуха // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. — К.: «Педагогічна думка», 2010. — Вип. 1 (10). — С. 642–652.
6. Калініна, Л. М. Теорія і практика функціонування обласного ліцею інтернатного типу: наук.-метод. посібн. / Л. М. Калініна, Н. В. Кнорр, М. І. Рябуха — Київ — Херсон: Айланта, 2004. — 304 с.
7. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллект. моногр. / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой, А. П. Тряпиценой. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — С. — 77. — 392 с.
8. Лапінський В. В. Ретроспективно-порівняльний аналіз змістових ліній навчання основ інформатики в Україні / В. В. Лапінський // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. — 2008. — № 6 (18). — С. 4–10.
9. Лапінський В. В. Психолого-педагогічна і дидактична проблематика активного навчання у сучасному навчальному середовищі // В. В. Лапінський, І. Ю. Регейло // Вища освіта України. — 2012. — Вип. 3. — С. 595–605.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен; пер. с англ. — М.: Когнито-Центр, 2002. — 396 с. (англ., 1984 р.)
11. Рябуха І. М. Розвиток соціальної компетентності ліцеїстів у навчальному процесі: автореф. дис. канд. пед. наук: [спец.] 13.00.09 — теорія навчання / І. М. Рябуха. — К., 2012. — 23 с.

12. Топузов О. М. Становлення компетентнісно зорієнтованої географічної освіти / О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Ін-т педагогіки НАПН України. — К.: «Педагогічна думка», 2017. — Вип. 19. — С. 57–68.

References

1. Burda M. I. Realizatsiia naskriznykh linii ključovykh kompetentnosti u pidruchnykakh z matematyky / M. I. Burda // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / In-t pedahohiky NAPN Ukrainy. — K.: «Pedahohichna dumka», 2017. — Vyp. 19. — S. 642–652.
2. Delor Zh. Obrazovanie: sokrytoe sokrovishhe / Zhak Delor. — M.: UNESCO, 1996. — 53 s.
3. Zimnjaja I. A. Ključevye kompetencii — novaja paradigma rezul'tata sovremennoho obrazovanija [Elektronnij resurs] / Irina Aleksandrovna Zimnjaja // Rezhim dostupu: Internet-zhurnal «Jejdos». — 2006. — 5 maja. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. — Nazva z ekrana.
4. Kalinina L. M. Naukovi pidkhody i metody vyvchennia osobystosti uchnia: aspekty rozkryttia temy u pidruchnyku menedzhera / L. M. Kalinina // Problemy suchasnoho pidruchnyka: Zb. nauk. prats / In-t pedahohiky APN Ukrainy. — K.: Pedahohichna dumka, 2006. — Vyp. 6. — S.250–258.
5. Kalinina L.M., Knorr N. V., Riabukha M. I. Teoriia i praktyka funkcionuvannia oblasnoho litseiu internatnoho typu: Nauk.-metod. posibn. / L. M. Kalinina, N. V. Knorr, M. I. Riabukha — Kyiv — Kherson: Ailant, 2004. — 304 s.
6. Kalinina L. M. Modeli kompetentnisnoho pidkhodu v upravlinni zahalnoiu serednoiu osvitoiu u zmisti pidruchnyka dlia menedzhera osvity / L. M. Kalinina, I. M. Riabukha // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats / In-t pedahohiky APN Ukrainy. — K.: «Pedahohichna dumka», 2010. — Vyp. 1 (10). — S. 642–652.
7. Kompetentnostnyj podkhod v pedahohyčeskom obrazovanii: kollekt. monohr. / pod red. V. A. Kozыgeva, N. F. Rodyonovoi, A. P. Triapysynoi. — SPb.: Yzd-vo RHPU im. A. Y. Hertseny, 2005. — S. — 77. — 392 s.
8. Lapinskyi V. V. Retrospektyvno-porivnialnyi analiz zmistyvykh linii navchannia osnov informatyky v Ukraini / V.V.Lapinskyi // Informatyka ta informatsiini tekhnologii v navchalnykh zakladakh. — 2008. — № 6 (18). — S.4–10.
9. Lapinskyi V. V. Psykholoho-pedahohichna i dydaktyčna problematyka aktyvnoho navchannia u suchasnomu navchalnomu seredovyschi // V. V. Lapinskyi, I. Iu. Reheilo // Vyscha osvita Ukrainy. — 2012. — Vyp. 3. — S. 595–605.
10. Raven Dzh. Kompetentnost v sovremennom obščestve: vьjavlenye, razvytye y realizatsiia / Dzhon Raven; per. s anhl. — M.: Kohnyto-Tsentr, 2002. — 396 s. (anhl., 1984 r.)
11. Riabukha I. M. Rozvytok sotsialnoi kompetentnosti litseistiv u navchalnomu protsesi: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: [spets.] 13.00.09 — teoriia navchannia / I. M. Riabukha. — K., 2012. — 23 s.
12. Топузов О. М. Становлення компетентнісно зорієнтованої географічної освіти / О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Ін-т педагогіки НАПН України. — К.: «Педагогічна думка», 2017. — Вип. 19. — С. 57–68.

Рябуха И. М.

ПРЕДМЕТНЫЙ ДИСКУРС РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

Реализация сквозных линий ключевых компетентностей осуществляется в ракурсе усиления социально значимой направленности содержания образования, предусматривает внедрение менеджерами образования автономии и принятие управленческих решений в контексте создания системы управления развитием социальной компетентности учеников в заведениях образования. Автором приводится контент-анализ предметного дискурса общепредметных и ключевых составляющих социальной компетентности, особенности организации учебно-познавательной деятельности и содержания учебных предметов; теоретические основы для развития социальной компетентности — закономерности усвоения определенного вида деятельности, направления развития — когнитивная, духовная и креативная, приоритетные научные подходы — личностно ориентированный, средовой и деятельностный.

Ключевые слова: компетентность; ключевые компетентности; социальная компетентность; научные подходы; модернизация содержания образования; управление; развитие.

Riabukha I.

SOCIAL COMPETENCY DEVELOPMENT: SUBJECT DISCOURSE IN THE TEXTBOOK FOR MANAGERS OF EDUCATION

Annotation. Implementation of straight-through lines of key competences is being done taking into account the reinforcement of orientation trend to social significance of the content of education. It presupposes introduction of the autonomy of the education managers in decision making in the context of creation of the management system of students' social competence development in educational institutions. The author provides content analysis of subject discourse for pan-subject and key constituents of social competence, peculiarities of the arrangement of educational and cognitive activity and content of subjects from the point of view of education managers. Theoretical background for the development of social competence is also disclosed: patterns for mastering of a definite type of activity, planes of development — cognitive (perception of the world and self-perception), spiritual (formation of values, motivation, creed) and creative (demonstration of creativity in different types of activity). Personality-oriented, environmental and activity approaches were of the prime priority during the research. Social competence is integrated into all educational subjects and is aimed at enhancement of motivation, cognitive interest to learning, mastering the system of knowledge (cognitive constituent). It is also directed at formation of skills for socially standardized and role behaviour using the system of trainings and pedagogical measures, development of students' ability to apply their knowledge and skills in different kinds of activity of real-life situations (personal constituent), as well as adaptation and socialisation of students with the help of their social experience enrichment (activity constituent) through mastering of different types of activity (public, educational and cognitive, research, creative, civil).

Keywords: competence, key competences, social competence, scientific approach, modernization of the content of education, management, development.

КАНЦЭПЦЫЯ АДЗІНАГА ВУЧЭБНАГА ДАПАМОЖНІКА «БЕЛАРУСКАЯ МОВА» ДЛЯ 3 КЛАСА ЁСТАНОЎ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ З БЕЛАРУСКАЙ І РУСКАЙ МОВАМІ НАВУЧАННЯ І ВЫХАВАННЯ

В. І. Свірыдзенка,

дактарант кафедры беларускага і рускага мовазнаўства
УА “Беларускі дзяржаўны педагагічны
ўніверсітэт імя Максіма Танка”,
дацэнт, кандыдат педагагічных навук
e-mail: olgasv246@ tut.by

У артыкуле раскрываецца канцэпцыя адзінага вучэбнага дапаможніка «Беларуская мова» для 3 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання, распрацаванага з улікам зыходных палажэнняў кампетэнтнаснага, лінгвакультуралагічнага і камунікатыўна-дзеяснаснага падыходаў. Апісваюцца асноўныя зместавыя лініі, структура дапаможніка, спосабы ўвядзення новага матэрыялу. Даюцца прыклады заданняў, накіраваных на дасягненне вучнямі метапрадметных вынікаў навучання. Ілюструюцца прыёмы арганізацыі кагнітыўнай рэфлексіі. Характарызуецца дыдактычны матэрыял, які спрыяе фарміраванню лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі навучэнцаў.

Ключавыя словы: канцэпцыя вучэбнага дапаможніка; беларуская мова; метапрадметныя вынікі навучання.

Пастаноўка праблемы. Сацыяльны заказ, сфармуляваны ў Нацыянальнай стратэгіі ўстойлівага сацыяльна-эканамічнага развіцця Рэспублікі Беларусь на перыяд да 2030 года, патрабуе ўдасканалення і абнаўлення сістэмы адукацыі ў сувязі з узмацненнем ролі чалавека ў грамадскім развіцці, пераход да новай парадыгмы адукацыі, накіраванай на развіццё ў навучэнцаў здольнасцей самастойна набываць і твора перапрацоўваць веды, ствараць новае і ўкараняць яго ў практыку. Стратэгічнай мэтай моўнай адукацыі становіцца «фарміраванне сродкамі вучэбнага прадмета высокаадукаванай, высокакультурнай асобы, якая арганічна інтэгравана ў культуру народа, свядома і крытычна ўспрымае пачутае, асэнсавана чытае, правільна піша, свабодна гаворыць, выкарыстоўвае моўныя сродкі ў маўленчай дзейнасці ў адпаведнасці са сваім індывідуальным развіццём, усведамляе моўныя з’явы і зака-

намернасці, валодае маўленчай этыкай і праяўляе творчыя здольнасці» [3, с. 54]. Дасягненне гэтай мэты немагчыма без уліку спецыфікі сучаснай моўнай сітуацыі ў краіне. Дзяржаўнымі мовамі ў Рэспубліцы Беларусь з’яўляюцца беларуская і руская [6]. У краіне працуюць больш за 3000 тысячы школ, гімназій, агульнаадукацыйных ліцэяў. Тут вучацца больш за 900 000 навучэнцаў. Установы адукацыі ажыццяўляюць навучанне і выхаванне дзяцей на беларускай і рускай мовах [9].

Працэс моўнай адукацыі працякае ва ўмовах білінгвізму. Ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі абавязковымі для вывучэння з’яўляюцца дзве дзяржаўныя мовы. Аднак ступень валодання імі ў навучэнцаў істотна адрозніваецца, што звязана ў значнай ступені са слаба выражаным беларускамоўным акружаннем. У сваю чаргу, «феномен білінгвізму непарыўна звязаны з праблемай фарміравання білінгвальнай асобы, якая валодае і карыстаецца абедзвюма мовамі — роднай і няроднай (другой) — аднолькавай меры свабодна» [2, с. 499]. Гэта немагчыма без выхавання маўленчай культуры на кожнай з дзвюх моў шляхам асваення асобай чатырох важных арыенціраў: 1) сукупнасці норм літаратурнай мовы, 2) сукупнасці этычных устаноў свайго народа, 3) сукупнасці мэт і абставін зносін, 4) нацыянальнага ўяўлення пра прыгажосць маўлення. Названыя арыенціры складаюць моўны, этычны, камунікатыўны і эстэтычны кампаненты культуры маўлення [4].

Фарміраванне маўленчай культуры білінгвальнай асобы патрабуе арганізацыі мэтанакіраванай работы па развіцці і ўдасканаленні рускага і беларускага маўлення навучэнца-білінгва і залежыць ад эфектыўнасці выкладання дзвюх моў у пачатковых класах, дзе закладваецца фундамент камунікатыўна-маўленчых уменняў, навыкаў прадуктыўнага білінгвізму і далейшага працэсу моўнага развіцця асобы. Паколькі на эфектыўнасць выкладання абедзвюх моў значны ўплыў аказвае змест вучэбна-метадычных комплексаў, па якіх арганізуецца працэс навучання, узнікае неабходнасць у стварэнні якасна новых вучэбных дапаможнікаў па беларускай і рускай мовах для пачатковых класаў, у аснове якіх ляжаць ідэі кампетэнтнаснага, камунікатыўна-дзеяснага і лінгвакультуралагічнага падыходаў.

Аналіз апошніх даследаванняў і публікацый. Вучэбнае кнігавыданне ў Рэспубліцы Беларусь мае багаты вопыт і традыцыі. У прыватнасці, адборам зместу вучэбнага прадмета “Беларуская мова” ў пачатковых класах і адлюстраваннем яго ў падручніках у розныя часы займаліся такія вядомыя лінгвісты і вучоныя-метадысты як Л. П. Падгайскі, А. К. Севярнёва, П. П. Шуба, М. Г. Яленскі, І. І. Паўлоўскі, В. П. Красней, Т. М. Валынец, І. С. Роўда, І. Э. Ратнікава і інш. Пры гэтым ствараліся розныя вучэбна-метадычныя комплексы па беларускай мове для двух тыпаў школ (з беларускай і з рускай мовамі навучання). У 2014–2015 г. г. беларускімі лінгвадыдактамі абгрунтоўваецца неабходнасць пераходу на адзіныя змест і вучэбна-метадычнае забеспячэнне навучання беларускай і рускай мовам у 3–4 класах устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання [1; 5], а ў 2017 годзе ствараецца адзіны вучэбны дапаможнік «Беларуская мова» для 3 класа [7; 8].

Фармуляванне мэт артыкула. Мэта артыкула — раскрыць канцэпцыю адзінага вучэбнага дапаможніка «Беларуская мова» для 3 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання, паказаць спосабы рэалізацыі ў ім ідэй кампетэнтнаснага, камунікатыўна-дзеяснага і лінгвакультурна-ралагічнага падыходаў.

Выклад асноўнага матэрыялу. На сённяшні дзень названы вучэбны дапаможнік з’яўляецца асноўным сродкам навучання беларускай мове ў 3 класе. Ён распрацаваны ў адпаведнасці з вучэбнай праграмай [10] і грунтуецца на зыходных палажэннях кампетэнтнаснага, лінгвакультуралагічнага і камунікатыўна-дзеяснага падыходаў. Кампетэнтнасны падыход у навучанні мове прадугледжвае разам з атрыманнем ведаў аб мове развіццё ўменняў аналізаваць і сістэматызаваць моўную інфармацыю, прымяняць яе ў маўленчай дзейнасці ў адпаведнасці з асобнымі запатрабаваннямі для рашэння вучэбных, пазнавальных, практычных і камунікатыўных задач. Лінгвакультуралагічны падыход да навучання прадугледжвае рэалізацыю задач фарміравання культурнага чалавека сродкамі беларускай мовы. У логіцы гэтага падыходу мова разумеецца не толькі як сродак назапашвання ведаў і фарміравання ўменняў і навыкаў, але і як сродак станаўлення асобы навучэнца, усведамлення ім прыналежнасці да свайго народа. Камунікатыўна-дзеясны падыход да навучання беларускай мове прадугледжвае такую арганізацыю працэсу навучання, якая максімальна набліжаецца да рэальнага працэсу маўленчых зносін. У аснове навучання знаходзяцца рэальныя маўленчыя дзеянні навучэнцаў, якія накіраваны не толькі на ўспрыманне і разуменне вусных і пісьмовых выказванняў, але і на стварэнне беларускамоўных тэкстаў.

Адзіны вучэбны дапаможнік “Беларуская мова” для 3 класа забяспечвае рэалізацыю ў навучальным працэсе ўсіх асноўных лінгваметадычных прынцыпаў (адзінства і ўзаемасувязі мовы, маўлення і мыслення, узаемасувязі развіцця вуснага і пісьмовага маўлення, актыўнай камунікацыі, апоры на тэкст у яго жанрава-стылістычнай разнастайнасці, арыентацыі на ўнутрыпрадметныя і міжпрадметныя сувязі, пераемнасці і развіцця ў межах асобных тэм і ступеней навучання і інш.) У сукупнасці гэтыя прынцыпы ствараюць практычную аснову арганізацыі вучэбнага працэсу і прадугледжваюць развіццё здольнасцей і гатоўнасці навучэнцаў да актыўных маўленчых дзеянняў.

Асабліва ўвага ў дапаможніку надаецца этапу знаёмства з новым матэрыялам. Пазнанне і асэнсаванне навучэнцамі моўных з’яў адбываецца ў працэсе сумеснай дзейнасці з настаўнікамі і аднакласнікамі, накіраванай на аналіз ўзорных тэкстаў невялікага аб’ёму з мэтай выяўлення функцыянальных магчымасцей моўных адзінак. Акрамя таго, на аснове аналізу тэксту арганізуецца работа па фарміраванні ўменняў навучэнцаў ствараць уласныя выказванні ў вуснай або пісьмовай форме. Варыянты вывучэння новага матэрыялу распрацаваны з улікам магчымасці рацыянальнага выкарыстання праблемна-пошукавых метадаў, якія дазваляюць рэалізоўваць пазнаваўчую, пераўтваральную і даследчую функцыі вучэбнай дзейнасці.

Адбор вучэбнага матэрыялу праведзены на аснове прадуманай сістэмы вучэбна-практычных задач, у працэсе рашэння якіх навучэнцы не толькі знаёмяцца з моўнымі адзінкамі, асаблівасцямі іх функцыянавання ў маўленні і культурнай інфармацыяй, заключанай у іх, але і выпрацоўваюць індывідуальныя здольнасці арыентавацца ва ўмовах зносін, планаваць маўленчую дзейнасць і кантраляваць развіццё камунікацыі ў цэлым і сваёй дзейнасці ў прыватнасці.

Дапаможнік накіраваны на фарміраванне ў вучняў моўнай, маўленча-камунікатыўнай, лінгвакультуралагічнай, сацыякультурнай кампетэнцыі і забяспечвае дасягненне мэты навучання беларускай мове на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі: «авалоданне навучэнцамі камунікатыўнымі ўменнямі і навыкамі, неабходнымі для эфектыўнага выкарыстання мовы ў розных сітуацыях зносін, развіццё іх творчага патэнцыялу, далучэнне праз мову да культурных традыцый беларускага народа» [10, с. 3]. Ён структураваны ў адпаведнасці з раздзеламі праграмы па беларускай мове для 3 класа: «Паўтарэнне» (5 гадзін), «Тэкст» (6 гадзін), «СКАЗ» (14 гадзін), «СЛОВА» (56 гадзін) («Значэнне слова» (7 гадзін), «Склад слова» (22 гадзіны), «Часціны мовы» (27 гадзін)), «Паўтарэнне» (5 гадзін).

У змест вучэбнага дапаможніка ўключаны матэрыял, які прадугледжвае 1) засваенне моўных ведаў, выпрацоўку ў навучэнцаў моўных уменняў і навыкаў; 2) выпрацоўку маўленчых ўменняў і навыкаў; 3) выпрацоўку камунікатыўных ўменняў і навыкаў; 4) засваенне традыцыйнага маўленчага этыкету, моўных норм, міжмоўнай аманіміі. Першая зместавая лінія прадстаўлена звесткамі аб сістэме моўных адзінак і заканамернасцях іх функцыянавання (правілы, лінгвістычная інфармацыя для азнаямлення), алгарытмамі для правядзення розных відаў разбору (сітаксічнага, марфалагічнага, марфемнага), практыкаваннямі, накіраванымі на адпрацоўку інтанацыйных, лексіка-граматычных і пунктуацыйных уменняў і навыкаў навучэнцаў. Другая зместавая лінія прадстаўлена практыкаваннямі, якія маюць на мэце выпрацоўку ў вучняў уменняў і навыкаў у розных відах маўленчай дзейнасці: аўдзіраванні, чытанні, гаварэнні, пісьмовым маўленні. Трэцяя зместавая лінія прадстаўлена практыкаваннямі, накіраванымі на выпрацоўку ў навучэнцаў уменняў і навыкаў выкарыстання розных відаў маўленчай дзейнасці ў пэўных маўленчых сітуацыях. Чацвёртая зместавая лінія прадстаўлена практыкаваннямі і заданнямі, накіраванымі на засваенне ветлівых слоў і зваротаў, якія выкарыстоўваюцца ў розных сітуацыях зносін (вітанне, развітанне, просьба, падзяка, прабачэнне), размежаванне міжмоўных амонімаў, засваенне моўных норм (граматычных, арфаграфічных, пунктуацыйных).

Дапаможнік утрымлівае заданні, якія садзейнічаюць дасягненню вучнямі метапрадметных вынікаў навучання:

- **развіццю ўмення прымаць і захоўваць мэты і задачы вучэбнай дзейнасці** (прачытайце незакончаныя сказы, сфармулюйце заданне да практыкавання і выканайце яго пісьмова [7, с. 82]; прачытайце прыказкі, пазнаёмцеся са словамі для даведкі, сфармулюйце заданне да практыкавання і выканайце яго [7, с. 100]);

- **развіццю ўмення выконваць заданні творчага і пошукавага характару** (на аснове рэпрадукцыі карціны апішыце асенні вечар па плане, выкарыстайце прапанаваныя словы і спалучэнні слоў [7, с. 79]; уявіце сябе фотакарэспандэнтамі, раскажыце, што б вы сфатаграфавалі на вуліцы вясной [8, с. 46]);

- **развіццю ўмення планаваць свае вучэбныя дзеянні** (вусна складзіце па падказках алгарытм пабудовы плана тэксту [7, с. 35]);

- **развіццю ўмення кантраляваць свае вучэбныя дзеянні** (Прачытайце скорагаворкі. Назавіце сказ, які адпавядае схеме. Схема якога сказа не намалевана? Запішыце гэты сказ. Самастойна намалюйце яго схему [7, с. 83]);

- **авалоданню лагічнымі дзеяннямі параўнання, аналізу, сінтэзу, абагульнення, класіфікацыі** (размяркуйце словы на дзве групы і запішыце іх у два слупкі, назавіце прыметы, па якіх словы былі аб'яднаны ў групы [8, с. 42]; знайдзіце ў кожным радзе прыметнікаў лішні [8, с. 81]);

- **развіццю ўмення працаваць з мадэлямі і схемамі** (прачытайце сказы, разгледзьце схемы, запішыце сказы ў той паслядоўнасці, у якой размешчаны схемы да іх [7, с. 80]; прачытайце і запішыце скорагаворкі У. Мацвееўкі, карыстаючыся падказкамі [8, с. 28]; складзіце прыказкі з асобных слоў па схемах [7, с. 83]);

- **развіццю ўмення выкарыстоўваць маўленчыя сродкі для рашэння камунікатыўных і пазнаваўчых задач** (Вусна дапоўніце размову мамы і дачушкі патрэбнымі сказамі па схемах [7, с. 60]. Дзеці з настаўніцай упершыню прыехалі ў Мінск на хакейны матч. Адкажыце, з якімі пытаннямі яны павінны звярнуцца да жыхароў горада, каб трапіць на матч [7, с. 54]);

- **авалоданню навыкамісэнсавага чытання тэкстаў** (Выразна прачытайце верш. Якая спадчына нам засталася ад продкаў? Як яе захаваць і перадаць іншым пакаленням? [7, с. 66] Прачытайце тэкст. Хто такая Ляля? Якой вы сабе яе ўявілі? Ці ведаеце вы, як і калі нашы продкі адзначалі свята ў гонар Лялі? [8, с. 66]);

Некаторыя заданні накіраваны на развіццё ў вучняў уменняў работы з рознымі крыніцамі інфармацыі на беларускай мове (Якую цікавую інфармацыю вы можаце паведаміць пра Белавежскую пушчу? Знайдзіце патрэбныя звесткі ў кнізе «Энцыклапедыя прыроды Беларусі» або ў інтэрнэце [7, с. 21]. Што вы ведаеце пра каметы? Пры неабходнасці знайдзіце патрэбныя звесткі ў дзіцячай энцыклапедыі або ў інтэрнэце [8, с. 18]. Выканайце заданне ў электронным дапаможніку [8, с. 25]).

Для арганізацыі кагнітыўнай рэфлексіі пасля вывучэння кожнага раздзела дапаможніка прызначаны заданні рубрыкі “Адкажыце на пытанні”.

Дыдактычным матэрыялам практыкаванняў у асноўным з'яўляюцца тэксты, якія ўтрымліваюць інфармацыю пра Беларусь, яе жыхароў, прыроду, пра мову і нацыянальныя традыцыі беларусаў, пра нацыянальныя святы, пра ўзаемаадносінны паміж людзьмі, пра ролю мастацтва ў жыцці людзей. Шырока выкарыстоўваюцца заклічкі, прыказкі, прымаўкі, аўтраскія і народныя загадкі, скорагаворкі, фразеалагізмы. Такі падбор дыдактычнага матэрыялу дае магчымасць фарміраваць лінгвакуль-

туралагічную кампетэнцыю навучэнцаў трэцяга класа. У сувязі з гэтым выкананне любога практыкавання, што ўтрымлівае тэкставы матэрыял, пачынаецца з чытання тэксту, аналізу яго зместу, вылучэння вучнямі пад кіраўніцтвам настаўніка лінгвакультуралагічнай інфармацыі, заключанай у тэксце, і асэнсавання яе. Толькі пасля гэтага звяртаецца ўвага на вывучаемыя моўныя адзінкі і праводзяцца назіранні за іх функцыянаваннем, роляй у тэкстах.

Вывады і перспектывы далейшых даследаванняў. Такім чынам, авалоданне вучнямі камунікатыўнымі ўменнямі і навыкамі, неабходнымі для эфектыўнага выкарыстання беларускай мовы ў розных сітуацыях зносін, з'яўляецца важным складальнікам лінгвістычнай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь. Дасягненне гэтай мэты немагчыма без распрацоўкі вучэбных дапаможнікаў, якія грунтуюцца на зыходных палажэннях кампетэнтнаснага, лінгвакультуралагічнага і камунікатыўна-дзеяснага падыходаў. Перспектывы выкладання беларускай мовы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі ва ўмовах білінгвізму бачацца нам у распрацоўцы сістэмы рознаўзроўневых камунікатыўных заданняў, накіраваных на развіццё маўленча-камунікатыўнай, лінгвакультуралагічнай і сацыякультурнай кампетэнцый навучэнцаў, ва ўключэнні такіх заданняў у ствараемы новы вучэбны дапаможнік па беларускай мове для 4 класа. Толькі ў гэтым выпадку можна забяспечыць камунікатыўна-сітуацыйнае навучанне мове.

Выкарыстаныя крыніцы

1. Антипова М. Б. Теоретические предпосылки (основания) единого учебника по русскому языку в III и IV классах учреждений общего среднего образования с русским и белорусским языками обучения / М. Б. Антипова // Пачатковая школа. — 2015. № 6. — С. 38–42.
2. Закирьянов К. З. Два феномена: билингвизм и билингвальная личность / К. З. Закирьянов // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. № 1. (I) С. 498–502.
3. Канцэпцыя вучэбнага прадмета “Беларуская мова” (V–§51 класы): Праект / Г. М. Валочка, [і інш.] // Роднае слова. 2016. — № 1. — С. 53–60.
4. Матвеева Т. В. Русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т. В. Матвеева. — Москва: Флинта: Наука, 2003. — 837, [1] с.
5. Паўлоўскі І. І. Навучанне беларускай мове ў пачатковых класах устаноў агульнай сярэдняй адукацыі ва ўмовах пераходу на адзіныя змест і вучэбна-метадычнае забеспячэнне / І. І. Паўлоўскі // Педагогическая наука и образование. 2014. № 3. С. 60–65.
6. Перепись населения Республики Беларусь 2009 года // Национальный статистический комитет Республики Беларусь: сайт. Минск, 2011. URL: <http://census.belstat.gov.by/#> (дата обращения 19.01.2017)
7. Свірыдзенка В. І. Беларуская мова: вучэб. дапам. для 3-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання: у 2 ч. / В. І. Свірыдзенка. — Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2017. — Ч. 1. — 144 с.: іл.
8. Свірыдзенка В. І. Беларуская мова: вучэб. дапам. для 3-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання: у 2 ч. / В. І. Свірыдзенка. — Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2017. — Ч. 2. — 144 с.: іл.

9. Установы агульнай сярэдняй адукацыі Міністэрства адукацыі // Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь: сайт. Минск, 2009. URL: <http://giac.unibel.by/ru/main.aspx?guid=16611> (дата обращения 19.01.2017)
10. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания: 3-й класс / Министерство образования Республики Беларусь. — Минск: Национальный институт образования, 2017. 165 с.

References

1. Antipova M. B. Teoreticheskie predposylki (osnovaniya) edinogo učebnika po russkomu jazyku v III i IV klassah uchrezhdenij obshhego srednego obrazovaniya s russkim i belorusskim jazykami obuchenija / M. B. Antipova // Pachatkovaja shkola. — 2015. № 6. — S. 38–42.
2. Zakir'janov K. Z. Dva fenomena: bilingvizm i bilingval'naja lichnost' / K. Z. Zakir'janov // Vestnik Bashkirskogo universiteta 2012. T. 17. № 1. (I) S. 498–502.
3. Kancjepcyja vuchjebnaga pradmeta “Belaruskaja mova” (V–\$5I klasy): Praekt / G. M. Valochka, [i insh.] // Rodnae slova. 2016. — № 1. — S. 53–60.
4. Matveeva T. V. Russkij jazyk, kul'tura rechi, stilistika, ritorika / T. V. Matveeva. — Moskva: Flinta: Nauka, 2003. — 837, [1] s.
5. Paŭloŭski I. I. Navuchanne belaruskaj move ŷ pachatkovyh klasah ustanoy agul'naj sjarjednjaj adukacyi va ŷmovah perahodu na adzinyja zмест i vuchjebna-metadychnae zabespjachjenne / I. I. Paŭloŭski // Pedagogicheskaja nauka i obrazovanie. 2014. № 3. S. 60–65.
6. Perepis' naselenija Respubliki Belarus' 2009 goda // Nacional'nyj statističeskij komitet Respubliki Belarus': sajт. Минск, 2011. URL: <http://census.belstat.gov.by/#> (data obrashhenija 19.01.2017)
7. Svirydenka V. I. Belaruskaja mova: vuchjeb. dapam. dlja 3-ga kl. ustanoy agul. sjarjed. adukacyi z belarus. i rus. movami navuchannja: u 2 ch. / V. I. Svirydenka. — Минск: Nac. in-t adukacyi, 2017. — Ch. 1. — 144 s.: il.
8. Svirydenka V. I. Belaruskaja mova: vuchjeb. dapam. dlja 3-ga kl. ustanoy agul. sjarjed. adukacyi z belarus. i rus. movami navuchannja: u 2 ch. / V. I. Svirydenka. — Минск: Nac. in-t adukacyi, 2017. — Ch. 2. — 144 s.: il.
9. Ustanovy agul'naj sjarjednjaj adukacyi Ministjerstva adukacyi // Glavnij informacionno-analiticheskij centr Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus': sajт. Минск, 2009. URL: <http://giac.unibel.by/ru/main.aspx?guid=16611> (data obrashhenija 19.01.2017)
10. Učebnye programy dlja uchrezhdenij obshhego srednego obrazovaniya s russkim jazykom obuchenija i vospitaniya: 3-j klass / Ministerstvo obrazovaniya Respubliki Belarus'. — Минск: Nacional'nyj institut obrazovaniya, 2017. 165 s.

Свириденко О. И.

КОНЦЕПЦИЯ ЕДИНОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «БЕЛАРУСКАЯ МОВА» ДЛЯ 3 КЛАССА УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С БЕЛОРУССКИМ И РУССКИМ ЯЗЫКАМИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

В статье раскрывается концепция единого учебного пособия «Беларуская мова» для 3 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обу-

чения и воспитания, разработанного с учётом исходных положений компетентностного, лингвокультурологического и коммуникативно-деятельностного подходов. Описываются основные содержательные линии, структура пособия, способы введения нового материала. Даются примеры заданий, направленных на достижение учениками метапредметных результатов обучения. Иллюстрируются приёмы организации когнитивной рефлексии. Характеризуется дидактический материал, способствующий формированию лингвокультурологической компетенции учащихся

Ключевые слова: концепция учебного пособия; белорусский язык; метапредметные результаты обучения.

Sviridenko O.

THE CONCEPTION OF THE UNIFIED TEXTBOOK "BELARUSIAN LANGUAGE" FOR THE THIRD GRADE OF ESTABLISHMENTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION WITH BELARUSIAN AND RUSSIAN LANGUAGES OF EDUCATION

The article covers the conception of the unified textbook "Belarusian language" for the third grade of establishments of general secondary education with belarusian and russian languages of education. The unified textbook "Belarusian language" takes into account the features of teaching closely related languages in the situation of Russian-Belarusian bilingualism. The textbook was developed taking into account the initial positions of competence approach, linguocultural approach, personality-oriented approach and communicative-activity approach. The main content lines, structure of the unified textbook and the ways of introducing new material are described. The textbook contains tasks that are aimed at achieving by students of meta-subject learning results. Examples of creative and exploratory tasks are given. Examples of tasks aimed at planning training activities are given. Examples of assignments for the development of logical operations of comparison, analysis, synthesis, generalization are also given. Working with models and schemes is described. It describes tasks aimed at developing skills to work with different sources of information. The ways of formation of linguistic communicative-speech and linguocultural competencies are illustrated. The tasks aimed at the semantic reading of texts are suggested. The methods of organizing and conducting cognitive reflexion are demonstrated. A characteristic of the didactic material that contributes to the formation of linguocultural competence of primary school pupils is given. The need to use proverbs, phraseological units, tongue-twisters, riddles is justified. The necessity of creation of thematic educational and speech situations, the use of a system of multilevel communicative tasks in the study of Belarusian language in primary school is grounded.

Keywords: concept of a textbook; Belarusian language; meta-subject results of education.

ЧИТАНКИ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

О. О. Свійонтик,

аспірантка III року навчання

Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

e-mail: nadijadydnuk@gmail.com

У статті розглядається проблема формування відповідальної поведінки у дітей молодшого шкільного віку. Як засіб виховання використано читанки для шкільного навчання та позакласного читання. Автор зосереджує увагу на читанках 90-х р. р. XX ст. як кращих зразках у добірці творів виховного спрямування. У статті підкреслено важливість виховання почуття відповідальності у молодших школярів як особистісної якості. Зазначено взаємозалежність емоційної сфери дитини від навчальної літератури. Підкреслено важливість педагогічного сприяння у вихованні активної життєвої позиції через формування почуття відповідальності у молодших школярів.

Ключові слова: відповідальна поведінка; читанки; молодші школярі; вчинок.

Постановка проблеми. Читанки стають основою для формування мотивів поведінки учня. А запитання до текстів творів, малюнки підсилюють бажання бути активними у життєдіяльності, зумовлюють подальшу поведінку у реальному житті, роздуми над сенсом буття. У період розвитку нашого суспільства інтерпретувалася по-різному відповідальна поведінка людини: від почуття колективізму до почуття самостійності, від конформізму до індивідуальної відповідальності. Так, у середині XX ст. переважали соціальні акценти на формування у дітей любові до праці, служіння людям через вміння діяти за певним зразком соціальної поведінки, цінувалися такі моральні якості, як старанність, підпорядкування суспільним вимогам, бажання бути корисним для звершення рішень керівної партії та уряду. Тому освітні завдання відображали сутність поняття «відповідальності» як моделювання поведінки, спрямованої на сповідування ідеологічних цінностей. У період відродження національної школи (90-ті рр. XX ст.) до переліку творів для дітей молодшого шкільного віку додалися твори патріотичного, українознавчого, духовного спрямування.

Відповідальна поведінка формується у дітей молодшого шкільного віку на основі осмислення та прийняття (чи не прийняття) норм соціальної поведінки, яка суб'єктивно утворюється на основі моральних принципів та практичного їх застосу-

вання у житті. Виховання у школяра здатності до виявів відповідальності передбачає добір відповідної навчальної літератури, зокрема читанок, яка через осмислення спонукає людину виробляти кращі моральні якості, виявляти їх у доброзичливому ставленні до ближніх, вимогливості людини до самої себе, відповідальності за наслідки своїх дій. Дослідник В. Романець пише: «вчинок у його повноцінному вираженні — це і творення моральних цінностей, і акція духовного розвитку індивіда. Вчинок формує і виявляє найістотніші сили особистості» [12, с. 13].

Відомо, що структуру відповідальної поведінки становлять певні компоненти, зокрема перші з них є передумовою, підготовкою до нього, тому мають спонукальний характер і можуть розглядатися як мотивація. Психологи стверджують: «Ситуативний компонент — це своєрідне поєднання зовнішніх та внутрішніх умов, що спричиняють певну форму активності особистості — вчинкової активності, а мотиваційний компонент — своєрідно притаманне особистості первинне усвідомлення спонукального характеру ситуації, що приводить до актуалізації певних мотивів учинкової активності, до їх протиставлення чи поєднання; в результаті формується мотивація вчинку» [15, с. 488]. А така можливість формування мотиву поведінки виникає під час читання актуальної для дитини літератури. Тому добірка текстів навчальної літератури має виховний характер.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У дослідженнях сучасних педагогів та психологів (І. Бех, Н. Басюк, Т. Буняк, О. Вишневський, К. Гуревич, Л. Долинська, В. Крутецький, О. Никоненко, В. Поліщук, М. Савчин та інші) проблеми формування цінностей вважаються етапом важливих соціальних змін у житті дитини молодшого шкільного віку, тому цей період є найбільш сприятливим для розвитку особистісних якостей, для початку формування гуманістичних цінностей. За сприятливих умов початку навчання дитини у школі в її психіці формується перше психічне новоутворення віку — внутрішня позиція школяра, що є показником успішної адаптації до умов шкільного навчання. До нових якостей особистості дитини молодшого шкільного віку належить також довільність дій, внутрішній план дій, рефлексія, які певною мірою сприяють формуванню гуманістичних цінностей. Відомі радянські педагоги В. Давидов та Д. Ельконін, доводять, що довільність внутрішніх дій особистості молодшого школяра виявляється у вмінні ставити перед собою певну мету, завдання та знаходити засоби досягнення результату чи розв'язання проблеми, долати перешкоди. Як зазначає дослідник Т. Дудкевич, у сучасному освітньому процесі дитина повинна стати суб'єктом формування активної поведінки, а в молодших школярів з'являються психічні уміння — пояснювати свої дії, аргументувати, знаходити й виправляти помилки [8, с. 11]. Такі оцінні судження, поведінкові дії є основою рефлексії — здатності до об'єктивного аналізу власної поведінки відповідно до вимог діяльності, усвідомлення дитиною того, як ставляться до неї інші. Рефлексія за допомогою прочитаного художнього чи пізнавального твору впливає на діяльність і світосприйняття молодших школярів, їхнє ставлення до себе й

до оточення, спонукає до роздумів, вироблення суджень, бажання бути дієвими. З урахуванням цінностей суспільства формується власна відповідальна поведінка.

Метою статті є аналіз читанок щодо добору творів виховного спрямування для вивчення у молодших школярів почуття відповідальної поведінки.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психолого-педагогічній науці існують різні підходи до трактування феномену відповідальної поведінки. Так, дослідник А. Марюков підкреслює, що цим поняттям позначають: 1) свідомі дії, у яких людина висловлює своє ставлення до інших людей та світу загалом, і які мають соціальну значимість; 2) свідомі вольові дії, які звершуються у ситуації боротьби мотивів; 3) моральні дії, тобто дії, спрямовані на творче втілення наявних цінностей в індивідуальній діяльності для досягнення моральних ідеалів, дотримання моральних імперативів тощо; 4) діяльність, у якій людина висловлює своє моральне ставлення до світу; 5) особливу особистісну активність людини, що не зводиться до реалізації окремих дій чи діяльності [14, с. 4]. Такі характеристики починають формуватися у дітей молодшого шкільного віку, адже через розвиток емоційної сфери у них закладається ставлення до суспільного життя, власні відчуття та переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які стають основою формування пізнавальних інтересів і допитливості. Ознайомлення з художніми творами виховного спрямування та висловлення думок щодо прочитаного сприяють розвитку в учнів моральних почуттів і формуванню таких рис характеру, як відповідальність, товариськість. Вони потребують оцінного ставлення оточення, «роздумів у голос», перенесення подій та вчинків героїв творів на власне життя.

Психолог С. Рубінштейн зазначає: «Учинок — це дія, що сприймається й усвідомлюється активним суб'єктом як суспільний акт, як вияв суб'єкта, який виражає ставлення людини до інших людей» [16, с. 601]. Педагог І. Бех підкреслює: «Вчинок — це моральна якість у дії... Вчинок-чуйність — це міра участі однієї людини в житті іншої». Психолог Д. Леонт'єв наголошує, що вчинки — якісно вищі у розвитку людини, ніж дії як такі (за наказом, необхідністю тощо). «Правильний вчинок — це вчинок, адекватний моєму Я; саме тому він просуває мене моїм особистісним шляхом. Тільки самостійна людина здійснює вчинки як усвідомлені та відповідальні дії, які сприяють її особистісному розвитку» [13].

Через вчинки формується відповідальна поведінка, яка є суб'єктивно значимою для індивіда, пробуджується не тільки зовнішніми чинниками (соціальною ситуацією, громадянським обов'язком, пізнавальним інтересом тощо), а викликається внутрішнім бажанням (моральною небайдужістю, внутрішньою потребою стати відповідальним за долю когось, виконанням громадянського обов'язку як бажанням вияву власної активності та участі щодо соціальної проблеми тощо) бути дієвим.

У читанках для молодших школярів, які було рекомендовано для використання за шкільною програмою у 90-х рр. ХХ ст., бачимо низку творів, які опосередковано формують почуття відповідальності. Зокрема, у читанці «Золоте джерельце» для

учнів 1-го класу зміст творів формується не за календарно-обрядовою тематикою (як у попередніх випусках), а має тематичний характер. Так, дітей знайомлять з літературними жанрами (казки, вірші, загадки, оповідання, скоромовки тощо), виховують патріотизм, любов до природи, найкращі моральні якості.

Проблему виховання відповідальної поведінки представлено через зміст творів. Так, народна казка «Ріпка» в літературній обробці Івана Франка спонукає до роздумів про відповідальність кожного у спільній роботі, а завдання до казки (подумай, що допомогло героям казки вирвати ріпку?) — про значимість кожного, навіть найменшого, у спільній праці. Авторська казка К. Ушинського «Умій почекати» виховує відповідальне ставлення до власного здоров'я. «Казка про півника, курочку і хитру лисичку» Н. Забіли вчить цінувати дружбу, бути готовим здійснювати шляхетні вчинки. Казочка М. Трублаїні «Про дівчинку Наталочку та сріблясту рибку» формує одну з найкращих моральних якостей — вміння допомогти товаришеві, де виявляється милосердя, відповідальна поведінка на межі самопожертви. Вихованням відповідального ставлення до навчання, гумором щодо хвальковитості відзначається казка Ю. Яриша «Найкращий подарунок». Співзвучними за виховним спрямуванням та змістом є оповідання І. Сенченка «Сім господинь» та В. Сухомлинського «Сьома дочка», що містять ідею шляхетності людських вчинків, допомоги «не словом, а ділом», спонукаючи малих школярів до роздумів над важливістю активності та ініціативності у соціальному та сімейному житті, та відповідальністю за власне суспільно корисне буття. Дбайливе, відповідальне ставлення до природи пропагується у творах К. Ушинського «Діти в гаю», Г. Храпливого «Вишенька вродила», П. Воронька «Липка». Піклування про старших, недужих відображено у творах В. Сухомлинського «Красиві слова і красиве діло», В. Слапчука «Козак», П. Воронька «Помагай», О. Орача «Бабуся нездужає», де акцентується на відповідальній поведінці дітей. У розділі про місце людини в житті суспільства найбільше приказок присвячено проблемі виховання почуття відповідальності через подолання лінощів, важливості відповідального ставлення до суспільних та побутових доручень [10].

Така добірка творів із спонукальним змістом у доступному для першокласників жанрі заслуговує на увагу у процесі формування відповідальної поведінки, хоча завдання та запитання до текстів мають дещо репродуктивний характер (визнач, зачитай, склади за планом) і за змістом — літературознавче спрямування.

Відомий філософ М. Бахтін зазначає, що відповідальність людини виявляється у реалізації вчинку. Під відповідальністю він розуміє індивідуальну відповідь на виклик ситуації, відповідь комусь, перед кимось (перед Богом чи перед людиною), а не в безособовому просторі етичних цінностей. Вчинок є завжди чийось особистим вибором, ініціативою, дієвим рішенням [2, с. 33]. Під відповідальністю автор розуміє інтегровану на вихованні, емоціях та переконаннях здатність людини діяти у певних проблемних ситуаціях, де вчинок характеризується як відповідальна персоналістична усвідомлена реакція з бажанням відстоювати її в подальшому.

Чи зможе людина відповісти на проблемну ситуацію, яка виникла, чи не зможе, залежить тільки від неї. У цьому плані вона є вільною щодо реалізації вчинку або відмови від нього, у ній самій через складні моральні, соціальні, емоційні імпульси інтегрується власний вибір. Хочемо зауважити, що сприяюча педагогіка, яка дає можливість дитині усвідомити вчинки героїв, спроектувати їх на подібну життєву ситуацію, мотивує школяра до активних роздумів, надихає на вчинок, навіює ціннісні орієнтації у подальшій побудові власного життя, вчить інтегрувати поняття «добра і зла», «допомоги й байдужості», «відповідальності та відстороненості».

У передмові до хрестоматії «Добрідень, школярику!» для позакласного та сімейного читання дітей I–IV класів (1997) одним із провідних виділено «... завдання на розвиток морально-цінних суджень, які є найбільш доступними і вагомими для формування особистості молодшого школяра» [7, с. 4]. У добірці твори подано за тематикою (фантастика, гумор, природа тощо), а також, як новація включено українські легенди та міфи Давньої Греції. Зміст більшості творів має виховний характер, хоча термін «відповідальність» не використовується ні в текстах, ні у завданнях до них (крім твору А. Коваль «Дещо з історії книги», де це поняття вживається у змісті) [7, с. 236]. Вихованню відповідальної поведінки у ставленні до близьких і рідних сприяють твори Б. Комара «Груші — дві і одна», О. Буценка «Зараз», Р. Завидовича «Маруся Богуславка»; відповідального ставлення до праці — твори А. Коваль «Дещо з історії книги», З. Топеліуса «Казка про старого гнома», М. Колесникова «Двічі поливав»; відповідального ставлення до чистоти рідної мови Д. Білоуса «Що значить слово “значить”» тощо. Цікавою за змістом є добірка творів зарубіжних авторів, що виховує патріотизм, повагу до релігії.

У процесі читання художніх творів, молодші школярі досягають помітних успіхів у формуванні здатності здійснювати цілеспрямовані дії, долаючи при цьому зовнішні та внутрішні труднощі. Формуванню їхніх вольових якостей сприяє передусім шкільне навчання, яке стає провідною діяльністю. Навчання через літературні тексти комплексно впливає на пізнавальну, поведінкову та ціннісну сфери дитини. Герої творів залишають відбиток у дитячих душах, дають поживу для роздумів, проєктують поведінку, яка є вже усвідомленою, орієнтованою на вибір за зразком чи усупереч діям негативного персонажа.

О. Богданова (1995) розглядає рівень моральної вихованості як рівень розвитку моральної свідомості, моральної поведінки та моральних почуттів особистості як суб'єкта. Н. Басюк (2005) вивчає педагогічні умови (в основному навчальні), які сприяють виникненню у молодших школярів почуття відповідальності. Ми погоджуємося з вищезгаданими особливостями виховання відповідальної поведінки у дітей молодшого шкільного віку, проте, наявний рівень визначення (критерії оцінки) є дещо суб'єктивним щодо предмета дослідження. Так, градація шкал вихованості виділення критичної точки відліку (від трьох до п'яти чи від двох до шести й більше) в дослідженнях психологів, визначається теоретично й підкріплюється даними

спостережень, лабораторних експериментів тощо. Натомість характеристика поняття «відповідальність» у дослідженнях І. Мар'єнка («сумлінне виконання своїх обов'язків, зроблених пропозицій, зобов'язань; звичка доводити розпочату справу до кінця; готовність відповідати за свої вчинки» [4]) є звуженою й містить тільки поведінкові ознаки, а не має характеристики мотивів, емоцій, моральних переконань.

Відомий педагог-практик В. Сухомлинський, зазначав, що найважче навчити дітей відчувати. Проте саме емоційна сфера є тим ґрунтом, на основі якого ви-кристалізуються і свідомість особистості, і її почуття (душевна чистота), і її воля. Проходячи крізь призму емоційного переживання, знання переходять у переконання. Основними умовами гуманістичного виховання є пробудження думки та волі дитини; поглиблення їх через шляхетність, величні ідеї, на основі яких почуття, що виникли, пізнаються через власний досвід.

Здійснюючи вчинок чуйності, навіяний кращими якостями героя твору, дитина реалізовується у ньому як особистість, усвідомлюючи свою роль у житті іншої людини, у здійсненні бажання бути соціально корисною, активною у своїх життєствердних ідеалах.

Твори художньо-виховного спрямування у читанках мають спонукальний характер. Діти, знайомлячись зі змістом твору, висловлюють власні думки щодо прочитаного, розв'язують життєві ситуації, проектуючи їх на власні вчинки. Так, у читанці для учнів 2-го класу «Чарівний струмок» (1995) вміщено оповідання «Шпаки» Дніпрові Чайки, «Ласощі для білки» та «Зайці» Є. Гуцала, у яких автори описують вияви відповідальності дітей щодо звірів та птахів у зимовий час, а в оповіданнях «Обід для батька» М. Слабошпицького, «Павлушева недуга» А. Лотоцького, «Протоптали стежку» В. Сухомлинського відображено стосунки батьків, дітей і старших людей, в яких прозвучав заклик до активності у суспільному бутті, відповідального ставлення до своїх обов'язків.

Для вияву чуйності на рівні відповідального вчинку необхідно бути суб'єктом власного життя та ставитись до іншої людини як до суб'єкта, розвивати моральні якості. За визначенням В. Татенка, бути суб'єктом свого життя означає «бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти і могли починати причинний ряд із самого себе, виходити за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе в цьому світі за власними проектами» [10, с. 329]. І такі проекти стають невід'ємною частиною процесу самовиховання дитини молодшого шкільного віку. А художня література — джерелом отримання етичних та моральних знань про життя, кращих зразків людської взаємодії, шляхетності людини, значимості її в житті людства та природи тощо.

Про особливості виховання у дітей чуйного ставлення до інших, вияву активності у соціальному бутті та процесі усвідомлення моральних дій, зокрема відповідальної поведінки, говорить відомий дитячий психолог К. Абульханова-Славська. У праці «Про суб'єкт педагогічної діяльності» автор наголошує на необхідності педагогічного впливу під час формування дитини в шкільні роки, бо в цей період відбувається становлення суб'єктності через самостійну діяльність, яка формується на моральних

вчинках: «Особистість вирізняється активністю, здатністю до розвитку та інтеграції, самодетермінації, саморегуляції, саморуку, самовдосконаленню» [1, с. 18].

Результати аналізу читанок для молодших школярів показують, що їх зміст є основою формування моральних якостей, свідомого гуманного ставлення до людей, виховання любові до рідного краю, рідної землі — України, а також уявлення про вірність, сміливість, героїзм тощо. Рівень моральної вихованості молодших школярів значною мірою залежить від рівня усвідомлення ними мотивів вчинків літературних персонажів. Наслідуючи вчинки літературних героїв, учень аналізує власну діяльність. Педагог Т. Кириленко підкреслює, що дитина, читаючи, оцінює, співвідносить з моральним, пізнавальним та естетичним еталонами власну життєдіяльність, «розмірковує над буттям, особливо над тим, в що вона як активна істота вклала свою пристрасть, також над тим, яку власну печатку вона поставила на зовнішній світ» [12, с. 177].

Саме вияви відповідальної поведінки, яка базується на емоційних, моральних засадах, виявлення ставлення до іншої людини, змінюють самопочуття самої людини та її душевний стан, допомагають їй здобути прихильність товаришів, додають сил і віри в необхідність «творити добро». Завдяки своєму вчинку і сам суб'єкт, на думку М. Савчина, «творить власну психологічну, моральну та духовну реальність і себе в ній... Не тільки формується, а й модифікується, змінюється, піднімається над конкретною ситуацією, діяльністю та поведінкою, над свідомістю. Завдяки усвідомленню самого себе, своїх можливостей, у тому числі запасів фізичної, моральної та духовної енергії, суб'єкт піднімається із буттєвого на рефлексивний рівень. І чим значущішим був відповідальний вчинок, тим глибинніші й суттєвіші зміни відбуваються в особистості» [17, с. 167].

Психолог О. Гудима стверджує, що впродовж молодшого шкільного віку провідне місце належить детермінанті, пов'язаній із самооцінкою власного вчинку [6]. А на думку В. Татенка, людина природно приречена вчиняти, аби бути людиною. Тобто вчинок — це унікальний спосіб сутнісної самореалізації людини. Вчиняти — означає для особистості бути, а не мати [12, с. 346].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Молодший шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для початку формування гуманістичних цінностей і зумовлений суспільними умовами виховання та сприянню у особистих потребах усвідомленого розвитку власної соціальної ролі, виробленню основ відповідальної моральної поведінки.

Навчальна література, зокрема, читанки, які складено у 90-х рр. ХХ ст., вміщують достатню кількість творів, які сприяють вихованню відповідальної поведінки. Тому вони як засіб формування моральних якостей молодшого школяра є основою у вихованні відповідальності у суспільному житті, самодисциплінованості, здоров'язбережувальних заходах. Зміст творів має як прямий вплив на формування моральних цінностей, так і опосередкований, через виклик емоційної симпатії до героїв творів, бажання бути активним, дієвим у подібних життєвих ситуаціях.

Для подальших досліджень важливими є дослідження щодо педагогічної інтерпретації творів, проблемних запитань, творчих завдань до творів, які допомагають школярам проявляти не тільки пізнавальний інтерес до прочитаного, а й формують бажання бути активним у житті суспільства, плекати у собі гуманістичні риси та виявляли їх у життєдіяльності.

Використані джерела

1. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова // Психология. — ВШЭ. — Т. 2. — № 4. — 2005. — С. 2–21.
2. Бахтин М. М. К философии поступка // Бахтин М. М. Работы 20-х годов. — К.: Next, 1994. — 384 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / Бех І. Д.; наук. видання. — К.: Либідь, 2006. — 272 с.
4. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб./ О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. — К.: Просвіта, 2001. — 416 с.
5. Войтыла К. (Иоанн Павел II). Личность и поступок. Антропологическое исследование. — М.: Издательство Францисканцев, 2003. // Режим доступу: http://www.catholic.uz/tl_files/library/books/lichnost_i_postupok/
6. Гудима О. В. Психолого-педагогічні детермінанти моральних вчинків учнів молодшого шкільного віку: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гудима Олександр Васильович. — К., 2007. — 237 с.
7. Добридень, школярику!: Хрестоматія для покаклас. та сімейн. читання (для дітей мол. шкільн. віку). /Упорядник В. О. Мартиненко. — К.: Інтерпрес ЛТД, 1997. — 352 с.
8. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навчальний посібник. — К.: Центр учбової літератури, 2012. — 424 с.
9. Эльконин Д. Б., Давыдов В. В. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. /Академия педагогических наук РСФСР. — М.: Педагогика, 1962. — 287 с.
10. Золоте джерельце: Читанка для 1 кл. трирічної та 2 кл. чотирірічної поч. шк. / С. С. Жовнір-Коструба, Н. С. Жовнір-Івасько, О. Д. Жовнір. — К.: «АртЕк», 1995. — 288 с.
11. Критерії моральної вихованості молодших школярів: книга для вчителя / за ред. І. Д. Бега, С. Д. Максименка. — К.: Радянська школа, 1989. — 96 с.
12. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. — К.: Либідь, 2006. — 360 с.
13. Леонтьев Д. А. К психологии поступка // Режим доступу: http://www.existradi.ru/index.php? Option = com_content&view = article&id=197:2009-08-06-07-24-25&catid=46:9&Itemid=59
14. Марюков А. М. Деятельностный подход к исследованию поступка / А. М. Марюков // Вопросы психологии. — 2008. — № 6. — С. 3–12.
15. Основи психології: підручник / За заг.ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — Вид. 5-те, стереотип. — К.: Либідь, 2002. — 632 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
17. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: Монографія. — Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. — 280 с.

References

1. Abulkhanova, K. A. Principle of the subject in domestic psychology / K. A. Abulkhanova // Psychology. — HSE — T.2. — No. 4. — 2005. — P. 2–21.
2. Bakhtin M. M. To the philosophy of the deed // Bakhtin MM Works of the 20s. — K.: Next, 1994. — 384 p.
3. Bech I. D. Raising the Personality: Climbing to Spirituality / Bech I.D. ; [sci. edition]. — K.: Lybid, 2006. — 272 p.
4. Age and pedagogical psychology: Teaching methods. / O. V. Skrypchenko, L. V. Dolinskaya, Z. V. Ogorodnychuk and others. — K. : Prosvita, 2001. — 416 pp.
5. Wright K. (John Paul II). Personality and act. Anthropological study. — M. : Franciscan Publishing House, 2003. // Accessibility: http://www.catholic.uz/tl_files/library/books/lichnost_i_postupok/
6. Gudima O. V. Psychological and pedagogical determinants of moral actions of pupils of junior school age: diss ... Candidate. psychologist Sciences: 19.00.07 / Gudim Aleksandr Vasilievich. — K., 2007. — 237 pp.
7. Goodbye, schoolgirl!: A book for a contemcal. and the seaman. Reading (for children is school age). Compiler V. O. Martinenko. — K. : Interpress LTD, 1997. — 352 p.
8. Dutkevich TV Children's Psychology. Tutorial. — K. : Center for Educational Literature, 2012. — 424 с..
9. Elkonin D. B., Davydov VV Problems of psychology of educational activity of junior schoolchildren. Academy of pedagogical sciences of the RSFSR. — M. : Pedagogika, 1962. — 287 p.
10. Golden Fountain: Reader for 1 cl. three and two cl. cohort year shock / S. S. Zhovnir-Kostrub, N. S. Zhovnir-Ivato, O. D. Zhovnir. — K. : «ArtEk», 1995–288 pp.].
11. Criteria for the moral education of junior pupils: [book for a teacher / ed. ID. Bekh, S. D. Maksimenko]. — K. : Soviet school, 1989. — 96 p.
12. Man The subject Action: Philosophical and psychological studios / For co. Ed. VO Tattoo — K.: Lybid, 2006. — 360 p.
13. Leontiev D. A. To the psychology of the act // Access mode: http://www.existradi.ru/index.php? Option = com_content & view = article & id = 197: 2009-08-06-07-24-25 & catid = 46: -9 & Itemid = 59
14. Mariukov AM Activity approach to the study of the act / AM Mariukov // Questions of psychology. — 2008. — No. 6. — P. 3–12.
15. Fundamentals of Psychology: Textbook / For zag.red. O. V. Kirichuka V. A. Romance — Kind. 5th stereotype. — K.: Lybid, 2002. — 632 p.
16. Rubinstein S. L. Fundamentals of general psychologists. — St. Petersburg: Peter, 2002. — 720 p.
17. Savchin MV Psychology of Responsible Behavior: [Monograph]. — Ivano-Frankivsk: City of HB, 2008. — 280 p.

Свійонтик А. А.

ШКОЛЬНЫЕ КНИГИ ДЛЯ ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЧУВСТВА ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлена проблема формирования ответственного поведения у детей младшего школьного возраста. Как предмет исследования предложены книги для чте-

ния, которые рекомендованы Министерством образования Украины в 90-х годах XX ст. Проанализированы их преимущества в педагогическом подходе к проблеме формирования моральности школьников. Описано воспитательное значение содержания произведений, способствующее формированию ответственности детей по отношению к близким, природе, собственному здоровью. Также отслеживается взаимозависимость эмоциональности и морального воспитания школьников во время чтения. В статье подчеркнута значение гуманистического влияния педагога во время формирования проблемных заданий относительно учебных текстов. Важность воспитания у детей желания проявить моральные качества в жизнедеятельности. Определена значимость воспитания чувства ответственности в дальнейшем гармоническом формировании личности ребенка. В статье анализируются литературные произведения книг для чтения, их особенности в процессе воспитания учеников.

Ключевые слова: ответственное поведение; книги для чтения; младшие школьники; поступок.

Sviontyk O.

READERS AS A MEANS OF RAISING THE SENSE OF RESPONSIBILITY AMONG CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article presents for consideration the problem of formation of responsible behavior of children of primary school age. Dependence of behavior from the developed views is determined. The importance of raising the sense of responsibility at the primary school age, as the most favourable for developing the best moral qualities, is emphasized. The views of well-known psychologists, philosophers, thinkers about the peculiarities of forming a sense of responsibility in the personality at school age are analyzed. The necessity of pedagogical influence on the education of responsible behavior of children is indicated.

Readers for school and extra-curricular reading have been used as a means of upbringing. The author focuses on 90-s XX century to be the time of the best example of a collection of works of educational orientation. The content of works, structure of textbooks, peculiarities of problematic questions and tasks after texts are analyzed.

The article emphasizes the importance of raising the sense of responsibility of primary pupils as a personal quality. Interdependence of emotional sphere of a child from the content of educational literature is indicated. Selected works from readers that promote the development of a sense of responsibility in the life of a child, the formation of responsible attitude to relatives, nature, their pupils' duties, patriotic feelings.

The article highlights the necessity of selecting the tasks for the texts being read in order to form the desire to apply the acquired knowledge and emotional impressions from the readings in practical work. The importance of pedagogical assistance in educating primary pupils of an active life position through the formation of a sense of responsibility was emphasized.

Keywords: responsible behavior; readers; primary schoolchildren; deed.

ПІДРУЧНИК «ТУРИСТИЧНЕ КРАЇНОЗНАВСТВО» ЯК ЗАСІБ КРОСКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ

В. І. Сідоров,

професор, декан факультету міжнародних економічних відносин
та туристичного бізнесу

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

e-mail: irtb@karazin.ua

У статті розкрито зміст підручника «Туристичне країнознавство» як засобу кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму. З'ясовано, що вивчення дисципліни «Туристичне країнознавство» сприяє розширенню світогляду студентів, підвищує теоретичний рівень, стимулює самопізнання, оскільки дає можливість зрозуміти специфіку туризму кожного регіону світу з урахуванням його історичних, національних та кроскультурних особливостей. Визначено, що в основі побудови змісту підручника з дисципліни «Туристичне країнознавство» покладено такі принципи: принцип інтегрованого навчання, принцип міждисциплінарності знання, принцип п'яти «А», принцип відповідності змісту навчального матеріалу вимогам суспільства, науки, практики та особистості, принцип актуальності, проблемно-пошуковий принцип.

Ключові слова: туризм; підручник; туристичне країнознавство; принцип.

Постановка проблеми. Проблема формування змісту підручників для підготовки майбутніх фахівців галузі туризму набуває особливого значення у зв'язку з тим, що зростають вимоги до сучасного підручника. Це зумовлено спрямованістю глобалізаційних процесів на досягнення кроскультурної єдності світової спільноти, пошуком нових підходів до реалізації туристичної освіти й виховання студентів на перетині культур, а також тим фактом, що потоки інформації, які зростають у сучасному світі, мають певним чином відтворюватись у підручниках для студентів спеціальності «Туризм», а тому виникає проблема зміни як кількості, так і якості інформації в оновлених підручниках. Система кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму спрямована на здобуття студентами кроскультурних знань, розуміння ними різних культур, на допомогу в адаптації до незнайомого середовища, в кроскультурній взаємодії з представниками інших культур, оскільки саме з такими проблемами у майбутній професійній діяльності студентам потрібно

буде стикатися майже щодня. Тому, особливу увагу слід приділити проектуванню змісту підручника з дисципліни «Туристичне країнознавство».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні можемо спостерігати зростання кількості країнознавчих видань, у тому числі туристичного спрямування. Проблеми підручникотворення з дисципліни «Туристичне країнознавство» досліджувалися такими вченими, як О. Вишневська, О. Любіцева, М. Мальська, С. Стеценко, В. Олійник, В. Семенов, А. Парфіненко, В. Сідоров та іншими. На тлі підвищеної уваги науковців до теоретичних проблем комплексного країнознавства видання, присвячені туристичним особливостям країн світу, практично не супроводжуються відповідною теоретичною рефлексією, у змісті підручників з дисципліни «Туристичне країнознавство» не достатньо акцентовано увагу на кроскультурній підготовці майбутніх фахівців галузі туризму.

Так, навчальний посібник «Туристичне країнознавство» за редакцією В. Семенова вміщує в собі інформацію про специфіку розвитку суспільства, економіки, культури, туризму в різних туристичних регіонах й окремих країнах. У посібнику висвітлено туристичну привабливість регіонів і країн світу, виявлено туристичні ресурси країн, причинно-наслідкові особливості формування тих чи інших туристичних центрів, тенденції розвитку туризму у світовому просторі [10].

У навчальному посібнику М. Мальської «Туристичне країнознавство. Європа» розглянуто туристично-рекреаційний потенціал країн Європи (види туризму, яким надається перевага, основні архітектурні та природні пам'ятки, популярні туристичні маршрути), описано географічне положення, адміністративний устрій та поділ країн, наведено історичні факти [5].

О. Вишневська, А. Парфіненко, В. Сідоров у підручнику «Туристичне країнознавство» за 2011 рік зробили акцент на сучасній дослідницькій та дидактичній практиці. У першій частині основну увагу зосереджено на розкритті теоретичних проблем курсу: висвітлено процес інституціоналізації туристичного країнознавства, концептуалізовано політичне, етнічне, мовне, релігійне розмаїття країн світу, викладено базові концепти просторово-територіальної організації країн, що постає як методичне підґрунтя для вивчення їхніх туристичних умов і ресурсів. У другій частині видання висвітлено особливості туристичних ресурсів основних макрорегіонів і країн світу, придатних для туризму [1].

Формулювання цілей статті. Визначити принципи побудови підручника «Туристичне країнознавство» як засобу кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму та розкрити його зміст.

Виклад основного матеріалу. Навчальна дисципліна «Туристичне країнознавство» посідає чільне місце серед дисциплін, що вивчаються у вітчизняних закладах вищої освіти, які готують майбутніх фахівців галузі туризму. Вивчення дисципліни сприяє розширенню світогляду студентів, підвищує теоретичний рівень, стимулює самопізнання, оскільки дає можливість зрозуміти специфіку туризму кожного регіону світу з урахуванням його історичних, національних та кроскультурних особливостей.

Підручник як один з основних засобів навчання студентів розглянуто як цілісну систему, що відображає певну галузь знання. Специфіка підручника полягає в тому, що, крім знань, цінностей, методів, у ньому має бути подано апарат контролю, який забезпечить зворотний зв'язок в освітньому процесі [3; 8].

Розробка концептуальних засад сучасного підручника з предмета «Туристичне країнознавство» як засобу кроскультурної підготовки студентів має спиратися на 3 його основні функції:

- **інформаційну** — навчання, спрямоване на формування кроскультурних знань, умінь, постійне поглиблення, уточнення, узагальнення попередньо набутих знань та подальший їх розвиток, систематизацію, конкретизацію;
- **виховну** — формування системи духовних та культурних цінностей, яка б оптимально поєднувала потреби та інтереси особистості студента із загальними потребами сучасного кроскультурного суспільства, тобто соціалізацію особистості студента — майбутнього фахівця галузі туризму;
- **кроскультурну** — зміст підручника має сприяти формуванню у студентів кроскультурної компетентності, яка містить такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, операційний та міжособистісний.

Гармонійне поєднання цих функцій формує сучасний світогляд студента як певний цілісно субординований особистісний погляд на навколишній світ, соціум, кроскультурне середовище та місце в них особистості самого майбутнього фахівця галузі туризму. Такий підхід, стверджує Н. Ковчин, забезпечує вибір власного варіанту цілеспрямованої інтелектуальної, творчої та практичної діяльності [2].

Аналіз праць О. Любіцевої, А. Парфіненка, Т. Сокол уможливив виділення принципів, які ми поклали в основу побудови змісту підручника з дисципліни «Туристичне країнознавство».

Принцип інтегрованого навчання, який базується на ідеї реалізації нових освітніх ідеалів — формування цілісної системи знань та умінь студентів, розвиток їхніх творчих здібностей і потенційних можливостей. Цей принцип уможливлює: поєднання спорідненого матеріалу декількох предметів навколо однієї теми, усунення дублювання інформації; ущільнення знання з метою зменшення затрат часу на їх вивчення та засвоєння; опанування студентами значного за обсягом навчального матеріалу, досягнення цілісності знань; залучення студентів до процесу побудови знань; формування творчої особистості студента та його здібностей; надання можливості студентам застосовувати набуті знання з різних навчальних дисциплін, які вивчаються згідно навчальних планів спеціальності «Туризм» і опосередковано стосуються проблеми формування кроскультурної компетентності студентів, у майбутній професійній діяльності фахівця галузі туризму.

Принцип міждисциплінарності знання. Ми виходимо із тези, що за своїм змістом туристичне країнознавство втілює ідею міждисциплінарності знання, адже усвідомлення туристичної специфіки країн неможливе без вивчення їхньої

суспільно-політичної організації, расових особливостей людства, етнічного складу населення, мовних відмінностей, конфесіональних традицій тощо. Опанування основ туристичного краєзнавства та країнознавства слід розглядати у контексті формування професійної культури фахівця галузі туризму та його кроскультурної компетентності, що втілюється не лише в умінні віднайти необхідну інформацію про ту чи іншу територію, але й в умінні визначити її наявні та можливі туристичні потенції, обґрунтувати основні «туристичні маркери», вектори подальшого розвитку як центру туризму. Вважаємо, що певними дороговказами на тлі безмежжя предметного знання про туристичні умови та ресурси тих чи інших туристичних комплексів — фізико-географічні, політичні, соціальні, культурні та інші характеристики територіальних комплексів, що належать до туристичного бізнесу та системи організації туризму — повинні бути «туристичні образи» країн [6].

Принцип п'яти «А». Цей принцип є основою побудови схеми викладу навчального матеріалу у підручнику з дисципліни «Туристичне країнознавство» і полягає у тому, що під час формування туристичного образу країни в процесі розкриття її туристичного потенціалу слід орієнтуватися на: доступність (**access**), інфраструктуру (**amenities**), атракцію (**attractions**), асортимент (**assortment**), адресність (**address**) [4].

Принцип відповідності змісту навчального матеріалу вимогам суспільства, науки, практики та особистості полягає у тому, що зміст підручника «Туристичне країнознавство» має демонструвати адекватність наявним та перспективним потребам суспільного розвитку, відповідність вимогам певної сфери діяльності — професійній діяльності фахівця у галузі туризму. Цей принцип тісно пов'язаний з принципами гуманітаризації та гуманізації освіти, які передбачають не лише створення умов для активного творчого та практичного засвоєння студентами надбань загальнолюдського досвіду та культури, туристичного досвіду, але й створення умов для особистісного зростання, реалізації принципів особистісно орієнтованого навчання [7].

Принцип актуальності. Він передбачає використання у підручнику «Туристичне країнознавство» такої інформації, що відповідає сучасному етапу розвитку туризму, науки та практики, відповідне висвітлення її та постійне оновлення. Цей принцип обумовлює необхідність розробки електронного підручника, середовище якого дозволяє швидше та легше оновлювати та доповнювати інформацію.

Проблемно-пошуковий принцип забезпечує безпосередній саморозвиток особистості студента. Діяльнісна змістова лінія орієнтує викладача на формування в студентів пізнавальної потреби (інтересу) до здобування кроскультурних знань, що досягається в процесі самостійної діяльності студентів, на яку орієнтує майбутніх фахівців у галузі туризму стиль викладу навчального матеріалу підручника, система посилань, контрольних запитань і завдань, ключових понять і термінів, екскурсів в історію, пояснень, різних поглядів, фотогалерея, досвід подорожей тощо.

Серед цих принципів безпосередньо працює на кроскультурну підготовку майбутніх фахівців галузі туризму саме принцип інтегрованого навчання.

Орієнтуючись на ці принципи, у 2015 році авторський колектив у складі А. Парфіненка, В. Сідорова, О. Любіцевої випустили у світ друге видання підручника «Туристичне країнознавство», перероблене та доповнене [9].

Зазначимо, що туризм стає дедалі виразнішим явищем нашої сучасності, що впливає не тільки на економіку, а й на соціальні структури та культуру всіх країн світу. На наше переконання, в Україні він є ще й важливим чинником, який поживляє процеси модернізації та «європеїзації» і, як відзначено у звіті міжнародних експертів «Культурна політика України» (Чарльз Лендрі, Франсуа Матарассо, 2007), не є неприродними чи чужими з огляду на певні історичні й народні традиції та орієнтації. Усвідомлення цього й визнання пріоритетної ролі туризму, хоч і повільно, але відбувається в нашій країні. Туризм активно фігурує в урядових планах, державній цільовій програмі розвитку туризму та курортів на період до 2022 року (2013) і є об'єктом громадської уваги, наукового пошуку та складником освітнього процесу. Відкриття кафедр і наукових центрів туризму (навіть при класичних університетах) красномовно свідчить про віднесення цієї галузі до найважливіших системних об'єктів суспільства із визначенням його місця й ролі у структурі міжінституціональних відносин.

На тлі постійного вдосконалення освітнього стандарту з туризму та зростання кількості спеціальних навчальних дисциплін туристичної спрямованості, країнознавча компонента залишається відносно стабільною й посідає одне з чільних місць у системі фахової підготовки студентів. І це не випадково. Туристичне країнознавство як навчальна дисципліна насамперед задовольняє властиву людині цікавість, і водночас є практичною потребою підготовки фахівця галузі туризму. За допомогою цієї дисципліни людина краще пізнає навколишній світ у всьому його колосальному розмаїтті просторових відмінностей — природних, культурних, етнічних, релігійних, соціально-економічних, політичних явищ і процесів.

Туристичне країнознавство формує у свідомості студента локальні та глобальні структури сучасної картини світу в багатьох його вимірах. Дисципліна ознайомлює із туристичними ресурсами країн світу, допомагає зрозуміти природу основних проблем сучасності та усвідомити гуманістичну роль туризму. Країнознавчі знання розвивають просторове мислення й формують необхідні професійні навички. Безсумнівно, усе це є невід'ємним складником загальної та фахової культури студента й належить до найважливіших завдань у процесі вивчення дисципліни.

Складником дидактичного процесу будь-якого напрямку підготовки (у тому числі й туризму) є проблема наявності навчальної літератури, що постає як одна з найактуальніших на кожному етапі суспільного розвитку. Останніми роками в Україні все частіше з'являються як вітчизняні, так і закордонні видання, що мають заповнити прогалину в туристичній освіті. Повною мірою це стосується туристичного країнознавства. Втім ні для кого не є таємницею, що в наявних посібниках і підручниках із цієї дисципліни дуже малий обсяг припадає на висвітлення теоретичних проблем курсу. Теоретичні рефлексії навіть навколо предметно-об'єктного

поля туристичного країнознавства залишаються поза увагою не тільки навчальної літератури, але й наукових розробок. При цьому часто спостерігається лише екстраполяція напрацювань комплексного, географічного країнознавства у площину туристично-країнознавчого дискурсу.

Зважаючи на сказане вище, виявлення дисциплінарної специфіки туристично-країнознавчого знання, гносеологічних можливостей, епістемологічних пріоритетів, власних методичних прийомів тощо постає серед невідкладних науково-практичних завдань. Однак питання часу виникнення туристично-країнознавчого знання не можна вирішити засобами самого країнознавства. У цьому випадку варто звернутись до загальнометодологічного арсеналу. Є необхідність у збагаченні та вдосконаленні категоріального апарату й методів туристично-країнознавчих досліджень, що, звісно, становить пріоритетний напрям для розвитку будь-якої дисципліни.

Актуалізація теоретичного складника у процесі викладення матеріалу не означає нехтування ролі та значення безпосередніх туристично-країнознавчих відомостей. Це знайшло відображення й у пропонованому підручнику, де викладення основ теорії у першій частині супроводжується окремими вставками, що висвітлюють ті чи інші характеристики певних країн. Крім того, розкриттю туристичних умов і ресурсів основних туристичних макрорегіонів та країн світу повністю присвячено другу частину підручника, яка все ж становить більшу частину видання.

Посилену увагу до теоретичних питань зумовлено також загальною тенденцією до збільшення обсягу країнознавчих знань, щільністю інформації, що унеможлиблює утискання їх у межі навчальних планів і засвоєння студентською аудиторією. Тож основою навчання має бути виклад теоретичного матеріалу, тоді як значний обсяг фактографічних знань потрібно наводити в інформативно-довідковій літературі (словниках, енциклопедіях, довідниках, покажчиках тощо) і відводити здебільшого на самостійне вивчення студентами.

Пропоноване видання є не лише підручником, але й спеціальною розвідкою, яку ми прагнули максимально адаптувати, орієнтуючись усе-таки на основного читача — студента, за допомогою численних приміток, підрядкових тлумачень окремих термінів чи не на кожній сторінці тексту. Підручник пронизують декілька провідних концептуальних ідей, що значною мірою визначають його структуру.

Теоретичні основи туристичного вивчення країн світу висвітлено крізь призму взаємовпливу держави і туризму, що розглядається на тлі глобальних проблем людства. Це дозволяє сформувати уявлення про сутність тих викликів, які переживає нині національна держава, та про можливу роль нового, постіндустріального туризму, завдяки якому туристична привабливість країни постає як її важливий ресурс і чинник конкурентоспроможності у всіх вимірах буття: політичному, соціальному, економічному, культурному тощо.

Дисциплінарне оформлення туристичного країнознавства представлено у контексті інституціоналізації комплексного країнознавства та еволюційного виокрем-

лення країнознавчого знання, орієнтованого на подорож (прообраз туризму). Відповідно, визнано науковий статус туристичного країнознавства і суспільну потребу у його напрацюванні. Причому не лише з погляду «колекціонування» проблемно орієнтованого країнознавчого (туристичного) знання, але й з огляду на його інкорпорованість до загальної теорії туризму, у межах якої туристичне країнознавство здатне продукувати якісно нові здобутки.

Туристично-країнознавче знання розглянуто як основу для створення туристичного іміджу країни, що актуалізує не тільки дидактичну, а й методологічну функцію туристичного країнознавства. Серед найперспективніших дослідницьких завдань необхідно назвати розробку принципів і методів створення туристичного іміджу країни, що, звісно, є лише одним із напрямів у вивченні туристичного потенціалу території, адже туристичний імідж постає як двовимірний дослідницький підхід, що відкриває можливість як «презентації», так і аналізу туристичних ресурсів та потенційних можливостей країни. Зауважимо, що усвідомлення можливості вивчення інформаційного іміджу території вже не є новим для географічних дисциплін та цілком відповідає міждисциплінарній парадигмі розвитку сучасної науки.

Друга частина підручника має більш практичне спрямування. Її цілковито присвячено висвітленню туристичних ресурсів основних туристичних країн та регіонів світу (за даними Всесвітньої туристичної організації). Її характерною особливістю є те, що туристично-країнознавча інформація супроводжується також оглядом туристичної політики та механізмів державного управління туристичною сферою з погляду досвіду, що буде корисним для України.

Кожен з розділів другої частини видання має певну структуру, що дає змогу системно підійти до розкриття туристично-країнознавчої специфіки країн. Так, у межах розділу на початку охарактеризовано туристичні ресурси й розвиток туризму в окремому макрорегіоні, потім презентовано відомості про деякі країни цього макрорегіону, а в останньому параграфі кожного розділу представлено більш розгорнуту туристично-країнознавчу характеристику країн, які є лідерами регіонального розвитку туризму. Зокрема, для розділу, присвяченого туристичним ресурсам Європейського макрорегіону, такою країною стала Франція, для Азійсько-Тихоокеанського — Китай, для Американського — Сполучені Штати Америки, для Африканського — Південно-Африканська Республіка і, зрештою, для Близькосхідного — Єгипет.

Кожен із параграфів присвячено висвітленню туристичних ресурсів країн — лідерів регіонального розвитку туризму, з метою якомога повнішого розкриття специфіки країни кожен з них супроводжується прикладами з туристично-країнознавчого «досвіду», наведеними у вигляді невеличких за обсягом статей мандрівників, які мали досвід безпосереднього знайомства з країною. Ці тексти були нами запозичені з провідних періодичних видань із зазначенням автора й посиланням на джерело інформації.

Висновки. Таким чином, розглянуте видання підручника «Туристичне країнознавство» (2015) — один із перших в Україні фундаментальних підручників, у якому туристично-країнознавче знання розглянуто як основу для створення туристичного іміджу країни, а туризм — як чинник глобалізації сучасного світу. У першій частині підручника висвітлено теоретичні засади туристичного країнознавства, зокрема процеси інституціоналізації, базові принципи просторово-територіальної організації країн світу, розуміння й урахування їх політичного, етнічного, мовного та релігійного розмаїття, що постає як методологічне й методичне підґрунтя для вивчення туристичних ресурсів і потенційних можливостей цих країн, а також для формування кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму. У другій частині — наведено характеристики ресурсів найважливіших макрорегіонів і країн, які є лідерами регіонального розвитку туризму. Крім того, до кожного розділу додано ключові поняття й терміни, контрольні запитання та завдання, рекомендована література, цікавий ілюстративний матеріал. Усе це робить підручник інформаційно насиченим, доступним, що сприятиме якісному засвоєнню студентами кожної теми, здобуванню кроскультурних знань та розвитку креативного мислення. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці практичних завдань, які сприятимуть формуванню кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму.

Використані джерела

1. Вишневіська О. О. Туристичне країнознавство: підручник / О. О. Вишневіська, А. Ю. Парфінченко, В. І. Сідоров. — Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. — 594 с.
2. Ковчин Н. А. Сучасний підручник з географії як засіб особистісного розвитку учнів основної та старшої школи. / Н. А. Ковчин // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. — К.: Педагогічна думка, 2017. — Вип. 187. — с. 137–144.
3. Корнєєв В. П. Конструювання підручників для профільної школи / В. П. Корнєєв // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. — К.: Педагогічна думка, 2009. — Вип. 9. — С. 237–241.
4. Любіцева О. О. Туристичне країнознавство: підходи до розробки схеми викладу матеріалу. Взято з: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/11075/1/Lyubitseva%20O.%20%D0%9E.pdf>
5. Мальська М. П. Туристичне країнознавство. Європа: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. П. Мальська, М. З. Гамкало, О. Ю. Бордун. — К.: Центр учбової літератури, 2009. — 224 с.
6. Парфінченко А. Ю. Туристичне країнознавство як навчальна та наукова дисципліна / А. Ю. Парфінченко // Географія та туризм. — 2010. — Вип. 6. — С. 90–96.
7. Сокол Т. Г. Принципи та критерії добору та структурування змісту підручника. / Т. Г. Сокол — Взято з: https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Sokol_2015_1.pdf
8. Топузов О. М. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника / О. М. Топузов. — 2014. — Вип. 14. — С. 12–21.

9. Туристичне країнознавство: підручник / А. Ю. Парфіненко, В. І. Сідоров, О. О. Любіцева. — 2-ге вид., переробл. і доповн. — К.: Знання, 2015. — 551 с.
10. Туристичне країнознавство: навчальний посібник / За ред. В. Ф. Семенова. — Одеса, «Атлант» ОДЕУ, 2010. — 340 с.

References

1. Vyshnevska O. O. Turystychnе krainoznavstvo: pidruchnyk / O. O. Vyshnevska, A. Yu. Parfinenko, V. I. Sidorov. — Kh.: KhNU imeni V. N. Karazina, 2011. — 594 s.
2. Kovchyn N. A. Suchasnyi pidruchnyk z heohrafiї yak zasib osobystisnoho rozvytku uchniv osnovnoi ta starshoi shkoly. / N. A. Kovchyn // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. — K.: Pedahohichna dumka, 2017. — Vyp. 187. — s. 137–144.
3. Kornieiev V. P. Konstruiuvannia pidruchnykiv dlia profilnoi shkoly / V. P. Kornieiev // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. — K.: Pedahohichna dumka, 2009. — Vyp. 9. — S. 237–241.
4. Liubitseva O. O. Turystychnе krainoznavstvo: pidkhody do rozrobky skhemy vykladu materialu. Vziato z: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/11075/1/Lyubitseva%20O.%20%D0%9E.pdf>
5. Malska M. P. Turystychnе krainoznavstvo. Yevropa: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / M. P. Malska, M. Z. Hamkalo, O. Yu. Bordun. — K.: Tsentр uchbovoi literatury, 2009. — 224 s.
6. Parfinenko A. Yu. Turystychnе krainoznavstvo yak navchalna ta naukova dystsyplina / A. Yu. Parfinenko // Heohrafiia ta turyzm. — 2010. — Vyp. 6. — S. 90–96.
7. Sokol T. H. Pryntsypy ta kryterii doboru ta strukturuvannia zmistu pidruchnyka. Vziato z: https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Sokol_2015_1.pdf
8. Topuzov O. M. Dydaktychna prohnostyka v konteksti teoretyko-metodychnoho zabezpechennia stvorennia suchasnoho pidruchnyka / O. M. Topuzov. — 2014. — Vyp. 14. — S. 12–21.
9. Turystychnе krainoznavstvo: pidruchnyk / A. Iu. Parfinenko, V. I. Sidorov, O. O. Liubitseva. — 2-ге vyd., pererobl. i dopovn. — K.: Znannia, 2015. — 551 s.,
10. Turystychnе krainoznavstvo: navchalnyi posibnyk / Za red. V. F. Semenova. — Одеса, «Атлант» ОДЕУ, 2010. — 340 с.

Сидоров В. И.

УЧЕБНИК «ТУРИСТИЧЕСКОЕ СТРАНОВЕДЕНИЕ» КАК СРЕДСТВО КРОССКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОТРАСЛИ ТУРИЗМА

В статье раскрывается содержание учебника «Туристическое страноведение» как средства кросскультурной подготовки будущих специалистов отрасли туризма. Выясняется, что изучение дисциплины «Туристическое страноведение» способствует расширению мировоззрения студентов, повышает теоретический уровень, стимулирует самопознание, поскольку дает возможность понять специфику туризма каждого региона мира с учетом его исторических, национальных и кросскультурных особенностей. Определяется, что в основе построения содержания учебника по дисциплине «Туристическое страноведение» лежат следующие принципы: принцип интегрированного обучения, принцип

междисциплинарности знания, принцип пяти «А», принцип соответствия содержания учебного материала требованиям общества, науки, практики и личности, принцип актуальности, проблемно-поисковый принцип.

Ключевые слова: туризм; учебник; туристическое страноведение; принцип.

Sidorov V.

TEXTBOOK «TOURIST COUNTRY STUDIES» AS A MEANS OF CROSS-CULTURAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF THE TOURISM INDUSTRY

The article describes the content of the textbook «Tourist Country Studies» as a means of cross-cultural training of future specialists in the field of tourism. It was found out that studying the discipline «Tourist Country Studies» contributes to the expansion of students' outlooks, increases the theoretical level, stimulates self-knowledge, since it gives an opportunity to understand the specifics of tourism in each region of the world, taking into account its historical, national and cross-cultural characteristics. Principal development of the conceptual foundations of the modern textbook on the subject «Tourist Country Studies» as a means of cross cultural training of students should be based on three of its main functions: informational, educational and cross-cultural. It is determined that the following principles are the basis of constructing the content of the textbook on the subject «Tourist Country Studies», namely: the principle of integrated education; the principle of interdisciplinarity of knowledge; the principle of the five «А»; the principle of conformity of the content of educational material with the requirements of society, science, practice and personality; the principle of relevance; problem-searching principle. The author presents a textbook «Tourist Country Studies» (2015) — one of the first fundamental textbooks in Ukraine, in which tourism-country studies are considered as the basis for creating a tourist image of the country, and tourism as a factor in the globalization of the modern world. The first part of the textbook highlights the theoretical foundations of the tourism field studies, in particular the processes of institutionalization, the basic principles of the spatial and territorial organization of the countries of the world, understanding and taking into account their political, ethnic, linguistic and religious diversity, which appears as a methodological and methodological basis for studying tourism resources and potential opportunities of these countries, as well as for the formation of cross-cultural competence of future specialists in the field of tourism. The second part describes the characteristics of the resources of the major macro-regions and countries that are leaders in the regional development of tourism. Each section is accompanied by key concepts and terms, control questions and tasks, recommended literature, interesting illustrative material.

Keywords: tourism; textbook; tourist country; principle.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Л. А. Силкович,

кандидат педагогических наук,

доцент, докторант

НМУ «Национальный институт образования»

Министерства образования Республики Беларусь

В статье в свете современных тенденций в области языкового образования рассматриваются требования к построению учебно-методического комплекса по английскому языку как средству глобальной межкультурной коммуникации для студентов лингвистических специальностей. Особо отмечается ключевая роль такого УМК в отражении лично ориентированного, коммуникативно-когнитивного и компетентностного подходов в их единстве к обучению английскому языку. Обосновываются требования к отбору текстового материала, характеру заданий в соответствии с направленностью описываемого УМК на формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс; межкультурное образование; вариативность английского языка; межкультурная коммуникативная компетенция; плюрикультурные проблемные задания.

Постановка проблемы. Ведущей тенденцией современного высшего образования, в том числе языкового, является направленность на личностное развитие студента, вооружение его способами решения задач, характерных для будущей профессиональной деятельности. Речь идет о подготовке специалиста новой формации, способного свободно ориентироваться в динамично развивающемся глобализованном, но, тем не менее, поликультурном и плюрилингвальном мире, осознавая его ценности и смыслы и воплощая их в собственной личностной позиции и достойных образцах цивилизованного поведения в процессе взаимодействия с представителями других культур. Как отмечает министр образования Республики Беларусь И. Карпенко, современный

и перспективный высококвалифицированный специалист должен обладать комплексом инновационных профессиональных компетенций, среди которых кросскультурность, гибкость мышления, понимание социума, многоуровневое решение проблем, мультидисциплинарность и др. [2, с. 10]. Все это требует введения новых прогрессивных форм организации образовательного процесса и активных методов обучения в белорусских университетах, создание учебно-методических комплексов, отвечающих потребностям времени.

Анализ последних достижений и публикаций. В настоящее время большинство учебно-методических комплексов, создаваемых в нашей стране и за рубежом, на каком бы подходе они ни строились, ориентированы в лингвистическом и культурном плане на Великобританию и США и практически не учитывают культурное и языковое разнообразие, наблюдаемое в среде англоговорящих стран. Вместе с тем наблюдаемая в последние годы диверсификация английского языка, появление множества вариантов отличающихся друг от друга тем, что в каждом из них проецируется культура его пользователей, меняет взгляд на функциональные возможности английского языка, и, следовательно, на цели и содержание обучения. В исследованиях ведущих ученых настойчиво звучит мысль о том, что фокус только на британский / американский вариант в изучении английского языка вряд ли позволит в должной мере подготовить базу для реального межкультурного общения в современном поликультурном мире. Отдельные зарубежные издания (Longman, MacMillan и др.), чутко реагирующие на изменения потребительского рынка, перестраивают учебные материалы, прилагая к своим курсам CD с записями самых разных диалектов говорящих, включают в содержание курсов тексты, отличающиеся от текстов, написанных британцами и американцами. Однако зарубежная учебная литература не учитывает национальные реалии обучающихся, что явно снижает их поликультурную значимость.

Целью данной статьи является попытка автора в свете современных тенденций в области языкового образования рассмотреть требования к построению учебно-методического комплекса по английскому языку как средству глобальной межкультурной коммуникации для студентов лингвистических специальностей.

Изложение основного материала. Учебно-методический комплекс, являясь микромоделью системы обучения иностранному языку, представляет собой ряд органично взаимосвязанных средств обучения, необходимых для качественного осуществления образовательного процесса, комплексной реализации образовательной, развивающей и воспитательной целей. В нем педагогически интерпретированы и находят отражение цели, содержание и структура языкового образования, требования к организации педагогического процесса, методы, технологии и средства обучения.

Учебно-методические комплексы нового поколения должны обеспечивать решение основных задач, стоящих перед современным языковым образованием:

- розвиток комунікативної культури навчаючихся через оволодіння нормами міжкультурного спілкування на іноземній мові, засвоєння вимог іноземної усної і письмової мови на рівні, який достатній для адекватної трактування передаваної і сприймаємої інформації;
- когнітивне розвиток навчаючихся, спрямоване на реструктуризацію окремих фрагментів індивідуального образу картини світу, до рівня, достатнього для сприйняття світу вивчаємої мови;
- соціокультурне розвиток особистості, орієнтоване на сприйняття «іноземного» в його несподіваності через розуміння цінностей нової культури в діалозі з національною, співставлення вивчаємої мови з рідною і культури цієї мови з своєю звичною, забезпечує можливість представляти свою країну і культуру в умовах іноземного міжкультурного спілкування;
- розвиток ціннісних орієнтацій навчаючихся, виникнення у них прагнення до співпраці і взаємодії з іншими народами;
- розвиток мотивації вивчення іноземної мови через формування потребностей краще і точніше розуміти оточуючий світ і бути зрозумілим йому;
- розвиток самоосвітнього потенціалу навчаючихся, забезпечення їх готовності до самостійної роботи над мовою, досягання шляхом оволодіння необхідними техніками навчально-пізнавального праці, стратегіями самоаналізу, самонаблюдіння [1, с. 5–6].

Враховуючи це при розгляді специфіки іноземної мови як дисципліни в межах вищої школи слід вести мову про великі освітні можливості в зв'язі з уточненням функцій сучасної іноземної мови (в нашому випадку англійської мови) в сучасному світі, а також професійним портретом спеціаліста-лінгвіста.

В даний час в практиці вузівського навчання англійській мові існує парадоксальна ситуація, коли правильні з лексичної, граматичної і семантичної точки зору висловлювання іноземців сприймаються як незвичайні, несподівані, неуместні, дивні і неадекватні, що часто призводить до комунікативних перешкодам і бар'єрам в ході міжкультурної комунікації. Причини подібного явища криються в незнанні норм і цінностей, притаманних іншій культурі, відсутності полікультурного світогляду, особистих поведінкових якостей, необхідних для ефективного спілкування в міжкультурній середі, пов'язаних з відсутністю міжкультурної спрямованості навчання англійській мові. Здатність адекватно інтерпретувати мовне і немовне поведінку іноземного партнера передбачає володіння студентами культурно обумовленими знаннями різного роду, такими як: історико-культурний фон, що включає знання про культуру суспільства в процесі його історичного розвитку; соціокультурний фон; етнокультурний фон, що включає інформацію про звичаї, традиції, свята; семиотичес-

кий фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения. Кроме того для лингвистов, профессиональная деятельность которых связана с повышенной коммуникативной ответственностью, особую значимость приобретает воспитание у них чувства принадлежности к единому национально-культурному пространству, а также сформированность способности понимать специфические особенности межкультурной коммуникации на английском языке, предполагающей соблюдение универсальных для культур мира норм поведения в сочетании со специфическими нормами этикета, свойственными конкретным культурам; умений дифференцировать, классифицировать и систематизировать передаваемую и получаемую информацию на английском языке; осознавать сущность стратегий и тактик, используемых в ходе межкультурного общения на английском языке; осуществлять поиск необходимой информации и др.

Изменившиеся условия межкультурных контактов в современном общевропейском и общемировом пространстве ставят перед высшей школой задачу овладения лингвистом-профессионалом как классическим вариантом английского языка, так и знакомство с особенностями английского языка как **lingua franca** в условиях глобальной межкультурной коммуникации. Сегодня функционирование английского языка вышло за пределы Великобритании и Соединенных Штатов. Термин «английский язык», как отмечает профессор З. И. Прошина, становится зонтиковым, объединяющим разные варианты по функциональному типу, по крайней мере, три, согласно теории Трех концентрических кругов Баджа Качру [4]. Будущий лингвист должен осознавать, что его будущими собеседниками в ходе реальной межкультурной коммуникации могут быть как представители внутреннего круга пользователей английского языка (**Inner Circle**), к которому относятся Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия, где английский выступает как первый и основной язык; внешнего круга (**Outer Circle**), который охватывает бывшие колонии стран, входящих во внутренний круг, где английский язык используется как второй наряду с государственным (Сингапур, Индия, Гонгконг, Нигерия, Гана и др.), а также расширяющего круга (**Expanding Circle**), страны, в которых английский язык используется как иностранный. Поэтому соблюдение грамматических правил, определяемых нормами внутреннего круга, является лишь частью эффективного использования английского языка в ходе межкультурной коммуникации. Знакомство с разными вариантами английского языка с их культурным основанием и риторическими стратегиями позволит подготовить студентов к встрече «инаковости», будет способствовать развитию языковой и культурной толерантности и сократит степень разобщения, которая возможна при использовании разных вариантов одного и того же языка.

И поскольку понятие «англоговорящие страны» становится все шире, культурное содержание курса обучения английскому языку должно быть расширено за

счет включения таких тем, как всеобщий мир, защита окружающей среды, международная политика, международная экономика, гендерные проблемы и других важных вопросов в сфере глобального образования. Студенты должны быть знакомы с культурными традициями своих собеседников, будь то представители внутреннего, внешнего или расширяющегося круга. Тогда как рассмотрение каждой страны и ее культуры не представляется возможным, изучение нескольких стран из каждого круга позволит увидеть культурное многообразие, наблюдаемое в среде англоговорящих стран сегодня.

Решение данной актуальной задачи — межкультурное образование и воспитание студентов в процессе обучения английскому языку — возможно при использовании учебно-методического комплекса инновационного типа, который строится на основе лично-ориентированного, компетентностного и коммуникативно-когнитивного подходов в их единстве.

Личностно ориентированный подход предусматривает формирование и развитие у студентов способности участвовать в реальном межкультурном общении на уровне личностных смыслов, раскрывая и реализуя себя как личность в процессе языкового образования. При этом создаются необходимые условия для всестороннего развития личности студента, его самостоятельности в выборе целей, содержания и способов обучения.

Коммуникативно-когнитивный подход к созданию УМК по английскому языку ориентирует на использование его как средства межкультурного общения и формирования у студентов умений соотносить языковые средства с определенной ситуацией, целями и условиями общения с опорой на социокультурные знания о родной и иной культуре. В этом случае язык представляет собой средство познания других культур, а также способ более глубокого осмысления родного языка и культуры. Данный подход предполагает такую организацию образовательного процесса, при которой студенты усваивают элементы культуры в процессе специально смоделированной коммуникации с учетом их функционирования в реальном англоязычном общении в контексте диалога культур.

Компетентностный подход к УМК обуславливает формирование у студентов **межкультурной коммуникативной компетенции**, как способности осуществлять эффективную коммуникацию в межкультурном контексте. В рамках межкультурной компетенции как субкомпетенция выделяется **рефлексивная компетенция**, предполагающая осознание своей собственной принадлежности к определенной лингвокультурной общности, а также собственных действий по осмыслению иноязычной информации, ее интерпретации и адекватному пониманию, что позволяет переходить от уровня «свой — чужой» к уровню «свой — другой», и **стратегическая (компенсаторная) компетенция**, включающая умение компенсировать недостатки в знании языка, несовершенство речевого и социального опыта в иноязычной среде.

Межкультурная компетенция взаимодействует с коммуникативной компетенцией — способностью гибкого использования английского языка в целях общения с учетом различных ситуаций общения. Коммуникативная компетенция включает:

- **лингвистическую компетенцию** — знание словарных единиц и грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;

- **дискурсивную компетенцию** — способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связные и логичные высказывания разных функциональных стилей (статья, письмо, эссе и др.);

- **социолингвистическую компетенцию** — способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению;

- **плюрилингвистическую компетенцию** — способность переключаться с языка на его вариант/диалект, используя прагматически приемлемые для определенного контекста языковые единицы, а также альтернативные формы выражения мыслей, включая мимику, жесты и т. д.

Межкультурная коммуникативная компетенция, в свою очередь, связана с общими компетенциями, частью которых является **когнитивная компетенция**. Она предполагает развитие личности студента, в частности его языковых способностей. Когнитивная компетенция является целеполагающей для личностно ориентированной направленности обучения, выработки умений самостоятельной и мотивированной сознательной деятельности по освоению иностранного языка, формирования механизма самоорганизации и саморегуляции личности. Это предполагает равноправное взаимодействие всех участников учебной деятельности, позиционирование студента как субъекта учебной деятельности, тем самым обеспечивая принцип автономности образования, при котором отношения «преподаватель — студент» строятся как совместная деятельность, а изучение английского языка студентом реализуется как сознательный когнитивный творческий процесс.

Как видно, все компетенции взаимосвязаны, формирование межкультурной коммуникативной компетенции следует рассматривать в связи с развитием личности студента, его способности и готовности участвовать в диалоге культур на основе взаимного уважения, толерантности и преодоления межкультурных барьеров.

В настоящее время большинство УМК, используемых в обучении иностранным языкам на разных образовательных ступенях, разработаны в русле достижений коммуникативной методики с учетом требований к коммуникативно-речевому развитию обучающихся на каждом конкретном уровне. В них фактически отсутствуют ориентация на обучение нормам именно межкультурного общения на иностранном языке в инокультурной среде. Авторы УМК моделируют различные ситуации общения и предлагают необходимые для их реализации языковые и речевые средства,

не учитывая в полной мере, с какими ситуациями может столкнуться обучающийся в ходе реального речевого и неречевого взаимодействия в межкультурной среде. Однако важным аспектом является не усвоение определенной суммы знаний о другой культуре, которых постоянно будет не хватать, а использованные при этом усвоении представления, умения и стратегии, необходимые для раскрытия чего-то «чужого». Диалог на иностранном языке представляет диалог двух иностранцев с различными культурами, что не всегда учитывается авторами современных УМК.

В свете вышеизложенного при построении УМК по английскому языку, целью которого является подготовка студентов к глобальной межкультурной коммуникации, следует обратить внимание на насыщение тематики и текстового материала единицами предметной социокультурной информации, призванной постепенно создавать в сознании студента относительно целостную картину мира, той действительности, с которой он столкнется в ходе предстоящей межкультурной коммуникации. Исходя из этого, темы, тексты и ситуации общения должны отражать языковое и культурное многообразие современного мира, взаимоотношения между культурами. Такие материалы должны обеспечивать осознание не только различий, но и, главное, сходств между собственной культурой студента и иной культурой. При таком подходе тематически обусловленные материалы выступают как форма экстралингвистических страноведческих знаний, предметно-логической информации. В то же время содержание текстов должно служить основой для стимулирования интереса студентов к изучаемой культуре, обогащения его знаний в области этой культуры, для сравнительно-сопоставительного анализа фактов родной и иной культуры, поиска общего и специфичного и др. Диапазон таких текстов весьма разнообразен, это — рекламные тексты, карты, схемы, диаграммы, иллюстрации, произведения живописи, скульптуры, архитектуры, прикладного искусства, дорожные знаки и пиктограммы, знаки различия, относящиеся к различным профессиям и специальностям и др. В качестве ресурса для ознакомления с различными мировыми вариантами английского языка могут использоваться радио- и телепередачи, онлайн-источники, художественная литература, написанная авторами-билингвами, для которых английский язык не является родным.

Таким образом, требования к текстовому материалу разрабатываемого УМК, можно сформулировать следующим образом:

- аутентичность;
- информационно-образовательная и социокультурная ценность;
- проблемный характер, стимулирующий обсуждение социокультурной информации в сравнительно-сопоставительном плане с соответствующей информацией в области родной культуры студентов;
- познавательная ценность (отсутствие искаженной культуроведческой информации, ложных культурных стереотипов).

Методической доминантой любого УМК является, как известно система заданий / упражнений. Следует отметить, что обучение иностранному языку в рамках межкультурного языкового образования отличается от монокультурного обучения характером направленности заданий — переходом от репродуктивных к проблемным. Поэтому в учебном комплексе должны доминировать **кросскультурные / плюрикультурные** задания, которые носят проблемный характер, стимулируя активную мыслительную и речемыслительную деятельность студентов в корреляции с принципом сравнительно-сопоставительного анализа фактов иной и родной культур. Задания, включенные в УМК, должны максимально активизировать креативный характер мышления студентов в процессе поиска, переработки и использования поступающей информации. При этом студенты не являются пассивными потребителями информации, а превращаются в ее «производителей». Особую значимость приобретают межкультурные симуляционные и ролевые игры, групповые дискуссии, кросс-культурные коммуникативные тренинги, проекты культурологического характера.

Важную роль в учебно-методическом комплексе должен играть лингвострановедческий комментарий, содержащий информацию о правилах межкультурного общения, которые необходимо учитывать для адекватного выбора языковых и речевых средств в той или иной ситуации; культуроведческий комментарий, в котором представлены практические рекомендации о том, как себя вести в конкретной ситуации межкультурного общения, соблюдая социальные нормы речевого и неречевого поведения; а также наличие словаря социокультурных реалий, интерпретирующих их значение и иллюстрирующие их употребление.

Ориентированность УМК на становление и развитие автономии студента предполагает также наличие заданий, способствующих самостоятельному «добыванию» знаний на основе использования современных информационно-коммуникационных технологий; заданий, которые не только развивают личность студента, но и создают мотивацию к изучению английского языка как средства расширения собственной картины мира, к обучению как непрерывному процессу, сопровождающему его всю жизнь и готовящему к будущей коммуникативной деятельности в сложных условиях мультикультурного мира как полноценного и конкурентноспособного профессионала.

Выводы. Подводя итог, следует отметить, что при проектировании УМК по английскому языку как средству межкультурной коммуникации следует обратить внимание на следующие факторы:

- смещение акцента с овладения иностранным языком как средством общения в бикультурной среде на обучение глобальному межкультурному общению (знакомство с мировыми вариантами английского языка (World Englishes));
- проблемный характер обучения (система проблемных культуроведческих заданий, способы включения их в образовательный процесс);

- комунікативна направленість обучения (орієнтація занять на обучение общению, использование английского языка с целью обмена мыслями);
- диалогичность (субъект-субъектное педагогическое взаимодействие);
- приоритет аутентичного речевого материала, иллюстрирующего или создающего межкультурный коммуникативный контекст учебного общения;
- наличие эмоционально-ценностного аспекта (текстовой и наглядно-иллюстративный материал);
- апелляция к активности и инициативности студента.

Использованная литература

1. Баранова Н. П. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова, П. К. Бабинская, Н. В. Демченко, Н. Е. Лаптева, А. П. Пониматко // *Замежные языки*. — 2015. — № 4. — С. 3–8.
2. Карпенко И. Образование — синоним развития нации / И. Карпенко // *Наука и инновации*. Минск: Издательский дом «Белорусская наука», — 2017. — С. 9–13.
3. Прошина З. Г. EIL или EFL? Изменение буквы или новая концепция языкового образования? / *Вестник Московского университета*. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2016. — № 4. — С. 171–182.
4. Kachru Braj B. and Smith Larry E/ Editorial // *World Englishes*. 1985. № 4. P. 209–212.

References

1. Baranova N. P. Kontsepsiya uchebnogo predmeta «Inostrannyiy yazyik» / N. P. Baranova, P. K. Babinskaya, N. V. Demchenko, N. E. Lapteva, A. P. Ponomatko // *Zamezhnyiya movyi*. — 2015. — № 4. — P. 3–8.
2. Karpenko I. Obrazovanie — sinonim razvitiya natsii / I. Karpenko // *Nauka i innovatsii*. Minsk: Izdatel'skiy dom «Belorusskaya nauka». — 2017. — P. 9–1.
3. Proshina Z.G. EIL ili EFL? Izmenenie bukvy ili novaya kontsepsiya yazykovogo obrazovaniya? / *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19. Lingvistika i mezhdokulturnaya kommunikatsiya. — 2016. — № 4. — P. 171–182.
4. Kachru Braj B. and Smith Larry E/ Editorial // *World Englishes*. 1985. № 4. P. 209–212.

Сілкович Л. О.

ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті в світлі сучасних тенденцій в області мовної освіти розглянуто вимоги до побудови навчально-методичного комплексу з англійської мови як засобу глобальної міжкультурної комунікації для студентів лінгвістичних спеціальностей. Особливо наголошено на ключовій ролі НМК у відображенні особистісно орієнтованого, комунікативно-когнітивного та компетентнісного підходів у їх єдності до навчання англійської мови. Обґрунтовано

вимоги до відбору текстового матеріалу, характеру завдань відповідно до спрямованості описуваного НМК на формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів.

Ключові слова: навчально-методичний комплекс; міжкультурна освіта; варіативність англійської мови; міжкультурна комунікативна компетенція; плюрікультурні проблемні завдання.

Silkovich L.

LINGUOMETHODIC FOUNDATIONS FOR DESIGNING A TRAINING COMPLEX FOR TEACHING ENGLISH AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article focuses on the problem of designing a training complex for teaching future linguists English as a means of global intercultural communication. The peculiarities of realization of learner-centered, communicative-cognitive and competence-based approaches in it are revealed. It is stressed that the inclusion of the concept “World Englishes” in it will create a reliable basis for preparing students for real intercultural communication in a multicultural and plurilingual world. Students should get acquainted with different variants of English language, with their cultural background and rhetorical strategies. These will help to prepare them for the meeting with “otherness”, to develop their linguistic and cultural tolerance. The author outlines the importance of forming intercultural communicative competence which means the ability to communicate effectively in an intercultural context and includes linguistic, discursive, sociolinguistic, plurilingual, reflexive, strategic and cognitive subcompetencies. The paper offers a set of guiding principles for selecting text material for teaching, such as authenticity, problematic nature, information-educational and sociocultural value, absence of garbled cultural information and false cultural stereotypes. Special emphasis is drawn to the description of specific features of problem-based cultural tasks.

Keywords: training complex, intercultural education, variants of English language, intercultural communicative competence, pluricultural problem-based tasks.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСНОВНИХ СКЛАДНИКІВ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЛІЦЕЇ.

А. М. Тарара,

кандидат фізико-математичних наук,
старший науковий співробітник, доцент,
завідувач відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: lab301@ukr.net

І. А. Сушко,

викладач Київського національного
торгово-економічного університету

У статті визначено концептуальні положення добору спеціальних курсів (курсів за вибором) для технологічного профілю навчання учнів професійного ліцею. Розроблено наукову основу проектування змісту спецкурсів для профільного навчання технологій й обґрунтовано важливість використання в навчальному процесі профільних предметів і спецкурсів у комплексі. Наголошено на важливості забезпечення взаємозв'язку й взаємодоповнюваності профільних предметів і спецкурсів у процесі проектування змісту спецкурсів та використання їх у навчальному процесі професійного ліцею. Зазначене вище вирішено як науково-методичну проблему на прикладі розроблених автором навчальних програм профільного предмета «Технічне проектування» й спецкурсу «Проектування й конструювання об'єктів техніки».

Ключові слова: варіативний складник; профільний предмет; спецкурси; технологічна освіта; профільне навчання; методика; зміст; проектування.

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграції України в освітній, економічній та культурній європейській простір профільна технологічна освіта, її зміст є однією з найбільш актуальних проблем теорії та практики сучасної шкільної освіти в Україні.

Інтенсивне впровадження прогресивних технологій, глобальні зміни, які відбулися останнім часом у сфері виробничої діяльності людини, потребують суттєвої перебудови профільної технологічної освіти учнів ліцею. Відповідно до нових завдань освітньої галузі «Технології» вона має забезпечувати технологічну компе-

тентність сучасного випускника ліцею, формування в нього вмінь аналізувати процес і результати своєї діяльності, ухвалювати відповідальні рішення з урахуванням своїх інтересів, інтересів інших людей і суспільства в цілому. Профільне навчання має найповніше реалізовувати принципи компетентнісного, діяльнісного й особистісно-орієнтованого підходів, значно розширювати можливості старшокласника у свідомому виборі власної професійної діяльності чи напряму подальшого навчання, сприяти підготовці конкурентноздатного креативного молодого фахівця у сфері проектування, техніки й технологій, які нині є наукомісткими, інноваційними та автоматизованими та комп'ютеризованими.

Особливого значення в організації профільного навчання технологій у професійному ліцеї, у процесі розроблення навчально-методичного забезпечення змісту профільного навчання **набуває варіативний складник**. Його основу складають:

- профільний предмет «Технології» (у навчальному процесі він реалізується спеціалізаціями технологічного профілю);
- спеціальні курси (далі — спецкурси).

Профільні предмети призначено для реалізації цілей, завдань і змісту кожного конкретного профілю, які вивчають глибше й ширше, ніж це передбачено освітнім стандартом.

Спецкурси відображають специфіку конкретного профілю навчання й разом із профільним предметом визначають його сутність. Вони мають забезпечити поглиблене й розширене вивчення змісту окремих розділів профільних предметів, можуть містити додаткові споріднені розділи, зміст яких орієнтує учнів на комплекс можливих професій у руслі обраного профілю навчання тощо.

На виконання зазначених вище завдань вкрай необхідним є розроблення сучасного науково-методичного забезпечення основних компонентів змісту профільного навчання технологій учнів професійного ліцею — профільних предметів і спецкурсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасного стану навчання технологій у професійному ліцеї свідчить, що відбувається глибоке переосмислення вітчизняного та світового досвіду у формуванні мети, завдань і змісту технологічної освіти, зокрема профільної, побудові методичних систем реалізації навчання технологій, розроблення інноваційного науково-методичного забезпечення.

Різні аспекти дидактичного моделювання якісно нових структур змісту навчальних програм, підручників та посібників для профільного навчання технологій у професійному ліцеї досліджували: Є. Антонович, Т. Божко, В. Вдовченко, Т. Мача, М. Корець, А. Тарара, А. Терещук, В. Туташинський та інші. Цими дослідниками було визначено, обґрунтовано та реалізовано на практиці широку варіативність теоретичних і практичних розробок технологічної освіти на профільному рівні. За останні роки було розроблено й видано низку монографій, навчальних програм, підручників, навчальних та методичних посібників для профільного навчання технологій у професійному ліцеї [4; 7; 13 та ін.].

Однак, аналіз наявних теоретичних і практичних розробок для профільного навчання технологій у професійному ліцеї дозволяє зробити висновок, що вони стосуються лише **профільних предметів**. Зокрема, у процесі дослідження фундаментальних тем «Педагогічні умови реалізації змісту технологічного профілю навчання у старшій школі» (2009–2011рр.) та «Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі» (2015–2017 рр.) науковцями відділу технологічної освіти розроблено методологію й наукову основу проектування структури й змісту профільних предметів — спеціалізацій освітньої галузі «Технології». Практичною реалізацією теоретичних розробок є спроектований зміст (навчальні програми, підручники, посібники) профільних предметів: «Технічне проектування», «Основи дизайну», «Науково-технічна творчість», «Художньо-проектна творчість», «Основи машинознавства», «Українська народна вишивка» [1; 2; 3; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12].

До зазначеної перспективної розробки профільних предметів і стратегії розвитку освітньої галузі «Технології» мають бути розроблені спецкурси. Однак, спецкурси (на відміну від профільних предметів) у широкому аспекті проблемних питань (теоретико-методологічне обґрунтування та наукова основа проектування змісту спецкурсів, педагогічні умови його реалізації, концептуальне обґрунтування вибору спецкурсів, вимоги до професійної орієнтації учнів, інноваційний зміст та його відповідність нормативної документації, методика реалізації змісту у навчальному процесі тощо) є практично не дослідженими. Не розроблено є також методика системної (в комплексі) реалізації змісту основних складників профільного навчання технологій у професійному ліцеї (профільних предметів та спецкурсів).

Слід також зазначити, що більшість із затверджених МОН України спеціалізацій (тобто профільних предметів) технологічного профілю навчання учнів ліцею наразі не мають належного науково-методичного забезпечення (в основному — це лише навчальні програми).

Таким чином, незважаючи на наявність наукових праць, підручників і посібників з профільного навчання учнів ліцею, результатів дослідження низки його аспектів, слід зазначити, що результатів дослідження науково-методичного забезпечення компонентів варіативного складника змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї немає.

Формулювання цілей статті. Метою статті є: визначення концептуальних положень добору спецкурсів для технологічного профілю навчання, розроблення наукової основи проектування змісту спецкурсів, забезпечення взаємозв'язку й взаємодоповнюваності профільних предметів і спецкурсів у процесі проектування змісту спецкурсів для профільного навчання технологій та у навчальному процесі професійного ліцею.

Виклад основного матеріалу. Для подальшого вдосконалення теорії й практики профільного навчання технологій у професійному ліцеї важливим є вирішення науковцями відділу технологічної освіти такого завдання — виконання прикладної

НДР. «Науково-методичне забезпечення варіативного складника змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї» (2018–2020рр.) має бути системним продовженням фундаментальних досліджень, результати яких наведено вище. Сутність означеного полягає в подальшій практичній реалізації результатів попередніх досліджень (зокрема навчальних програм «Технічне проектування», «Основи дизайну» тощо), доцільному їх коригуванні, отриманні принципово нових результатів, які б забезпечили ефективність профільного навчання технологій у професійному ліцеї. Такий концептуально окреслений підхід передбачає розроблення відповідного науково-методичного забезпечення змісту компонентів варіативного складника, зокрема, ще не досліджених — спецкурсів, проектування їхнього змісту, розроблення методики компетентісно-орієнтованого навчання технологій у професійному ліцеї за змістом основних складників профільного навчання технологій у професійному ліцеї.

Зупинимось, перш за все, на результатах розроблення концептуальних підходів добору системи спецкурсів.

Основними концептуально визначеними підходами добору ефективної системи спецкурсів, як важливі компоненти варіативного складника змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї, проектування їхнього змісту, мають бути такі:

1. Назва та зміст спецкурсів розробляються із врахуванням результатів попередніх фундаментальних досліджень науковцями відділу технологічної освіти (зокрема, відповідно до розроблених профільних предметів).

2. Назва та зміст спецкурсів мають бути пов'язаними з пріоритетними напрямами інноваційного розвитку промисловості України. Їх завдання — орієнтація випускників школи на вибір професії, що передбачає зв'язок із сучасними технологіями та промисловим виробництвом чи сферою обслуговування людини.

3. Структура та зміст спецкурсів мають розроблятися на науковій основі, бути методологічно обґрунтованими.

4. Назва та зміст спецкурсів мають відповідати основним сферам життєдіяльності людини.

5. Дібрані спецкурси мають бути системою, в якій вони логічно пов'язані між собою й відображають етапи промислового проектування та виготовлення виробів, відповідають сучасним технологіям.

6. Зміст спецкурсів має сприяти усвідомленню старшокласниками важливості забезпечення основних вимог у процесі створення виробу та їх доцільного поєднання в ньому: економічність, технічна досконалість, художньо-естетична досконалість, технологічність виготовлення та збереження заданих техніко-економічних показників.

7. Назва та зміст спецкурсів мають відповідати змістовим лініям Державного стандарту загальної середньої освіти для освітньої галузі «Технології».

8. Навчальний процес у професійному ліцеї за змістом спецкурсів має відповідати «Концепції профільного навчання в професійному ліцеї», іншим документам освітньої галузі «Технології».

9. Науково-методичним забезпеченням спецкурсів є: навчальна програма, навчальний посібник, методика викладання змісту спецкурсу.

На виконання зазначених вище вимог науковцями відділу розроблена система спецкурсів, які є базовими для профільного навчання технологій у професійному ліцеї, відповідають призначенню спецкурсів за визначенням і новим вимогам до стратегії розвитку освітньої галузі «Технології», пов'язані з пріоритетними напрямками інноваційного розвитку економіки України. Зміст і назва спецкурсу відповідає змісту й назві відповідного профільного предмета:

1. «Проектування й конструювання об'єктів техніки» (профільний предмет «Технічне проектування»).

2. «Художнє проектування» (профільний предмет «Основи дизайну»).

3. «Технології сучасного виробництва» (профільний предмет «Основи машинознавства»).

4. «Проектування виробів в етностилі» (профільний предмет «Українська народна вишивка»).

Для проектування ефективного змісту спецкурсів нами розроблено відповідну наукову основу. Розглянемо її складники.

Перехід до компетентнісної моделі навчання у професійному ліцеї зумовлює необхідність розроблення науково-методичного забезпечення варіативного складника змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї на засадах компетентнісного підходу. Однією з інноваційних форм організації навчальних занять з технологій у професійному ліцеї, що сприятиме реалізації компетентнісного підходу, є проектно-технологічна діяльність учнів ліцею. Тому структурування змісту посібників для спецкурсів має здійснюватися на основі **проектно-технологічного підходу**. Кінцевою метою навчання за змістом профільного предмета й спецкурсу (що йому відповідає) має бути сформована проектно-технологічна компетентність учня ліцею, яку слід розглядати як інтегровану здатність застосовувати ними набуті нові знання, уміння, способи діяльності, досвід та особистісні цінності в майбутній професійній діяльності за обраним напрямом.

Під час проектування змісту спецкурсів для профільного навчання технологій у професійному ліцеї ми передбачаємо дотримання **дидактичних принципів наступності** з основною школою та перспективності з вищою школою щодо формування предметної проектно-технологічної компетентності учнів ліцею та галузевих професійних компетентностей у молодших фахівців та бакалаврів вищої школи.

Ми також будемо базуватися на теоретичному положенні, відповідно до якого у змісті посібників для спецкурсів системоутворюючу функцію має виконувати принцип творчої, креативної, продуктивної навчальної діяльності учнів ліцею.

Зміст спецкурсів має забезпечити основу для раціоналізаторської та винахідницької діяльності старшокласників. Для цього в змісті необхідно передбачити діяльність учнів ліцею у створених дільницях на зразок: дизайнерського й конструкторського бюро, відділу технолога, експериментально макетного цеху, презентаційної зали. Окрім того, в ньому має реалізуватися зв'язок між окремими спецкурсами технологічного профілю та з основами знань інших наук (фізики, біології, математики, економіки, загальнотехнічних дисциплін ВНЗ тощо), що за умови оптимального поєднання з такими дидактичними **принципами як науковість, доступність, цілісність та системність** забезпечать фундаментальність змісту навчання учнів ліцею за визначеними спецкурсами та відповідними профільними предметами.

Розроблення науково-методичного забезпечення варіативного складника змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї ми передбачаємо відповідно до концептуально визначених підходів, до яких відносимо:

- компетентнісний;
- особистісно-орієнтований;
- діяльнісний;
- культурологічний;
- аксіологічний, який складе базис для забезпечення ціннісної орієнтації знань учнів ліцею;
- системно-структурний і функціональний підходи, які забезпечать системність знань, їх цілісність і функціональність;

Основою профільного навчання технологій у професійному ліцеї за змістом спецкурсів, відповідно до нашого концептуального бачення, має бути цілісна проектна та наближена до виробничої навчальна діяльність старшокласника (за структурою завершених циклів організації сучасного науковоємного високотехнологічного виробництва): художнє проектування, технічне проектування, технологічне проектування, технічне оснащення виробництва, технологія виготовлення, презентація виготовленого ексклюзивного, серійного продукту.

Сутність **концептуальних положень** щодо безпосереднього проектування змісту посібників для спецкурсів і подальшого профільного навчання технологій у професійному ліцеї ми вбачаємо в такому. На першому етапі проектування створюється ідея, задум майбутньої структури змісту спецкурсу, що відображується у вигляді створених інноваційних моделей структури змісту навчальних програм та посібників. Розробляються методологічне обґрунтування, інноваційні ідеї, концептуальні підходи, педагогічні технології навчання, принципи та критерії, необхідні для проектування змісту спецкурсів для профільного навчання технологій у професійному ліцеї. Результатом проектування має бути структура змісту програм та посібників спецкурсів технологічного профілю й визначені критерії його добору.

Наступний етап — дидактико-методичний, на якому добирається зміст спецкурсів на основі результатів його проектування.

Нами визначено шляхи забезпечення взаємозв'язку й взаємодоповнюваності профільних предметів й спецкурсів під час проектування змісту спецкурсів та використання їх у навчальному процесі ліцею. Зазначене, як науково-методичну проблему, вирішено на прикладі розроблених автором навчальних програм профільного предмета «Технічне проектування» й спецкурсу «Проектування й конструювання об'єктів техніки».

Проблема навчання учнів ліцею основам проектно-конструкторської діяльності є досить актуальною. Ми живемо у часи науково-технічного прогресу, розроблення та впровадження в усі галузі промислового виробництва найсучаснішої техніки й технологій. Значними є успіхи українських учених, конструкторів, технологів і виробничників у найбільш наукоємних галузях — авіаційній, космічній та військовій. Тому профільне навчання учнів ліцеїв основам проектно-конструкторської діяльності є перспективним і надзвичайно важливим з погляду забезпечення інженерно-технічного майбутнього України й одним із пріоритетних завдань національної ваги щодо підготовки нової генерації науково-технічних фахівців.

Виконанню зазначеного вище завдання сприятиме новий зміст профільного навчання учнів ліцею основам проектування й конструювання.

Автором розроблено програму профільного предмета освітньої галузі «Технології», «Технічне проектування», яка розміщена на сайті МОН України та є доступною до використання вчителями для профільного навчання технологій у межах технологічного профілю. У програмі розкрито досить важливі питання проектування технічних об'єктів: «Технічне завдання на проектування технічного об'єкту (вибору)», «Розуміння технічного завдання», «Конструкторський задум виробу», «Ескізна перевірка конструкторського задуму. Ескізний проект», «Технічне та робоче проектування», інші допоміжні питання. Однак, за браком часу (один предмет не може охопити й розкрити всі питання, що стосуються процесу створення виробу) у програмі не розкритим лишається широкий діапазон питань з конструювання виробів, важливість технічних суперечностей у процесі створення нових об'єктів техніки тощо. Окремим і досить важливим питанням є встановлення необхідного взаємозв'язку й взаємодоповнюваності профільного предмета й спецкурсу, визначення особливостей комплексного впровадження їх у навчальний процес.

У програмі спецкурсу «Проектування й конструювання об'єктів техніки», перш за все, розширено коло питань щодо проектування технічних об'єктів. Значну увагу приділено всебічному розгляду питань, що стосуються технічних суперечностей, їх сутності й значення у процесі проектування. Учні мають добре зрозуміти, що спроектований новий технічний об'єкт є результатом вирішення технічних суперечностей. Випускники ліцею як майбутні конструктори й винахідники мають добре зрозуміти важливість процесу патентування, зрозуміти, що таке патент, де з такою інформацією можна ознайомитися. На всі ці важливі питання програма дає відповідь.

У програмі «Проектування й конструювання об'єктів техніки» приділено значну увагу розгляду широкого діапазону важливих питань конструювання об'єктів фахівця-

ми й учнями, навчання учнів конструювання, розвитку їх конструкторських здібностей тощо. Формування в учнів знань, компетентностей з основ конструювання є необхідним, оскільки створення технічного об'єкта, будь-якого виробу є проектно-конструкторською діяльністю, в якій процеси проектування й конструювання виробу однаково важливі.

Таким чином, розглянута програма спецкурсу значно розширює, поглиблює й уточнює знання учнів з основ створення виробів, що отримані під час вивчення профільного предмета «Технічне проектування». Цим забезпечується взаємозв'язок і взаємодоповнюваність розглянутих програм профільного предмета й спецкурсу й повністю відповідає їх призначенню за визначенням. Використання в навчальному процесі профільного предмета «Технічне проектування» й спецкурсу «Проектування й конструювання об'єктів техніки» в комплексі забезпечить формування компетентності учнів з основ проектно-конструкторської діяльності в цілому.

В контексті зазначеного вище важливим є питання розроблення методики компетентнісно орієнтованого навчання технологій у професійному ліцеї за змістом профільного предмета й відповідного спецкурсу у випадку комплексного їх використання в навчальному процесі.

Висновки. У статті визначено концептуальні положення добору спецкурсів для технологічного профілю навчання учнів професійного ліцею, розроблено наукову основу проектування їхнього змісту. Обґрунтовано важливість використання в навчальному процесі профільного ліцею профільних предметів і спецкурсів у комплексі. Запропоновано варіант вирішення питання взаємозв'язку й взаємодоповнюваності профільних предметів і спецкурсів у процесі профільного навчання технологій.

Визначено особливості комплексного впровадження у навчальний процес профільних предметів і спецкурсів як основи змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї. Наголошено на важливості розроблення методики компетентнісно орієнтованого навчання технологій у професійному ліцеї за змістом профільних предметів і спецкурсів у випадку комплексного використання їх у навчальному процесі. Це питання буде вирішуватися на основі розроблених у відділі технологічної освіти профільних предметів і спецкурсів, зміст яких добре узгоджується між собою відповідно до навчальних вимог, їхнього призначення за визначенням тощо, що є особливо важливим для забезпечення ефективності профільного навчання технологій у професійному ліцеї.

Використані джерела

1. Боровик Д. В. Програма курсу «Технічна творчість. Роботехніка» 5–9 класи / Д. В. Боровик, Н. В. Вовковінська, О. П. Войченко, С. М. Дятленко, В. В. Лапінський, А. М. Тарара // Комп'ютер у школі та сім'ї. Науково-методичний журнал. — № 2–2017. — С. 11–21.
2. Вдовченко В. В. Основи дизайну: підручник для 10 кл. загальноосв. навч. закл. Профільн. рівень / В. В. Вдовченко, Т. О. Божко, А. С. Сімонік та ін.; [за ред. В. В. Вдовченка]. — К.: Педагогічна думка, 2010. — 303 с.

3. Вдовченко В. В. Кулінарія для 11 класу: підручник. Технологічний напрям. Технологічний профіль / Вдовченко В. В., Левченко Н. Г. — К.: Педагогічна думка, 2012. — 188 с.
4. Вдовченко В. В. Технології. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Спеціалізація «Основи дизайну» (технологічний напрям, технологічний профіль). / В. В. Вдовченко, Т. О. Божко, А. С. Сімонік, Ю. Б. Шведова, З. В. Вдовченко, Т. В. Вдовченко, В. П. Тименко В. П. — К., 2010. — 72 с.
5. Мадзігон В. М. Технології. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Спеціалізація «Технічне проектування» (технологічний напрям, технологічний профіль) / В. М. Мадзігон, А. М. Тарара, В. В. Вдовченко — К., 2010. — 56 с.
6. Мачача Т. С. Навчальна програма «Українська народна вишивка» / Т. С. Мачача // Технології. Профільний рівень — 2017 р. — Режим доступу [Електронний ресурс]: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
7. Піддячий М. І. Підготовка старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання: монографія / М. І. Піддячий — К.: Педагогічна думка, 2008. — 288 с., іл.
8. Тарара А. М. Інноваційність профілю навчання старшокласників «Технічне проектування». / А. М. Тарара, В. В. Вдовченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М. Т. — Умань: П. П. Жовтий О. О., 2010. — Ч. 3. — С. 102–107.
9. Тарара А. М. Навчальний предмет «Технічне проектування» у профільній підготовці учнів за спеціалізаціями інженерно-технічного спрямування / А. М. Тарара, В. В. Вдовченко, В. В. Мадзігон. // Молодь і ринок. — 2010. — № 11 (70). — С. 49–53.
10. Тарара А. М. Особливості реалізації змісту спеціалізації «Науково-технічна творчість» для профільного навчання старшокласників / А. М. Тарара // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. Ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2017. — Вип. 18. — С. 209–219.
11. Тарара А. М. Проектування змісту предмета «Науково-технічна творчість» для профільного навчання технологій у старшій школі / А. М. Тарара // Український педагогічний журнал / [ред. кол.; голов. Ред. — О. М. Топузов]. — К.: ТОВ «Центродрук», 2016. — Вип. 2. — С. 104–111.
12. Тарара А. М. Профільне навчання технологій за спеціалізацією «Науково-технічна творчість»: методи реалізації змісту / А. М. Тарара, І. А. Сушко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. Ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2017. — Вип. 19. — С. 319–327.
13. Терещук А. І. Технологічна підготовка учнів старшої школи: теорія і методика: монографія. — Умань: ФОП Жовтий О. О., 2013. — 288 с.

References

1. Borovyk D. V. Prohrama kursu «Tehnichna tvorchist'. Robotekhnika» 5–9 klasy / D. V. Borovyk, N. V. Vovkovins'ka, O. P. Voychenko, S. M. Dyatlenko, V. V. Lapins'kyy, A. M. Tarara Komp'yuter u shkoli ta sim'yi. Naukovo-metodychnyy zhurnal. — № 2–2017. — S. 11–21.
2. Vdovchenko V. V. Osnovy dyzaynu: pidruchnyk dlya 10 kl. zahal'noosv. navch. zakl. Profil'n. riven' / V. V. Vdovchenko, T. O. Bozhko, A. S. Simonik ta in.; [za red. V. V. Vdovchenka]. — K.: Pedahohichna dumka, 2010. — 303 s.

3. Vdovchenko V. V. Tekhnolohiyi. 10–11 klasy. Prohrama dlya profil'noho navchannya uchniv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. Spetsializatsiya «Osnovy dizaynu» (tekhnologichnyy napryam, tekhnologichnyy profil'). / V. V. Vdovchenko, T. O. Bozhko, A. S. Simonik, YU. B. Shvedova, Z. V. Vdovchenko, T. V. Vdovchenko, V. P. Tymenko — K., 2010. — 72 s.
4. Vdovchenko V. V. Kulinarya dlya 11 klasu: pidruchnyk. Tekhnologichnyy napryam. Tekhnologichnyy profil' / V. V. Vdovchenko, N. H. Levchenko — K.: Pedahohichna dumka, 2012. — 188 s.
5. Madzihon V. M., Tarara A. M., Vdovchenko V. V. Tekhnolohiyi. 10–11 klasy. Prohrama dlya profil'noho navchannya uchniv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. Spetsializatsiya «Tekhnichne proektuvannya» (tekhnologichnyy napryam, tekhnologichnyy profil') / V. M. Madzihon, A. M. Tarara, V. V. Vdovchenko. — K., 2010. — 56 s.
6. Machacha T. S. Navchal'na prohrama «Ukrayins'ka narodna vyshyvka» / T. S. Machacha // Tekhnolohiyi. Profil'nyy riven' — 2017 r. — Rezhym dostupu [Elektronnyy resurs]: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
7. Pidtyachyy M. I. Pidhotovka starshoklasnykiv do profesiynoyi diyal'nosti v umovakh profil'noho navchannya: monohrafiya / M. I. Pidtyachyy — K.: Pedahohichna dumka, 2008. — 288 s., il.
8. Tarara A. M., Innovatsiynist' profilyu navchannya starshoklasnykiv «Tekhnichne proektuvannya». / A. M. Tarara, V. V. Vdovchenko // Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. P. Tychny / Hol. red.: Martynyuk M. T. — Uman': P. P. Zhovtyy O. O., 2010. — CH. 3. — S. 102–107.
9. Tarara A. M. Navchal'nyy predmet «Tekhnichne proektuvannya» u profil'niy pidhotovtsi uchniv za spetsializatsiyamy inzhenerno-tekhnichnoho spryamuvannya / A. M. Tarara, V. V. Vdovchenko, V. V. Madzihon // Molod' i rynek. — 2010. — № 11 (70). — S. 49–53.
10. Tarara A. M. Osoblyvosti realizatsiyi zmistu spetsializatsiyi «Naukovo-tekhnichna tvorchist'» dlya profil'noho navchannya starshoklasnykiv / A. M. Tarara // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats' / [red. kol.; holov. Red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2017. — Vyp. 18. — S. 209–219.
11. Tarara A. M. Proektuvannya zmistu predmeta «Naukovo-tekhnichna tvorchist'» dlya profil'noho navchannya tekhnolohiy u starshiy shkoli / A. M. Tarara // Ukrayins'kyy pedahohichnyy zhurnal / [red. kol.; holov. Red. — O. M. Topuzov]. — K.: TOV «Tsentrodruk», 2016. — Vyp. 2. — S. 104–111.
12. Tarara A. M. Profil'ne navchannya tekhnolohiy za spetsializatsiyeyu «Naukovo- tekhnichna tvorchist'»: metody realizatsiyi zmistu / A. M. Tarara, I. A. Sushko // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats' / [red. kol.; holov. Red. — O. M. Topuzov]. — K.: Pedahohichna dumka, 2017. — Vyp. 19. — S319–327.
13. Tereshchuk A. I. Tekhnologichna pidhotovka uchniv starshoyi shkoly: teoriya i metodyka: monohrafiya. — Uman': FOP Zhovtyy O. O., 2013. — 288 s.

Тарара А. М., Сушко И. А.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГЛАВНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЛИЦЕ

В статье определены концептуальные положения отбора специальных курсов (курсов по выбору) для технологического профиля обучения учащихся профессионального ли-

ця. Розроблена научна основа проектування содержания спецкурсів для профільного навчання технологій і обґрунтована важливість використання в навчальному процесі профільного ліцея профільних предметів і спецкурсів в комплексі. Сформульована і обґрунтована ідея про необхідності забезпечення взаємозв'язку і взаємодоповнюваності профільних предметів і спецкурсів при проектуванні содержания спецкурсів для профільного навчання технологій. Вказане здійснювалось на основі розроблених автором навчальних програм профільного предмета «Технічне проектування» і спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки».

Ключевые слова: варіативний компонент, профільний предмет, спецкурси, технологічне навчання, профільне навчання, методика, содержание, проектування.

Tarara A., Sushko I.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE MAIN COMPONENTS OF THE CONTENT OF THE PROFILE EDUCATION OF TECHNOLOGY IN THE PROFESSIONAL LYCEUM

The conceptual principles of the selection of special courses (optional courses) for the technological profile training for the pupils of professional lyceum have been determined. The scientific designing basis of the content of special courses for profile training of technologies has been developed. The importance of using the specialized subjects and special courses in the complex in the educational process of the profile lyceum has been substantiated. The ways and means of solving the interconnection and complementarity of profile subjects and special courses in the process of profile-based teaching of technologies have been proposed. This has been done on the basis of the author's training programs of the profile subject «Technical design» and the special course «Design and construction of engineering objects».

The peculiarities of the complex introduction of profile subjects and special courses into the educational process as the basis of the content of the profile technology education in the professional lyceum have been determined. The basic approaches have been determined for the development of the methodology of competently oriented technology training in the professional lyceum as the content of specialized subjects and special courses in the case of their integrated use in the educational process. This issue was solved on the basis of specialized subjects and special courses developed in the department of technological education, the content of which is well-coordinated with each other in accordance with the training requirements, their appointment by definition, etc. (for example, the aforementioned profiled subject «Technical Design» and a special course «Projecting and Design of Engineering Objects»). It is emphasized that the above-mentioned is especially important for ensuring the effectiveness of profile education of technologies in the professional lyceum.

Keywords: variational, component, profile subjects, special courses, techno-logical education, profile training, methodology, content, designing.

ЗАСТОСУВАННЯ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ РОЗРОБКИ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Н. Т. Тверезовська,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій
Національного університету біоресурсів і природокористування України
e-mail: tverezovskaya@nubip.edu.ua

Л. В. Вікторова,

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій
Національного університету біоресурсів і природокористування України
e-mail: viktorova17@ukr.net

С. М. Гаріна,

кандидат технічних наук, доцент, старший науковий співробітник
відділу науково-організаційної роботи та інформації Державної наукової
установи «Центр інноваційних медичних технологій
Національної академії наук України»
e-mail: s_garina@ukr.net

У статті здійснено аналіз Web-технологій, а саме показано їх зародження та розвиток, відмінності однієї технології від іншої, наведено приклади Web-технологій. Доведено необхідність розвитку соціальної сфери, функціонування й розвиток якої в сучасних умовах неможливий без прямого та зворотного зв'язку із соціумом, без обміну інформацією. Узагальнено, що ключовими моментами процесу управління та розвитку соціальної сфери є інформація та комунікація. Розкрито етапи створення електронних підручників засобами блогів (технологія Web 2.0), а також їх ефективність у процесі самоосвіти. Доведено необхідність створення електронних підручників для інформальної освіти.

Ключові слова: електронний підручник; Web-технології; інформація; комунікація; інформальна освіта.

Постановка проблеми. Домінування інформації в усіх сферах людського життя сприяє інтеграції України у світовий інформаційний простір. Отже, діяльність окре-

мих людей, колективів, соціальних інститутів залежить від їхньої інформованості, можливостей та здатності раціонально використовувати наявну інформацію. Професіоналізм стає основною характеристикою людини, здатної жити й працювати в інформаційному середовищі. При цьому фахівець із соціальної роботи відіграє ключову роль у суспільстві, тому що саме він працює з такою категорією населення, яка потребує допомоги. Це може бути не тільки матеріальна, а й соціальна допомога (соціальний захист, соціальне забезпечення), обслуговування хворих і престарілих, турбота про дітей тощо. Таким чином, в широкому розумінні соціальна допомога повністю ототожнюється із системою державного соціального забезпечення громадян. Важливе значення при цьому належить інформаційно-комунікаційним технологіям, застосування яких дає змогу соціальним службам інформувати населення про види й форми соціальної допомоги, установи, до яких необхідно звертатись тощо.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Процес інформатизації соціальної сфери інтегрує в собі декілька дисциплін, а саме: соціологію, філософію, соціальну роботу, соціальну інформатику тощо. Інформатизації суспільства присвячено безліч праць. Перші з них належать класикам теорій постіндустріального та інформаційного суспільства: Д. Беллу, З. Бзежинському, М. Кастельсу, Е. Тоффлеру, А. Турену. Концепцію постіндустріального суспільства представлено в працях В. Бикова, О. Гуржія, В. Іноземцева; процес інформатизації вивчали В. Гедранович, С. Гаріна, Р. Гуревич, А. Коротков, І. Мелюхін, А. Ракітов, О. Спірін, Н. Тверезовська, А. Урсул та інші.

Аналізу соціальних аспектів інформатизації сучасного суспільства присвячено праці Л. Вікторової [24], Є. Воронцової, Г. Бонч-Бруєвича [13], Н. Мельникової, Т. Носенко [13], О. Софронової.

Питання інформатизації соціальної сфери розглянуто в працях С. Гасумової [4], Л. Єрмолаєвої [8], А. Корчевої [8], Н. Стрелкової [12].

Питанням еволюції Web-технологій, їх використанню в освіті й науці присвячено роботи Т. Бернерс Лі (Tim Berners Lee), В. Бикова, О. Кемпіцато (Oswald Campesato), К. Нільсона (Kevin Nilson), Т. О'Рейллі (O'Reilly, Tim), С. Семерікова, О. Співаковського, О. Спіріна, Д. Харіса (Daniel Harris); окремі аспекти проблеми використання та створення освітніх Web-ресурсів досліджено у працях Л. Білоусової, В. Вембер, Л. Гризун, О. Кузьмінської, І. Роберт, Є. Смирнової-Трибульської.

Мета статті — дослідити розвиток Web-технологій, показати їх переваги під час створення електронних підручників для фахівців із соціальної роботи, розкрити етапи створення електронного підручника.

Виклад основного матеріалу. Робота у соціальній сфері потребує знань й умінь ефективного пошуку, накопичення, обробки, зберігання, подання, передавання даних за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Починаючи з 60-х років минулого століття, ІКТ пройшли декілька етапів: від Web 0.0 до Web 3.0. Сьогодні ми наблизились до Web 4.0, 5.0, концепцією яких є «інтернет речей», «системи Big Data», «штучні нейронні мережі», «блокчейн» тощо.

Розглянемо з історичного боку шлях створення електронного підручника для соціальних працівників з урахуванням розвитку Web-технологій. Зауважимо, що на сьогодні існує велика кількість програм для створення електронних підручників як безкоштовних, так і програм на комерційній основі. Проте електронний підручник, що призначений для загального користування, необхідно не лише створити, але й зробити доступним (розташувати для загального користування). Web-технології (позначення низки технологій і сервісів Інтернету) дозволяють об'єднати ці два складники. За визначенням Т. О'Рейллі, веб-технологія — це методика проектування систем, які шляхом врахування мережевої взаємодії стають кращими залежно від збільшення їх користувачів [1, с. 19]. Словом Web (від англ. WWWeb — World Wide Web — всесвітня павутина) позначають технології інформаційної взаємодії в Інтернеті. Винахідником Всесвітньої павутини вважають Т. Дж. Бернерса-Лі [23] (спільно з Робертом Кайо), який запропонував відкриту комп'ютерну мережу з метою відстеження досліджень у CERNi. У майбутньому він реалізував перший успішний зв'язок між веб-браузером і сервером через Інтернет [3].

«Батьком інтернету» поряд з американськими інженерами Б. Каном (Bob Kahn) і Д. Девісом (Donald Davies) називають В. Серфа (Vinton Cerf), який був одним із розробників стека протоколів TCP/IP. Вважаємо, що саме з розробки Інтернету почалась ера Web. Так, офіційним народженням Інтернету (комерційного), який був доступний широкому загалу, вважають 1990–1991 роки ХХ століття. Саме з цієї дати можна спостерігати технічно-інфраструктурну еволюцію Web-технологій. Проте С. Бобровський визначає роком зародження Web 0.0 1995 рік [2]. Ми не погоджуємось з такою датою. Адже офіційно мережу, яка була задумана й розроблена для задоволення попиту на автоматичний обмін інформацією між вченими в університетах та інститутах по всьому світу, створено в 1989 році Т. Бернерсом-Лі [17], який поняття Web 1.0 розглядає як «Інтернет тільки для читання». Ця технологія дозволяла шукати й читати дані та відомості в мережі. При цьому, як правило, роль інтернет-користувача обмежувалась тільки читанням інформації, яку йому було надано. Своїм основним завданням власники веб-сайтів вважали досягнення Інтернет-присутності, тобто зробити інформацію доступною для всіх у будь-який час. Користувачі не могли брати участь у складанні змісту, проте кращим прикладом цієї веб-епохи є розробки мільйонів статичних веб-сайтів. Зазвичай був відсутній активний потік інформації або інформації від споживача (інформації) виробнику (інформації). Але це спричинило поштовх для інформаційного століття.

Отже, основною «ознакою» Web 1.0 була закритість (всі учасники чітко розподілялися на творців і споживачів, тобто контент створюють одиниці — спеціально підготовлені люди — професіонали), а поріг «входження» — достатньо високий. Таким чином, Web 1.0 є ретронімом поняття, яке належить до статусу WWW і будь-якого стилю дизайну веб-сайту.

Відсутність активної взаємодії звичайних користувачів з мережею призвело до народження Web 2.0. Ця епоха дозволила пересічному користувачеві використовувати кілька нових концепцій: блоги, форуми, соціальні медіа, відеопотоки, тобто «межа» між творцями та споживачами в інтернеті почала стиратися. Спершу будь-хто міг долучитися до категорії творців, написавши повідомлення на форумі. Згодом популярними стали блоги (на безкоштовних сервісах, а згодом — й автономні). А тепер уже кожна людина, яка має доступ до Інтернету, доклавши мінімальних зусиль, може перетворитися зі споживача на творця Інтернет контенту [26].

Чудові розробки Web 2.0 — Twitter, YouTube, eZineArticles, Flickr, Facebook [26].

За визначенням Ю. Хьян-о (Yoo Hyun-oh) Web 2.0 — це своєрідна філософія й найуспішніша бізнес-модель для Мережі [10].

Заслугує на особливу увагу думка Р. Оззі, автора систем Lotus Notes і Groove, який вважає, що в недалекому майбутньому дохід від онлайн-реклами перевищить дохід від продажу ПЗ, що повністю змінить класичні бізнес-моделі програмної індустрії. Розробка прикладних продуктів, їх просування до кінцевих споживачів стане менш вигідним, ніж створення онлайн-служб, що мають дохід від реклами [10].

Т. Флю в 3-й Редакції New Media описав різницю між Web 1.0 і Web 2.0 так: «розвиток від персональних сторінок до блогів і блог-агрегаторів, від простої публікації матеріалів до участі й обговорення, від контенту сайту, як результату великих інвестицій — до інтерактивного процесу накопичення інформації, та від систем управління контентом (CMS) до систем, заснованих на посилальних тегах (folksonomy)» [5]

Новітньою формою Інтернету стає Web 3.0 [20]. Розширюючи пояснення Т. Бернерса-Лі, Web 3.0 буде «мережею читання-запису-виконання».

К. Рей дав пояснення щодо необхідності семантичної мережі. Пошук за ключовим словом Web 2.0 привів до інформаційного перевантаження. Такі атрибути будуть частиною Web 3.0:

- контекстний пошук;
- пошук за портфолію;
- персоналізований пошук;
- еволюція 3D Web;
- дедуктивне мислення [26].

Web 3.0 — концепція інтернету, що має на меті синтез сильних сторін Web 1.0 і Web 2.0: інтернет-проекти, які об'єднують професіоналів, але є побудованими за мережевим, поліцентричним принципом [31].

Однією з версій трактування терміна Web 3.0 є ідентифікація його як семантичної павутини (Semantic Web) [15].

Проте запропонований цей термін був Дж. Калаканісом (Jason Calacanis) [14], який трактує Web 3.0 як високоякісний контент і сервіси, які створюють професіонали на базі технологічної платформи Web 2.0. За його словами, на зміну техноло-

гічній платформі Web 2.0 має прийти третя — культурна версія Web, яка дозволить рецензувати й відбирати цікаві та корисні контенти.

М. Ватсон (Mark Watson) [25], Дж. Полок (Jeffrey T. Pollock) [18] та інші пов'язують Web 3.0 із появою «хмарних обчислень» (англ. cloud computing).

Іншим визначенням Web 3.0 є концепція Менеджерів знань, озвучена головним редактором порталу Ева.Ру А. Андреєвим (2006), згідно якої, менеджер знань — це експерт в певній області, який привносить у співтовариство (Web 2.0) якісний увесь зміст (Web 1.0), тим самим позбавляє рядового користувача від необхідності пошуку й оцінки.

Отже, Web 3.0 — це нове покоління онлайн-додатків (перш за все для бізнесу), які надають потрібну функціональність за запитом [27]. Найпоказовіші їх приклади — соціальні мережі (Facebook, MySpace, Twitter і російськомовні клони — ВКонтакте, Однокласники тощо).

Наступним кроком є альтернативна того, що вже є. Web повинен адаптуватися до мобільного оточення. Web 4.0 з'єднає всі пристрої в реальному й віртуальному світі в режимі реального часу.

Web 4.0 — це відкрита зв'язана інтелектуальна мережа. За словами комп'ютерних інженерів Сареха Агаї, Мохаммада Алі Нематбахша та Хадї Хосраві Фарсані, Web 4.0 буде схожий на людський мозок [16]. Він часто характеризується як веб-ОС — уся мережа є єдиною операційною системою, в якій інформація перетікає з однієї точки в іншу. Web 4.0 також відома як симбіотична мережа, мета якої — взаємодія людини та машин у симбіозі. Лінія між людиною та пристроєм розмивається. Web 4.0 буде взаємодіяти з користувачами так само, як люди спілкуються один з одним. За словами футуриста Д. Берруса, телефони та інші пристрої більше не вимагатимуть екранів для навігації по Інтернету [22]. Інші розважальні системи, такі як телевізори, будуть покладатися на голограми для передачі інформації [28]. За словами С. Годіна, Web 4.0 зажадає повсюдності, ідентифікації та зв'язку [19], [21].

Інша фундаментальна характеристика, як зазначає К. Патель — це поєднання віртуальної реальності в повсякденному житті користувача.

З інтеграцією Web 4.0 у повсякденне життя, навіть напрями подорожей будуть революціонізувати [29]. К. Валхулі передбачає, що в Google Maps скоро з'являться «машинні заводи», в яких будуть вказані напрямки руху й координати [29], а незабаром ринкова індустрія розробить перші «інтелектуальні будівлі». Однак, за словами Я. Фаріса, однією з найбільш інноваційних характеристик Web 4.0 буде інтеграція соціальних мереж у подорожі [29].

Журналіст Ж.-П. Едвардс наголошує на встановленні зв'язків між компаніями, які використовують Web 4.0 з метою пропонування нових послуг за нижчою ціною [30].

Web 5.0 буде присвячений взаємодії (емоційній) між людьми та комп'ютерами, що стане повсякденною звичкою для багатьох людей, заснованих на нейротехнологіях [26].

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо позитивну можливість Web-технології для комунікації та роботи в Інтернеті [11]. На основі освітнього підходу стало можливим формування Освіти 2.0. Таким чином, стрімкий розвиток і доступність Web привернули увагу й освітян. Доказом цього можна вважати низку державних програм і проєктів, а саме: Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (1998 р. зі змінами 2013 р.), «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» (2007 р.), укази Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» (2000 р.), «Про невідкладні заходи щодо забезпечення та розвитку освіти в Україні» (2005 р.), «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» (2008 р.), постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки» (2005 р.), постанова Президії НАПН України «Концепція впровадження медіа-освіти в Україні» (2010 р.) тощо. Зазначені нормативно-правові документи спрямовано на забезпечення відповідних умов щодо ефективного використання інтернет-технологій.

Таким чином, інтернет-технології стали стимулом для інформатизації освіти, яка визнана одним із пріоритетних державних завдань, відповідає єдиним державним нормативам, враховує особливості системи освіти. У контексті зазначеного вище, вважаємо важливим створення відповідних електронних ресурсів, які б забезпечували успішність процесів інформатизації на усіх рівнях. Таким ресурсом, зокрема, є електронний підручник, який визначається відповідно Закону України «Про освіту» як електронне навчальне видання із систематизованим викладом навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію [7]. Отже, акцент зроблено на освітній програмі. А якщо особистість закінчила навчання й уже працює за фахом? Як бути в цьому випадку? Адже навчання впродовж життя виступає сенсом сучасного освітнього процесу, що затверджено на законодавчому рівні. Так, інформальна освіта (самоосвіта) за Законом України «Про освіту» визначає її як освіту, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям [7]. З огляду на це, нами було проведено анкетування серед фахівців із соціальної роботи щодо їхньої самоосвіти. В анкетуванні взяло участь 98 фахівців, стаж роботи яких складав від 3 до 20 років. Усі без винятку підтвердили необхідність самоосвіти. Бурхливий потік інформації вимагає миттєвої реакції та правильної її обробки. Як відібрати необхідну? Як бути постійно у центрі новітніх розробок? Більшість респондентів (88,2%) зазначили необхідність розроблення електронного підручника. Давня мудрість свідчить: «Хто стоїть на місці, той відстає». Вже не достатньо бути просто соціальним працівником. Модель фахівця

із соціальної роботи передбачає готовність до застосування нових ідей, технологій, здатність постійно навчатися, повсякчас бути у творчому пошуку. Ці якості формуються у повсякденній праці й не є додатком до диплому про освіту. Інтерактивність, мобільність, зручність, доступність, наочність, мультимедійність — це ті складники, які притаманні електронному посібнику саме для інформальної освіти. На думку фахівців із соціальної роботи такий електронний підручник необхідний ще й тому, що може постійно оновлюватись і надавати найсучаснішу інформацію, а зручна навігація допоможе швидко знайти необхідну інформацію. Позитивним вважаємо пропозиції респондентів щодо наповнення підручника певною інформацією.

Метою створення електронного підручника було досягнення бажаного рівня професійної компетентності. Нами було виділено підготовчі етапи розроблення електронного підручника для соціального працівника, а саме: 1 — вибір джерел, їх обґрунтування; 2 — розроблення змісту, переліку понять; 3 — переробка текстів за модулями (підрозділами); 4 — добір матеріалу для мультимедійного втілення; 5 — розроблення звукового супроводу; 6 — підготовка матеріалів для візуалізації; 7 — візуалізація матеріалу.

Розкриємо ці етапи. Так, перший етап передбачав вибір й обґрунтування джерел. З цією метою ми спиралися на нормативно-правову базу. Нами були відібрані всі законодавчі акти, які регламентують роботу соціального працівника. Відповідно до цього ми добирали матеріали. На другому етапі розроблявся зміст підручника. З цією метою було залучено провідних фахівців Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з метою якісної розробки матеріалу. Спочатку було створено глобальні блоки, тобто той статичний матеріал, з яким повсякчас працюють фахівці. Спираючись на законодавчу базу, було виділено нові статті, з якими повинні працювати соціальні працівники. Так, держава до Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» щодо наставництва» [6] видала Постанову про «Деякі питання здійснення наставництва над дитиною» [9]. Між появою Закону і Постанови пройшло менше року, а якщо бути точним, то 10 місяців. Це свідчить про те, що фахівці, працюючи безпосередньо з такою категорією дітей, бачили прогалини в Законі, пропонуючи його доповнити та змінити. Після цього відбувалось доопрацювання матеріалу (інформації) за модулями (підрозділами). На четвертому етапі було здійснено добір матеріалу для мультимедійного втілення.

На цьому етапі було відібрано багато соціальних роликів, які відповідали текстовому наповненню, до кожної теоретичної частини добирали приклади, записували інтерв'ю, це відповідало п'ятому етапу, а саме розробці звукового супроводу. На шостому етапі здійснювалась підготовка матеріалів для візуалізації. З цією метою нами було проаналізовано форми подання матеріалу шляхом візуалізації. В узагальненому вигляді їх подано в таблиці 1.

Форми подання матеріалу шляхом візуалізації

№ пор.	Дослідники	Форма візуалізації
1	Шаталов В. (1971)	Опорний конспект
2	Мінський М. (1979)	Фрейми
3	Штейнберг В. (1993)	Логічно-символьні моделі
4	Чошанов М. (1996)	Блок-схеми
5	Ерднієв П. (1996)	Граф-схеми
6	Бьюзен Т. (1997)	Ментальні карти
7	Сергеев С., Семеніхіна О., Друшляк М. (2008)	Аплети, динамічні моделі
8	Білоусова Л., Житеньова Н. (2016)	Скрайбінг

З наведених форм візуалізації нами було дібрано блок-схеми, ментальні карти, динамічні моделі та скрайбінг. І останній, сьомий етап, передбачав візуалізацію матеріалу, тобто наповнення електронного підручника дібраною інформацією.

Як, видно з рисунку 1, електронний підручник містить п'ять основних розділів: законодавча база, діти, молодь, сім'я, тренер.

Зауважимо, що у першій версії електронного підручника була відсутній такий складник як перевірка вивченого матеріалу, самоконтроль та тестування, оскільки ми вважали їх для професіоналів зайвими. У процесі тестування електронного підручника фахівці запропонували ввести тестування та самоперевірку з метою якісного опанування новими законодавчими актами, розпорядженнями тощо. Також до електронного підручника було запропоновано додати такі розділи: «Люди третього віку», «Передовий досвід», «Історії з життя».

У контексті нашого дослідження, застосовуючи технологію Web 3.0, за визначеними етапами, нами було розроблено електронний підручник для фахівців із соціальної роботи.

Для цього ми створили акаунт на Google (за наявності облікового запису, обираємо «створити сайт») (див. рис 2).

Електронний підручник створювався в оновленій версії сайтів Google, тому додати додаткову інформацію (блоки) було легко. Зручна навігація дозволила швидко знайти потрібну інформацію. Так, розділ «Законодавча база» містив декілька відповідних складників: законодавчі й нормативні документи в діяльності соціального працівника, спеціальні законодавчі й нормативні документи. Останні передбачали специфіку роботи з певними категоріями населення. Так було передбачено роботу з населенням, постраждалим від Чорнобильської катастрофи (рис. 3).

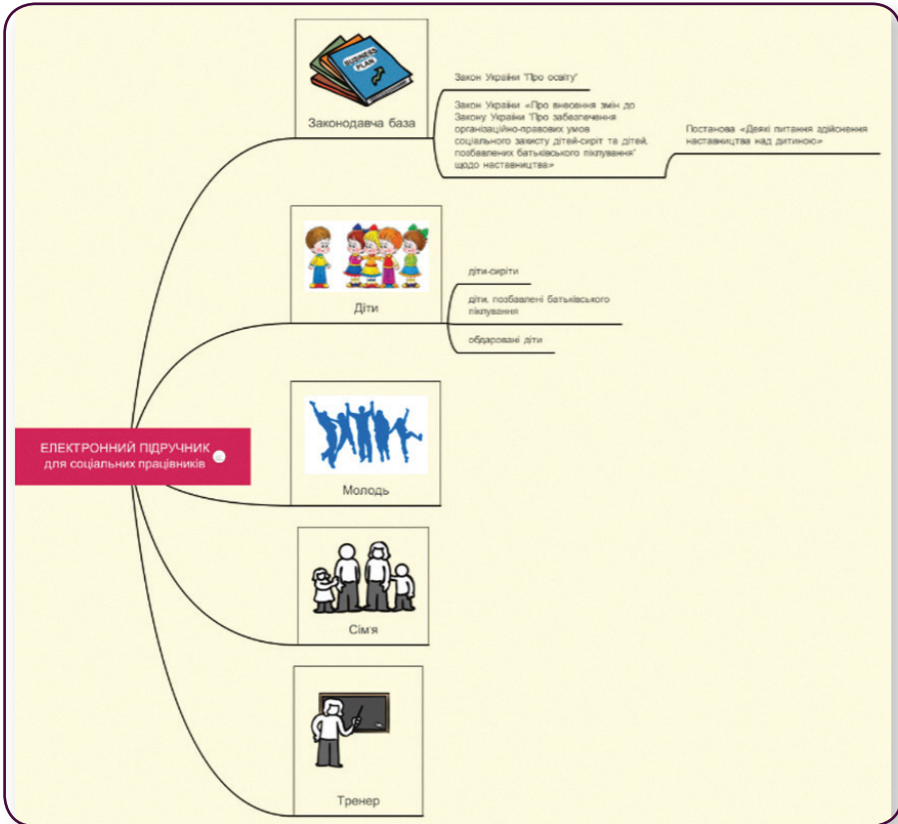


Рис. 1. Фрагмент основних модулів електронного підручника

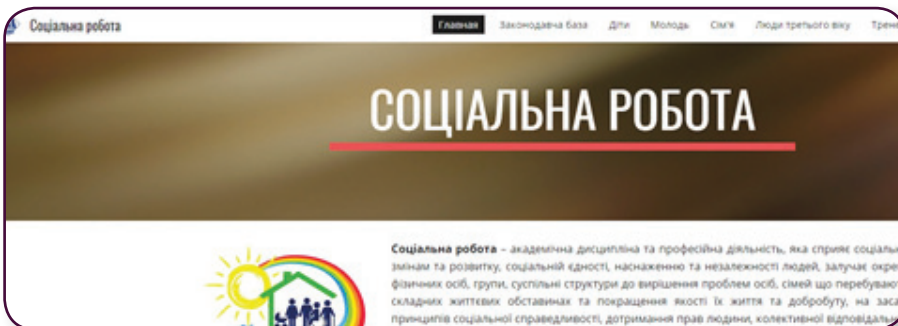


Рис. 2. Головна сторінка сайту

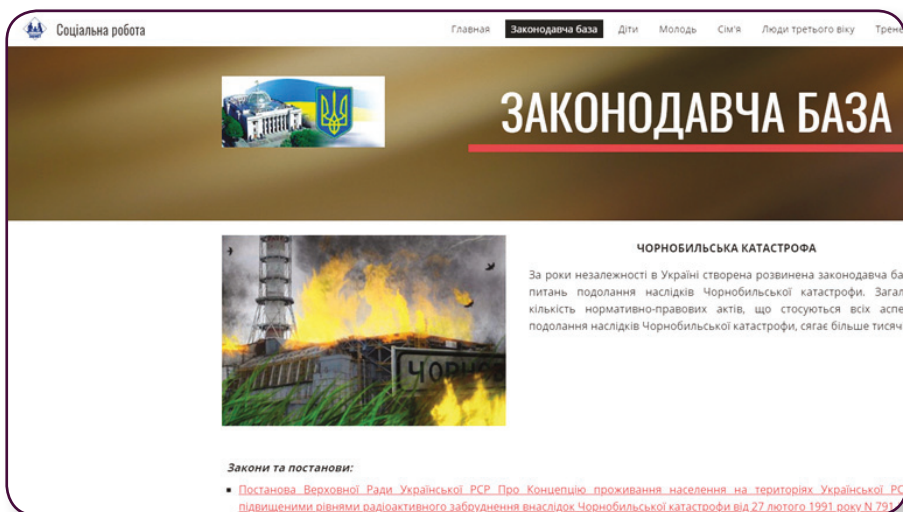


Рис. 3. Розділ «Законодавча база»

Позитивним є те, що кожен документ розділу зв'язано гіперпосиланням, натиснувши на яке фахівець потрапляє на офіційну сторінку Верховної Ради України (законодавчі акти) (див. рис. 4).

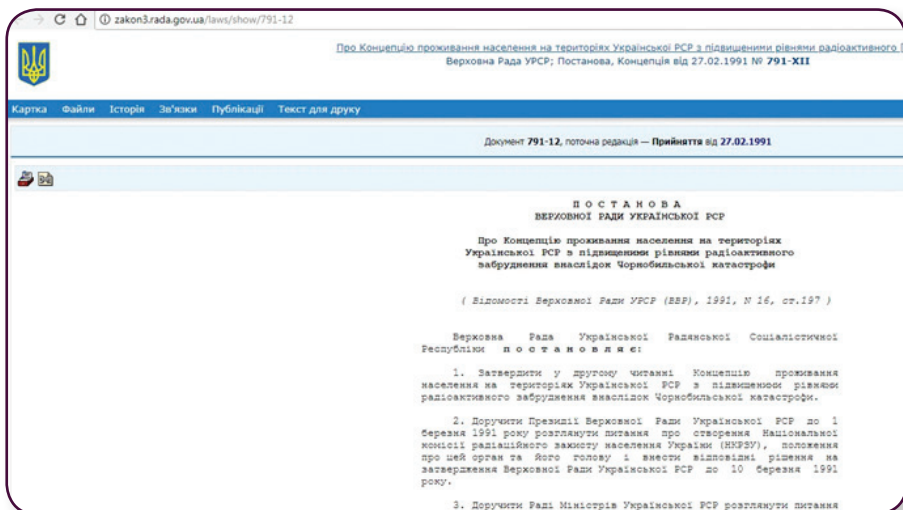


Рис. 4. Перехід за гіперпосиланням на офіційний сайт Верховної Ради України

Висновки. Отже, відомий світові Web 0.0 дав поштовх класичному Web 1.0, який пережив зліт і падіння відомі як «бульбашки» доткомів. Епоха Web 2.0 дозволила стерти «межу» між творцями та споживачами в Інтернеті, використати нові концепції, а саме: блоги, форуми, соціальні медіа, відеопотоки тощо. Новітньою формою Інтернету стає Web 3.0. Застосовуючи зазначену технологію за допомогою сайту нами було розроблено електронний підручник для самоосвіти соціальних працівників. У процесі розробки електронного підручника було виокремлено сім етапів, а саме: 1) вибір джерел, їх обґрунтування; 2) розробка змісту, переліку понять; 3) переробка тексту за модулями (підрозділами); 4) добір матеріалу для мультимедійного втілення; 5) розробка звукового супроводу; 6) підготовка матеріалів для візуалізації; 7) візуалізація матеріалу.

Електронний підручник містить вісім розділів: законодавча база, діти, молодь, сім'я, люди третього віку, тренер, передовий досвід, історії з життя. Розроблений електронний підручник опубліковано в Інтернеті, тобто перебуває у вільному доступі, а інформація може оновлюватися в ньому за необхідності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Подальші дослідження передбачається провести щодо аналізу та удосконалення змісту й структури електронних підручників для фахівців, виявлення їх місця та статусу в інформальній освіті.

Використані джерела

1. Андронатій П.І., Котик В. В. Комп'ютерні технології в освітніх вимірюваннях: навчально-методичний посібник. Кіровоград: Лисенко В. Ф., 2011. 144 с.
2. Бобровский С. Про Web 2.0, 3.0 і 4.0 URL: <http://corpsite.ru/Service/Internet/www/Web2.aspx> (дата обращения 27.02.2018)
3. Винахідник інтернету став лауреатом премії Тюрінга. URL: http://osvita.mediasapiens.ua/web/online_media/vinakhidnik_internetu_stav_laureatom_premii_tyuringa/
4. Гасумова С. Е. Информатизация социальной работы: методологические аспекты, российский и зарубежный опыт. Человеческий капитал. 2011. № 4. С. 34–38.
5. Добро пожаловать — Web 4.0. URL: <https://eveda.wordpress.com/2010/10/01/%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B6%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D1%8C-%E2%80%93web-4-0/> (дата обращения 27.02.2018)
6. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» щодо наставництва» від 08.09.2016 № 1504-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1504-19> (дата звернення 02.03.2018)
7. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 02.03.2018)
8. Корчевая А. С., Ермолаева Л. В. Роль информационных технологий в социальной сфере. Информационные технологии и математическое моделирование в экономике, технике, экологии, образовании, педагогике и торговле. 2012. № 5. С. 112–114.
9. Постанова «Деякі питання здійснення наставництва над дитиною» від 4 липня 2017 р. № 465 URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/465-2017-%D0%BF> (дата звернення 02.03.2018)

10. Про Web 2.0, 3.0 и 4.0 URL: <http://corpsite.ru/Service/Internet/www/Web2.aspx> (дата обращения 06.03.2018)
11. Сербін О. Згортання/розгортання інформації, як спосіб уніфікації і представлення знання в Веб-орієнтованому середовищі / Олег Сербін // *Наук. пр. Нац. б-ки України ім. В. І. Вернадського*. — К., 2010. — № 28 — С. 22–30.
12. 2. Стрелкова Н. В. Информатизация социальной сферы и опыт применения технологии «единого окна» в системе социальной защиты населения. *Наука — промышленности и сервису*. 2011. № 6–1. С. 259–276.
13. 3. Тверезовська Н.Т., Носенко Т. І., Бонч-Бруєвич Г. Ф. Підтримка педагогічної практики студентів засобами технології Web 2.0. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. 2011. Вип. 159. Ч. 3. С. 192–195.
14. Calacanis J. Web 3.0, the «official» definition. URL: <http://calacanis.com/2007/10/03/web-3-0-the-official-definition/>
15. Harris D. Web 2.0 Evolution Into the Intelligent Web 3.0: Web 2.0 Evolution Into the Intelligent Web 3.0: 100 Most Asked Questions on Transformation, Ubiquitous Connectivity, Network Computing, Open Technolog. Lulu.com, 2008. 148 p.
16. Incremental Journal for World Wide Web: Introduced with Web 1.0 to Recent Web 5.0 — A Survey Paper. URL: http://www.ijarcse.com/docs/papers/Volume_3/10_October2013/V3I10-0149.pdf (date of the application 02.03.2018)
17. O'Reilly T. What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Published in: *International Journal of Digital Economics*, No. 65 (March 2007). P. 17–37.
18. Pollock Jeffrey T. *Semantic Web For Dummies*. John Wiley & Sons, 2009. 384 p.
19. Seth's Blog: Web 4. URL: http://sethgodin.typepad.com/seths_blog/2007/01/web4.html (date of the application 02.03.2018)
20. The Five Most Disruptive Innovations at CES2014. URL: <http://www.forbes.com/sites/bigbangdisruption/2014/01/10/the-five-most-disruptive-innovations-at-ces-2014/>
21. The Internet of Things 4.0. URL t: <http://hubpages.com/hub/The-Internet-of-Things-Web-40>
22. The Ultra-Intelligent Electronic Agent is Coming. URL: <http://bigthink.com/big-think-tv/web-40-the-ultra-intelligent-electronic-agent-is-coming>
23. Tim Berners-Lee's original World Wide Web browser. URL: <http://info.cern.ch/NextBrowser.html>
24. Viktorova L., Kocharian A., Korotun O. Technologies in foreign language education for the «third age» learners *Information Technologies and Learning Tools*. 2018. Vol 63 № 1. — P. 22–35. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1940>
25. Watson M. *Scripting Intelligence: Web 3.0 Information Gathering and Processing Apresspod Series. Expert's Voice in Open Source. Books for professionals by professionals*. Published in: Springer, 2009. 392 p.
26. Web 1.0 vs Web 2.0 vs Web 3.0 vs Web 4.0 vs Web 5.0 — A bird's eye on the evolution and definition // *Flat World Business* [Online]. URL: <https://flatworldbusiness.wordpress.com/flat-education/previously/web-1-0-vs-web-2-0-vs-web-3-0-a-bird-eye-on-the-definition/> (date of the application 02.03.2018)
27. Web 2.0, web 3.0, web 4.0... Хто більше? URL: <http://blogosphere.com.ua/2011/05/18/web-2-0-web-3-0-web-4-0/>
28. Web 4.0 Era is Upon Us. URL: <http://www.pcworld.com/article/143110/article.html>

29. Web 4.0, The Internet of Things. URL: <http://thehammersmithgroup.com/images/reports/web4.pdf> (date of the application 02.03.2018)
30. What might Web 4.0 look like and should you be preparing? URL: <http://www.imediainconnection.com/content/34206.asp> (date of the application 02.03.2018)
31. Zago M. G. Why the Web 3.0 Matters and you should know about it. URL: <https://medium.com/@matteozago/why-the-web-3-0-matters-and-you-should-know-about-it-a5851d63c949>

References

1. Andronatij P.I., Kotyk V. V. (2011) *Komp'yuterni texnologii v osvitchnyx vymiryuvannyax*. Kirovohrad: Lysenko V. F.
2. Bobrovskij S. Pro Web 2.0, 3.0 i 4.0 Available at: <http://corpsite.ru/Service/Internet/www/Web2.aspx>
3. Vynaxidnyk internetu stav laureatom premii Tyurinha. Available at: http://osvita.mediasapiens.ua/web/online_media/vinakhidnik_internetu_stav_laureatom_premii_tyuringa/
4. Gasumova S. E. Informatizacija social'noj raboty: metodologicheskie aspekty, rossijskij i zarubezhnyj opyt. *Chelovecheskij kapital*. 2011. # 4. S. 34–38.
5. Dobro pozhalovat' — Web 4.0. Available at: <https://veda.wordpress.com/2010/10/01/%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B6%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D1%8C-%E2%80%93web-4-0/>
6. Zakon Ukrainy «Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy «Pro zabezpechennia orhanizatsiino-pravovykh umov sotsialnoho zakhystu ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia» shchodo nastavnytstva» vid 08.09.2016 № 1504-VIII. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1504-19>
7. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
8. Korchevaja, A. S., Ermolaeva L. V. (2012) Rol' informacionnyh tehnologij v social'noj sfere. Informacionnye tehnologii i matematicheskoe modelirovanie v jekonomike, tehnike, jekologii, obrazovanii, pedagogike i torgovle. 5, 112–114.
9. Postanova «Deiaki pytannia zdiisnennia nastavnytstva nad dytynoiu» vid 4 lypnia 2017 r. № 465. Available at: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/465-2017-%D0%BF>
10. Pro Web 2.0, 3.0 i 4.0 Available at: <http://corpsite.ru/Service/Internet/www/Web2.aspx>
11. Serbin O. Zhortannja / rozhortannja ynformatsyy, yak sposob unifikatsiyi y predstavlennja znannya v Veb-orijentovanomu seredovishchi / Oleh Serbin // *Nauk. pr. Nats. b-ky Ukrainy im. V. I. Vernads'koho*. — K., 2010. — № 28 — S. 22–30.
12. Strelkova, N. V. (2011) Informatizacija social'noj sfery i opyt primenenija tehnologii «edinogo okna» v sisteme social'noj zashchity naselenija. *Nauka — promyshlennosti i servisu*. 6–1, 259–276.
13. Tverezovska, N.T., Nosenko, T.I., Bonch-Bruievych, H.F. (2011) Pidtrymka pedahohichnoi praktyky studentiv zasobamy tekhnologii Web 2.0. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy / Serija «Pedahohika. Psykholohiia. Filosofiia»*. 159 (3), 192–195.
14. Calacanis, Jason. Web 3.0, the «official» definition. Available at: <http://calacanis.com/2007/10/03/web-3-0-the-official-definition/>
15. Harris, Daniel (2008) *Web 2.0 Evolution Into the Intelligent Web 3.0: Web 2.0 Evolution Into the Intelligent Web 3.0: 100 Most Asked Questions on Transformation, Ubiquitous Connectivity, Network Computing, Open Technolog*. Lulu.com, 148

16. Incremental Journal for World Wide Web: Introduced with Web 1.0 to Recent Web 5.0 — A Survey Paper — Available at: http://www.ijarcse.com/docs/papers/Volume_3/10_October2013/V3110-0149.pdf
17. O'Reilly, Tim (2007). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Published in: International Journal of Digital Economics, 65 (March 2007), 17–37.
18. Pollock, Jeffrey T (2009). Semantic Web For Dummies. John Wiley & Sons, 384
19. Seth's Blog: Web4 — Available at: http://sethgodin.typepad.com/seths_blog/2007/01/web4.html
20. The Five Most Disruptive Innovations at CES2014 — Available at: <http://www.forbes.com/sites/bigbangdisruption/2014/01/10/the-five-most-disruptive-innovations-at-ces-2014/>
21. The Internet of Things 4.0 — Available at: <http://hubpages.com/hub/The-Internet-of-Things-Web-40>
22. The Ultra-Intelligent Electronic Agent is Coming. Available at: <http://bigthink.com/big-think-tv/web-40-the-ultra-intelligent-electronic-agent-is-coming>
23. Tim Berners-Lee's original World Wide Web browser. Available at: <http://info.cern.ch/NextBrowser.html>
24. Viktorova L., Kocharian A., Korotun O. (2018) Technologies in foreign language education for the «third age» learners, 63 — Available at: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1940>
25. Watson, Mark (2009). Scripting Intelligence: Web 3.0 Information Gathering and Processing Apresspod Series. Expert's Voice in Open Source. Books for professionals by professionals. Published in: Springer, 392
26. Web 1.0 vs Web 2.0 vs Web 3.0 vs Web 4.0 vs Web 5.0 — A bird's eye on the evolution and definition // Flat World Business [Online]. Available at: <https://flatworldbusiness.wordpress.com/flat-education/previously/web-1-0-vs-web-2-0-vs-web-3-0-a-bird-eye-on-the-definition/>
27. Web 2.0, web 3.0, web 4.0... Хто більше? Available at: <http://blogosphere.com.ua/2011/05/18/web-2-0-web-3-0-web-4-0/>
28. Web 4.0 Era is Upon Us. Available at: <http://www.pcworld.com/article/143110/article.html>
29. Web 4.0, The Internet of Things. Available at: <http://thehammersmithgroup.com/images/reports/web4.pdf> (date of the application 02.03.2018).
30. What might Web 4.0 look like and should you be preparing? — Available at: <http://www.imediainconnection.com/content/34206.asp>
31. Zago, M. G. (2017). Why the Web 3.0 Matters and you should know about it. Available at: <https://medium.com/@matteozago/why-the-web-3-0-matters-and-you-should-know-about-it-a5851d63c949>

Тверезовская Н. Т., Викторова Л. В., Гарина С. М.

ПРИМЕНЕНИЕ WEB-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Осуществлен анализ Web-технологий, а именно показано их зарождение и развитие, отличие одной технологии от другой, приведены яркие примеры Web-технологий. Доказана необходимость развития социальной сферы, функционирование и развитие которой в современных условиях невозможно без прямой и обратной связи с социумом, без обмена информацией. Обобщено, что ключевыми моментами процесса управле-

ния и развития социальной сферы выступают информация и коммуникация. Раскрыты этапы создания электронных учебников средствами блогов (технология Web 2.0), а также их эффективность в процессе самообразования. Доказана необходимость создания электронных учебников для неформального образования.

Ключевые слова: электронный учебник; Web-технологии; информация; коммуникация; неформальное образование.

Tveresovska N., Viktorova L., Harina S.

APPLICATION OF WEB-TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPING ELECTRONIC TEXTBOOKS FOR SPECIALISTS ON SOCIAL WORK

The analysis of Web technologies is carried out, namely, their origin and development, the difference of one technology from another, their vivid examples are shown. The emphasis is on the lack of information about the technology Web 0.0. The authors believe that it was with the development of the network that the Web era began. The first implementation of the network (Web 1.0) is considered as a «read-only network». At the same time, the average role of the Internet user is limited only by reading the information that was provided for one. Web 1.0 is considered as a retro concept, referring to the status of the WWW and any style of the site design. An example is the development of three million static, read-only websites. The main goal of Web 1.0 technology was pointed that is closedness. The birth of Web 2.0 technology became the lack of active interaction of ordinary users of the network. The era of Web 2.0 allowed the general user to use new concepts, namely: forums, blogs, social media, video streams. Remarkable developments of Web 2.0 are Twitter, YouTube, eZineArticles, Flickr, Facebook. The border between the creator and the consumer (user) is demolished. The newest form of the Internet was Web 3.0 technology with such attributes: contextual search; search by portfolio; personalized search; the evolution of 3D Web; deductive thinking. Web 4.0 is known as a symbiotic network that connects all devices in the real and virtual world in real time. Web 5.0 will be dedicated to (emotional) interaction (becoming a daily habit for most people) between people and computers.

It is proved the necessity to develop the social sphere, the functioning and development of which in modern conditions is impossible without direct connection and feedback to the society, without the exchange of information. It is generalized that information and communication are the key moments in the process of management and development of the social sphere.

The questionnaire conducted with social workers allowed to ground the creation of an electronic textbook, to determine its content.

The means of the site show the stages of creating an electronic textbook (1 — selection of sources, their justification, 2 — content development, a list of concepts, 3 — text processing modules (parts), 4 — media selection for multimedia realization, 5 — sound accompaniment development, 6 — preparation of materials for visualization, 7 — visualization of the material), as well as their effectiveness in the process of self-education of social workers.

It is proved the necessity to create electronic textbooks for informational education.

Keywords: electronic textbook; Web-technologies; information; communication; informational education.

ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ И ПОСТРОЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО АППАРАТА УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ИСТОРИИ БЕЛАРУСИ ДЛЯ 6-ГО КЛАССА

С. Н. Темушев,

кандидат исторических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник лаборатории
историко-обществоведческого и социокультурного образования
Национального института образования (Республика Беларусь)

e-mail: stepnik_bsu@tut.by

В статье рассматриваются особенности нового учебного пособия по истории Беларуси для 6-го класса учреждений общего среднего образования, которое с 2016–2017 учебного года используется в образовательном процессе Республики Беларусь. Автор приходит к выводу, что по ряду оснований данное пособие можно считать «учебником нового поколения». В данном учебном пособии значительное внимание уделено созданию трехуровневой системы методического аппарата, позволяющей эффективно реализовывать индивидуальную траекторию обучения. Впервые в учебных пособиях Республики Беларусь полноценно реализована система навигации, в том числе с использованием QR-кодов.

Ключевые слова: учебное пособие; история Беларуси; обучение истории; методический аппарат; образовательные компетенции; картографическая наглядность.

В 2016 г. в издательстве БГУ было опубликовано новое пособие по истории Беларуси для 6 класса учреждений общего среднего образования. В процессе подготовки нового учебного издания в средствах массовой информации неоднократно утверждалось о создании «учебника нового поколения» [8; 3]. Чем же принципиально новым отличается от прежних изданий учебное пособие по истории Беларуси, в написании которого приняли участие те же авторы, что и в предшествующем (2009 года)? Есть ли основания утверждать о появлении «учебника нового поколения», по своему содержанию и построению методического аппарата коренным образом отличающегося от более ранних подобных учебных изданий? Вот уже второй год рассматриваемое учебное пособие проходит апробацию во всех учреждениях общего среднего образования, что позволяет сделать определенные выводы о его новых возможностях.

Необходимость и актуальность создания нового учебного пособия по отечественной истории объяснялась изменениями в учебных планах в связи с возвращением к концентрическому принципу преподавания истории. Именно в 6-м классе произошли наиболее существенные перемены в содержании учебного материала. Если ранее для изучения учащимся 6-го класса предлагался период в истории белорусских земель с древнейших времен до середины XIII в., то с 2016/2017 учебного года в программе 6-го класса объединялись эпохи первобытности и Средних веков (с древнейших времен до конца XV в.). Эти обстоятельства требовали существенного сокращения ряда тем и даже отказа от изучения некоторых из них. Указанные хронологические рамки обусловлены требованием синхронного изучения отечественной и всемирной истории (согласно с общепринятой исторической периодизацией, в конце XV в. — с началом Великих географических открытий — завершается эпоха Средневековья). Между тем полной синхронизации добиться невозможно, поскольку эпоха первобытности во всемирной истории изучалась в 5-м классе. В результате по отечественной истории в 6 классе учащимся необходимо усвоить материал по трем периодам — первобытности, первых государственных образований (древнерусских княжеств) на территории Беларуси генезиса нового государственного образования — Великого княжества Литовского (до конца XV в.) [12]. Каждый из этих периодов имел значительное своеобразие, что требует отдельного их рассмотрения с выделением характерных для них черт.

Принципиальное значение изучения истории Беларуси в 6-м классе определяется тем обстоятельством, что учащиеся впервые приступают к систематическому знакомству с отечественной историей (в 5-м классе изучалась только всемирная история, а в 4-м классе в рамках пропедевтического учебного предмета «Человек и мир» обучающиеся имели возможность в самых общих чертах познакомиться с основными событиями белорусской истории). От того, насколько высокий будет сформирован уровень заинтересованности учащихся историей своей страны именно в 6-м классе, будет зависеть их уровень мотивации в следующие годы обучения вплоть до III ступени. Не нужно говорить также о важности знания отечественной истории для воспитания полноценного гражданина своей страны, который осознает и принимает свою национальную идентичность.

Учебное пособие является наиболее важным элементом учебно-методического комплекса, который включает ряд нормативно-правовых документов: концепцию соответствующего учебного предмета, образовательный стандарт, действующую учебную программу, инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2016/2017 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий в учреждениях общего среднего образования», инструкции о порядке формирования культуры устной и письменной речи в учреждениях

общего среднего образования Республики Беларусь, нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся по учебным предметам.

Цель учебного пособия заключается в наиболее полном обеспечении обучения отечественной истории в 6-м классе, что в свою очередь предусматривает усвоение учащимися знаний и развитие умений работать с историческим материалом по истории белорусских земель эпох первобытности и Средневековья; осознание места и роли белорусских земель во всемирной истории указанного времени.

В соответствии с общей целью подготовки учебного пособия по истории Беларуси для 6 класса через размещенные в нем материалы (текст, иллюстративные и картографические материалы, методический аппарат, частично дидактический материал) решаются следующие **задачи**:

- усвоение обучающимися основных фактологических и теоретических знаний о наиболее важных событиях, явлениях и тенденциях развития белорусских земель эпох первобытности и Средневековья;
- усвоение обучающимися основных исторических понятий;
- выявление особенностей развития белорусских земель на отдельных этапах с древнейших времен до конца XV в.;
- осмысление обучающимися особенностей развития белорусских земель, самобытности белорусской культуры и влияния достижений средневековой эпохи на последующее развитие человечества;
- ознакомление с деятельностью выдающихся исторических деятелей белорусских земель эпохи Средневековья, осмысление того вклада, который они внесли в их развитие;
- формирование интеллектуальных качеств личности, необходимых для преобразовательной и творческой познавательной деятельности, развитие исторического мышления;
- формирование и развитие компетенций, связанных с работой с текстами (включая адаптированные исторические источники), иллюстративной и картографической наглядностью, знаково-символьной информацией;
- воспитание чувства патриотизма и гражданственности, уважения к отечественной истории, понимания роли историко-культурного наследия средневековой Беларуси в современной жизни.

Рассматриваемое пособие представляет собой традиционный тип учебных изданий на бумажном носителе, который содержит учебный текст, методический аппарат, иллюстрации, схемы, таблицы и картосхемы. Принципиально новым в содержании учебного пособия по истории Беларуси для 6-го класса стало размещение на его страницах QR-кодов, которые отсылают к интерактивным заданиям, размещенным на платформе LearningApps. Это одна из ключевых инноваций, позволяющая назвать рассматриваемое учебное пособие «учебником нового поколения».

В предложенном для учащихся 6-го класса учреждений общего среднего образования учебном пособии по истории Беларуси авторы попытались сохранить все то лучшее, что было наработано в пособиях по отечественной истории прошлых лет. В то же время в связи с изменениями учебного плана были осуществлены оптимизация, сокращение и упрощение отдельных подразделов и тем. Благодаря межпредметным связям существовала возможность сократить темы, посвященные происхождению славян, особенностям материальной культуры и быта ранних славян. Между тем при изложении материала, который касается этнической истории, больший акцент был сделан на том, что объединяет всех славян и, особенно, восточную ветвь славянства. Был существенно сокращен и упрощен материал по периоду Великого княжества Литовского. Часть материала, который дублируется в разделах, посвященных периоду ранних государственных образований, удалена.

Значительное внимание в новом учебном пособии уделяется становлению государственности на белорусских землях; последовательно рассмотрены все этапы государствообразующего процесса — от выделения племенных вождей до формирования племенных княжений, возникновения Древнерусского государства (Киевской Руси), которое включало и белорусские земли, формирования отдельных княжеств — Полоцкого, Туровского и др. — и, в итоге, к образованию и дальнейшему развитию Великого княжества Литовского. Важно, что авторы стремились показать место и роль Полоцкого и Туровского княжеств среди других древнерусских княжеств, чье развитие имело много общего, определить особенности политического, этно-конфессионального и культурного развития ВКЛ. Несомненной ценностью пособия является то обстоятельство, что его авторы стремились не просто донести до учащихся определенную сумму знаний, но и объяснить происхождение тех или иных явлений, показать причинно-следственные связи между ними.

В соответствии с логикой исторического процесса и последовательностью основных этапов развития государственности на территории Беларуси в пособии предлагается сначала рассмотреть проблему места белорусских земель в составе Киевской Руси, а затем — образование Полоцкого княжества. Первоначально — в конце IX в. — белорусские земли вошли в состав Древнерусского государства (Киевской Руси), образование же Полоцкого княжества относится ко второй половине X в. [1, с. 42–47]. Само развитие белорусских земель периода Высокого средневековья вписано в геополитический контекст взаимоотношений с соседними государственными образованиями. Так, взаимоотношения с Новгородом Великим не отделяются от взаимодействий с Киевом, точнее его правителями [11, с. 34–42].

Содержательная новизна рассматриваемого учебного пособия заключается в рассмотрении сущности государства и его функций с позиций современной исторической науки, с учетом достижений политической антропологии. В частности, делается акцент на определенной роли общих интересов общества в создании государственности, значении фискальной (налогово-даннической) системы для

поддержания государственного аппарата, места и характерных черт военной организации на различных этапах развития государственности на белорусских землях.

В учебном пособии по истории Беларуси значительное место отведено истории культуры наших предков, причем учащимся предлагаются для изучения как те аспекты культурного развития, которые стали уже традиционными — архитектура, живопись, литература и письменность, так и сфера жизни общества, которая не всегда находит должное отражение на страницах учебников, а именно: культура повседневности, материальная культура, военное дело. Кроме того, большой акцент был сделан и на социальной стратификации общества белорусских земель периода Средневековья.

В отборе и систематизации конкретного содержания истории Беларуси с древнейших времен до конца XV в. гармонично соединяются цивилизационный и формационный подходы. Необходимо отметить, что как первый, так и второй имеют свои преимущества и недостатки. Формационная теория позволяет эффективно систематизировать преподавание истории, выявлять причинно-следственные связи; цивилизационный подход требует более внимательно относиться к изучению особенностей этнического и культурного развития [5, с. 172–181; 6, с. 290]. Отметим также, что в значительной степени в новом учебном пособии использован системный подход, при котором определенное общество, объединенное родственными, политическими и иными связями, воспринимается как некая равновесная система, даже небольшое воздействие на какой-либо элемент которой вызывает перемены в других элементах. Этот подход требует комплексного изучения всех сторон развития общества.

Материал учебного пособия структурирован в соответствии с проблемно-хронологическим принципом: обучающимся предлагается последовательно усвоить основной набор фактов, которые касаются различных аспектов жизни средневекового общества белорусских земель. К числу наиболее важных аспектов относятся: политическое, социально-экономическое развитие, этническая и религиозная ситуация, основные достижения культуры. Такой подход позволяет не только выявить основные тенденции (направления) развития общества, проследить динамику исторического развития и выделить его основные этапы, но и отчетливо обозначить особенности развития белорусских земель в отмеченных аспектах. Усваивая материал учебного пособия, обучающиеся обнаруживают общее и особенное в развитии общества на разных этапах.

Содержание учебного пособия предусматривает реализацию многофакторного подхода, который дает возможность продемонстрировать сложность и многоплановость истории белорусских земель, воздействие множества факторов на их развитие. Последние, в свою очередь, должны рассматриваться в системе. В целом построение содержания учебного пособия по истории Беларуси эпох первобытности и Средневековья основывается на принципе **историзма**, который

предполагает рассмотрение исторических фактов в их последовательности, взаимосвязи и взаимообусловленности; исторические явления изучаются в динамике, при этом события и исторические личности вписаны во временной контекст; а также принципе **объективности**, который не допускает искажений и субъективных оценок исторических фактов, предусматривает рассмотрение каждого отдельного явления с разных сторон, с учетом их возможных интерпретаций. Последовательное следование данным принципам обеспечивает строгую научность и объективность в изучении исторического прошлого наших предков.

При подготовке учебного пособия по истории Беларуси для 6 класса учитывались наиболее важные дидактические требования, которые предъявляются к подобного рода учебным изданиям: научности, доступности, системности и последовательности изложения материала, наглядности в представлении информации, обеспечении прочности усвоения знаний и т. д. [2, с. 84–85].

В полной мере в рассматриваемом учебном пособии реализовано одно из основополагающих педагогических требований, а именно: учет возрастных особенностей, которые определяют отбор содержания, форм и способов изложения и отображения материала. Близкий этому требованию принцип доступности обеспечивает сознательно допущенные упрощения при представлении материала, отбор соответствующей лексики и т. д.

Наиболее полная реализация принципа наглядности обусловлена возрастными особенностями учащихся 6-го класса, у которых усвоение информации в значительной степени происходит через визуальные образы. Сохранение данного требования при разработке учебного пособия важно еще и потому, что от его восприятия в значительной степени зависит отношение обучающихся как к предмету «история», так и к учебе в целом. В то же время при излишнем увлечении наглядностью она может стать препятствием на пути глубокого усвоения знаний, развитию абстрактного мышления, понимания сущности частных явлений и общих закономерностей. Обеспечить прочность усвоения знаний призван правильно построенный методический аппарат учебного пособия, который включает вопросы и задания перед изучением новой темы (материала отдельного параграфа), позволяющие актуализировать ранее усвоенную информацию, в тексте самого параграфа и после него, а также задания для урока обобщения после каждого раздела. Решению этой задачи призвано также способствовать специальное обозначение ключевых терминов, понятий и дат (наиболее важных — жирным шрифтом, менее значимых — курсивом). При этом ключевые понятия с определениями продублированы в словаре, а даты с их объяснением — в хронологической таблице. Реализация межпредметных связей обеспечивается организацией системы подготовительного повторения, реализацией заданий рубрики «Вспомните». Все это обеспечивает более высокий уровень усвоения исторического материала и выход на уровень его обобщения и систематизации на уроках тематического повторения изученного материала.

Важнейшей особенностью рассматриваемого учебного пособия является более выразительный акцент на формировании и развитии широкого набора компетенций обучающихся. Компетентностный подход в обучении истории предусматривает ориентацию не на механическое запоминание определенного объема информации — дат, понятий, персоналий, событий и т. д., а на формирование у учащихся навыков самостоятельного решения задач, связанных с практическим применением знаний социокультурного и исторического содержания с опорой на социальный опыт [10, с. 108]. В данном пособии минимизировано количество дат и имен, необходимых для обязательного запоминания. Главное внимание уделено усвоению основных характеристик отдельных периодов в истории белорусских земель.

Развитию разнообразных компетенций (главным образом, информационно-коммуникативных) призвано содействовать невербальное представление информации: иллюстративный материал, схемы, таблицы и картосхемы. Иллюстрации в новом учебном пособии разнообразны и многочисленны, что выгодно отличает его от прежних учебных изданий. К большинству иллюстраций предлагаются вопросы и задания (по задумке автора, они должны были сопровождать все без исключения иллюстрации), которые позволяют акцентировать внимание на некоторых сторонах тех или иных явлений и событий, не учтенные в основном тексте параграфа. В некоторых случаях на основе работы с иллюстрациями может быть полностью построено учебное занятие, направленное на изучение нового материала или его закрепление. Разнообразны также присутствующие в пособии схемы и таблицы: они позволяют обобщить, систематизировать, сравнить исторический материал, в табличном виде могут быть представлены и причинно-следственные связи («логические цепочки»), и выводы.

Отдельно необходимо отметить картографический материал нового учебного пособия по истории Беларуси для 6-го класса. Картосхемы, размещенные в пособии, носят комплексный характер. На форзацах учащиеся могут увидеть общие карты, последовательно отображающие развитие государственности на белорусских землях с XI до конца XV в. Одна из карт форзаца показывает ситуацию роста городов на белорусских землях и частично — ландшафт (лесной покров) и экономическое развитие (торговые пути). В целом картосхемы форзаца существенно дополняют материал параграфов учебного пособия и могут быть использованы на учебных занятиях и при выполнении домашнего задания (включая реализацию картографических игр) [7, с. 115–117]. Картосхемы в основной части пособия призваны иллюстрировать и дополнять отдельные сюжеты и проблемы, освещаемые в тексте параграфа. При этом размещение в учебном пособии карт, представленных в исторических атласах, не представляется целесообразным. Картосхемы на страницах пособия не должны быть перенасыщены информацией (тем более, следует учитывать возрастные особенности учащихся), к минимуму должны быть сведены

легенды картосхем. При этом значение картосхем заключается не только в иллюстрировании тех или иных событий или явлений в истории белорусских земель с древнейших времен до конца XV в., а в возможностях, которые они предоставляют для формирования у учащихся пространственных представлений. В данном случае реализуется также механизм развития метапредметной компетенции, связанной с пониманием картографической наглядности.

В целом методический аппарат рассматриваемого учебного пособия нацелен на формирование предметных, метапредметных и отчасти личностных компетенций (в отнологическом аспекте). Методический аппарат состоит из вопросов перед текстом параграфа (рубрика «Вспомните»), вопросов в основном тексте (предназначены, как и предшествующие, для актуализации ранее полученных знаний, а также для формирования компетенций учащихся, например, работа с исторической картой), вопросов к фрагментам источников, к иллюстрациям и разноуровневых вопросов и заданий после основного текста параграфа (по 7–8 вопросов и заданий, первые 6–7 из которых направлены в основном на простую ретрансляцию знаний, и 7–8-е задания, отмеченные звездочкой, призванные формировать новые знания и содействовать развитию навыков их применения, а также предусматривающие развитие творческих способностей учащихся). Посредством QR-кодов осуществляется переход к интерактивным заданиям и к словарным статьям электронного образовательного ресурса, размещенного на национальном образовательном портале adu.by. Еще одним важным нововведением рассматриваемого учебного пособия стало размещение на полях его страниц ссылок на страницы хрестоматии (имеется и бумажный и электронный варианты) и атласа по истории Беларуси.

Еще одно новшество, реализованное в рассматриваемом учебном пособии, нацеливает учащихся на более глубокое изучение исторического материала и, что важно, знакомство с «живой историей» — наследием прошлого, представленного в виде остатков материальной культуры прошедших эпох. Речь идет о новой рубрике «Посетите достопримечательности», размещенной после каждого раздела учебного пособия. В данной рубрике указаны музеи и достопримечательности Республики Беларусь, посещение которых (с учителями или родителями) позволит расширить и закрепить представление об изученном периоде.

При подготовке методического аппарата рассматриваемого пособия была учтена работа учащихся на занятии и предусмотрена их самостоятельная работа дома после первого знакомства с новым материалом. При этом учитывается работа учащихся на уроке, которая упрощает выполнение домашней работы и, более того, снимает необходимость выполнения некоторых заданий. Представленная система методического аппарата дает возможность наиболее эффективно реализовать вариативный и индивидуальный, а также личностно ориентированный [4, с. 216–230; 9, с. 29] подходы в обучении истории. С учетом разного уровня по-

дготовленности, заинтересованности и мотивированности учащихся с помощью учебного пособия можно реализовывать три стратегии обучения на трех уровнях:

1 уровень. Учащийся может прочитать основной текст параграфа, ответить на основные вопросы после него, изучить иллюстрации, картосхемы и схемы.

2 уровень. Учащийся, кроме основного текста параграфа, может прочитать дополнительный текст, ответить на все вопросы после параграфа и дополнительные вопросы в тексте и к иллюстрациям и картосхемам.

3 уровень. Учащийся может выйти за рамки материала, непосредственно размещенного в учебном пособии, перейдя посредством QR-кодов к интерактивным заданиям, материалам электронного образовательного ресурса или к дополнительным материалам хрестоматии по истории Беларуси.

В целом особенности построения методического аппарата позволяют говорить о новом учебном пособии, как об «учебнике-навигаторе».

Таким образом, рассматриваемое учебное пособие отличается от предшествующих учебных изданий подобного рода значительно большее внимание, уделенное иллюстративной, схематической и картографической наглядности, использование новейших технологий, позволяющих существенно расширить содержательное наполнение учебных занятий, а также нацеленность на формирование и развитие компетенций учащихся. Всё это позволяет назвать учебное пособие по истории Беларуси для 6-го класса «учебником нового поколения».

Использованная литература

1. Загарульскі Э. М. Заходняя Русь: IX–XIII стст. / Э. М. Загарульскі — Мінск: Універсітэцкае, 1998. — 240 с.
2. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособия для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 352 с.
3. Просто хороший учебник // СБ Беларусь сегодня [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://gallery.times.sb.by/articles/prosto-khoroshiy-uchebnik.html>. — Дата доступа: 28.02.2018.
4. Старева А. М. Методика навчання історії: особистісно орієнтований підхід: Навчальний посібник / А. М. Старева. — Миколаїв: Вид-во «Ліон», 2007. — 332 с.
5. Степанищев А. Т. Методика преподавания и изучения истории: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. / А. Т. Степанищев. — М.: Владос, 2002. — Ч. 1. — 304 с.
6. Степанищев А. Т. Методический справочник учителя истории / А. Т. Степанищев. — М.: Владос, 2000. — 320 с.
7. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / М. Т. Студеникин. — М.: Владос, 2003. — 240 с.
8. Ушли на базу // СБ Беларусь сегодня [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/ushli-na-bazu-12012017.html>. — Дата доступа: 28.02.2018.

9. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех поразному? / А. В. Хуторской. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 383 с.
10. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учеб. пособие / А. В. Хуторской. — 2-е изд., перераб. — М.: Высш. шк., 2007. — 639 с.
11. Янин В. Л. Очерки истории средневекового Новгорода / В. Л. Янин. — М.: Языки славянских культур, 2008. — 400 с.
12. VI класс. История Беларуси с древнейших времен до конца XV в. // Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Всемирная история. История Беларуси. V–IX классы. — Минск: Национальный институт образования, 2017. — С. 57–66.

References

1. VI klass. Istorija Belarusi s drevnejshih vremen do konca XV v. // Uchebnye programmy dlja uchrezhdenij obshhego srednego obrazovanija s russkim jazykom obuchenija i vospitanija. Vsemirnaja istorija. Istorija Belarusi. V–IX klassy. — Minsk: Nacional'nyj institut ob-razovanija, 2017. — S. 57–66.
2. Zagarul'ski, Je. M. Zahodnjaja Rus': IX–XIII stst. / Je. M. Zagarul'ski — Minsk: Universitjeckae, 1998. — 240 s.
3. Kraevskij, V. V. Osnovy obuchenija. Didaktika i metodika: ucheb. posobija dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / V. V. Kraevskij, A. V. Hutorskoj. — M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2007. — 352 s.
4. Prosto horoshij uchebnik // SB Belarus' segodnja [Jelektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: <https://gallery.times.sb.by/articles/prosto-khoroshiy-uchebnik.html>. — Data dostupa: 28.02.2018.
5. Stareva A. M. Metodika navchannja istoriji: osobistisno orientovanij pidhid: Navchal'nij posibnik / A. M. Stareva. — Mikolaiv: Vid-vo "Ilion", 2007. — 332 s.
6. Stepanishhev, A. T. Metodika prepodavanija i izuchenija istorii: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij: V 2 ch. / A. T. Stepanishhev. — M.: Vlados, 2002. — Ch. 1. — 304 s.
7. Stepanishhev, A. T. Metodicheskij spravocnik uchitelja istorii / A. T. Stepanishhev. — M.: Vlados, 2000. — 320 s.
8. Studenikin, M. T. Metodika prepodavanija istorii v shkole: Ucheb. dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / M. T. Studenikin. — M.: Vlados, 2003. — 240 s.
9. Ushli na bazu // SB Belarus' segodnja [Jelektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: <https://www.sb.by/articles/ushli-na-bazu-12012017.html>. — Data dostupa: 28.02.2018.
10. Hutorskoj, A. V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obuchenija. Kak obuchat' vseh poraznomu? / A. V. Hutorskoj. — M.: Izd-vo VLADOS-PRESS, 2005. — 383 s.
11. Hutorskoj, A. V. Sovremennaja didaktika: Ucheb. posobie / A. V. Hutorskoj. — 2-e izd., pererab. — M.: Vyssh. shk., 2007. — 639 s.
12. Janin, V. L. Ocherki istorii srednevekovogo Novgoroda / V. L. Janin. — M.: Jazyki slavjan-skih kul'tur, 2008. — 400 s.

Темушев С. М.

ОСОБЛИВОСТІ ДОБОРУ ЗМІСТУ І ПОБУДОВИ МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З ІСТОРІЇ БІЛОРУСІ ДЛЯ 6-ГО КЛАСУ

У статті розглянуто особливості нового навчального посібника з історії Білорусі для 6-го класу закладів загальної середньої освіти, який з 2016–2017 навчального року використовують у навчальному процесі в Республіці Білорусь. Автор доходить висновку, що цей посібник можна вважати «підручником нового покоління». У цьому навчальному посібнику значну увагу приділено побудові трьохрівневої системи методичного апарату, що дозволяє учням ефективно реалізовувати індивідуальну траєкторію навчання. Вперше в навчальних посібниках Республіки Білорусь повноцінно реалізовано систему навігації, зокрема з використанням QR-кодів.

Ключові слова: навчальний посібник; історія Білорусі; навчання історії; методичний апарат; навчальні компетенції; картографічна наочність.

Tsemushau S.

FEATURES OF THE SELECTION OF CONTENT AND THE CONSTRUCTION OF A METHODOICAL APPARATUS OF A TEXTBOOK ON THE HISTORY OF BELARUS FOR THE 6TH GRADE

The article examines the features of a new textbook on the history of Belarus for the 6th grade of general secondary education institutions, which is used in the educational process in the Republic of Belarus from 2016/2017. The author comes to the conclusion that for a number of reasons this textbook can be considered as a «textbook of a new generation». In this textbook, much attention is paid to the creation of a three-level system of methodical apparatus, which allows to effectively implement the individual trajectory of education. In general, an attempt is made to implement a new approach to the goals of education: through basic and additional questions and tasks, pupils are focused on the formation and development of a variety of educational competencies. To the development of a variety of competences (mainly information-communicative), non-verbal presentation of information is intended: illustrative material, diagrams, tables and maps. The illustrations in the new textbook are diverse and numerous, which distinguishes it from previous educational publications. To the most of the illustrations questions and tasks are given that allow you to focus attention on some aspects of certain phenomena and events that are not taken into account in the main text of the paragraph. Cartographic material is more widely presented in the new textbook on the history of Belarus. A variety of maps are of a complex nature, substantially supplementing the material of the textbook. For the first time in the textbook of the Republic of Belarus the navigation system has been fully implemented, including using QR-codes, which redirect to interactive tasks hosted on the LearningApps platform. The textbook also offers to visit museums and sights of the Republic of Belarus, which allows to expand and consolidate the understanding of the period studied.

Keywords: textbook; history of Belarus; the teaching of history; methodological apparatus; educational competencies; cartographic visualization.

ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ОПОРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА

М. О. Топузов,

кандидат економічних наук, старший науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України

У статті актуалізовано проблему проектування інформаційно-освітнього середовища опорних закладів освіти як завдання управлінської діяльності керівника, розкрито сутність, структуру, змістове наповнення та специфіку феномену інформаційно-освітнього середовища, його проектування в опорних закладах освіти на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства. Висвітлено концептуальні підходи до проектування інформаційно-освітнього середовища опорних закладів освіти та переваги запровадження управлінських інформаційних систем, ІТ, програмного забезпечення, безкоштовних соціальних інструментів для освіти.

Ключові слова: проектування; управління; підходи; інформаційне суспільство; інформаційно-освітнє середовище; опорний заклад освіти; управлінські інформаційні системи; розвиток.

Постановка проблеми. У системі освіти на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства в Україні «<...> склалась ситуація, яку вже можна схарактеризувати як зародження нового (зорієнтованого на сучасні, зокрема цифрові, засоби навчання й відповідні його організаційні форми) освітнього середовища як основи нової української школи» й опорних закладів освіти [Цит. за: 6, с. 3]. У зв'язку з чим існує необхідність розгляду інформаційно-освітнього середовища та його проектування в опорних закладах освіти, визначення множини об'єктів і суб'єктів, суттєвих взаємозв'язків між ними для забезпечення якості та результативності освітнього процесу, ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів освіти. Середовище, як і простір, «<...> визначально впливає на формування й розвиток особистості. В той же час, під впливом людини воно змінюється. У процесі цих перетворень змінюється і сама людина» [3; 9, с. 5], та відбувається розвиток її інформаційної компетентності та культури [5; 7; 10]. Провідна роль в осмисленні окреслених процесів і їх здійсненні в інформаційно-освітньому середовищі опорних закладів освіти належить здобувачам освіти, суб'єктам освітнього процесу та керівництву.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. За результатами досліджень і прогнозів учених [5; 10; 11; 12] системна модернізація управління системою освіти в Україні є можливою за умов зміни та впровадження:

- інноваційних парадигм управління освітою, концепцій використання інформацій [1; 5], полісуб'єктної взаємодії особистості у відкритому навчальному середовищі [2], адекватних сучасному етапу розвитку інформаційного суспільства;
 - впровадження управлінських інформаційних систем (УІС) (Management Information System — MIS)», до різновидів яких належать «<...> інформаційні системи управління технологічними процесами, інформаційні системи організаційного управління <...>» (ІСОУ) [1, с. 55; 8], стратегічні інформаційні системи, автоматизовані офіси, спеціалізовані комп'ютерні системи управління навчанням (LMS-системи — Learning Management Systems), системи управління навчальним контентом (LCMS-системи — Learning Content Management Systems), експертно-консультативні системи тощо;
 - розроблення та впровадження технічних і технологічних нововведень, таких, як новітні інформаційні технології, мережеві технології, програмне забезпечення, безкоштовні соціальні онлайн-інструменти, інструменти для освіти (Tools for Learning), та сервісів [7; 14; 15];
 - проектування інформаційно-освітнього середовища закладу освіти та просто-рою особистості, раціонального оптимуму їхнього ресурсного забезпечення [2; 9; 12].
- Формулювання цілей статті.** Розкрити сутність феномену інформаційно-освітнього середовища, його проектування в опорних закладах освіти на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства, його структуру та змістове наповнення в підручнику для керівника освіти.

Виклад основного матеріалу. Парадигма вітчизняної освіти орієнтує керівників на:

- варіативність освітніх систем, розширення їхньої взаємодії та форм здобуття освіти (формальна, неформальна та інформальна освіта), типів закладів освіти, до яких належить й опорний заклад освіти;
- впровадження моделей управління на державно-партнерських засадах і моделей освітнього процесу, їх адаптацію до соціальних умов, запитів населення та роботодавців;
- гнучкість реагування на глобалізаційні виклики сучасного суспільства.

Сучасне інформаційне суспільство «<...> має багато назв — постіндустріальне нестандартизоване суспільство, постіндустріальне відкрите суспільство, суспільство знань. А також інформаційне, цифрове, технологічне або технетронне (від грец. **techné**) суспільство і, як наслідок, багато загальних характеристик, які визначають його інформаційний контекст і специфіку діяльності людини в ньому» [4, с. 44]. В інформаційному суспільстві, як відомо, з'являються нові та змінюються наявні феномени, види систем, їх сутність, роль, техніко-технологічне забезпечення, зо-

крема й системи освіти, й системи управління ними, особливо під впливом того універсуму, який іменують новою інформаційною економікою, що знаменує собою транснаціональну відкритість, мобільність, комунікативність, та які базуються на інформації, знаннях, компетентностях, технологіях, сучасних освітніх інструментах.

Інформація є базовою характеристикою систем різної природи, інформаційних систем управлінського та навчального призначення, включно з інформаційно-освітнім середовищем, а також інформаційної та проектної діяльності всіх суб'єктів, задіяних до його проектування, функціонування та розвитку. Інформаційне суспільство детермінувало не лише виокремлення інформації як основного субстрату множини його характеристик, а ще й зміну її статусу, перетворення інформації на основну цінність в освіті, професійній та інших видах діяльності людей і багатьох процесах, які базуються на її використанні та пов'язані з її збором, обробкою та збереженням, зрештою, передаванням інформації та безпосередньо пов'язані з процесом управління. Інформаційні технології також базуються на інформації та дають змогу оптимізувати інформаційні процеси, потоки в архітектурі інформаційного забезпечення й IT-інфраструктурі інформаційно-освітнього середовища та простору.

Розглянемо сутність і специфіку феномену інформаційно-освітнього середовища та базових термінів, які його характеризують та які мають значення для його проектування в опорних закладах освіти.

Інформаційно-освітнє середовище, як свідчить аналіз публікацій учених, трактують переважно як відкриту систему, що забезпечує синергію та можливість інтерактивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, надає комплекс взаємопов'язаних і постійно оновлювальних засобів навчання, таких як віртуальне освітнє середовище.

Інформаційно-освітнє середовище опорного закладу освіти, з позицій системного підходу, вважаємо складноструктурованою соціотехнологічною та інформаційно-управлінською системою, у складі якої є люди (здобувачі освіти, суб'єкти освітнього процесу, суб'єкти управління та самоврядування), а також різні за призначенням й особливостями будови техніко-технологічні об'єкти. Інформаційно-освітнє середовище опорного закладу освіти детерміноване базовим субстратом (інформацією) та має певну мету його створення та використання, структуру, компоненти якої визначають змістову, інформаційну, матеріально-технічну наповненість, інформаційний ресурс у ньому та можливості вільного доступу до нього, інструменти досягнення цілей управління та освітнього процесу.

Наявність в інформаційно-освітньому середовищі опорного закладу освіти апаратних засобів, технічних пристроїв (наприклад, комп'ютер, локальна мережа, сервер), інформаційних ресурсів як складників інформаційно-освітнього середовища породжує потребу в суб'єктів управління не лише знати, розробляти та здійснювати їх добір, а ще й використовувати для інформаційно-процесуальної

підтримки освіти, управлінської, інформаційно-аналітичної діяльності та інформаційного забезпечення усіх процесів в опорному закладі.

Розглянемо об'єкти та зв'язки інформаційно-освітнього середовища опорного закладу освіти, що відображають змістово-технологічні складники, формують предметно-інформаційні компоненти (відкритого середовища), які утворюють компонентне наповнення, призначене для різнобічного цілеспрямованого використання учасниками освітнього процесу та суб'єктами управління, проектування певного простору особистості та процесів управління їх розвитком із урахуванням специфіки та зовнішніх і внутрішніх факторів впливу. У процесі проектування необхідно визначити об'єкти інформаційно-освітнього середовища за логікою викладу, функційним призначенням і відповідністю до мети освіти, а також структурувати та охарактеризувати їх відповідно до мети управління опорним закладом освіти, структурованою у відповідні завдання. Як свідчить практика зарубіжних навчальних закладів економічно розвинених країн, змістово-технологічну підтримку функціонування та розвитку інформаційно-освітнього середовища опорного закладу освіти необхідно здійснювати на засадах інтеграції з управлінськими інформаційними системами та їх різновидами, зокрема системами автоматизації конструювання навчальних програм, управління навчанням (LMS), з експертно-консультативними системами, комплексами програмно-методичних засобів для вивчення різних навчальних дисциплін тощо.

LMS-системи (Learning Management Systems) — системи управління навчанням, що належать до **спеціалізованих комп'ютерних систем**, які надають змогу автоматизувати процес управління навчанням — від надання контенту та інших інформаційно-освітніх ресурсів учасникам освітнього процесу до адміністрування цього процесу. LCMS-системи (Learning Content Management Systems) — системи управління навчальним контентом, призначені для створення, збереження, управління й надання учасникам освітнього процесу навчально-методичного наповнення курсів. LCMS-системи виконують роль з'єднувальної ланки між LMS- і Authoring Packages-системами у межах формування інформаційно-освітнього середовища навчального закладу за умови розподілення функціоналу LCMS та Authoring Packages, автоматизуючи діяльність, що виконується під час створення контенту, оброблення результатів і використання цього контенту з метою управління навчанням [14; 15].

У процесі проектування інфраструктури інформаційно-освітнього середовища в опорному закладі освіти, а також управління навчальним контентом у ньому, доцільно також використовувати: 1) магазини додатків і навчального контенту (App Store), які забезпечують можливість дистанційного/віддаленого доступу до електронних освітніх і наукових ресурсів, їх завантаження, відтворення, рейтингування, редагування, обмін досвідом щодо використання їх тощо; 2) засоби комп'ютерної лінгвістики із застосуванням технологій штучного інтелекту (синтез мовлення, розпізнавання мовлення, голосовий пошук, автоматичний переклад

текстової та мовленнєвої інформації); 3) засоби геолокації та геопозиціонування (визначення місця розташування у просторі, пошук географічних об'єктів, отримання довідкової картографічної інформації, побудова треків пересування тощо). За умов запровадження цих засобів перед суб'єктами освітнього процесу постає проблема переосмислення власної ролі та місця не лише в освітній та інших видах діяльності, але й у життєдіяльності та суспільстві.

Акцентуємо увагу на необхідності врахування під час проектування структури інформаційно-освітнього середовища опорного закладу освіти комп'ютерних систем педагогічного призначення, що становлять набір програмних засобів, які забезпечують: «комп'ютерну підтримку універсальних видів діяльності учнів (письмо, малювання, обчислювання, пошук інформації, налагодження комунікацій тощо); навчальне використання комп'ютера як засобу навчання конкретному навчальному предмету за допомогою спеціальних педагогічних засобів; електронні підручники й посібники, побудовані на інтерактивній (діалоговій) основі; провідники різного призначення (екскурсійні, наукові тощо); комп'ютерні тренажери; ситуаційно-рольові ігри; генерація й перевірка індивідуальних знань; комп'ютерний контроль й оцінка знань, умінь і навичок, метакомпетентностей учнівської молоді, користувачами яких є вчителі, викладачі, методисти та ін.» [13, с. 118–119].

Керівникові опорного закладу освіти важливо знати прикладні програми, їх призначення та специфіку, серед яких:

Текстовий процесор — програма для створення й зміни текстових файлів. Сучасні текстові процесори мають майже однаковий великий набір операцій редагування. За допомогою сучасних текстових процесорів можна готувати достатньо складний за структурою текст та розміщувати в ньому різні кольорові малюнки, а до тексту, підготовленого лише для перегляду на комп'ютері, можна додавати навіть музику й фрагменти фільмів. Тобто сучасні текстові процесори надають змогу створювати не лише тексти, але й гіпертексти, які за допомогою посилань поєднують різні документи, подібно посиланням на статті в енциклопедії.

Електронні таблиці. Уміння працювати з навчальним матеріалом, аналізувати його, використовуючи для цього відповідні програмні засоби статистичного аналізу, вибирати відповідні форми його подання — це найважливіші галузі спеціалізованих умінь і практичних навичок, які необхідні майбутньому фахівцю під час вивчення профільних навчальних курсів із застосуванням комп'ютерних технологій. Використання електронних таблиць допомагає розвивати уміння порівнювати між собою дані про різні об'єкти або явища, знаходити спільні риси в будові або в процесах шляхом математичних обчислень й експериментальних досліджень, створювати інформаційні та математичні моделі. Наочне подання даних у вигляді таблиць, графіків, гістограм і різного виду діаграм також поліпшують сприйняття навчального матеріалу. Достатньо зручним засобом формування таких умінь є прикладна програма MS Excel.

Програму MS Excel призначено для виконання математичних розрахунків, прогнозування результатів, а також розв'язування будь-яких завдань, що потребують збереження й опрацювання великої кількості даних. Завдання ці можуть бути різного типу: опрацювання числових та текстових даних, створення діаграм і графіків. Простим і доступним способом MS Excel надає змогу студентам створювати таблиці, розміщувати в них текстові й числові експериментальні дані для проведення різних математичних операцій, переглядати й роздруковувати результати.

Комп'ютерні технології надають можливість динамічно подавати навчальний матеріал, поєднуючи роботу з текстом і візуальну інформативність екрана як інтенсивного показника. Найкраще до такої моделі придатні навчальні **слайдві презентації**, які поєднують динаміку з розумним обсягом виведених даних. Для їх використання варто застосовувати програму пакету Microsoft Office — **PowerPoint**. MS PowerPoint — це прикладна програма, призначена для створення слайдових презентацій (слайд-фільмів). Убудовані в програму засоби покадрової мультиплікації, дають можливість істотно урізноманітнити динаміку показу комп'ютерних слайд-фільмів, супроводжуючи показ звуком, музикою та відеофрагментами. Одним зі способів розроблення комп'ютерних завдань у PowerPoint є методика програмованих діафільмів.

Оскільки комп'ютерні технології є більш сучасними засобами, вони здатні замінити всі види традиційних технічних засобів навчання, забезпечуючи підвищення ефективності уроку.

Подання нового матеріалу в лекційній формі надає можливість застосувати варіант лекції-презентації. У цьому випадку комп'ютерний варіант поєднується з роботою з підручником. Учні ознайомлюються з певними фрагментами тексту підручника/посібника й працюють із відповідними ілюстраціями. Розроблення навчальних таблиць, схем, графіків за текстом підручника/посібника у комп'ютерному середовищі й використання їх у навчальній презентації також сприяє розвитку уваги майбутніх фахівців і повноцінному засвоєнню досліджуваного матеріалу.

База даних містить інформацію про групи об'єктів і їх властивості. Широко використовуються комп'ютерні довідково-інформаційні системи, за допомогою яких можна швидко одержати потрібні відомості. В основу кожної інформаційної системи покладено програму, що забезпечує оброблення даних і називається системою управління базами даних, яка уможливує в межах організаційно-економічного механізму інформатизації вищої школи: визначення даних про досліджувані об'єкти або процеси; обробку даних; аналіз даних, що зберігаються; одержання відповідей на задані запитання; порівняння об'єктів або моделей.

Засоби моделювання сприяють наочному представленню досліджуваного об'єкта. Метод математичного моделювання реалізується в електронних таблицях шляхом установлення залежності під час аналізу зміни будь-якого показника або групи показників об'єкта. Бази даних також є інформаційними моделями.

Проектування бази даних полягає в теоретичній побудові інформаційної моделі з урахуванням чинників впливу на її розвиток.

Системи комп'ютерної математики (СКМ) — це програмні засоби, які надають змогу автоматизувати виконання як чисельних, так і аналітичних та графічних обчислень і розрахунків. Завдяки потужній графіці, засобам візуального програмування й використання техніки мультимедіа СКМ використовуються не лише в межах математичних розрахунків, але й в освіті як потужні інструментальні засоби для підготовки електронних курсів лекцій та електронних книг з живими динамічними прикладами, які можна змінювати, виконуючи навчальні дослідження.

Системи комп'ютерної математики (СКМ) надають змогу автоматизувати виконання чисельних, аналітичних обчислень та графічних побудов. За допомогою СКМ можна виконувати такі види робіт, як знаходження меж функцій та її похідних, обчислення невизначених та визначених інтегралів, обчислення площ, розв'язування багатьох класів диференціальних рівнянь в аналітичному вигляді, виконання різноманітних перетворень, підстановок тощо.

Важливо знати, що електронні енциклопедії як засіб були розроблені для створення довідників до програмного забезпечення (тобто виконували функцію навчання). Основою гіпертексту є розширена модель енциклопедії — засіб інформаційної підтримки освіти. Сучасна електронна енциклопедія окрім фотографій містить звукозаписи, музичний супровід і відеофрагменти. Електронні енциклопедії мають задовольняти таким вимогам:

- вільне переміщення за текстом;
- стислий (реферативний) виклад матеріалу;
- необов'язковість суцільного читання тексту;
- довідковий характер даних;
- використання перехресних посилань.

Електронні видання навчального призначення — це навчальні програми, що мають деякі переваги у порівнянні з традиційними підручниками: компактність зберігання в пам'яті комп'ютера або на зовнішньому носіїві; нелінійне подання даних; мобільність; можливість оперативного внесення змін і доповнень; зміст дидактичних, методичних та інформаційно-довідкових матеріалів за навчальним курсом; зміст програмного забезпечення, що надає можливість комплексно використовувати їх для самостійного одержання й контролю знань.

Перспективними для розроблення та впровадження в опорному закладі освіти є такі програми як: «Електронна бібліотека» та «Бібліотека електронних наочностей», «Віртуальна біологічна лабораторія», «Віртуальна фізична лабораторія», «Дистанційний курс» тощо, орієнтовані як на інформаційну підтримку проведення лекційних і практично-лабораторних занять, так і для самостійної позаурочної роботи. Закордонні експерти високо оцінюють освітню доцільність електронних бібліотек, відібраної певним чином навчальної інформації, зокрема Інтернет-ресурсів. З метою забезпечен-

ня якісного розроблення цих компонентів інформаційно-освітнього середовища ВНЗ різних країн світу об'єднують свої зусилля, утворюючи віртуальні освітні консорціуми.

FrontPage. Цю програму застосовують для створення й публікації Web-сторінок в Інтернеті. Програма містить вбудовані засоби — пошукові системи, лічильники, динамічні елементи, інструменти навігації тощо, що надають змогу створювати навчальні електронні ресурси. Навчальні матеріали у вигляді гіпертексту створюють за допомогою мови HTML. За допомогою програми FrontPage з'явилася можливість створювати й форматувати гіпертекстові сторінки так само легко, як опрацьовувати текст будь-яким текстовим процесором, наприклад Microsoft Word. Основними дидактичними можливостями використання FrontPage є розробка електронного навчального посібника та створення інформаційного сайту в мережі Інтернет.

Окремої уваги керівника потребує розгляд технічного складника інформаційно-освітнього середовища опорних закладів освіти, зокрема комп'ютерних мереж, цифрових технічних пристроїв, які є сумісними з комп'ютером і слугують для створення, зберігання або відтворення різних видів інформації, засобів редагування цифрової інформації, цифрові фотокамери, відео та веб-камери, аудіопристрої, проекційна техніка, інтерактивні дошки тощо. **Комп'ютерні мережі** — містять різного роду дані й сукупності комп'ютерів, з'єднаних каналами зв'язку. Комп'ютерні мережі за віддаленістю розташування комп'ютерів зазвичай розподіляють на локальні й глобальні. Комп'ютери, що розташовані недалеко один від одного, мають спільний комплект мережного устаткування, та якими керує спільний пакет програмного забезпечення, називають локальною мережею. Такі мережі призначено для спільного використання даних у роботі над спільними проектами. У локальній мережі є адміністративна функція контролю над ходом робіт у мережі. Якщо навчання здійснюється у комп'ютерному класі, педагог може контролювати роботу учнів за засвоєнням навчального матеріалу. Локальні мережі різних філій опорних закладів або різних опорних закладів у районі можна поєднувати в глобальні комп'ютерні мережі. Комп'ютерні мережі в опорному закладі надають усім своїм здобувачам освіти як користувачам однакові можливості доступу до:

- каталогів національних і світових бібліотек;
- баз даних МАН, науково-дослідницьких центрів й інститутів;
- навчального програмного забезпечення й документації з величезних файлових архівів;
- каталогу тематичних вітчизняних і зарубіжних сайтів.

Застосування різних **форм організації освітнього процесу** в опорних закладах освіти надає змогу добирати ті з них, виконання яких дозволяє ефективно розв'язувати завдання, поставлені на різних етапах навчання. Слід зауважити, що технічні пристрої, підключені до комп'ютера, розширюють можливості професійної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної, дослідницької, творчій, інформаційно-аналітичній діяльності учнів.

З метою регулювання доступу в інформаційно-освітньому середовищі до матеріальних та інформаційних ресурсів передбачено використання систем білінгу для автоматизованого розрахунку за користування послугами й товарами, побудови системи контролю за доступом на територію та до приміщень навчального закладу. Технологічність (technology) забезпечується внесенням до архітектури інформаційно-освітнього середовища програмного забезпечення з віртуалізацією платформ, сервісів і ресурсів; модульністю, масштабністю, використанням переваг сервіс-орієнтованої архітектури, застосуванням відкритих програмних інтерфейсів; можливістю розвитку й доповнення функціонала сторонніми розробниками. З урахуванням наявної в розвинених країнах світу техніко-комунікаційної достатності проєктувальники інформаційно-освітнього середовища зосередили зусилля на розробленні такого навчального контенту, як електронні навчальні курси. Ці курси створюються за модульним принципом з використанням медіа-контенту на основі технології Macromedia Flash. Керування навчанням — від надання контенту учасникам освітнього процесу до оброблення результатів його опанування — здійснюється за допомогою **LMS-систем**.

Вивчення теоретичних джерел і досвіду побудови інформаційно-освітнього середовища у вітчизняних і зарубіжних НЗ в умовах інформаційного суспільства дають змогу подати таку його архітектуру: комплексне (у масштабі НЗ); спеціалізоване (у масштабі профілю навчального закладу, підрозділів або філій у НЗ); інформаційно-освітнього простору особистості в умовах організаційно-економічного середовища із реалізацією конкретних стратегій навчання, запровадження педагогічних технологій навчання (наприклад, дистанційного навчання); інформаційно-освітнього середовища в умовах організаційно-економічного механізму інтегрованих навчальних курсів; інформаційно-освітнього середовища в умовах організаційно-економічного механізму окремої навчальної дисципліни (або предметної).

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Комплексне розв'язання проблеми проєктування інформаційно-освітнього середовища передбачає створення єдиної інформаційної системи опорного закладу освіти й мережі його філій шляхом формування корпоративної ІТ-інфраструктури, використання сучасного цифрового обладнання, управлінських інформаційних систем, ІТ, безкоштовних соціальних інструментів для освіти, комп'ютерної техніки й програмного забезпечення з подальшою інтеграцією різних інформаційних систем до загального комплексу взаємопов'язаних програмних продуктів і технічних рішень та побудови системи управління його розвитком. Окреслено застосування управлінських інформаційних систем, **спеціалізованих комп'ютерних систем** управління навчанням (LMS-системи — Learning Management Systems), систем управління навчальним контентом (LCMS-системи — Learning Content Management Systems) з позицій їх вбудовування в інформаційно-освітнє середовище опорного закладу освіти та освітній простір суб'єктів здобувачів освіти дозволять не лише спроектувати інформаційно-освітнє середовище, а ще й запровадити нові форми державно-громад-

ського управління, навчання, адекватні сучасному етапу розвитку інформаційного суспільства, підвищити мотивацію учасників освітнього процесу під час проведення освітньої, науково-дослідної, громадської роботи, сприяти підвищенню ефективності управління, зниженню сукупної вартості володіння ІТ-ресурсами та збільшенні економічної ефективності застосування інформаційних продуктів у цілому.

Використані джерела

1. Годин В. В. Управление информационными ресурсами: 17-модульная прогр. для менеджеров «Управление развитием организации» / В. В. Годин, И. К. Корнеев. — М.: Инфра, 1999. — Модуль 17. — С. 3–10. — С. 55. — С. 61. — 432 с.
2. Биков. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти // Науковий часопис НПУ Гм. М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редрада. — К.: НПУ ГменГ М. П. Драгоманова, 2010. — № 9(16). — С. 9–16.
3. Інформаційний простір [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
4. Калинина Л. Н. Анализ и перспективы использования облачных технологий в процессе управления общеобразовательными учебными заведениями / Л. Н. Калинина, С. С. Петровский // Український педагогічний журнал. — 2015. — № 2. — С. 44–64.
5. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: моногр./Л.М.Калініна. — К.: Педагогічна думка, 2012. — 159 с.
6. Калініна Л. М. Інформатизація освіти і зародження нового освітнього середовища як основи Нової української школи /Л.М. Калініна, О. М. Китайцев, В. В. Косик, В. В. Лапінський, О. М. Мельник // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2017. — № 4. — С. 3–7.
7. Калініна Л. М. Google-сервіси для вчителя. Перші кроки новачка: навч. посіб. / Л. М. Калініна, М. В. Носкова. — Львів, ЗУКЦ, 2013. — 182 с.
8. Калініна Л. М. Автоматизована система управління «Школа»: моделювання і технологія використання / Л. М. Калініна // Науково-практичний журнал «Освіта і управління». — 2006. — Т. 9. — Ч. 1. — С. 61–70.
9. Кремень В. Г. Категорії «Простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування / В. Г. Кремень, В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2013. — № 2. — С. 3–16.
10. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. педагогічних наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. — К.: Педагогічна думка, 2016. — 448 с.
11. Топузов М. О. Інформаційне забезпечення сучасного ВНЗ як засіб активізації й інтенсифікації ефективного управління освітнім процесом / М. О. Топузов // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. — К., 2011. — № 5 (61). — С. 205–207.
12. Топузов М. О. Розроблення змісту проектування інформаційно-освітнього середовища ВНЗ у системі організаційно-економічного механізму / М. О. Топузов // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. — К., 2012. — № 3 (65). — С. 210–215.

13. Ширшов В. Д. Педагогическая коммуникация: учебное пособие / В. Д. Ширшов. — Екатеринбург, 2001. — 240 с.
14. Sharples M. The design and implementation of a mobile learning resource / M. Sharples, D. Corlett, O. Westmancott // *Personal and Ubiquitous Computing*. — 2002. — Vol. 6. — P. 220–234.
15. We live in a blended-learning academic environment where teachers will never be extinct [Electronicresource] / E-turo. — 10 March 2010. — Mode of access: <http://e-turo.org/?q=node/896>

References

1. Hodyn V. V. Upravlenye ynformatsyonnyy resursamy: 17-modulnaia prohr. dlia menedzherov «Upravlenye razvytyem orhanyzatsyy» / V. V. Hodyn, Y. K. Korneev. — M.: Ynfra, 1999. — Modul 17. — S. 3–10. — S. 55. — S. 61. — 432 s.
2. Bykov. Yu. Vidkryte navchalne seredovyshche ta suchasni merezhni instrumenty system vidkrytoi osvity // *Naukovyi chasopys NPU Hm. M. P. Drahomanova. Serii № 2. Kompiuterno oriientovani systemy navchannia: Zb. nauk. prats / Redrada*. — K.: NPU HmenH M. P. Drahomanova, 2010. — № 9(16). — S. 9–16.
3. Informatsshnyi prostir [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
4. Kalynyna L. N. Analiz y perspektyvy uspolzovaniya oblachnykh tekhnolohiy v protsesse upravleniya obshcheobrazovatelnyy uchebnymy zavedenyamy / L. N. Kalynyna, S. S. Petrovskiy // *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. — 2015. — № 2. — S. 44–64.
5. Kalinina L. M. Teoretyko-prykkladni aspekty formuvannia informatsiinoi kultury kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: monohr./L.M.Kalinina. — K.: Pedahohichna dumka, 2012. — 159 s.
6. Kalinina L. M. Informatyzatsiia osvity i zarodzhennia novoho osvitnoho seredovyshcha yak osnovy Novoi ukrainskoi shkoly / L.M. Kalinina, O. M. Kytaitsev, V. V. Kosyk, V. V. Lapinskyi, O. M. Melnyk // *Kompiuter u shkoli ta simi*. — 2017. — № 4. — S. 3–7.
7. Kalinina L. M. Google-servisy dlia vchytelia. Pershi kroky novachka: navch. posib. / L. M. Kalinina, M. V. Noskova. — Lviv, ZUKTs, 2013. — 182 s.
8. Kalinina L. M. Avtomatyzovana systema upravlinnia «Shkola»: modeliuvannia i tekhnolohiia vykorystannia / L. M. Kalinina // *Naukovo-praktychnyi zhurnal «Osvita i upravlinnia»*. — 2006. — T. 9. — Ch. 1. — S. 61–70.
9. Kremen V. H. Katehorii «Prostir» i «seredovyshche»: osoblyvosti modelnoho podannia ta osvitnoho zastosuvannia / V. H. Kremen, V. Yu. Bykov // *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*. — 2013. — № 2. — S. 3–16.
10. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; [redkol.: V. H. Kremen (holova), V. I. Luhovyi (zast. holovy), A. M. Hurzhii (zast. holovy), O. Ya. Savchenko (zast. holovy)]; za zah. red. V. H. Kremenia. — K.: Pedahohichna dumka, 2016. — 448 s.
11. Topuzov M. O. Informatysiine zabezpechennia suchasnoho VNZ yak zasib aktyvizatsii y intensyfikatsii efektyvnoho upravlinnia osvitnim protsesom / M. O. Topuzov // *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu tekhnolohii ta dyzainu*. — K., 2011. — № 5 (61). — S. 205–207.
12. Topuzov M. O. Rozroblennia zmistu proektuvannia informatysiino-osvitnoho seredovyshcha VNZ u systemi orhanizatsiino-ekonomichnoho mekhanizmu / M. O. Topuzov // *Visnyk*

- Kyivskohonatsionalnoho universytetu tekhnolohii ta dyzainu. — K., 2012. — № 3 (65). — S. 210–215.
13. Shyrshov V. D. Pedagogicheskaja kommunykatsija: uchebnoe posobyje / V. D. Shyrshov. — Ekaterynburh, 2001. — 240 s.
 14. Sharples M. The design and implementation of a mobile learning resource / M. Sharples, D. Corlett, O. Westmancott // Personal and Ubiquitous Computing. — 2002. — Vol. 6. — P. 220–234.
 15. We live in a blended-learning academic environment where teachers will never be extinct [Electronicresource] / E-turo. — 10 March 2010. — Mode of access: <http://e-turo.org/?q=node/896>

Топузов М. О.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОПОРНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье актуализирована проблема проектирования информационно-образовательной среды опорных заведений образования как задача управленческой деятельности руководителя; раскрыта сущность, структура, смысловое наполнение и специфика феномена информационно-образовательной среды, ее проектирования в опорных заведениях образования на современном этапе развития информационного общества. Отражены концептуальные подходы к проектированию информационно-образовательной среды опорных заведений образования, преимущества использования управленческих информационных систем, информационных технологий, программного обеспечения, бесплатных социальных инструментов для образования.

Ключевые слова: проектирование; управление; подходы; информационное общество; информационно-образовательная среда; опорное заведение образования; управленческие информационные системы; развитие.

Topuzov M.

DESIGNING THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF BASE EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN A TEXTBOOK FOR MANAGERS

Decentralization of management and the establishment of base schools require changes, new approaches to management and the environment they operate in, and where the development of the applicants of education, subjects of the educational process and managers takes place. The current stage of the development of the information society actualizes the problem of designing information and educational environment of the base institutions and the important task of the managerial activity of a manager. The article presents the functional capabilities, complexity of the problems being solved and the scope of application of management information systems, specialized computer learning management systems (LMS-systems — Learning Management Systems), educational content management systems (LCMS-systems — Learning Content Management

Systems) from positions of their embedding in the informational and educational environment of a base educational institution and the educational space of the subjects of education, their influence on the development processes. The essence, structure, content and specificity of the phenomenon of the informational and educational environment, its designing in the basic educational institutions are revealed. recommendations to the managers that can be applied during the modernization of the management system of the base educational institution are given.

Complex solving of the problem of designing the information and educational environment involves the creation of a unified information system of the base educational institution and its network of branches through the formation of corporate IT infrastructure, the use of modern digital equipment, management information systems, IT, free social tools for education, computer technology and software with the further integration of various information systems to the overall set of interrelated software products and technology decisions and building a system of its development management.

Keywords: design; management; approaches; information society; informational and educational environment; educational institution; management information systems; development.

УДК 37.016.015.31:91

УРАХУВАННЯ ВПЛИВУ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У КОМПЕТЕНТІСНОМУ НАВЧАННІ ГЕОГРАФІЇ

О. М. Топузов,

доктор педагогічних наук, професор, віце-президент НАПН України,
директор Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: proftop@ukr.net

Л. П. Вішнікіна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри географії та методики її навчання
ПНПУ імені В.Г. Короленка

e-mail: lpvish@mail.ru

У статті обґрунтовано необхідність формування предметної географічної компетентності учнів на підґрунті психодідактичних засад, проаналізовано вплив когнітивних процесів на організацію пізнавальної діяльності учнів у процесі компетентнісного навчання географії, надано рекомендації щодо врахування такого впливу під час проектування уроків географії.

Ключові слова: предметна географічна компетентність учнів; психодидактичне підґрунтя; навчально-пізнавальна діяльність учнів; когнітивні процеси.

Постановка проблеми. Ефективне впровадження компетентнісного підходу до навчання географії та формування предметної географічної компетентності учнів (ПГКУ) можливе лише за умови розуміння психодидактичних підвалин навчально-пізнавальної діяльності школярів. Тому методичні дослідження, що спрямовано на розвиток та організацію компетентнісного навчання, мають ґрунтуватися на інформаційному базисі педагогічної та вікової психології.

Психологи й педагоги зазвичай розділяють єдиний процес навчання на діяльність педагога (навчання), яку вивчає дидактика, та діяльність учня (учіння), яку розглядають у педагогічній психології. Психодидактика ж інтегрує ці науки, і її основною метою є організація навчально-пізнавального процесу як активного, керованого, підконтрольного та спрямованого на досягнення конкретизованого результату — компетентності учня [1, 4, 5]. Відповідно до сказаного, учитель географії має усвідомлено формувати й удосконалювати власну психодидактичну компетентність і застосовувати знання закономірностей психології учнів у своїй повсякденній педагогічній діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми аналізу зв'язків між дидактикою та педагогічною психологією висвітлювалися у працях вітчизняних психологів та педагогів С. Балея, І. Беха, В. Бочелюка, О. Бугрій, І. Булах, О. Власової, І. Головінського, М. Заброцького, В. Корнеєва, Г. Костюка, О. Кульчицької, В. Кутішенко, О. Лазурського, Т. Лисянської, С. Максименко, В. Москальця, С. Пальчевського, І. Підласого, М. Савчина, О. Сергієнкової, О. Скрипченко, О. Столярчук, А. Фурмана, В. Чайки, Я. Яреми та інших. Проте наразі психодидактичні засади формування географічної компетентності учня є мало визначеними й потребують ґрунтовного дослідження [2].

Отже, **метою статті** є визначення психодидактичних засад формування предметної географічної компетентності учнів та обґрунтування методичних рекомендацій щодо врахування впливу когнітивних процесів під час організації компетентнісного навчання географії.

Виклад основного матеріалу. Як вже зазначалося у наших попередніх роботах [2, 3, 6], навчально-пізнавальна діяльність учнів — це особлива активізація їхніх органів чуття, яка зумовлює цілеспрямоване й усвідомлене засвоєння ними знань і вмінь. Мозок учнів не лише запам'ятовує інформацію, яку він отримує від органів чуття, а цілеспрямовано опрацьовує її, щоб підняти на вищий рівень абстракції й удосконалити індивідуальні інтелектуальні здібності. Наявність й ефективність такого переходу залежить від того, як його організував учитель.

Отже, ефективне гармонійне навчання можливе лише на підґрунті розуміння психолого-педагогічних підвалин навчально-пізнавальної діяльності школярів. Тому методичні дослідження, спрямовані на розвиток й організацію такої діяль-

ності на уроках географії, ґрунтуються на інформаційному базисі педагогічної та вікової психології щодо психофізіологічних особливостей учнів різного віку [2].

Без аналізу пізнавальних можливостей і за відсутності уявлень щодо досягнутого рівня їхнього розвитку неможливо сформулювати цілі навчання, які визначають необхідність ускладнення чи спрощення матеріалу, що вивчається школярами. Тобто саме у такий спосіб обґрунтовують доцільність посилення складності навчального матеріалу для успішного розвитку добре підготовлених учнів або спрощення такого матеріалу для менш підготовлених.

Для вчителя, який впроваджує компетентнісний підхід до навчання географії, психологія є джерелом уявлень про загальні особливості когнітивних процесів учнів: відчуття й сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви, мови (рис. 1).

Усвідомлене врахування специфіки когнітивних процесів і є умовою досягнення освітньої мети на уроках географії. Крім того, учитель географії мусить пам'ятати про принцип єдності й цілісності психічного життя учнів, тобто про те, що всі психічні функції поєднані між собою й впливають на пізнавальну активність учнів. Отже, гармонійне формування та взаємодія когнітивних процесів у навчанні є запорукою всебічного розвитку особистості, а отже, ефективне комплексне формування ПГКУ має ґрунтуватися саме на закономірностях цих процесів.

Під час формування ПГКУ учитель має враховувати особливості впливу відчуття на їхню навчально-пізнавальну діяльність. На основі результатів нашого дослідження та власного досвіду практичної роботи з навчання географії ми розробили рекомендації щодо особливостей врахування цього впливу у процесі формування предметної географічної компетентності учнів, які наведено у таблиці 1.

У свідомості учнів виокремлюють наочно-образне й просторово-часове відбиття об'єкта, процесу та явища, яке базується на певному відчутті (кольору, звуку, запаху, форми, об'єму тощо) й розумінні цього об'єкта, процесу та явища чи осмисленні його на основі попереднього досвіду (віддаленість, швидкість, напрям руху, тривалість й інші властивості). При цьому домінуючими в навчанні географії є зоровий і слуховий аналізатори.

Закономірним є також те, що під час такого навчання учні по-різному відтворюють географічну інформацію, виявляючи різні типи сприйняття (див. рис. 1), зокрема: синтетичне (узагальнене сприйняття об'єктів, процесів і явищ та легке відтворення й виділення їхніх основних рис), аналітичне (виокремлення й аналіз частин загального), аналітико-синтетичне (аналіз змісту об'єктів, процесів, явищ і їхнє підтвердження) та емоційне.

Тому вчитель географії має враховувати індивідуальні особливості сприйняття учнів, а для розвитку такого сприйняття використовувати відповідні унаочнювальні засоби навчання, проводити практичні роботи та екскурсії тощо.

Сприйняття учнів тісно поєднано з їхнім мисленням (усвідомленням того, що сприймається), мовою (називанням об'єкта сприйняття), почуттям (певним став-

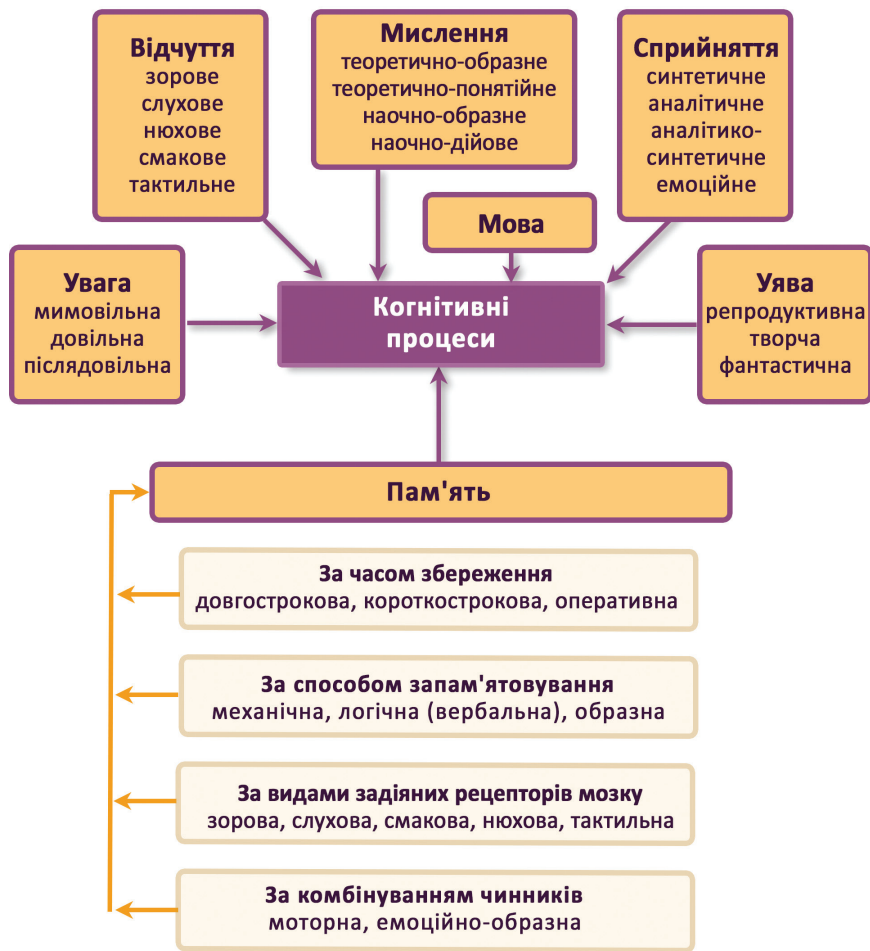


Рис. 1. Когнітивні процеси, що впливають на навчально-пізнавальну діяльність учнів (за 1, 4, 5)

ленням до зазначеного об'єкта) та волею (організацією процесу сприйняття). Учитель може активно впливати на характер сприйняття географічного навчального матеріалу учнями через їхню предметну діяльність, якщо виконання (передусім практичних робіт) дає змогу учням дізнаватися про властивості географічних об'єктів, процесів і явищ.

**Особливості врахування впливу відчуття у процесі
формування предметної географічної компетентності учнів [84]**

Види відчуття	Вплив відчуття на навчально-пізнавальну діяльність учнів
Зорове	Кольори посилюють пізнавальну здатність учнів, тому особливості їхнього поєднання враховують під час оформлення кабінету географії, створення унаочнювальних засобів навчання географії тощо.
Слухове	Звуки допомагають активізувати асоціативне мислення учнів, можуть створювати позитивне емоційне тло на уроці й використовуватися як супровідні засоби навчання (шум моря, пташиний спів тощо).
Нюхове	Приємні запахи спричиняють активізацію асоціативного мислення учнів і сприяють створенню позитивного емоційного тла на уроці.
Смакове	Можна використовувати з метою формування асоціативних географічних понять, наприклад «солоність води Світового океану» тощо.
Тактильне (шкіряне)	Застосовують для сприйняття окремих унаочнених географічних об'єктів і зразків: гірських порід і мінералів, деяких видів промислової сировини тощо.

У навчально-пізнавальному процесі сприйняття має переходити у спостереження. Спостереження — це цілеспрямоване сприйняття географічних об'єктів, процесів і явищ, пізнанням яких зацікавлено учня. Систематичне спостереження дає змогу учням вивчати географічні об'єкти, процеси та явища в різних умовах, визначати характер їхніх змін й аналізувати причини таких змін. Наприклад, спостереження учнів за погодою, зокрема за даними інформаційних мереж, уможливорює підготовку до навчання за темою «Атмосфера».

Відчуття й сприйняття є основою процесу пізнання. Тому дидактичний принцип наочності базується саме на залученні всіх видів відчуття й сприйняття до навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Ще одним важливим для організації навчання когнітивним процесом є увага, яка є концентрацією пізнання на конкретному об'єкті вивчення для забезпечення його відображення. Позаяк учитель організовує й концентрує увагу учнів на уроці, то саме він має продумати, як саме й куди спрямувати цю увагу та як її утримувати. Дослідження свідчать, що увага учнів може бути концентрованою лише тоді,

коли навчально-пізнавальна діяльність вимагає від них інтелектуальної активності за умови доступності навчального матеріалу.

Увага є необхідною умовою продуктивної діяльності учнів. Різні види діяльності на уроці географії висувають особливі вимоги: іноді необхідно швидко перенести увагу учнів із одного об'єкта вивчення на інший, а в деяких випадках — зосередити її на одному такому об'єкті. При цьому концентрація й стійкість уваги учнів посилюються, якщо географічний навчальний матеріал чи зміст навчально-пізнавальної діяльності викликає їхню зацікавленість. Перенесення ж сприяє запобіганню відволікання уваги учнів. Однак, плануючи застосування набору різноманітних унаочнювальних засобів навчання, вчитель має пам'ятати, що здатність до розподілу й обсяг уваги учнів є обмеженими. Тож недоцільно, наприклад, водночас використовувати на уроці велику кількість об'єктно-замінювальних засобів навчання географії (карт, малюнків тощо). Крім того, необхідно враховувати цей факт під час обладнання кабінету географії.

Увагу учнів також можна диференціювати на мимовільну, довільну й післядовільну (див. рис. 1). З огляду на сказане, у процесі проектування уроку вчитель має прислухатися до думки К. Д. Ушинського [7] про те, що «увага є саме тими дверима, через які проходить все, що входить до душі людини із зовнішнього світу». Отже, з метою залучення мимовільної уваги учнів, необхідно використовувати цікаві факти, оригінальні навчальні засоби й форми організації та проведення навчання. При цьому атрибути засобів навчання, які сприяють у його процесі створенню яскравого емоційного тла (яскраві кольори, мелодійні звуки, пахощі), викликають і мимовільне зосередження уваги. Найбільший же вплив на активізацію мимовільної уваги мають почуття подиву, захоплення й зацікавлення.

Процес формування предметно-географічних компетентностей учнів передбачає застосування й довільної уваги, яка створюється поставленням мети діяльності й потребою у вольовому зусиллі учнів. Таке стає можливим за умови доступності навчально-пізнавальної діяльності для школярів, якщо почуття успіху надихає їх на виконання подальших завдань. Значно полегшують організацію довільної уваги й практичні дії, відсутність подразників, що відволікають, і сприятливий психічний стан учнів.

Під час виникнення післядовільної уваги саму діяльність учні сприймають як потребу, тобто ця увага має бути результатом їхнього особистого зацікавлення.

Пам'ять є складним когнітивним процесом, особливості якого вчитель географії повинен враховувати у процесі проектування навчально-пізнавальної діяльності учнів (див. рис. 1). Запам'ятовування, збереження інформації й досвіду та їхнє забування — це процесуальні ланки пам'яті, які базуються на відчутті, сприйнятті й мисленні учнів. За часом збереження, пам'ять розділяють на довгострокову, короткострокову й оперативну. Залежно ж від того, як саме відбувається запам'ятовування, виокремлюють механічну, логічну (вербальну) й образну пам'ять.

Механічна пам'ять — це вид пам'яті, який ґрунтується на повторенні навчального матеріалу без його осмислення. При цьому витрачається доволі багато зусиль і часу як учителя, так і учнів, проте отримані навчальні результати є достатньо низькими. Образна пам'ять — це пам'ять на уявлення, зумовлена переведенням інформації в образи, малюнки, схеми тощо. Логічна пам'ять (вербальна) — це вид пам'яті, який пов'язаний зі встановленням у матеріалі, що вивчається, змістових зв'язків (тобто це пам'ять на знання в мовній формі, графічно-знаковій символіці й у вигляді логічно структурованих схем). Учні з таким достатньо розвинутим видом пам'яті, досить легко сприймають насамперед структурно-логічні графічні моделі різного типу.

Залежно від того, які рецептори мозку учнів максимально задіяно у процесі образного запам'ятовування, виокремлюють зорову, слухову, смакову, нюхову, дотикову пам'ять. Окрім того, слід знати про моторну (рухову) й емоційну образну пам'ять.

Під час перебігу навчального процесу легко простежити переважання в учнів одного з видів пам'яті. Зрозуміло, що індивідуальні особливості пам'яті учнів слід ураховувати в навчальному процесі. Для цього треба, по-перше, надавати змогу учням використовувати той вид пам'яті, який у них найкраще розвинуто, а по-друге, розвивати в них усі види пам'яті. Тож, плануючи прийоми формування предметно-географічних компетентностей, учитель має застосовувати ті методичні прийоми навчання, які б ефективно сприяли реалізації різних видів учнівської пам'яті, зважаючи на рівень розвитку, швидкість, точність, міцність і готовність до навчально-пізнавальної діяльності кожного учня.

Крім того, необхідно будувати навчальний процес так, щоб він обов'язково містив як розуміння й осмислення учнями географічного навчального матеріалу, так і його кількаразове повторення в різній формі для кращого усвідомлення й запам'ятовування.

При цьому слід зважати на те, що процес запам'ятовування має три форми: відбиття, мимовільне та довільне запам'ятовування. На уроках же географії чільне місце посідає довільне запам'ятовування, що зумовлено необхідністю формувати змістовий та процесуальний компоненти ПГКУ, основою яких є знання й уміння. Саме із цією метою вчитель може знайомити учнів з мнемотехнікою та привертати увагу до усвідомленого асоціативного запам'ятовування тощо.

Загалом же вчителеві в аспекті, що розглядається, слід орієнтуватися на такі основні закономірності запам'ятовування географічного навчального матеріалу, до яких належать:

- 1) залежність запам'ятовування від міри усвідомлення учнями його мети (зачуша з емоційного чи практичного погляду мета сприяє стійкому запам'ятовуванню);
- 2) визначеність запам'ятовування засобами презентації географічного навчального матеріалу (при цьому основними засобами передавання знань традиційно

є мова вчителя й текст підручника, психологічно виправданим також є використання на уроці образів географічних об'єктів, процесів і явищ, позаяк учням під час заучування корисно відновлювати у пам'яті не тільки теоретичні знання, а й образи, що сприймали на уроці);

3) залежність запам'ятовування від міри універсальності логічного структурування географічного навчального матеріалу (розділи й теми курсу корисно створювати за однією логічною схемою: наприклад, якщо материки, океани та країни вивчають за стандартними схемами, то після засвоєння таких схем учні легше запам'ятовують нові порції відповідного навчального матеріалу);

4) необхідність залучення до процесу запам'ятовування всіх видів пам'яті (при цьому вчитель має спиратися передусім на образну й логічну пам'ять і тому повинен так планувати навчальну роботу учнів, щоб вони мали змогу слухати, спостерігати, розуміти, записувати й замальовувати, читати, повторювати та пояснювати вголос і подумки географічний навчальний матеріал);

5) доцільність застосування мнемотехнічних прийомів у процесі запам'ятовування географічних назв, зокрема шляхом проведення аналогій і створення асоціацій. Ефективним прийомом є також запам'ятовування опорних слів і дат, з якими пов'язано нову географічну інформацію.

Найвищим ступенем навчально-пізнавальної діяльності учнів є мислення (див. рис. 1). Зароджуючись у чуттєвому пізнанні й спираючись на нього, мислення виходить за межі цього пізнання, позаяк відображає об'єктивну дійсність глибше, повніше й точніше, ніж відчуття та сприйняття. Отже, мислення — це процес творчого відображення дійсності. Воно повною мірою формується в учнів старшого шкільного віку саме як здатність до творчого перетворення наявних у пам'яті уявлень і образів.

У психології розрізняють такі основні види мислення, як: теоретично-образне, теоретично-понятійне, наочно-образне й наочно-дійове. Формування цих видів мислення в навчально-пізнавальному процесі є важливим саме у географічній науці, адже учні мають безпосередньо в процесі географічно спрямованої діяльності розв'язувати відповідні пізнавальні завдання й вільно оперувати географічними схемами, графіками та символічними значеннями.

У процесі формування ПГКУ вчителів слід завжди пам'ятати, що саме мислення дає змогу учням встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в довідці, які сприяють розумінню того, як і чому виникають ті чи інші процеси та явища, і допомагають прогнозувати їхні можливі зміни в майбутньому. Урешті-решт, мислення передовсім забезпечує формування такої предметно-географічної компетентності, як географічне бачення світу.

Крім того, оскільки найважливішими мисленнєвими операціями вважають аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація й типізація, мислення спричинює формування інтелектуальних умінь — одного з різновидів предметно-географічних компетентностей учнів.

Розвиток мислення школярів у процесі компетентнісного навчання географії є одним із найважливіших завдань. Сучасний рівень розвитку суспільства й інформаційних процесів потребує формування в учнів навичок інтенсивної мисленнєвої діяльності та готовності до самовизначення в майбутньому дорослому житті.

У процесі навчання географії особливе місце посідає уява, яка забезпечує формування одного з різновидів емпіричних знань учнів — уявлень — наочно-почуттєвих образів об'єктів, процесів і явищ. Уява буває трьох видів: репродуктивна, творча й фантастична. Саме на уяву учнів орієнтується вчитель, формуючи уявлення в їхній свідомості.

Неабияке значення як когнітивний процес має мова, за допомогою якої виражають і власні думки, погляди, переживання й роздуми. Розвиток мовлення учнів є підґрунтям формування однієї з ключових компетентностей — комунікативної. З огляду на це, живе спілкування на уроці географії має посідати важливе місце.

Висновки. Проектуючи навчально-пізнавальну діяльність, що спрямована на формування географічної компетентності учнів, на уроці географії та у позаурочний час, учитель має знати й розуміти: по-перше, необхідність формування усіх структурних компонентів компетентності, по-друге, враховувати особливості впливу когнітивних процесів на пізнавальні особливості школярів.

Рівень професіоналізму вчителя географії значною мірою визначається його здатністю реалізовувати усі елементи компетентнісного підходу до навчання та створювати умови для плинного навчально-пізнавальної діяльності учнів на психодидактичних засадах формування географічної компетентності.

Використані джерела

1. Бочелюк В. Й. Педагогічна психологія: навч. посіб. для ВНЗ / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька. Київ: Центр навч. літ., 2006. — 248 с.
2. Вішнікіна Л. П. Компетентнісне навчання географії в основній школі [Текст]: монографія / Л. П. Вішнікіна. — Полтава: ТОВ «АСМІ», 2017. — 407 с.
3. Вішнікіна Л. П. Психодидактичні засади формування предметної географічної компетентності учнів / Л. П. Вішнікіна, О. М. Топузов // Український педагогічний журнал. — 2016. — № 2. — С. 65–74.
4. Савенков А. И. Психодидактика / А. И. Савенков. — Москва: Национальный книжный центр, 2012. — 360 с.
5. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб / М. В. Савчин. — Київ: Академвидав, 2007. — 424 с. — (Альма-матер).
6. Топузов О. М. Загальна методика навчання географії: Підручник [з грифом МОНМС України] / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. П. Вішнікіна. — К.: ДНВП «Картографія», 2012 р. — 512 с.
7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1. / К. Д. Ушинский. — Москва: Педагогика, 1988. — 527 с.

References

1. Bochelyuk V. Y. Pedahohichna psykholohiya: navch. posib. dlya VNZ / V. Y. Bochelyuk, V. V. Zaryts'ka. Kyiv: Tsentр navch. lit., 2006. — 248 s.
2. Vishnikina L. P. Kompetentnisne navchannya heohrafiyi v osnovniy shkoli [Tekst]: monohrafiya / L. P. Vishnikina. — Poltava: TOV «ASMI», 2017. — 407 s.
3. Vishnikina L. P. Psykhodydaktychni zasady formuvannya predmetnoyi heohrafichnoyi kompetentnosti uchniv / L. P. Vishnikina, O. M. Topuzov // Ukrayins'kyy pedahohichnyy zhurnal. — 2016. — № 2. — S. 65–74.
4. Savenkov A. Y. Psykhodydaktyka / A. Y. Savenkov. — Moskva: Natsyonal'nyy knyzhnyy tsestr, 2012. — 360 s.
5. Savchyn M. V. Pedahohichna psykholohiya: navch. posib / M. V. Savchyn. — Kyiv: Akademvydav, 2007. — 424 s. — (Al'ma-mater).
6. Topuzov O. M. Zahal'na metodyka navchannya heohrafiyi: Pidруchnyk [z hryfom MONMS Ukrayiny] / O. M. Topuzov, V. M. Samoilenko, L. P. Vishnikina. — K.: DNPV "Kartohrafiya", 2012 r. — 512 s.
7. Ushinskiy K. D. Pedagogicheskije. sochineniya: v 6 t. T. 1. / K. D. Ushinskiy. — Moskva: Pedagogika, 1988. — 527 s.

Топузов О. М., Вишникіна Л. П.

УЧЕТ ВЛИЯНИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

В статье обосновывается необходимость формирования предметной географической компетентности учащихся на основе психодидактических основ, анализируется влияние когнитивных процессов на организацию познавательной деятельности учащихся в процессе компетентностного обучения географии, даны рекомендации по учету такого влияния при проектировании уроков географии.

Ключевые слова: предметная географическая компетентность учащихся; психодидактические основы; учебно-познавательная деятельность учащихся; когнитивные процессы.

Topuzov O., Vishnikina L.

CONSIDERATION THE INFLUENCE OF COGNITIVE PROCESSES IN THE COMPETENCE STUDY OF GEOGRAPHY

The article substantiates the necessity of forming the subject geographical competence of pupils on the basis of psycho-didactic principles, analyzes the cognitive processes that influence the organization of educational and cognitive activity of pupils in the process of competence study of geography, in particular such as: sensation, perception, thinking, attention, memory, speech, imagination. It is investigated how they influence the activity of pupils' educational and cognitive activity. Recommendations for considering such influence during the design of competency-forming lessons of geography are given. In particular, it is determined that in the process of designing educational and cognitive activities aimed at forming the subject

geographical competence of pupils at the lesson of geography and in extra-curricular time the teacher must know and understand:

1) the need to form all the structural components of competence;

2) take into account the peculiarities of the influence of cognitive processes on the educational and cognitive characteristics of pupils.

It is proved that the level of professionalism of a teacher of geography is largely determined by his/her ability to implement all the elements of the competence approach to education and create conditions for the flow of educational and cognitive activity of pupils on the psycho-didactic basis of the formation of subject geographical competence.

Keywords: subject geographical competence of pupils; psycho-didactic basis; educational and cognitive activity of pupils; cognitive processes.

УДК 371.37.91.01(09)

ПІДРУЧНИК З ГЕОГРАФІЇ ЯК СКЛАДНИК НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

І. В. Удовиченко,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

e-mail: hafran@ukr.net

У статті висвітлено питання ролі й місця сучасного підручника з географії в навчально-методичному забезпеченні закладів загальної середньої освіти. Відображено окремі результати дослідження, проведеного в закладах загальної середньої освіти одного з міст обласного підпорядкування Сумської області, в якому було досліджено проблеми щодо ролі навчально-методичного забезпечення у підвищенні якості природничої освіти та роботи шкільної бібліотеки, оснащенні навчальних кабінетів природничого циклу сучасними засобами навчання та значення шкільного підручника у процесі викладання географії в школі. Проаналізовано умови ефективного навчально-методичного забезпечення закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: географія; навчально-методичне забезпечення; шкільний підручник; заклади загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Необхідною умовою сьогодення є поліпшення якості шкільної природничої освіти, що потребує постійного оновлення навчально-методичного забезпечення кабінетів природничих дисциплін методичними та дидактичними матеріалами, навчально-наочними посібниками, технічними засобами навчання.

З огляду на це та враховуючи значну різноманітність навчально-методичної літератури, метою нашого дослідження був аналіз стану навчально-методичного забезпечення уроків природничого циклу різними видами навчально-методичних посібників і дидактичними матеріалами заступників директорів, учителів предметів природничого циклу, учнів закладів загальної середньої освіти м. Лебедин Сумської області.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробляли, створювали відповідне навчально-методичне забезпечення з предмету багато науковців і практиків у різні часи.

Значення навчально-методичного забезпечення у практиці роботи вчителя географії висвітлювали: Н. Гончарова, Л. Зеленська, С. Кирилук, О. Надтока, Т. Назаренко, Г. Пічугіна, Є. Плісецький, В. Соловйова, О. Стадник, О. Топузов, І. Шоробура, Г. Шука та інші.

Проблему конструювання й використання навчально-методичних комплексів, комплектів та їх компонентів у своїх працях розглядали: Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Вязовкин, Ю. Гафарова, Ю. Господарик, І. Зверев, Д. Зуев, А. Макаров, В. Максаковський, Т. Назарова, В. Пасічник, З. Трофимова, С. Шаповаленко та інші.

Питанню шкільного підручникотворення з географії присвятили свою увагу: Г. Бабченко, В. Баштовий, В. Бойко, І. Брущенко, Л. Булава, О. Варакута, Л. Вішнікіна, Й. Гілецький, Т. Гільберг, О. Гончаренко, І. Дітчук, Г. Довгань, М. Дольницький, В. Дорошенко, Г. Думанська, О. Заставецька, Ф. Заставний, В. Ільченко, С. Капіруліна, С. Кобернік, Р. Коваленко, Т. Коршевнік, Л. Круглик, О. Любимцева, П. Масляк, С. Міхелі, Н. Муніч, О. Надтока, Т. Назаренко, Л. Паламарчук, В. Пестушко, Л. Покась, С. Рудницький, Л. Тименко, О. Топузов, В. Садкіна, Т. Сак, В. Самойленко, М. Сеньків, В. Січинський, А. Сиротенко, О. Скуратович, В. Совенко, О. Стадник, Г. Уварова, Р. Шаламов, П. Шищенко, А. Шуканова, Б. Чернов, Р. Чобан, В. Юрківський, О. Ярошенко, Б. Яценко та інші.

Формулювання мети статті. Метою статті є обґрунтування ролі й місця сучасного підручника з географії в навчально-методичному забезпеченні закладів загальної середньої освіти, підвищенні якості природничої освіти в школі.

Виклад основного матеріалу. Необхідною умовою сьогодення є поліпшення якості шкільної географічної освіти, що потребує постійного оновлення навчально-методичного забезпечення викладання предмета.

На цій основі постає проблема аналізу значення навчально-методичного забезпечення географії у практичній діяльності основних учасників освітнього процесу — вчителів та учнів.

Навчально-методичне забезпечення закладів освіти є однією з найважливіших умов ефективності освітнього процесу та містить у собі навчально-методичну літературу з дисциплін, підручники, навчальні посібники, дидактичні та наочні матеріали, комп'ютерні навчальні програми та багато іншого.

Підвищенню рівня навчально-методичного забезпечення викладання предметів природничого спрямування сприяє систематичне вивчення цих проблем у закладах загальної середньої освіти.

З метою вивчення ролі й місця сучасного підручника з географії в навчально-методичному забезпеченні закладів загальної середньої освіти, підвищенні якості природничої освіти в школі нами було проведено дослідження в закладах загальної середньої освіти одного з міст обласного підпорядкування Сумської області. Для проведення цього дослідження було розроблено анкети для заступників директорів, учителів, що викладають предмети природничого циклу, та учнів, які вивчають природничі дисципліни. Анкети містили групи запитань, які стосувалися, зокрема, таких проблем, як: роль навчально-методичного забезпечення у підвищенні якості природничої освіти, якість роботи шкільної бібліотеки, оснащення навчальних кабінетів сучасними засобами навчання, джерела покращення навчально-методичного забезпечення викладання предметів природничого циклу.

Опрацювання відповідей респондентів дозволяє констатувати, що основні зусилля закладів щодо поліпшення навчально-методичного забезпечення спрямовано на оснащення навчальних кабінетів сучасним обладнанням: апаратурою, приладами, пристроями, пристосуваннями тощо. Із 100% респондентів лише 12,5% відповіли, що заклади освіти забезпечують свої шкільні бібліотеки фаховими періодичними виданнями; 25% зазначили, що в школах, де вони працюють, відбувається оновлення дидактичного забезпечення з предмету, відповідно до чинних нормативів і вимог; 37,5% вказали на те, що в їхніх закладах освіти фонди шкільних бібліотек поповнюються сучасною літературою; у 75% освітніх установ є можливість оснащувати навчальні кабінети сучасним обладнанням (рис. 1.) [2].

Шкільна бібліотека — це інформаційний центр школи, де вчитель повинен знайти всю необхідну науково- та навчально-методичну літературу, фахові газети, журнали, з метою використання їх в освітньому процесі.

Відповідаючи на запитання анкети, 87,5% заступників директорів закладів загальної середньої освіти вказали на недостатнє поповнення та несистематичне (62,5%) оновлення фондів шкільних бібліотек методичною, навчальною, науково-популярною, довідковою літературою та проблему із забезпеченням учнів підручниками до початку нового навчального року (50%), проте позитивним є факт дотримання принципу наступності щодо формування комплектів підручників одного авторського колективу на різних паралелях класів, що прослідковується на діаграмі (рис. 2) [2].

Проблеми сучасного підручника



Рис. 1. **Заходи закладу загальної середньої освіти з поліпшення стану навчально-методичного забезпечення предметів природничого циклу**



Рис. 2. **Проблеми щодо навчально-методичного забезпечення бібліотек закладів загальної середньої освіти**

Сьогодні, як і багато років тому, основним засобом навчання у закладах загальної середньої освіти є підручник, за допомогою якого вчитель розкриває питання шкільної програми, допомагаючи учням їх усвідомити; визначає обсяг знань, які належить засвоїти; сприяє формуванню відповідних умінь і навичок [5]. Вимоги Нової української школи передбачають формування ключових компетентностей,

які необхідні для особистого розвитку та здатні забезпечити реалізацію життєвого успіху учня, чому має сприяти навчання в школі взагалі та за допомогою сучасного підручника зокрема.

Успішність навчання учнів дисциплінам природничого спрямування й ефективність використання вчителем дидактичних інструментів істотно залежить від забезпечення цього процесу ефективними засобами, зокрема підручниками, які мають бути сучасними. Саме завдяки підручнику реалізується мета й завдання навчальної програми, відображається її зміст. Водночас, сучасний підручник — це самодостатній, універсальний засіб навчання, один із найважливіших складників навчально-методичного забезпечення курсів природничого циклу в школі, який має бути не тільки джерелом інформації, але й чинником інтелектуального розвитку та формування основних предметних компетентностей учнів [3].

Як показало дослідження, більшість (55,1%) опитаних респондентів (заступники директорів, учителі, учні закладів загальної середньої освіти) вважають, що підручник, який вони використовують, є вдалим і навіть досконалим; 23,7% обрали відповідь «важко відповісти» та 21,2% зазначили, що підручник потребує змін, іноді навіть суттєвих і докорінних (рис. 3) [2].

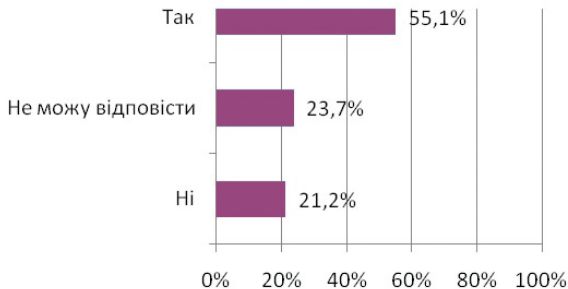


Рис. 3. Сучасність шкільного підручника

Респонденти також зазначили, що їм, здебільшого, усе подобається в сучасних підручниках (43,1%), але частина опитаних указала на те, що вони переобтяжені зайвою інформацією та мають завеликі параграфи (30,9%), містять незрозумілі для їхнього запам'ятовування терміни (22,2%), низьку якість друку або дизайну (3,9%) (рис. 4) [2].

У ході дослідження було також отримано дані про відповідність сучасного підручника тим вимогам, яким, на думку учнів, він має відповідати. Так більшість (67%) учнів вважають, що матеріал підручника має бути викладено чітко та зрозуміло і він повинен мати зв'язок із сучасністю (39,6%); до кожної теми доцільно подавати більше цікавих фактів (54,4%); підручник має містити більше узагальнень (21,4%) та різноманітних творчо-інтелектуальних вправ (21,1%) [2].

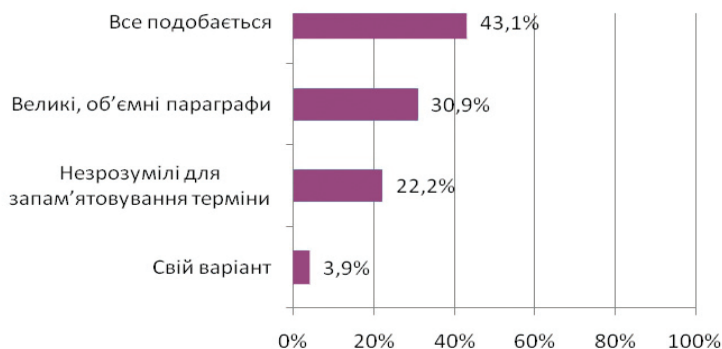


Рис. 4. Пропозиції респондентів щодо якості підручників

Однією з десяти ключових компетентностей, які має сформувати нова українська школа у випускника — інформаційно-цифрова, яка, окрім усього, передбачає критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією.

Інформаційна й медіа-грамотність у наш час є необхідною вимогою до рівня умінь конкурентоспроможного випускника, а володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями є ідентичним умінню писати й читати.

Тож, одним із основних інструментів розвитку інформаційного суспільства є освіта з використанням електронних технологій, яка сприяє швидкому й змістовному оновленню форм і засобів, технологій та методів навчання, формуванню в учнів навичок актуальних для сьогодення (критично мислити й швидко ухвалювати рішення; виявляти творчість, креативність та новаторство; бути комунікативним і готовим до співробітництва тощо).

Затвердження Положення про електронні освітні ресурси (наказ Міністерства освіти й науки України від 01.10.2012 № 1060 «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси») є одним із найважливіших кроків на шляху до навчання з використанням електронних технологій. Відповідно до Положення, електронні освітні ресурси — це навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали й засоби, що розроблено в електронній формі й представлено на носіях будь-якого типу або розміщено в інформаційних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і є необхідними для ефективної організації освітнього процесу в частині, що стосується наповнення його якісними навчально-методичними матеріалами [4].

Отже, варто зазначити, що створення у будь-якому закладі загальної середньої освіти для кожного окремого предмета електронного посібника, підручника значно підвищило б зацікавленість учнів предметом, рівень засвоєння ними знань, а також спонукало б до вибору сучасних засобів навчання у закладах загальної середньої освіти.

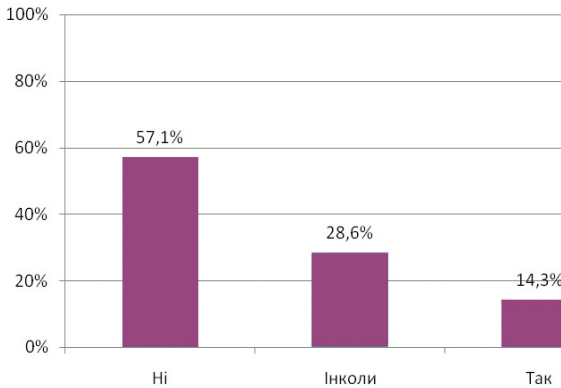


Рис. 5. Використання в роботі та проведенні уроків електронних посібників, підручників учителями географії

Як показує опитування, рівень комп'ютеризації шкільних бібліотек є достатньо низьким. У всіх закладах загальної середньої освіти, які брали участь у дослідженні, відсутні фонди на електронних носіях. Щодо питання використання у роботі вчителя електронних видань, то, за відповідями більшості респондентів, вони здебільшого (57,1%) не використовують у своїй педагогічній практиці електронні засоби навчального призначення (електронні версії посібників, підручників тощо). Систематично використовують їх лише 14,3% респондентів (рис. 5) [2].

Навчально-методичне забезпечення предмету — передумова засвоєння навчального матеріалу учнями у школі. Від того, наскільки розробленими є усі складники навчально-методичного комплексу з географії залежить, у свою чергу, наповнюваність навчально-методичного комплекту для вчителя й учня та результативність навчання зокрема.

Дослідження показало, що покращення якості природничої освіти в школі неможливе без поліпшення навчально-методичного забезпечення предметів природничого циклу, удосконалення механізмів фінансового забезпечення закладів освіти з метою поповнення фондів шкільних бібліотек якісними підручниками та забезпечення систематичного доступу вчителів до фахової літератури.

Проблемами, актуальними для шкільних бібліотек, є несистемне оновлення фондів необхідною (науково-популярною, довідковою, навчально-методичною літературою) та відсутність або обмеженість можливості доступу до швидкісного Інтернету, з метою використання його в освітньому процесі, що в цілому впливає на його якість та вже не відповідає сучасним запитам учителів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Для якісної організації освітнього процесу з географії, доцільним є постійне оновлення його навчально-

методичного забезпечення, основу якого становить сучасний підручник. Добрі такі його додатки (творчо-інтелектуальних завдань, медіатек із цікавою інформацією, електронних додатків), які відповідали б запитам сучасного учня, є важливим організаційно-дидактичним завданням.

Центром моделей розвитку закладів освіти нового типу є творча особистість. Тож створити освітнє середовище, побудувавши освітній процес таким чином, щоби допомогти учням реалізувати свої індивідуальні якості, сприяючи переорієнтації їхнього репродуктивного мислення на творче індивідуальне конструювання — завдання сучасної школи [1], оснащеної відповідним навчально-методичним забезпеченням.

З огляду на це, перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є, зокрема, оформлення банку запитань компетентнісного спрямування з географії (за всіма змістовими лініями) для учнів старших класів профільної школи.

Використані джерела

1. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати [Текст]. / В. Г. Кремень — К.: Грамота, 2005. — 448 с.
2. Моніторинг якості освіти в загальноосвітніх навчальних закладах Сумської області: Інформаційно-аналітичний бюлетень. — Суми: НВВ СОІППО, 2017. — 142 с.
3. Назарова Т. С. Стратегія розвитку учебной книги / Т. С. Назарова, Ю. П. Господарик // Педагогика. — 2005. — № 3. — С. 10–19.
4. Накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси» від 01.10.2012 № 1060 та «Про внесення змін до Положення про електронні освітні ресурси» від 22.12.2017 № 1662: [Електронний ресурс]: [Режим доступу]: <http://www.zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0066-18>.
5. Удовиченко І. В., Наумко В. В. Потенціал сучасних інноваційних та інтерактивних технологій у формуванні особистості школяра на уроках географії / І. В. Удовиченко, В. В. Наумко // Педагогічна Сумщина. — Суми: Нота Бене, 2003. — № 1. — С. 31–34.

References

1. Kremen V. G. Osvita i nauka v Ukraini — innovashiini aspektu. Strategia. Realizashia. Rezultati [Tekst]. / V. G. Kremen — K.: Gramota, 2005. — 448 s.
2. Monitoring aikosti osvitu v zagalnoosvitnich navchalnuch zakladach Sumskoj oblasti: Informachiino-analitichnui buleten. — Sumu: NVV SOIPPO, 2017. — 142 s.
3. Nazarova T. S. Strategia razvitia uchebnou knigi / T. S. Nazarova, Q. P. Gospodaruk // Pedagogika. — 2005. — № 3. — S. 10–19.
4. Nakazu Ministerstva osvitu i nauku Ukrainu «Pro zatverdchenna Polochenna pro elektronni osvitni resursu» vid 01.10.2012 № 1060 ta «Pro vnesenna zmin do Polochenna pro elektronni osvitni resursu» vid 22.12.2017 № 1662: [Electronnuy resurs]: [Regum dostupy]: <https://www.zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0066-18>.
5. Udovichenko I. V., Naumko V. V. Potencial suchasnuch innovashiinuch ta interaktivnuch tehnologii u chormuvanni osobustosti chkolara na urokach geograchii / I. V. Udovichenko, V. V. Naumko // Pedagogichna Sumchina. — Sumu: Nota Bene, 2003. — № 1. — S. 31–34.

Удовиченко И. В.

УЧЕБНИК ПО ГЕОГРАФИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗАВЕДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыты вопросы роли и места современного учебника по географии в учебно-методическом обеспечении заведений общего среднего образования. Отображены отдельные результаты исследования, проведённого в заведениях общего среднего образования одного из городов областного подчинения Сумской области, в котором исследовались вопросы относительно роли учебно-методического обеспечения в повышении качества естественно-географического образования и работы школьной библиотеки, оснащённости учебных кабинетов географии современными средствами обучения; значения школьного учебника в процессе преподавания географии в школе. Проанализированы условия эффективного учебно-методического обеспечения заведений общего среднего образования.

Ключевые слова: география; учебно-методическое обеспечение; школьный учебник; заведения общего среднего образования.

Udovychenko I.

GEOGRAPHY TEXTBOOK AS THE CONSTITUENT OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL PROVISION OF GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article deals with the role and place of the modern geography textbook as a constituent of educational and methodological provision of general secondary educational establishments. Some results of conducted research in general secondary educational establishments of one of the cities of regional subordination of Sumy region concerning the role of educational and methodological support in improving the quality of teaching geography, the quality of work of the school library, the equipping of geography study rooms with modern means of education, the role of school textbook in the process of teaching geography are shown. Terms of effective teaching and methodological support of general secondary educational establishments are analyzed.

Teaching and methodological support of educational establishments is the most important condition for the effectiveness of educational process. It covers educational textbooks on disciplines, manuals, study guides, didactic and visual aids, computer training programs, etc.

Increasing the level of teaching and methodological support for teaching geography contributes to the systematic study of these problems in general secondary educational establishments.

Taking into account the considerable variety of educational and methodological literature, the purpose of our study was to analyze the status of teaching and methodological provision for geography lessons by various types of teaching aids and didactic materials.

Keywords: geography, teaching and methodological support, school textbook, general secondary educational establishments.

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ- ПЕРСОНАЖІВ У ПІДРУЧНИКАХ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Л. М. Удовиченко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури і компаративістики
Інституту філології

Київського університету імені Бориса Грінченка

e-mail: l_udovichenko@ukr.net

У статті розкрито актуальні питання методики вивчення образів-персонажів художніх творів, які реалізовано у підручниках із зарубіжної літератури для старшої школи. Охарактеризовано підходи до аналізу героїв твору в дидактичній системі підручників, яка забезпечує розкриття змісту навчання та пропонує специфічну модель освітнього процесу. Розкриваються методичні особливості реалізації контекстуального вивчення образів-персонажів інокультурних творів. Доводиться, що ґрунтовного доопрацювання потребують аналітичний та дидактичний блоки навчальних книг, які забезпечуватимуть можливість учням-читачам самостійно встановлювати роль контекстів у розкритті ідейно-естетичного змісту образів-персонажів.

Ключові слова: старша школа; образи-персонажі; історико-літературний блок; біографічний блок; аналітичний блок; дидактичний; контекст.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти в Україні, створення Нової української школи, перегляд мети й завдань вивчення курсу зарубіжної літератури в старших класах пов'язане з розв'язанням низки теоретичних і практичних проблем, серед яких важливою є розробка нового покоління шкільних підручників, що задовольнятимуть та розвиватимуть потреби й інтереси учнів старшої школи, які стоять на порозі важливого життєвого вибору.

У Державному стандарті Нової української школи [14] визначено ключові компетентності, якими має оволодіти випускник школи майбутнього. Курс «Зарубіжна література» відіграє важливу роль у процесі їх формування, оскільки засобами найдоступнішого для сприйняття мистецтва — мистецтва слова — створює умови для розуміння учнями особистісної ролі в сучасному світі, збагачення їх внутрішнього світу, розвитку емоційного інтелекту, ціннісних орієнтирів, громадянської позиції

тощо. У цьому сенсі потребує оновлення зміст та методика вивчення образів-персонажів як значимих компонентів художніх творів зарубіжної літератури, що реалізуються у шкільних підручниках із цього предмета. Важливість цієї проблеми підкреслюється тим, що поняття «персонаж», як зазначає Б. Шалагінов [18, с. 151], входить до основного змісту літературної освіти, є основою аналізу художнього твору й забезпечує сприйняття його ідейно-естетичного змісту.

Навчальні програми із зарубіжної літератури завжди визначають коло питань про образи-персонажі, які необхідно розкрити у процесі вивчення кожного конкретного художнього твору, але вони детально не обумовлюють зміст текстового та позатекстового складників підручника. Відповідно автори є вільними у виборі способів і засобів досягнення поставленої мети.

У цьому контексті аналіз змісту та методики вивчення образів-персонажів, реалізованих у підручниках із зарубіжної літератури для старшої школи, дозволить визначити здобутки й перспективи вітчизняного підручникотворення, забезпечити якісний розвиток усіх структурних компонентів навчальних книг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські вчені Н. Астрахан, Є. Волощук, Т. Денисова, В. Звиняцьковський, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Ю. Ковбасенко, Л. Мірошніченко, В. Назарець, Д. Наливайко, О. Ніколенко, О. Пронкевич, Г. Сиваченко, О. Чирков, Б. Шалогінов, К. Шахова, Б. Щавурський та інші у найкоротший термін від моменту введення курсу «Зарубіжна література» практично забезпечили навчальний процес у старших класах навчальними програмами, підручниками, хрестоматіями, посібниками тощо. Високих результатів у цьому, на нашу думку, вдалося досягти завдяки демократизації в освіті, що дозволила вчителям та учням обирати серед варіативних програм і підручників різних авторських колективів ті, які найбільше відповідають запитам конкретного класу.

За основу підручників із зарубіжної літератури для старшої школи автори навчальних книг беруть теоретичні розробки учених Ю. Бабанського, О. Бандури, О. Барановської, Г. Васьківської, О. Мазуркевича, О. Топузова, А. Хуторського, Є. Пасічника, Г. Семенюк, В. Цимбалюк, А. Фасолі, В. Чертова та інших. Аналіз праць вчених дозволив дійти висновку, що наповнення підручників зумовлюється особливостями суспільно-історичного, національно-культурного та мистецького життя нашої країни. Значний вплив на зміст книги завжди мала вітчизняна та європейська педагогічна думка, світовий культурний контекст.

Праці вчених-психологів (Л. Виготський, В. Кан-Калік, Е. Корман, Е. Кабанова-Меллер, І. Лернер, А. Маркова, В. Нікіфорова, В. Романець, Л. Рожина, І. Стрелкова, В. Хазан, П. Якобсон та інші) сприяли науковому обґрунтуванню методики вивчення образів-персонажів у курсі літературної освіти учнів старшої школи.

Значну роль у розробці теорії та практики вивчення героїв твору відіграли роботи вчених-методистів Ю. Бондаренко, Т. і Ф. Бугайків, Н. Волошиної, В. Гриневича, О. Забарного, В. Захарової, Л. Мірошніченко, Т. Матюшкіної, Є. Пасічника,

О. Сазонової, А. Сафонові, А. Ситченка, Б. Степанишина, Г. Токмань, Б. Шалагінова, З. Шевченко та інших, у яких проаналізовано підходи до формування поняття про образи-персонажі, схарактеризовано ефективні форми та прийоми роботи, розкрито вплив системного вивчення героїв твору на становлення молодого людини.

Аналіз праць вчених-методистів і вчителів-практиків засвідчив, що в методиці навчання української літератури дедалі популярнішим стає аспектний аналіз літературних персонажів, який ґрунтується на особистому ставленні учнів до героїв художнього твору й поглиблює індивідуальність сприймання. Такий підхід, запропонований А. Ситченком, передбачає розгляд образів-персонажів у двох площинах або аспектах духовного виміру — національному та загальнолюдському. Це дає змогу створити ситуацію особистісного вибору, у якій учні мають можливість реалізувати мотиваційні установки індивідуально-ціннісного характеру.

У навчальних програмах із зарубіжної літератури для старшої школи різних років, авторами Є. Волощук, Д. Затонським, О. Ісаєвою, Ж. Клименко, Ю. Ковбасенком, Л. Мірошниченко, Д. Наливайком, О. Ніколенко, Б. Шалогіновим, К. Шаховою та іншими передбачено також визначення історичного, культурологічного та філософського контекстів у вивченні художніх творів загалом та образів-персонажів зокрема. Така позиція авторів була пов'язана із необхідністю забезпечити належний рівень сприйняття й розуміння учнями інокультурних мистецьких текстів, написаних у різних національних традиціях у різні історичні часи.

Дослідження проблеми втілення у підручниках із зарубіжної літератури обґрунтованої методики контекстуального вивчення образів-персонажів є необхідним не лише для осмислення історії підручникотворення, а й для визначення напрямів удосконалення навчальних книг з означеної проблеми.

Формулювання цілей статті. У статті ретроспективно розглядаються особливості організації роботи над контекстуальним вивченням образів-персонажів художніх творів, які було реалізовано у підручниках із зарубіжної літератури для старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Побудовування в незалежній Україні власної стратегії літературної освіти, уведення курсу «Зарубіжна література» до навчальних планів середніх загальноосвітніх навчальних закладів, прагнення забезпечити полікультурну освіту учнів потребувало створення ефективних підручників для забезпечення нової навчальної дисципліни. Складність цього завдання підкреслювалася тим, що вітчизняне підручникотворення з об'єктивних причин не накопичило відповідного досвіду — розроблялися методологічні засади нового курсу, принципи його вивчення, уяскравлювалися специфічні риси методики навчання зарубіжної літератури загалом та вивчення образів-персонажів як значимих компонентів художніх творів зокрема.

Аналіз методики вивчення образів-персонажів, реалізованої у підручниках із зарубіжної літератури для старшої школи, проведемо за такими критеріями:

- підготовка учнів до осмислення образів-персонажів у культурно-історичному контексті (вступні статті до розділів і тем підручника — історико-літературний блок матеріалу);
- розгляд концепції світу й особистості митця у біографічному контексті (монографічні статті — біографічний блок);
- характеристика образів-персонажів у контексті художнього твору (аналітичний блок);
- аналіз образів-персонажів та підсумки аналізу (дидактичний блок).

Визначення таких критеріїв дозволить окреслити цілісну систему формування поняття про образи-персонажі у широкому контексті, реалізовану в підручниках різних років.

Розробка ефективної методики вивчення образів-персонажів художніх творів у підручниках для вивчення зарубіжної літератури за історико-хронологічним принципом (старша школа) спостерігається вже в перших навчальних книгах з цього предмета.

О. Пронкевич (автор одного з перших підручників для 10 класу 1997 р. [15]) у вступних статтях до розділів підручника «Література XIX ст.» та «Література на межі XIX–XX ст.» широко представляє панораму суспільно-історичного та культурного життя різних країн світу, літературні пам'ятки яких вивчатимуться протягом навчального року. Пильна увага автора до відповіді літератури на духовні потреби суспільства, тематики та проблематики найяскравіших художніх творів кожного періоду, особливостей творчого методу письменників створює належне культурологічне підґрунтя для аналізу ідейно-естетичного змісту мистецьких пам'яток та їхніх образів-персонажів. Вступні статті літературознавчого характеру до підрозділів підручника широко розкривають основні зміни у розвитку прози XIX ст. Основні положення ґрунтовно висвітлюються автором у монографічних статтях про творчість письменників та в аналітичних статтях про художні твори. Така побудова навчального матеріалу дозволяє О. Пронкевичу логічно організувати вивчення образів-персонажів. Але їхня характеристика опосередковано пов'язана з культурно-історичними чинниками й обмежується літературознавчим коментарем про ідейно-естетичне навантаження художніх образів. Відповідно робота над встановленням зв'язків між контекстом і концепцією світу та особистості у творах митців, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між суспільно-історичним та культурним життям різних країн світу має продумуватися й організуватися самими вчителями.

В укладанні дидактичного блоку підручника, на відміну від історико-літературного, біографічного та аналітичного, автор не дотримується єдиних підходів до аналізу образів-персонажів. Вивчення творчості Ф. Стендаля, О. Бальзака, М. Достоєвського, Л. Толстого, А. Чехова не ілюструє зумовленості концепції героїв особливостями культурно-історичного контексту, ціннісних орієнтирів у різних

національних літературах. А вивчення роману О. Уайльда «Портрет Доріана Грея» завершується лише обговоренням естетичних засад творчості митця. Ця тенденція простежується у перевиданнях підручника 1999, 2001 та 2002 років.

Слід відзначити, що підходи О. Пронкевича до організації роботи над образами-персонажами поступово розвиваються у перероблених і доповнених перевиданих підручниках 2003 та 2004 років. Автор збагачує зміст дидактичного блоку завданнями на встановлення міжмистецьких зв'язків [16, с. 11], роботою з ілюстративним матеріалом [16, с. 142], дослідницькою діяльністю [16, с. 231], компаративним аналізом та творчими роботами [16, с. 426]. Такі нововведення частково забезпечують вивчення образів-персонажів у культурному й мистецькому контексті, але зумовленість героїв творів, відображення в них особливостей національного та культурного життя різних країн знову залишається поза увагою автора.

У перших підручниках для 11 класу за загальною редакцією О. Чиркова 1997, 1999 та 2000 років враховуються основні підходи до контекстуального вивчення образів-персонажів. Автори пропонують для підготовки до сприйняття художніх творів ґрунтовні історико-літературні статті про епохи та літературно-художні напрями, біографічні нариси, детальні характеристики образів-персонажів у контексті художнього твору. Крім того, діалогічна побудова аналітичних статей, у яких автори запрошують читачів помірковувати над концепціями світу й особистості у творах митців [4, с. 187], спонукає до конструктивного діалогу, сприяє літературному розвитку старшокласників. При цьому дидактичний блок підручників поверхово визначає напрямок самостійного аналізу учнями героїв твору в історико-літературному й культурному контексті. Поодинокі завдання (пояснити функцію описів зовнішності персонажів та інтер'єру [4, с. 61], дати характеристику головним героям роману [4, с. 181], описати своє уявлення про персонажів [4, с. 189]) не забезпечують глибокого аналізу образів-персонажів у контексті творчості митця та розвитку культури країни, і вчителі мають самостійно організовувати роботу над аналізом художнього твору у єдності змісту, форми та читацької інтерпретації.

Наступний етап у розвитку підручників із зарубіжної літератури для 11 класу був пов'язаний із виходом навчальної книги за редакцією М. Борецького. Авторський колектив продовжує традиції структурування навчального матеріалу в історико-літературному блоці, при цьому збагачує його оглядом філософських учень, що стали підґрунтям різноманітних літературних явищ, художніх течій та напрямів (позитивізм, екзистенціалізм, інтуїтивізм, психоаналіз). У біографічному та аналітичному блоках підручника логічно продовжується розгляд питань про вплив філософських теорій на творчість митців та розкривається їх відображення в письменницьких концепціях світу й особистості [5, с. 43]. Авторам вдалося системно висвітлити образи-персонажі художніх творів у широкому історико-літературному, культурологічному та філософському контексті. Однак недоліком можна вважати те, що в аналітичних статтях тенденційно характеристика художніх творів зводиться

ся до детального аналізу образів-персонажів, що може негативно позначитися на уявленні учнів про художній світ мистецького твору, як застерігав Є. Пасічник [12, с. 143]. Крім того, в дидактичному блоці підручника, як і в попередніх навчальних книгах, не передбачено питань і завдань для аналітичної роботи учнів, що позначається на формуванні їхніх знань, вмінь, навичок і способів дій аналізувати образи-персонажі художніх творів згідно сучасних вимог методичної науки.

Певний внесок в організацію роботи над образами-персонажами зроблено в підручнику для 11 класу Є. Васильєва, В. Назарця, Ю. Пелеха (2004 р.) [1]. Дотримуючись загальноприйнятого підходу у виборі змісту історико-літературних, культурологічних, біографічних статей, автори не обходять увагою питання про концепцію світу й особистості у творах письменників. При цьому для глибокого аналізу образів-персонажів виділяють окремо підпункти в підрозділах і мотивовано висвітлюють героїв твору в контексті письменницьких переконань. Таке структурування навчального матеріалу сприяє визначенню функції кожного значимого компоненту художнього твору (сюжет, композиція, герої тощо) у розкритті його ідейно-естетичного змісту. Але й у цьому підручнику дидактичний блок не забезпечує ґрунтовної дослідницької діяльності учнів, яка сприяла б формуванню учнями власних висновків про образи-персонажі після самостійного читання та аналізу художніх творів. А поодинокі питання переважно розраховано на репродуктивну роботу.

Значний внесок у розробку контекстного вивчення художніх творів та їх образів-персонажів було зроблено в підручниках для 10 класу Д. Наливайка, К. Шахової, Н. Нагорної, Л. Кисельової та інших (2004, 2010). В історико-літературному блоці навчального матеріалу автори, поряд із висвітленням традиційних контекстів, виділяють окремо підпункти для пояснення національної своєрідності літературних напрямів і течій [8, с. 9], що в наступних біографічних та аналітичних блоках детально розкривається на конкретних прикладах у рубриці «Nota bene». У цих же статтях детально ілюструються способи зображення людини в художніх творах доби [8, с. 229]. Заслугують на увагу запропоновані авторами підходи до аналізу образів-персонажів у дидактичному блоці. Питання й завдання для самоконтролю спрямовують дослідницьку діяльність учнів на визначення контекстної зумовленості героїв твору, втілення в них авторської концепції світу та особистості. Але осмислення національного й загальнолюдського в їх змісті відходить на другий план.

У підручниках для 11 класу Є. Волощук (2004, 2010) традиційні суспільно-історичний та культурологічний контексти у вивченні художніх творів поступаються історико-літературному та естетичному. У розлогіх вступних та монографічних статтях образи-персонажі розглядаються переважно з естетичних позицій, а контекстуальна їх зумовленість залишається поза увагою автора. Відповідно й у аналітичному та дидактичному блоках не передбачено дослідження способів відображення поглядів письменників на специфіку життя людини за певних суспільно-історичних та культурних умов, реалізоване в образах-персонажах.

Наскрізною лінією наступної серії підручників для 10 та 11 класів В. Звиняцьковського, Т. Свербілової, О. Чебанової (2004, 2010, 2011) є людина й суспільство. Через цю призму автори висвітлюють історико-літературний і культурологічний контексти у вступних статтях. Поняття людини й суспільства виконують організаційну роль й у побудові монографічних статей, у яких художні твори аналізуються переважно пообразним шляхом, принагідно використовуються й різні види контекстів. Але узвичаєною прогалиною залишається опрацювання образів-персонажів у дидактичному блоці, коли аналіз героїв здійснюється в межах ідейно-естетичного змісту творів і не передбачає осмислення їх зумовленості суспільно-історичним, культурологічним, філософським і національним контекстом [7, с. 39–41].

У серії підручників для 10 та 11 класів Ю. Ковбасенка (2010–2013 рр.) проблемі контекстуальної характеристики образів-персонажів приділено більше уваги. Автор детально ілюструє способи художнього відображення концепції світу й особистості у творах митців, що зумовлені суспільно-історичним контекстом, при цьому залишає поза увагою культурологічні та аксіологічні коментарі, які сприятимуть глибокому усвідомленню національних традицій у втіленні письменницьких поглядів на людину. Як зазначає Г. Гачев [3, с. 44], необхідно робити поправку на культурну та національну систему понять і цінностей, тобто враховувати, що представник іншого народу може бачити й оцінювати світ дещо інакше. Відповідно методика вивчення образів-персонажів налаштовуватиме учнів на вдумливе сприйняття системи цінностей певного народу на відповідному етапі розвитку його культури, сприятиме формуванню толерантного ставлення до духовної культури людства, стимулюватиме до визначення особливостей культури рідного народу.

Традиційним недоліком залишається організація аналітичної роботи в дидактичному блоці [13, с. 78–79], коли питання й завдання для аналізу головних героїв підміняють аналіз художнього твору в цілому, не враховують причиново-наслідкових зв'язків у розвитку персонажів та їх зумовленості культурним життям народу та країни.

Значний поступ у розробці та втіленні методики вивчення образів-персонажів відзначається у підручнику із зарубіжної літератури для 11 класу авторського колективу у складі О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Мельник [9; 10]. Вчені-методисти по-новому підійшли до структурування навчального матеріалу. Врахувавши логіку читацької та інтерпретаційної діяльності учнів, автори мотивовано готують учнів до сприйняття творів мистецтва слова, пропонуючи вступні статті суспільно-історичного, історико-літературного, мистецтвознавчого та біографічного змісту, детально розкриваючи різні види контекстів, що впливали на вироблення письменниками власної концепції світу й особистості. Наступний етап роботи — читання та аналіз художніх творів — автори супроводжують питаннями й завданнями, які забезпечуватимуть первинне самостійне осмислення художніх творів загалом та формуватимуть в учнів особистісне розуміння образів-персонажів. Запропонува-

ні авторами аналітичні статті покликані поглибити читацьке сприйняття, розкрити особливості побудови художніх творів, визначити роль героїв у розкритті ідейно-естетичного змісту. Але підсумкова частина дидактичного блоку, розроблена авторами для узагальнення й систематизації здобутих знань та формування цілісного уявлення про художні твори [10, с. 208], не передбачає обговорення питання про загальнолюдське, національне, історичне, позачасове тощо в образах-персонажах. Проблемною також залишається мотивація учнів на самостійне встановлення причиново-наслідкових зв'язків між текстом і контекстом, визначення чинників, які вплинули на формування авторської концепції світу та особистості.

Результати аналізу підручників із зарубіжної літератури для старшої школи дозволили визначити напрямки удосконалення змісту навчальних книг щодо організації роботи над вивченням образів-персонажів:

- узгоджене висвітлення історичного, культурологічного та філософського контекстів в історико-літературному блоці підручника, впровадження яких забезпечить глибоке осмислення концепції світу та особистості, відображеної у творчості митця;
- ілюстрування авторського бачення людини художнім матеріалом у біографічному блоці;
- висвітлення національного і загальнолюдського змісту образів-персонажів, зумовлене особливостями національного світогляду в аналітичному блоці;
- розробка різнорівневих та різнотипових питань і завдань для самостійного аналізу учнями образів-персонажів із урахуванням авторської концепції світу й особистості та різних видів контекстів;
- мотивоване використання міжмистецьких зв'язків для стимулювання читацької діяльності старшокласників.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На сучасному етапі розвитку українського підручникотворення переглядається роль навчальних книг в організації вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи. Автори підручників успішно працюють над підвищенням ролі текстового й позатекстового компонентів у розв'язанні поставленої проблеми. У сучасних підручниках реалізуються різні підходи до вибору основного навчального матеріалу та методики вивчення образів-персонажів. Традиційним на сьогодні стало впровадження історичного й культурологічного контекстів для ефективного сприйняття й осмислення учнями героїв твору. При цьому посиленої уваги потребує проблема висвітлення причиново-наслідкових зв'язків між образами-персонажами та контекстами, в межах яких їх було створено. Тому до змісту аналітичного блоку підручників варто вводити матеріали, які спонукатимуть учнів замислитися над відтворенням конкретно-історичного та позачасового, національного та загальнолюдського в авторських концепціях світу й особистості. Сьогодні підручник все більше використовується як засіб навчання, який втрачає функцію основного джерела інформації та перетворюється на потужний мотиватор читацької діяльності.

З огляду на це, актуальною на сьогодні залишається розробка ефективної методики контекстуального вивчення образів-персонажів, яка успішно реалізуватиметься у дидактичному блоці підручника та забезпечуватиме особистісне всебічне сприйняття читачами образів-персонажів, осмислення їх ролі в житті сучасної людини.

Використані джерела

1. Васильєв Є. М. Зарубіжна література: 11 кл.: Підручник / Є. М. Васильєв, В. М. Назарець, Ю. В. Пелех. — Тернопіль: Навч. кн. — Богдан, 2004. — 350 с.
2. Волощук Є. В. Зарубіжна література: Підруч. для 11-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Є. В. Волощук. — К.: Генеза, 2005. — 463 с.
3. Гачев Г. Национальные образы мира. / Гачев Г. С. — М.: Советский писатель, 1988. — 448 с.
4. Зарубіжна література: Проб. підруч. для 11 кл. загальноосвіт. шк. / Астрахан Н. І., Бондаренко Г. Ф., Свеченко Н. В. та ін.; За ред. О. С. Чиркова. — К.: Вежа, 2000. — 318 с.
5. Зарубіжна література ХХ століття: Підруч. для 11 кл. середньої загальноосвітньої шк., ліцеїв та гімназій / М. І. Борецький, Л. М. Борецький, О. І. Бухарова та ін.; За ред. М. І. Борецького. — Львів: Світ, 2000. — 450 с.
6. Звиняцьковський В. Я. Зарубіжна література: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Я. Звиняцьковський, Т. Г. Свєрбілова, О. Є. Чебанова. — К.: Освіта, 2010. — 318 с.
7. Звиняцьковський В. Я. Світова література: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: академ. рівень, профіл. рівень / Володимир Звиняцьковський. — К.: Генеза, 2011. — 310 с.
8. Зарубіжна література: Підруч. для 10 кл. / Д. С. Наливайко, К. О. Шахова, Н. М. Нагорна, Л. О. Кисельова. — К.: Вид. Дім «Світ знань», 2004. — 388 с.
9. Ісаєва О. О. Світова література: підруч. для 11-го класу загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту / О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко, А. О. Мельник. — Х.: Сиція, 2013. — 319 с.
10. Ісаєва О. О. Світова література: підруч. для 11-го класу загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту / О. О. Ісаєва, Ж. В. Клименко, А. О. Мельник. — Х.: Сиція, 2011. — 319 с.
11. Ковбасенко Ю. І. Зарубіжна література: Підручн. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закладів (рівень стандарту). / Ю. І. Ковбасенко. — К.: Грамота, 2010. — 335 с.
12. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. / Є. А. Пасічник. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.
13. Ковбасенко Ю. І. Світова література: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Ю. І. Ковбасенко. — К.: Грамота, 2013. — 335 с.
14. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. — Львів, 2016. — 64 с. Режим доступу <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/852-nova-ukrajinska-shkola-osnovi-standartu-osviti>. — Назва з екрану.
15. Пронкевич О. В. Зарубіжна література ХІХ століття: Проб. підруч. для 10 кл. серед. загальноосвіт. шк. / О. В. Пронкевич. — К.: Пед. преса, 1997. — 238 с.
16. Пронкевич О. В. Зарубіжна література ХІХ століття: Підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. — 4-е вид., перероб. і допов. / О. В. Пронкевич. — К.: Зодіак-ЕКО, 2004. — 527 с.
17. Світова література: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: акад. рівень, проф. рівень / Д. С. Наливайко та ін. — К.: Генеза, 2010. — 286 с.
18. Шалагінов Б. Б. Урок літератури: Роздуми літературознавця про шкільну методику: зб. статей / Шалагінов Б. Б. — К.: Грамота, 2013. — 208 с.

References

1. Vasyly'yev Ye. M. Zarubizhna literatura: 11 kl.: Pidruchnyk / Ye. M. Vasyly'yev, V. M. Nazarets', Yu. V. Pelekh. — Ternopil': Navch. kn. — Bohdan, 2004. — 350 s.
2. Voloshchuk Ye. V. Zarubizhna literatura: Pidruch. dlya 11-ho kl. zahal'noosvit. navch. zakl / Ye. V. Voloshchuk. — K.: Heneza, 2005. — 463 s.
3. Hachev H. Natsional'nye obrazy myra. / Hachev H. S. — M. : Sovet'skyy pysatel', 1988. — 448 s.
4. Zarubizhna literatura: Prob. pidruch dlya 11 kl. zahal'noosvit. shk. / Astrakhan H. I., Bondarenko H. F., Yevchenko H. V. ta in.; Za red. O. S. Chyrkova. — K. : Vezha, 2000. — 318 s.
5. Zarubizhna literatura XX stolittya: Pidruch. dlya 11 kl. seredn'oyi zahal'noosvitn'oyi shkoly, litseyiv ta himnaziy / M. I. Borets'kyy, L. M. Borets'kyy, O. I. Bukharova ta in.; Za red. M. I. Borets'koho. — L'viv: Svit, 2000. — 450 s.
6. Zvynyats'kovs'kyy V. Ya. Zarubizhna literatura: pidruch. za 10 kl. zahal'noosvit navch. zakl / V. Ya. Zvynyats'kovs'kyy, T. H. Sverbilova, O. Ye. Chebanova. — K.: Osvita, 2010. — 318 s.
7. Zvynyats'kovs'kyy V. Ya. Svitova literatura: pidruch. dlya 11 kl. zahal'noosvit. navch. zakl: akad. riven', profil. riven' / Volodymyr Zvynyats'kovs'kyy. — K.: Heneza, 2011. — 310 s.
8. Zarubizhna literatura: Pidruch. za 10 kl. / D. S. Nalyvayko, K. O. Shakhova, N. M. Nahorna, L. O. Kysel'ova. — K.: Vyd. Dim «Svit znan'», 2004. — 388 s.
9. Isayeva O. O. Svitova literatura: pidruch. dlya 11-ho klasu zahal'nosvitu. navch. zakl: riven' standartu / O. O. Isayeva, Zh. V. Klymenko, A. O. Mel'nyk. — Kh.: Sytsyya, 2013. — 319 s.
10. Isayeva O. O. Svitova literatura: pidruch. dlya 11-ho klasu zahal'nosvitu. navch. zakl: riven' standartu / O. O. Isayeva, Zh. V. Klymenko, A. O. Mel'nyk. — Kh.: Sytsyya, 2011. — 319 s.
11. Kovbasenko Yu. I. Zarubizhna literatura: Pidruchny. za 10 kl. zahal'noosvit. navch. zakladiv (riven' standartu). / Yu. I. Kovbasenko. — K.: Hramota, 2010. — 335 s.
12. Pasichnyk Ye. A. Metodyka vykladannya ukrayins'koyi literatury v serednikh navchal'nykh zakladakh: Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshchyykh zakladiv osvity. / Ye. A. Pasichnyk — K. : Lenvit, 2000. — 384 s.
13. Kovbasenko Yu. I. Svitova literatura: pidruch. dlya 11 kl. zahal'noosvit. navch. zakladiv / Yu. I. Kovbasenko. — K.: Hramota, 2013. — 335 s.
14. Nova ukrayins'ka shkola: osnovy Standartu osvity. — L'viv, 2016. — 64 s. Rezhym dostupu <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/852-nova-ukrajinska-shkola-osnovi-standartu-osviti>. — Nazva z ekranu.
15. Pronkevych O. V. Zarubizhna literatura XIX stolittya: Prob. pidruch za 10 kl. sered zahal'noosvit. shk. / O. V. Pronkevych. — K.: Ped. presa, 1997. — 238 s.
16. Pronkevych O. V. Zarubizhna literatura XIX stolittya: Pidruch. za 10 kl. zahal'noosvit. navch. zakl — 4-e vyd., Pererob. i dopov / O. V. Pronkevych. — K.: Zodiak-EKO, 2004. — 527 s.
17. Svitova literatura: pidruch. za 10 kl. zahal'noosvit. navch. zakl: akad. riven', prof. riven' / D. S. Nalyvayko ta in. — K.: Heneza, 2010. — 286 s.
18. Shalahinov B. B. Urok literatury: Rozdumy literaturoznavtsya pro shkil'nu metodyku: zb. statey / Shalahinov B. B. — K. : Hramota, 2013. — 208 s.

Удовиченко Л. Н.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗОВ-ПЕРСОНАЖЕЙ В УЧЕБНИКАХ ПО ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

В статье раскрываются актуальные вопросы методики изучения образов-персонажей художественных произведений, которые реализуются в учебниках по зарубежной литературе для старшей школы. Характеризуются подходы к анализу героев в дидактической системе учебников, которые раскрывают содержание образования и предлагают специфическую модель учебного процесса. Раскрываются методические особенности введения контекстуального изучения образов-персонажей в инокультурных текстах. Обосновывается, что во всесторонней доработке нуждаются аналитический и дидактический блоки учебных книг, которые создадут все условия для самостоятельного определения учащимися-читателями роли контекстов в раскрытии идейно-эстетического содержания образов-персонажей.

Ключевые слова: старшая школа; образы-персонажи; историко-литературный блок; биографический блок; аналитический блок; дидактический блок; контекст.

Udovychenko L.

PROBLEM OF STUDYING CHARACTERS IN FOREIGN LITERATURE TEXTBOOKS FOR HIGH SCHOOL

The article reveals the topical questions of the methodology of studying characters of literary works, implemented in textbooks on foreign literature for high school. It is noted that the importance of the chosen problem is due to the inclusion of the concept of "character" in the main content of literary education, it is the basis of the analysis of a literary work and provides a perception of the ideological and aesthetic content. It has been established that educational programs in foreign literature always determine the range of questions about characters, which must be disclosed in the process of studying each particular literary work, but they do not detail the content of the text and non-textual components of the textbook. Accordingly, the authors are free to choose ways and means to achieve the goal.

Approaches to the analysis of heroes of a literary work are characterized in the didactic system of textbooks, which provides the disclosure of the content of teaching and offers a specific model of educational process. The methodical features of the realization of the contextual studying of characters of literary works of other cultures are revealed. It is argued that the key to effective study of them is to take into account national, universal, historical, cultural and philosophical contexts in the historical-literary, biographical, analytical and didactic blocks. This approach will provide a reasoned disclosure of the content of learning and the development of abilities, skills and practices of young readers.

It is proved that all components of educational books require a thorough revision that will allow students to independently establish causal relationships between characters and contexts, to determine the role of contexts in revealing the ideological and aesthetic content of characters, to understand the role of heroes of a literary work in the formation of their own worldview.

Keywords: high school; characters; historic-literary block; biographical unit; analytical unit; didactic; context.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

М. А. Урбан,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры естественнонаучных дисциплин
Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка
e-mail: maria.urban62@gmail.com

Г. Л. Муравьева,

кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой естественнонаучных дисциплин,
Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка
e-mail: m.galina62@gmail.com

В статье раскрываются теоретико-методологические основания концепции учебного пособия по математике для I ступени общего среднего образования, в основе которого лежат идеи компетентностного подхода, формулируются принципы отбора содержания учебного пособия по математике с учетом компетентностного подхода, рассматривается структура представления учебного материала в учебном пособии по математике, раскрывается сущность ключевого вида заданий учебного пособия — компетентностно-ориентированного задания.

Ключевые слова: начальное обучение математике; концепция учебного пособия; компетентностный подход; компетентностно-ориентированное задание.

Постановка проблемы. На современном этапе развития системы образования Республики Беларусь актуальной проблемой является подготовка выпускника школы к деятельности в различных проблемных ситуациях и профессиональной самореализации в течение всей жизни. Решение этой проблемы потребовало обновления концепций и учебных программ учебных предметов в рамках отраслевой научно-технической программы «Качество образования», выполненной в Национальном институте образования Республики Беларусь в 2015–2017 годах. В частности, было разработано содержание и научно-методическое обеспечение

для I ступени общего среднего образования для учебного предмета «Математика» с учетом преемственности и перспективности обучения в контексте компетентностного подхода (концепции и учебные программы по учебному предмету «математика»). В настоящее время ставится вопрос о разработке учебных пособий, в которых будут отражены положения новых нормативных документов системы образования Республики Беларусь. Поэтому актуальной является проблема формулирования концептуальных положений для разработки нового учебного пособия по математике для I ступени общего среднего образования.

Анализ последних исследований и публикаций. Компетентностный подход не является совершенно новым в педагогической теории и практике работы учителей. Проблема освоения предметных и общеучебных умений рассматривалась в работах В. В. Давыдова, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, А. А. Столяра и многих их последователей. Были разработаны рекомендации и учебные материалы, направленные на овладение учащимися, в том числе и в начальных классах, общеучебными умениями, предложены различные их классификации (Ю. К. Бабанский, Н. А. Лошкарева, Л. М. Фридман и И. Ю. Кулагина, В. Ф. Паламарчук, А. В. Усова, С. Г. Воробцов и Д. В. Татьянченко и др.). В русле компетентностного подхода классификация общеучебных умений была выполнена в исследовании Л. Е. Осипенко. Рассматривая вопрос о научно-практическом обучении школьников на всех ступенях получения образования, автор выделяет ключевые компетенции учащихся — базовая научная и проектная, и производные от них — информационная, математическая и социально-коммуникативная [9].

В современных психолого-педагогических исследованиях компетентность рассматривается как качество квалифицированного специалиста — профессионала в определенной сфере деятельности. Поэтому, по мнению экспертов компетентностный подход в большей степени является целесообразным для системы высшего образования [3, 4, 13 и др.]. Однако в последнее время все более актуальной становится проблема последовательной, систематической и долговременной подготовки будущего специалиста. Это определяет необходимость использования идей компетентностного подхода уже с первых лет школьного обучения. В теории и практике начального образования обоснована целесообразность и возможность реализации компетентностного подхода, разработаны рекомендации по использованию компетентностно-ориентированных заданий [1, 2, 5, 6, 11 и др.].

Формулирование цели статьи. Целью статьи является обоснование и формулирование концептуальных положений, лежащих в основе разработки учебных пособий по математике для I ступени общего среднего образования с учетом компетентностного подхода.

Изложение основного материала. Изучение математики в начальной школе является особым этапом в процессе математической подготовки учащихся. Содержание учебной программы, учебные пособия, методы и формы работы учителя на

этом этапе призваны заложить основы системного изучения учебного предмета «Математика», обеспечить преемственность между дошкольной и школьной математической подготовкой, сформировать начальные умения, входящие в состав учебной деятельности учащегося, способствовать всестороннему развитию личности ребенка.

В структуре разработанной концепции учебного пособия по математике для I ступени общего среднего образования выделим три содержательных раздела: теоретико-методологические основания концепции, теоретическое ядро концепции, направления реализации концепции.

Теоретико-методологические основания концепции. Теоретико-методологическими основаниями концепции учебного пособия по математике для I ступени общего среднего образования являются компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный и культурологический подходы.

С позиции **компетентностного** подхода приоритетным в обучении математике на I ступени общего среднего образования становится формирование математической компетентности, важной для социализации личности и необходимой для продолжения обучения на следующих ступенях образования. С учетом особенностей обучения в начальной школе при реализации компетентностного подхода важно фокусировать внимание на формировании отдельных элементов математической компетентности, закладывая основы для дальнейшего применения математической теории с целью решения проблем реальной действительности.

Реализация компетентностного подхода в учебных пособиях требует опоры на деятельностный, личностно-ориентированный и культурологический подходы. Все названные подходы взаимосвязаны и взаимообусловлены, существуют в гармоническом единстве и дополняют друг друга.

Связь **компетентностного** и **деятельностного** подходов обусловлена тем, что ключевые компетенции учащихся не могут быть сформированы вне учебно-познавательной деятельности, а их применение требует активного включения субъекта в решение реальных проблем. Одним из видов учебно-познавательной деятельности, который в большей степени соответствует сущности предмета «Математика», является учебное моделирование, в основе которого лежит построение и исследование учащимся учебных моделей изучаемых математических понятий и способов действий. Исследуя новое понятие или решая задачу средствами моделирования, школьник рассуждает как исследователь — именно в этом заключается важнейшее методологическое значение использования деятельности моделирования в учебном процессе.

Компетентностный подход тесно связан с личностно-ориентированным подходом, основанным на отношении к учащемуся как к личности, субъекту собственного развития. Каждый человек уникален по своим способностям, и важной задачей разработки учебных пособий по математике для начальных классов является развитие индивидуальности личности, ее творческого потенциала.

В соответствии с **культурологическим** подходом образовательный процесс рассматривается как социокультурный феномен, а содержание учебного предмета «Математика» — как система знаково-символических репрезентаций, представляющих достижения общечеловеческой культуры в области исследования количественных отношений и пространственных форм окружающего мира. Изучение учебного предмета «Математика» в рамках культурологического подхода направлено на социализацию учащегося в культурной среде и рассматривается как процесс превращения достижений культуры в достояние конкретной личности.

Теоретическое ядро концепции. В теоретическое ядро концепции входят принципы, лежащие в основе разработки учебного пособия по математике для I ступени общего среднего образования.

К **первой группе** принципов относятся общие дидактические принципы научности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, доступности, наглядности, развивающего и воспитывающего обучения, индивидуализации и дифференциации обучения, реализуемые с учетом особенностей начального обучения математике [7].

Во **вторую группу** принципов входят частные методические принципы начального обучения математике, сформулированные нами в учебной программе учебного предмета «Математика» для 1–4 классов Республики Беларусь: ведущей роли арифметического материала, концентризма, взаимосвязи содержательных линий учебного предмета «Математика» (арифметического материала, величин, геометрического материала, элементов алгебры), интеграции учебной математической теории и практики решения текстовых задач с прикладным содержанием, сочетания игровой и учебно-познавательной деятельности, обучения математике на основе деятельности моделирования [12].

К **третьей группе** принципов относятся **принципы отбора содержания** учебного пособия для I ступени общего среднего образования, позволяющие обеспечить общую **компетентностную направленность** начального обучения математике с учетом деятельностного, личностно-ориентированного и культурологического подходов. Сформулируем эти принципы и дадим им краткую характеристику.

Принцип взаимосвязи умственной и практической деятельности учащихся. В соответствии с данным принципом изложение элементов математической теории в учебном пособии должно быть связано с наглядно-практическим моделированием учащимися изучаемых понятий и способов деятельности и получением ими регулярного опыта применения усвоенной теории для поиска решений учебных задач.

Принцип включения учащихся в решение квази-реальных проблем. Согласно данному принципу на каждом учебном занятии по математике учащиеся должны получать возможность осуществить поиск решения проблемы, сформулированной в близком к реальному окружению учащихся формате (квази-реаль-

ную проблему). Это может быть обеспечено за счет включения в учебные пособия компетентностно-ориентированных заданий.

Принцип поэтапного формирования деятельности моделирования. Данный принцип реализуется в учебном пособии через комплекс заданий по формированию отдельных умений, входящих в состав деятельности моделирования: задания на соотнесение моделей, выраженных различными знаково-символическими средствами; задания на выбор модели, соответствующей предложенной модели; задания на дополнение модели, восстановление в ней недостающих элементов; задания на самостоятельное построение модели; задания на преобразование построенной модели с целью поиска решения задачи.

Принцип активного включения в учебно-познавательную и учебно-практическую деятельность учащихся с различными математическими способностями. В соответствии с данным принципом в материалах учебного пособия должны быть представлены задания, полезные для математического развития всех учащихся с учетом их индивидуальных особенностей. Уровень сложности заданий меняется от **минимально приемлемого** (обеспечивающего необходимую социальную адаптацию ребенка) до **максимально стимулирующего** (позволяющего раскрыть творческий потенциал учащихся, проявляющих интерес к изучению математики).

Принцип учебного сотрудничества. В соответствии с данным принципом уже с первого года обучения в материалах учебного пособия должны быть представлены задания, предполагающие групповое обсуждение и совместный поиск решения учебных задач и квази-реальных проблем. В процессе выполнения этих заданий формируются важные коммуникативные умения учащихся (обосновывать и аргументировать собственную позицию, доступно и логично преподнести свою идею, услышать и понять мнение оппонента, задать уточняющий вопрос и др.).

Принцип опоры на историю и культурные традиции народа. Данный принцип рекомендует использовать при разработке учебных заданий в пособии по математике информацию об истории Республики Беларусь и национальных традициях нашего народа. Знакомство учащихся с героями своей страны, с ее культурными артефактами возможно обеспечить через содержание текстовых задач с количественными данными. Это позволяет усилить межпредметные связи, расширить кругозор учащихся и заложить основы для формирования культурной идентичности личности.

Направления реализации концепции. Концепция может быть реализована через разработку учебных пособий по математике для I ступени общего среднего образования. С учетом специфики обучения учащихся младшего школьного возраста материал в учебном пособии целесообразно представлять поурочно, за исключением разделов повторения и систематизации изученного материала. Важно учитывать, что большая часть уроков математики в начальной школе являются комбинированными, то есть имеют в качестве равноправных дидактических

целей изучение нового материала и закрепление ранее пройденного материала. В структуру урока учебного пособия, с нашей точки зрения, должны входить блоки, показанные на рисунке 1.

Блок 1. Мотивационно-информационный

В первом блоке сначала формулируется проблемный вопрос или предлагается реальная проблема. Предполагается, что для ответа на вопрос или решения проблемы у учащихся не хватает соответствующих знаний и умений. Затем в блоке рассматривается новый учебный материал: свойства арифметических действий, правила и алгоритмы вычислений, способы решения текстовых задач и построения геометрических фигур и т.п.

Блок 2. Апробационно-тренировочный

Во втором блоке учащимся предлагаются задания на первичную отработку только что рассмотренного материала. Задания в учебном пособии в данном разделе блока аналогичны тем, которые рассматривались в качестве образца в мотивационно-информационном блоке. Затем в данном блоке учащимся могут предлагаться задания на закрепление нового и ранее пройденного материала.

Блок 3. Проблемно-логический

В третьем блоке учащимся предлагаются более сложные, чем во втором блоке, задания, требующие применения учебно-познавательных умений анализа, синтеза, сравнения, классификации и др. В данном блоке учащимся также предлагаются задания по решению квази-реальной проблемы. Для решения предложенной проблемы предполагается использовать групповые формы работы учащихся с последующей презентацией найденного решения.

Блок 4. Рефлексивно-оценивающий

В четвертом блоке учащимся предлагаются задания на самопроверку по теме урока, с помощью которого они смогут оценить личный прогресс в усвоении знаний и умений.

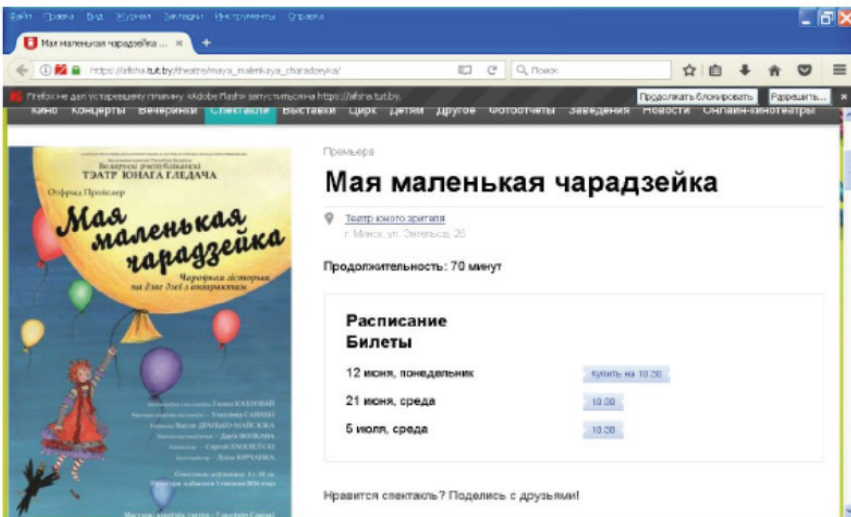
Рис. 1. Структура представления материала урока в учебном пособии по математике для 1–4 классов

Театр юного зрителя

Помоги учителю и детям определить затраты времени на посещение Театра юного зрителя и прогулку после театра.

Хватит ли учителю и детям трёх часов времени на посещение театра и прогулку после театра? Успеют ли они вернуться к школе до 14 ч?

Источник 1. Информация о спектакле (<https://afisha.tut.by>)



Источник 2. Планируемые затраты времени на прогулку после спектакля

Посещение кафе-мороженого	30 мин
Прогулка по парку	1 ч
Поездка в автобусе до школы	20 мин

Рис. 2. Пример компетентно-ориентированного задания для учебного пособия по математике (1–4 классы)

В аспекте компетентного подхода ключевым видом задания в учебном пособии должно быть компетентно-ориентированное задание, ко-

торое содержится в проблемно-логическом блоке учебного пособия. Под компетентностно-ориентированным понимают задание, отличающееся от традиционного ориентацией на реальные жизненные ситуации выбора и принятия решений [6]. При разработке подобных заданий целесообразно опираться на структуру, включающую следующие компоненты: стимул, предназначенный для формирования у учащихся мотивации на поиск решения; задачная формулировка, где предлагается текстовая задача с количественными данными; источник, в котором содержится дополнительная информация, необходимая для решения; инструмент проверки, определяющий способы оценивания результата [10]. Нами был разработан комплекс подобных заданий для уроков математики [8]. Пример одного из компетентностно-ориентированных заданий комплекса приведен на рисунке 2.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Реализация компетентностного подхода в учебном пособии по математике для I ступени общего среднего образования основана на принципах взаимосвязи умственной и практической деятельности учащихся, включения их в решение квази-реальных проблем, поэтапного формирования деятельности моделирования, активного включения в учебно-познавательную и учебно-практическую деятельность учащихся с различными математическими способностями, учебного сотрудничества, опоры на историю и культурные традиции народа. В структуру материалов урока учебного пособия по математике, разработанного на основе сформулированных принципов, входят четыре блока: мотивационно-информационный, апробационно-тренировочный, проблемно-логический и рефлексивно-оценивающий. Ключевым видом задания учебного пособия является компетентностно-ориентированное задание, которое является элементом проблемно-логического блока.

Перспективным направлением наших исследований является разработка учебно-методического комплекса по математике, в основе которого лежат представленные в статье концептуальные положения. Частично некоторые из сформулированных идей были реализованы в действующем авторском учебно-методическом комплексе по математике для 1–4 классов Республики Беларусь (авторы Г. Л. Муравьева, М. А. Урбан). В полном объеме реализация представленной концепции учебного пособия предполагается при разработке нового учебного пособия по математике для начальной школы, издание которого запланировано на 2019 год.

Использованные источники

1. Гулецькая Е. А. Реализация компетентностного подхода в начальном образовании / Е. А. Гулецькая // Пачатковая школа. — 2016. — № 11. — С. 34–38.
2. Дубова М. В. О возможностях реализации компетентностного подхода в начальном общем образовании [Электронный ресурс] / М. В. Дубова // Современная педагогика. — 2015. — № 3. — Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/03/3322>.

3. Жук О. Л. Психолого-педагогическая компетентность выпускника классического университета / О. Л. Жук // Вышэйшая школа. — 2011. — № 5. — С. 32–39.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
5. Кодлюк Я. П. Ключові компетентності у змісті підручників для початкової школи [Электронный ресурс] / Я. П. Кодлюк // Проблеми сучасного підручника. — 2016. — Випуск 17. — С. 182–191. Режим доступа: http://ipvid.org.ua/products/2016_2/article.php.
6. Компетентностно ориентированные задания. Конструирование и применение в учебном процессе: уч.-метод. пособие / под ред. Н. Ф. Ефремовой. — Москва: Национальное образование, 2013. — 208 с.
7. Методика начального обучения математике: учеб. пособие для пед. ин-тов / В. Л. Дрозд [и др.]; под общ. ред. А. А. Столяра и В. Л. Дрозда. — Минск: Вышэйшая школа, 1988. — 254 с.
8. Муравьева Г. Л. Дидактические материалы по математике для IV класса // Г. Л. Муравьева, М. А. Урбан, С. В. Гадзаова // Пачатковая школа. — 2017. — № 8. — С. 26–34.
9. Осипенко Л. Е. Проектирование научно-практического обучения школьников: автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. Е. Осипенко. — Москва. — 2016. — 40 с.
10. Попович И. Ю. Технология создания компетентностно-ориентированных заданий / И. Ю. Попович // Начальная школа. — 2014. — № 1. — С. 47–54.
11. Урбан М. А. Компетентностно-ориентированные задания в начальном обучении математике / М. А. Урбан // Пачатковая школа. — 2017. — № 8. — С. 20–25.
12. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания: 3 класс / Национальный образовательный портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. — Режим доступа: <http://www.adu.by>.
13. Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / Л. Н. Хуторская, А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. Научно-методическое издание Научной школы А. В. Хуторского. — 2015. — № 2. — Режим доступа: <http://иоч.рф/journal/2015/200/Eidos-Vestnik2015-216-Khutorskaya-Khutorskoy.pdf>.

References

1. Guleckaja E. A. Realizacija kompetentnostnogo podhoda v nachal'nom obrazovanii / E. A. Guleckaja // Pachatkovaja shkola. — 2016. — № 11. — С. 34–38.
2. Dubova M. V. O vozmozhnostjah realizacii kompetentnostnogo podhoda v nachal'nom obshhem obrazovanii [Jelektronnyj resurs] / M. V. Dubova // Sovremennaja pedagogika. — 2015. — № 3. — Rezhim dostupa: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/03/3322>.
3. Zhuk O. L. Psihologo-pedagogicheskaja kompetentnost' vypusknika klassicheskogo universiteta / O. L. Zhuk // Vyshnejshaja shkola. — 2011. — № 5. — С. 32–39.
4. Zimnjaja I. A. Kljuचेvyе kompetencii — novaja paradigma rezul'tata obrazovanija / I. A. Zimnjaja // Vyshee obrazovanie segodnja. — 2003. — № 5. — С. 34–42.

5. Kodljuk Ja. P. Ključovi kompetentnosti u zmiri pidručnikiv dlja pochatkovoï shkoli [Elektronnyj resurs] / Ja. P. Kodljuk // Problemi suchasnoho pidručnika. — 2016. — Vipusk 17. — S. 182–191. Rezhim dostupa: http://ipvid.org.ua/products/2016_2/article.php.
6. Kompetentnostno orijentirovannye zadanija. Konstruirovanie i primenenie v uchebnom processe: uch.-metod. posobie / pod red. N. F. Efremovoj. — Moskva: Nacional'noe obrazovanie, 2013. — 208 s.
7. Metodika nachal'nogo obuchenija matematike: ucheb. posobie dlja ped. in-tov / V. L. Drozd [i dr.]; pod obshh. red. A. A. Stoljara i V. L. Drozda. — Minsk: Vyshhejs'haja shkola, 1988. — 254 s.
8. Murav'eva G. L. Didakticheskie materialy po matematike dlja IV klassa // G. L. Murav'eva, M. A. Urban, S. V. Gadzaova // Pachatkovaja shkola. — 2017. — № 8. — S. 26–34.
9. Osipenko L. E. Proektirovanie nauchno-prakticheskogo obuchenija shkol'nikov: avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni doktora ped. nauk: spec. 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija» / L. E. Osipenko. — Moskva. — 2016. — 40 s.
10. Popovich I. Ju. Tehnologija sozdanija kompetentnostno-orijentirovannyh zadaniij / I. Ju. Popovich // Nachal'naja shkola. — 2014. — № 1. — S.47–54.
11. Urban M. A. Kompetentnostno-orijentirovannye zadanija v nachal'nom obuchenii matematike / M. A. Urban // Pachatkovaja shkola. — 2017. — № 8. — S. 20–25.
12. Uchebnye programmy po uchebnym predmetam dlja uchrezhdenij obshhego srednego obrazovanija s russkim jazykom obuchenija i vospitanija: 3 klass / Nacional'nyj obrazovatel'nyj portal Respubliki Belarus' [Elektronnyj resurs] // Nauchno-metodicheskoe uchrezhdenie «Nacional'nyj institut obrazovanija» Ministerstva obrazovanija Respubliki Belarus'. — Rezhim dostupa: <http://www.adu.by>.
13. Hutorskaja L. N. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponjatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovanija / L. N. Hutorskaja, A. V. Hutorskij // Vestnik Instituta obrazovanija cheloveka. Nauchno-metodicheskoe izdanie Nauchnoj shkoly A. V. Hutorskogo. — 2015. — № 2. — Rezhim dostupa: <http://ioch.rf/journal/2015/200/Eidos-Vestnik2015–216-Khutorskaya-Khutorskoy.pdf>.

Урбан М. А., Муравьова Г. Л.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПОСІБНИКУ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ І СТУПЕНЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ БІЛОРУСЬ

У статті розкрито теоретико-методологічні засади концепції навчального посібника з математики для І ступеня загальної середньої освіти, який створено на основі компетентнісного підходу, сформульовано принципи добору змісту навчального посібника з математики з урахуванням компетентнісного підходу, розглянуто структуру представлення навчального матеріалу в навчальному посібнику з математики, розкрито сутність ключового виду завдань навчального посібника — компетентнісно-орієнтованого завдання.

Ключові слова: початкове навчання математики; концепція навчального посібника; компетентнісний підхід; компетентнісно-орієнтоване завдання.

Urban M., Murav'eva G.

THE APPLICATION OF THE COMPETENT APPROACH IN THE MATHEMATICS SCHOOLBOOK (SECONDARY LEVEL, STAGE1)

In this article, we discuss the theoretical and methodological frame of the Mathematics manual for secondary level, stage 1. We outline the specifics of competence approach applied in the manual. We argue that competence approach can be applied alongside action-, person-, and culture-oriented approaches in Mathematics classroom. We overview the principles of material selection which can allow the authors to secure the application of competence approach in mathematics manuals for primary schools. Among such are establishing the correlation between intellectual and practical activities of the students; providing quasi-real problems for solving; creating the conditions for gradual acquiring of modelling skills; securing equal involvement of students with different skills and talents into meeting cognitive and empirical challenges; collaborating and networking; and recognizing historical and cultural specifics of the nation.

We discuss the requirements to content and the structure of Mathematics manuals for primary school and emphasize the importance of accounting to four areas for increasing the efficiency of Mathematics lessons. These are motivation and information provision, testing and practicing, logical thinking, and reflective judgement. We also describe the core component of a competence-oriented manual — competence-orienting task, which should be included in the section of the manual devoted to the development of logical thinking. We describe content and structural specifics of competence-orienting tasks, such as stimulus, formulation of the problem, secondary sources of information, and instrument of judgment. We provide an example of competence-orienting task from the manual that we authored. We conclude by explaining how the ideas of competent approach were applied in Mathematics manual for Belarusian schools by Murav'eva and Urban and suggest new promising paths of work in the area of schoolbooks' design which correspond to new competence-oriented program of mathematical education in Belarus.

Keywords: teaching mathematics in primary school, the concept of the schoolbook, competence approach, competence-orienting task.

СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ: ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ, ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

О. С. Хруль,

кандидат педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник
лаборатории специального образования
Национального института образования

Важнейшими подходами к организации обучения и воспитания детей с нарушениями зрения являются учет различий образовательных возможностей и потребностей незрячих и слабовидящих, предоставление им коррекционно-педагогической помощи, создание безбарьерной положительной эмоциогенной среды, формирование оптимистических взаимоотношений между учащимися. В статье представлены результаты исследования образовательной среды с учетом офтальмолого-гигиенических требований к организации образовательного процесса для детей с нарушениями зрения. Отражены особенности создания учебников для слабовидящих и незрячих учащихся, особенности их использования в образовательном процессе.

Ключевые слова: учащиеся с нарушениями зрения; офтальмолого-эргономические требования; специальные учебно-методические комплексы; шрифт Брайля; грифель; аудиокнига; тактильная книга; тифлографика; адаптация текстов и иллюстраций.

Анализ современных исследований и публикаций. Отечественные и зарубежные ученые и практики в тифлопедагогике и тифлопсихологии раскрывают особенности обучения и воспитания незрячих и слабовидящих школьников (С. Е. Гайдукевич, Т. А. Григорьева, В. П. Гудонис, З. Г. Ермолович, А. Н. Коноплева, Л. И. Солнцева и др.), описывают особенности организации условий обучения незрячих и слабовидящих школьников (С. Е. Гайдукевич, В. П. Гудонис, З. Г. Ермолович, А. Н. Коноплева и др.), объясняют способы и приемы предупреждения и преодоления неуспеваемости учащихся с нарушениями зрения (С. Е. Гайдукевич, З. Г. Ермолович, В. В. Гордейко, Т. Н. Юрок и др.), рассматривают обучение детей с нарушениями зрения в аспекте психолого-педагогической и медико-социальной защиты (Р. Банзявичене, Л. А. Григорян и др.). Работы В. П. Ермакова, А. И. Зотова и др. посвящены проблеме психолого-педагогического развития личности

незрячего и слабовидящего школьника. Вопросам социальной реабилитации, преодоления замкнутости, развития коммуникативных навыков незрячих и слабовидящих в мире зрячих уделяют внимание Е. Д. Агеев, В. П. Гудонис, А. Г. Литвак, Г. В. Никулина и др.

Основная цель данной статьи — раскрыть особенности организации образовательного пространства для детей с нарушениями зрения, обосновать значимость и необходимость обеспечения детей с нарушениями зрения специальными адаптированными учебниками и дидактическим материалом, раскрыть специфику их использования в образовательном процессе.

В Республике Беларусь учащиеся с нарушениями зрения (незрячие и слабовидящие) получают образование как в специальных общеобразовательных школах (специальных общеобразовательных школах-интернатах), так и в общеобразовательных школах, в которых созданы условия для интегрированного обучения и воспитания. При интегрированном обучении и воспитании создаются специальные условия доступа к качественному образованию для всех учащихся путем расширения их участия в обучении и культурно-общественной жизни. Вносятся изменения в структуру и содержание образования с учетом конкретных и разнообразных потребностей обучающихся. Важнейшими подходами к организации обучения и воспитания детей с нарушениями зрения являются учет различий образовательных возможностей и потребностей незрячих и слабовидящих, предоставление им коррекционно-педагогической помощи, создание безбарьерной положительной эмоциогенной среды, формирование оптимистических взаимоотношений между учащимися.

Обобщение результатов проведенного нами исследования по проблеме организации условий обучения для детей с нарушениями зрения свидетельствует, что одним из ведущих направлений педагогической работы в данной сфере является ее оснащение. В процессе исследования установлено, что педагогами не всегда учитываются необходимые офтальмолого-эргономические требования к оснащению учебно-воспитательного процесса, обеспечивающие охрану здоровья и в первую очередь зрения, комфортность рабочего места, поддержания работоспособности, беспрепятственного и безопасного перемещения незрячих и слабовидящих. Только 50,0% слабовидящих детей использовали в процессе учебной деятельности увеличительную технику (лупы, проекторы). Менее трети учащихся имели подставки для книг со свободной регулировкой угла наклона для чтения. На уроках математики пользовались специальными измерительными приборами 10,0% испытуемых. Имели в наличии учебники и дидактические пособия с укрупненным шрифтом и адаптированными иллюстрациями менее половины (40,0%) слабовидящих младших школьников. Приборы для письма по системе Брайля использовали все незрячие школьники. Специальные тетради и учебники в рельефном исполнении имели 70,0% детей. Анализ практики показывает, что

в общеобразовательных школах, где нет достаточного количества специальных учебников для слабовидящих и незрячих младших школьников, адаптацией учебного материала занимаются родители и педагоги.

При обучении детей с нарушениями зрения офтальмолого-эргономические требования актуальны и имеют специфический характер. Данные требования устанавливают размеры помещений, дверных проемов, лестниц и проходов, размещение мебели, освещение, цветовое решение интерьеров, режим труда и отдыха, использование специальных учебно-методических комплексов.

На последнем компоненте остановимся более подробно.

Дети с нарушениями зрения обучаются по учебным планам для специальных общеобразовательных школ (специальных общеобразовательных школ-интернатов) для детей с нарушениями зрения, где предусмотрен государственный и коррекционный компоненты. Коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса в условиях образовательной интеграции очень важна. Для обучения детей с нарушениями зрения используются учебные программы общеобразовательной школы. Однако на уроках для слабовидящих учащихся применяются различные варианты учебных пособий: обычные учебники (предназначенные для нормально видящих учеников), учебники и дидактические пособия с укрупненным (увеличенным) шрифтом, адаптированными текстом и иллюстрациями. Издание учебников увеличенным (укрупненным) шрифтом для слабовидящих детей в Республике Беларусь осуществлялось до 2002 года, тем не менее, тифлопедагоги в качестве дополнительного материала вправе использовать отдельные задания, иллюстративный материал и др. из учебников прежних лет издания. С 2018 года иницируется возобновление издания адаптированной учебной литературы для слабовидящих учащихся. Использование специальной литературы, учитывающей зрительные особенности, познавательные возможности слабовидящих детей является необходимым условием для обеспечения их качественного обучения и воспитания. В статье 268 «Общие требования к организации образовательного процесса при реализации образовательных программ специального образования» Кодекса Республики Беларусь об образовании (от 21 сентября 2016 г.) в пункте 18 сказано, что «образовательный процесс при реализации образовательных программ специального образования для обучающихся с нарушениями зрения организуется с использованием тифлотехнических средств, специального оборудования, для незрячих — и на основе рельефно-точечной системы Брайля, для слабовидящих — и по учебным пособиям, издаваемым увеличенным шрифтом» [6, с. 327].

В процессе чтения и письма учащимися с нарушениями зрения используются увеличительные лупы и другая необходимая тифлотехника (тифлотехника — приспособления, приборы высокой сложности для замены визуального (зрительного) контроля другими видами чувствительности). Рабочее место для ребенка с нарушениями зрения оснащается дополнительным освещением. Например, при миопии

высокой степени, атрофии зрительного нерва, пигментной дегенерации сетчатки требуется повышенная освещенность — 700–1500 люкс, при катаракте — 200–400 люкс, при альбинизме — до 200 люкс. Демонстрация наглядного материала осуществляется с учетом доступности возраста, зрительным возможностям и уместности работы относительно темы и содержания урока. Используется наглядность крупная по размеру, хорошо видимая по цвету, контуру, силуэту. Учитываются естественные размеры (например, машина должна быть меньше дома, помидор — меньше кочана капусты и др.). На доске размещают предметы размером от 10 до 15 см в количестве не более 8–10 шт., а объекты размером 20–25 см — от 3 до 5 шт. одновременно. Размещать демонстрационные объекты необходимо так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно, а хорошо выделялись на отдаленном расстоянии.

Тифлопедагогом осуществляется выбор специальных методов и приемов с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей с нарушениями зрения, а также состояния зрительных функций, уровня развития зрительного восприятия. Быстрая утомляемость слабовидящих и незрячих детей требует смены видов деятельности (переключения со зрительной работы на слушание или движения; переключения зрения с близкого расстояния на далекое; участие нескольких анализаторов: тактильного, слухового, зрительного и др.); введения физминуток и пауз для отдыха. Суженый сенсорный опыт обязывает обращать внимание на правильный выбор способов деятельности и ее результата. Формообразующие движения руки при обследовании и воспроизведении предмета или объекта необходимы детям на всех возрастных уровнях, так как они способствуют развитию глазодвигательных функций.

В учебно-воспитательном процессе для незрячих учащихся используются «говорящие книги», применяются специальные тетради и учебники, дидактические пособия в рельефном исполнении, шрифтом Брайля (особый шрифт разработан в 1824 году Луи Брайлем и назван в честь автора), приборы для письма по системе Брайля. Приведем пример символов азбуки Брайля (Рис. 1).

В Республике Беларусь в издательстве «Народная асвета» создаются учебники шрифтом Брайля для незрячих детей. Из 120 страниц обычного учебника получается 6–7 томов учебников шрифтом Брайля. Шрифт основан на шести точках, предназначенных для тактильного восприятия. Каждая буква, каждый знак комбинируется в пределах одного шеститочия. Точки расположены в два столбца. Все точки в шеститочии пронумерованы. Счет точек ведется сверху вниз.

При письме незрячие учащиеся используют пишущие машинки, специальные приборы (**прибор для письма по Брайлю состоит из двух металлических пластин: нижняя — сплошная, верхняя — имеет множество прямоугольных отверстий, вырезанных рядами, между ними вкладывается лист бумаги**) и грифели (**грифель — специально созданный инструмент, который представляет собой острый металлический стержень с рукояткой**). Грифели подбираются по разме-

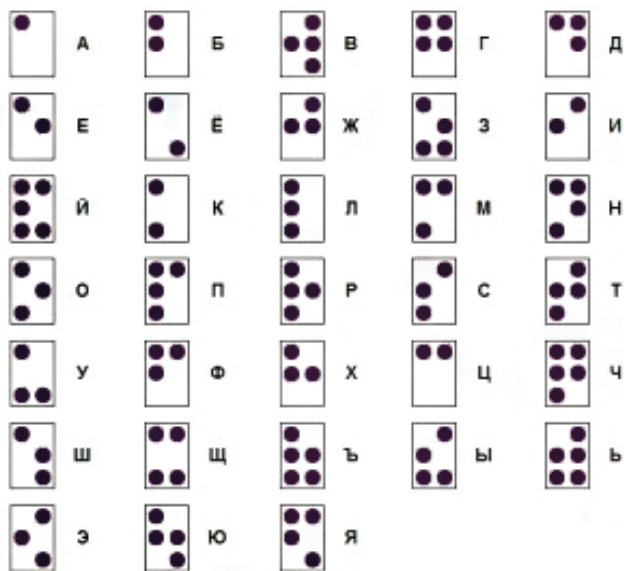


Рис. 1. Азбука Брайля

ру руки ребенка, отличаются качеством заточки и обработки рукоятки (они могут быть различных форм, например, грушевидные, с выемкой и др.). Читает незрячий по выпуклым точкам, поэтому писать текст необходимо с обратной стороны листа бумаги. Текст пишется справа налево, затем страница переворачивается, и текст читается слева направо. Для письма применяется специальная плотная бумага, поэтому тетради для незрячих детей имеют также свою специфику и издаются отдельно.

В систему Луи Брайля входят 63 знака. Брайлевские буквы невозможно изменить в размерах или подчеркнуть, как-либо поменять их конфигурацию, поэтому для выделения букв или текста используются специальные символы (знак внимания, красная строка, заглавие текста и др.). Существуют определенные особенности языковых учебников (русского и белорусского языков): учитываются правила изображения знаков препинания, синтаксического разбора предложения, разбора слова по составу и др. Имеются особые брайлевские обозначения в математике: правила записи многозначных чисел, дробей, формул, знаков арифметических действий и отношений, скобок, степеней, корней, индексов и др.).

Цветные иллюстрации в брайлевских учебниках представляются в виде выпуклых полимерных форм. Незрячие учащиеся имеют способность, позволяющую им с помощью тактильной чувствительности определять буквы, а с помо-

щью рецепторов кожи могут определять цвета и ахроматические тональности. Восприятие цвета у незрячих осуществляется с помощью кожной фоторецепции. Этот факт еще зафиксирован в 30-е годы А. Н. Леонтьевым. В результате упражнений незрячие могут научиться читать пальцами рук цветные изображения предметов, географические карты, воспринимать начертание букв, если они заполнены краской или цветной тушью. Наряду с учебниками шрифтом Брайля используются аудиокниги или «говорящие книги» (**аудиокнига представляет собой учебное, художественное или познавательное произведение, начитанное специалистом или несколькими специалистами и записанное на звуковой носитель**).

Приведем пример использования дополнительной учебной литературы для незрячих и слабовидящих детей в зарубежных странах. Ученые США, Финляндии и Швеции и др. стран разработали **новый стандарт тактильной книги**. Тактильная стимуляция детей с нарушениями зрения не только повышает чувствительность пальцев рук ребенка, но и доставляет ученику приятные положительные эмоции, комфортные ощущения и в целом позитивный настрой в процессе учебной деятельности. Вниманию ребенка представляется многоцветная книга с изображениями, выполненными из различных материалов, которые тактильно предельно сходны с оригиналом. Могут использоваться различные виды ткани (газовые, бархатные, велюровые и др.), меха, кисточки, перышки, губки, вата и др. Кроме рисунков в книге могут содержаться брайлевский и крупнопечатный тексты, которые являются пояснением или вариантом игры с книгой. Дополнительно прилагается текст, записанный на диск, с рассказами, сказками, стихами или звуками, которые помогут ребенку лучше «увидеть» изображаемый образ (шум дождя, ветра, моря, деревьев; звуки работающего мотора машины, пылесоса, чайника; звуки, которые издают животные, птицы, насекомые; голоса людей — девочки, мальчика, мужчины, женщины, бабушки, дедушки, и др.). Во время чтения незрячий ребенок знакомится с отдельными характерными особенностями животных (собака лает, кошка мяукает и др., предметами домашнего обихода (чайник «свистит», когда в нем закипает вода, пылесос гудит и др.), проявлениями эмоций и настроения детей и взрослых (плач или смех ребенка, испуг и др.). В процессе работы с данным учебником подключаются все сохранные анализаторы (слух, обоняние, осязание и др.). Учитываются температурные показатели предметов (теплый, холодный), используются обонятельные эффекты (воспроизводятся контрастные запахи), при изображении предметов применяются реальные формы и размеры (например, животное не может быть больше здания). В ходе осязательного обследования крупных и мелких предметов из различных материалов, ребенок с нарушениями зрения ассоциативно связывает их с настоящими предметами. Некоторые объекты в книге могут издавать звуки: шуршать, звенеть, шелестеть и т. п.

Главная функция тактильной книги — помочь незрячему или слабовидящему ребенку в реальном восприятии окружающего мира, научить обследовать изобра-

ження, определять некоторые функциональные особенности, замечать мелкие детали. С помощью данного пособия ребенок с нарушениями зрения впервые получает представление об очень крупных или наоборот, весьма мелких предметах, которые невозможно обследовать руками в реальных пропорциях. С помощью тактильных рисунков можно объяснить многие противоположные понятия и явления. Яркие цвета и четкие цветные контуры заставляют слабовидящего ребенка использовать остаток зрения и упражнять в совместной работе глаз и рук (визуально-двигательная координация «глаз — рука»). Наличие в книге пуговиц, шнурков, молний помогает детям развивать мелкую моторику рук. Изучение тактильных рисунков способствует обучению чтению детей по Брайлю и восприятию выпуклых изображений. В дальнейшем, после работы с тактильной книгой, ребенок может легко перейти к осязанию выпуклых рисунков, карт и учебников, выполняемых в формате тифлографики (**тифлографика — обучение способам восприятия и воспроизведения рельефного рисунка**). В работе с незрячими школьниками используются различные виды рисунков: контурный (передает только наружный контур предмета, его силуэт); аппликационный (дает основную информацию о предмете); барельефный (изображает контур, фактуру, форму предмета).

Какие же особенности психофизического развития детей с нарушениями зрения мы учитываем при создании учебно-методического обеспечения?

В первую очередь — остроту зрения, поле зрения, цветовосприятие, светоощущение, цветоразличение; вторичные нарушения психофизического развития (своеобразие в формировании предметных представлений, образного мышления, понятийного аппарата); особенности в восприятии текста, предметных и сюжетных иллюстраций, их количества на странице.

При обучении детей с нарушениями зрения (слабовидящих) производится специальная адаптация размеров шрифтов и разлинок тетрадей. В основе этой работы лежат данные о **соотношении остроты зрения и минимальных размеров объектов различения**. Например, при остроте зрения 0.01–0.03 минимальные размеры объектов различения — 15 мм; при остроте зрения 0.04–0.08—5 мм и т. д.

Подбор разлиновки тетради осуществляется также с учетом остроты зрения и рекомендуемой высоты шрифта. Учитывая характерные особенности зрительного восприятия слабовидящих детей, используются следующие рекомендации к созданию специальных разлинок тетрадей: увеличение размеров строк и клеток; использование дополнительных строк; маркировка основной рабочей строки (выделение жирной линией, специальными пометками на полях).

Особые требования применяются к **адаптации иллюстраций**, которые используются в адаптированных учебных пособиях для слабовидящих учащихся: отвечать требованиям реалистичности (соответствие цвета, формы, пропорций, наличие выраженных существенных и опознавательных признаков). Изображения, предназначенные для детей с нарушениями зрения, освобождаются от

лишних деталей, имеют четко прорисованные контуры, выполняются с использованием контрастных цветов. Большой популярностью у детей с нарушениями зрения пользуются комбинированные изображения, включающие в себя детали из натуральных объектов (например, изображение ели с натуральными шишками).

Содержание заданий формулируется кратко и конкретно. Учащимся легче воспринимать лаконичные фразы с четко выраженным смыслом, разбитые на абзацы. Кроме того, они отдают предпочтение информации, оформленной в виде рисунков, схем и таблиц. Это позволяет быстрее осмыслить необходимые связи и отношения. Из формулировок заданий слова типа «посмотри», «покажи» исключаются; слово «подчеркни» заменяется на «выдели» и т. д. Для лучшего восприятия детьми с нарушениями зрения знаковой информации следует использовать светлые буквы, цифры и символы на темном фоне.

Таким образом, учет офтальмолого-гигиенических требований к организации образовательного процесса для учащихся с нарушениями зрения, использование на уроках адаптированной увеличенным шрифтом и шрифтом Брайля учебной литературы, дидактических материалов, аудиокниг, тактильных книг, применение специальных тифлотехнических приспособлений, особых тифлопедагогических методов и приемов работы является выраженной потребностью незрячих и слабовидящих и влияет на успешность в их учебной деятельности.

Использованные источники

1. Гайдукевич С. Е. Особенности интеграции незрячих и слабовидящих младших школьников в систему общеобразовательных учебно-воспитательных учреждений / С. Е. Гайдукевич // Особенности интегрированного обучения детей с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие для учителей спец. и общеобразоват. шк. / С. Е. Гайдукевич [и др.]; науч. ред. З. Г. Ермолович; Нац. ин-т образования. — Минск, 2004. — С. 3–24.
2. Григорян Л. А. Офтальмо-гигиенические рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса с детьми, имеющими нарушения зрения / Л. А. Григорян // Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения: метод. пособие: [сб. ст.] / Рос. акад. образования, Ин-т коррект. педагогики; под ред. Л. И. Плаксиной. — М., 1995 — С. 29–73.
3. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. — М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2000. — 237 с.
4. Зотов А. И. Дефект зрения и психическое развитие личности / А. И. Зотов // Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. — Л., 1981. — С. 3–18.
5. Кодекс Республики Беларусь от 13. января 2011 г. № 243–3 (ред. от 04.01.2014, с изм. от 18.07.2016). «Кодекс Республки Беларусь об образовании [Электронный ресурс] // Консультатн плюс: Беларусь. Технология 3000 / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2016. — 327 с.
6. Кондратов А. Г. Тифлопсихология / А. Г. Кондратов. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.

7. Литвак А. Г. Тифлопсихология: [учеб. пособие для пед. ин-тов со спец. № 211 «Дефектология»] / А. Г. Литвак. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.
8. Синьова Є. П. Рельєфно-крапкове письмо сліпих. Шрифт Л. Браїля: навчальний посібник. — Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. — 108 с.
9. Тупоногов Б. К. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие \ Б. К. Тупоногов — М.: Город Детства, 2008. — 154 с.

References

1. Gaidukevich, S. E. Features of integration of visually impaired and visually impaired younger schoolchildren in the system of general educational institutions / S. E. Gaidukevich // Features of the integrated education of children with visual impairment: the teaching method. manual for teachers special. and general education. shk. / S. E. Gaidukevich [and others]; sci. Ed. ZG Ermolovich; Nat. Institute of Education. — Minsk, 2004. — P. 3–24.
2. Grigoryan, L. A. Ophthalmic-hygienic recommendations on the organization of the educational process with children with visual impairment / L. A. Grigoryan // Problems of Education and Social Adaptation of Children with Visual Impairment: Method. allowance: [Sat. item] / Ros. acad. Education, Institute of Correction. pedagogy; Ed. L. I. Plaksina. — M., 1995 — P. 29–73.
3. Ermakov, V. P. Fundamentals of Teflopedagogics: development, education and education of children with visual impairments: Textbook. allowance / В. П. Ermakov, G. A. Yakunin. — М.: Humanitarian. ed. center of Vlados, 2000. — 237 with.
4. 5. Zotov, A. I. Defect of vision and mental development of personality. Zotov // Psychological features of blind and visually impaired schoolchildren / Leningr. state. ped. Institute of. A. I. Herzen. — L., 1981. — P. 3–18.
5. The Code of the Republic of Belarus of January 13, 2011 No. 243–3 (as amended on January 4, 2014, as amended on July 18, 2016). «Code of the Republic of Belarus on Education [Electronic resource] // Consultant Plus: Belarus. Technology 3000 / ООО «YurSpektr», National. center of legal information. Rep. Belarus. — Minsk, 2016. — 327 p.
6. Kondratov, A. G. Tiflopsihology / A. G. Kondratov. — М.: Enlightenment, 1985. — 208 with.
7. Lithuania, A. G. Тифлопсихология: [учеб. manual for ped. in-tov with special. № 211 «Defectology»] / A. G. Litvak. — М.: Enlightenment, 1985. — 208 with.
8. Sinova Є. P. Relief-krapkove letter slip. Font L. Braille: the head of the village. — Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. — 108 p.
9. Tuponogov, B. K. Fundamentals of Correctional Pedagogy: Textbook. allowance \ B. K. Tuponogov — М.: City of Childhood, 2008. — 154 p.

Хруль О. С.

СУЧАСНІ ПІДРУЧНИКИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ: ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ, ВИКОРИСТАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті представлено результати дослідження освітнього середовища з урахуванням офтальмологічних вимог до організації освітнього процесу для дітей з порушеннями зору. Відображено особливості створення підручників для слабозорих і незрячих учнів, особливості їх використання в освітньому процесі.

Ключові слова: учні з порушеннями зору; офтальмо-ергономічні вимоги; спеціальні навчально-методичні комплекси; шрифт Брайля; грифель; аудіокнига; тактильна книга; тифлографіка; адаптація текстів та ілюстрацій.

Khrul O.

MODERN TEXTBOOKS FOR CHILDREN WITH VIOLATIONS: ADAPTATION FEATURES, USE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: In the Republic of Belarus, students with visual impairments (blind and visually impaired) are educated both in special general education schools (special general boarding schools) and in general schools where conditions for integrated education and upbringing are created. With integrated training and education, special conditions for access to quality education for all students are created by increasing their participation in teaching and cultural and social life. Changes are made in the structure and content of education, taking into account the specific and diverse needs of students. The most important approaches to the organization of education and upbringing of children with visual impairments are the consideration of differences in educational opportunities and the needs of blind and visually impaired people, providing them with corrective-pedagogical assistance, creating a barrier-free positive emotiogenic environment, and forming optimistic relationships between students. When teaching children with visual impairments, ophthalmic-ergonomic requirements are relevant and specific. These requirements establish the dimensions of premises, doorways, stairways and passageways, furniture placement, lighting, color solutions of interiors, the mode of work and rest, the use of special educational and methodical complexes.

The article presents the results of the study of the educational environment, taking into account the ophthalmic and hygienic requirements for the organization of the educational process for children with visual impairment. Features of creation of textbooks for visually impaired and blind pupils, features of their use in educational process are reflected.

Keywords: pupils with visual impairment; ophthalmologic and ergonomic requirements; special educational and methodical complexes; Braille; audiobook; tactile book; typography; adaptation of texts and illustrations.

ЛИТЕРАТУРНЫЕ МЕДИАПРОЕКТЫ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ УМК И СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО ЧИТАТЕЛЯ

И. Л. Шевлякова-Борзенко,

кандидат филологических наук, доцент,
начальник Образовательного центра
Научно-методического учреждения
«Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь
e-mail: shauliakova@gmail.com

Г. М. Юстинская,

начальник управления
дистанционных образовательных услуг
Научно-методического учреждения
«Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь
e-mail: justinskaja@mail.ru

В настоящее время изменения школьного литературного образования в Республике Беларусь происходят с учетом тенденций развития информационного общества и параметров новой информационной реальности. Целевые ориентиры обучения и воспитания творчеством связаны с поэтапным формированием компетентного читателя. Достижение данных целей связывается с реализацией деятельностного и компетентностного подходов, обращением к потенциалу «открытого чтения», а также с созданием инновационного ресурсного обеспечения. Усиливается значимость инновационных компонентов учебно-методических комплексов, современной электронной информационно-образовательной среды. В качестве одного из ее компонентов рассматривается национальный образовательный портал (www.adu.by), а в качестве действенных инструментов формирования компетентного читателя — литературные медиапроекты.

Ключевые слова: литературное образование; читательские компетенции; компетентный читатель; учебно-методический комплекс; электронная информационно-образовательная среда; медиапроекты.

Постановка проблемы. В условиях информационного общества неизбежными становятся трансформации литературного образования как системы. Изменения затрагивают все ее уровни и происходят с учетом параметров динамизма, многовариантности, нестандартности, характеризующих новую информационную реальность.

Ретроспективный анализ концептуальных основ обучения литературе в школах Республики Беларусь позволяет говорить о том, что в течение последних десятилетий (с начала 1990-х) целевые ориентиры национального литературного образования связаны с формированием «культурного читателя». Иначе говоря, акцент делается на комплексном развитии культуры личности через формирование эмоционально-ценностного отношения к литературе как к искусству слова, на реализации идеи обучения литературе в тесной связи с воспитанием литературой.

Анализ последних достижений и публикаций. В новой информационной реальности существенные изменения происходят с самим феноменом чтения. Связано это не только с так называемым кризисом чтения, факторы и последствия которого обсуждаются в самых разных сегментах современного гуманитарного дискурса. Связано это в числе прочего и с тем, что уже к середине прошлого века письменная культура отдает предпочтение таким формам текстуальности, которые «наиболее органично могут быть реализованы именно в сетевом виде»; сегодня исследователи говорят о формировании новой текстуальности — «динамичной и полиавторской» [2, с. 129].

В качестве методологической основы современного школьного образования рассматриваются деятельностный и компетентностный подходы. При этом понятие «компетенция» трактуется по-разному разными исследователями. Отметим, что наиболее часто в определении понятия «компетенция» фигурируют понятия «способность», «готовность», «качество личности»:

- готовность к деятельности, основанной на знаниях и умениях, которые приобретены в процессе обучения и направлены на успешное включение в профессиональную деятельность [7];
- способность к осуществлению практической деятельности, требующей наличия понятийной системы и понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи [6];
- некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [4] и др.

Изложение основного материала исследования. Сегодня одной из ведущих задач общего среднего образования является индивидуализация учебного процесса, под которой имеется в виду возможность строить индивидуальную образовательную траекторию для каждого учащегося. При этом учебная самостоятельность школьников становится необходимым условием для индивидуализации образования.

В этой ситуации всё более пристальное внимание привлекает к себе идея «открытого чтения». Новое качество чтения выявляется в усилении таких тенденций, как «переход от преимущественно вербальной коммуникации к сочетанию ее различных форм (открытый текст); обновление читательской компетентности в единстве многообразия мотивации, способов постижения и порождения текстов различной природы (открытый читатель); усиление роли социального окружения в формировании и развитии культуры чтения, при этом чтение принимается как значимое условие достижения социального успеха и личностного развития (открытое сообщество чтения)» [3, с. 157].

Читательская компетенция в качестве потенциальной активности субъекта читательской деятельности обусловлена готовностью и стремлением к продуктивной читательской деятельности с полным осознанием ответственности за ее результаты. Реализуясь в деятельности учащегося с помощью механизмов саморегуляции, она определяет успех деятельности, проявляясь в виде его компетентности. Иными словами, читательские компетенции проявляются в читательских компетентностях.

Рассматривая компетенцию как систему инвариантных основ, можно выделить ее ведущие составляющие: инструментальную основу (знания, умения, навыки), мотивационную (стремление к деятельности), ценностно-смысловую (направленность личности), индивидуально-психологическую (способности человека, т. е. качества личности, определяющие успешность и быстроту освоения деятельности), конативную (механизмы саморегуляции личности) [5].

Все исследователи сходятся в том, что компетентному, квалифицированному читателю присущи развитое читательское восприятие, чуткость к художественному слову и ярким особенностям художественной формы произведения, историко- и теоретико-литературные знания и умения, сформированный эстетический вкус.

Современные исследователи выделяют следующие **компоненты читательских компетенций** (с учетом творческого, индивидуального характера читательского восприятия, необходимых требований по осуществлению полноценной читательской деятельности и специфики реальной читательской практики): 1) читательские мотивы и интересы; 2) читательское восприятие; 3) знания и умения (читательские, речевые, библиографические); 4) начитанность.

В результате взаимодействия всех этих компонентов формируется и развивается читательская деятельность. Если чтение начинает приобретать ценностно-личностный смысл, его осознаваемый мотив становится для учащихся побуждением к действию и способствует развитию читательского интереса. В свою очередь, развитие читательского интереса является формой проявления читательской потребности личности и способствует осознанию целей читательской деятельности, вызывает у учащихся новые интересы, которые соответствуют уже более высокому уровню, стимулируют развитие мотива самообразования.

К концу 2010-х годов следует говорить о том, что одним из основных приоритетов развития содержания и ресурсно-методического обеспечения литературного образования в школе становится ориентированность на воспитание **деятельностного читателя** — личности с высоким уровнем читательской грамотности (функциональный аспект) и способностями к ценностно-смысловому освоению произведений литературы как искусства слова (аксиологический и художественно-эстетический аспекты).

Цели обучения литературе в школе дифференцируются в зависимости от ступени общего среднего образования. Так, в современной Беларуси школьное литературное образование нацелено на воспитание:

- выпускника начальной школы (I ступень) как **читателя мотивированного**;
- выпускника базовой школы (II ступень) как **читателя компетентного**;
- выпускника общей средней школы (III ступень) как **читателя квалифицированного**.

Современная интегрированная образовательная среда реализует принцип успешности освоения содержания учебных предметов посредством внедрения современного учебно-методического обеспечения. Учебно-методические комплексы (УМК) нового поколения позволяют учащемуся не только осознавать границу своих знаний и умений, но и оценивать динамику своих образовательных результатов.

В последние десять лет уже традиционными компонентами УМК для обучения литературе в школах Беларуси являются: учебные пособия (учебники, учебники-хрестоматии), хрестоматии, книги серии «Школьная библиотека», справочная литература (словари, справочники), дидактические материалы, аудиовизуальные и электронные средства обучения — для учащихся; учебные программы, инструктивные материалы и методические рекомендации, профильные журналы — для педагогов. В начале 2010-х были созданы УМК нового поколения для организации факультативных занятий по литературам. Отличительной чертой этих УМК стал их «сквозной характер»: единая идея пронизывает учебные программы факультативных занятий с 5 по 11 классы, обеспечивая преемственность и непрерывность обучения и воспитания творчеством и в процессе творчества. Показательно, что деятельностная (практическая) часть уже этих УМК содержит значительный проектный компонент, ориентированный на использование современных ИКТ и медиа. Так, по белорусской литературе для XI класса был подготовлен УМК «Шукаем шэдэўры!.. (Вопыты літаратурных даследаванняў)» (авторы И. Н. Говзич, И. Л. Шевлякова-Борзенко). Практическая часть этого факультатива направлена на развитие литературно-творческих способностей старшеклассников, формирование исследовательских компетенций и читательской компетентности, развитие коммуникативной культуры. Например, учащимся предлагается заняться созданием циклов аудио- или видеобесед о различных литературных явлениях и событиях с писателями, журналистами, краеведами, ровесниками. Они также могут стать авторами-разработчиками

«Музея сучасності» — створити віртуальну експозицію, присвячену літературним товариствам, рухам, групам, учасникам в сучасному літературному процесі. Нарешті, вони можуть розробити концепцію і зміст сайту, присвяченого найновішій білоруській літературі (наприклад, www.litara&art.by).

Як відомо, література як шкільний предмет має інтегративний характер, який визначається сутністю літератури як виду мистецтва. УМК по шкільному предмету «Російська література» для VI класу «Содружство літератури і інших видів мистецтва» і для VII класу «Багатоманітність тем і жанрів літератури, живопису, музики і кіно» (автори О. І. Царева, Г. М. Юстинська) націлені на розвиток у учнів представлень про художественну специфіку літератури як мистецтва слова, стимулювання пізнавальних інтересів школярів, їх естетичне розвиток на основі широких міжпредметних зв'язів. Слідування принципам систематичності, послідовності в реалізації взаємопов'язаного вивчення предметів гуманітарного циклу дозволяє сформувати у молодших підлітків рівень читальської культури, необхідний для подальшого літературного виховання. Програмами УМК визначаються основні змістові лінії привертання суміжних шкільних предметів (ІЗО, музика, історія) в процесі вивчення російської літератури, а також намечені шляхи практичного розв'язання міжпредметного взаємодіяння. Літературно-творча діяльність учнів передбачає активне звернення до електронного контенту освітніх інтернет-ресурсів при розгляді вивчаємих творів в широкому культурному контексті. Школярам пропонується поекспериментувати: створити пейзажні зарисовки білоруської природи, використовуючи, наприклад, шагалівські або свої технічні прийоми і поєднання кольорів, а потім розробити віртуальний художественний музей, об'єднавши найкращі творчі роботи в тематичні експозиції. Передати настрій вивчаємого твору і свої читальські емоції учні можуть, створюючи в довільній художественній формі короткі відеоролики про вподобаного автора або твору. Найкращі проекти рекомендується розміщувати на літературній сторінці шкільного сайту.

Реалізація намечених освітніх і розвиваючих цілей УМК передбачає активне залучення учнів до широкій проектній і дослідницькій діяльності в умовах сучасної інформаційно-освітньої середовища. Інакше кажучи, в умовах нової інформаційної реальності особливе значення для формування компетентного читача набуває електронна інформаційно-освітня середовища (ЕІОС), яка може розглядатися одночасно і як інноваційний компонент УМК.

Під ЕІОС розуміється «основана на використанні комп'ютерної техніки програмно-телекомунікаційна середовища, що реалізує за допомогою єдиних технологічних засобів і взаємопов'язаного змістового заповнення якісний

обеспечение образовательного процесса» [1, с. 170–171]. Такая информационно-образовательная среда должна строиться как «интегрированная многокомпонентная система, все части которой соответствуют учебной, внеучебной, проектно-исследовательской деятельности, измерению, контролю и оценке процесса и результатов обучения, деятельности по управлению образовательным процессом» [1, с. 170–171].

В последние годы (с 2014-го) одним из наиболее значительных компонентов ЭИОС в Республике Беларусь стал национальный образовательный портал (www.adu.by) — современный информационно-образовательный ресурс, который был создан для обеспечения комплексной (информационной, научно- и учебно-методической, консультационной) поддержки всех участников образовательного процесса на уровнях дошкольного, общего среднего, специального образования. Портал изначально был нацелен на создание условий для многовекторной коммуникации педагогов, учащихся, их законных представителей, а также специалистов органов управления образованием, системы дополнительного образования взрослых, представителей общественности и др.

Довольно быстро портал из просто единой точки доступа к качественному образовательному контенту и услугам превратился в инновационное пространство многомерной коммуникации и совместного творчества (в широком смысле). Применительно к целям современного литературного образования, связанным с формированием компетентного читателя, портал предоставляет самые широкие возможности, особенно в части реализации литературоцентрированных медиапроектов.

Так, в 2016 году был запущен республиканский инновационный проект «КнігаСвет», нацеленный на совместное формирование информационно-образовательного пространства через многообразие форм и способов сетевого взаимодействия учащихся, их законных представителей, педагогов, писателей, журналистов, литературоведов, критиков, ученых, разных читательских групп, пропаганду национальной литературы и книгоиздания, повышение читательской мотивации и стимулирования к личностному и интеллектуальному развитию детей и молодежи.

Помочь достичь обозначенных целей призван интернет-ресурс «КнігаСвет» (knigasvet.by), разработанный в рамках проекта. В состав ресурса включены следующие электронные страницы/разделы: **«Литературная панорама»** (материалы о творчестве знаменитых белорусских писателей); **«Литературный прогноз»** (отзывы литературных критиков, писателей и читателей о произведении); **«Литературный подиум»** (популярные литературные произведения); **«Литературно-музыкальное содружество»** (материалы разных видов искусства); **«Арт-встреча»** (материалы о творческих встречах и мероприятиях); **«Литературный вернисаж»** (литературные новинки); **«Бенефис книги»** (произведения, получившие общее признание); **«Библио-кросс»** (материалы для онлайн-чтения); **«Литературный глобус»** (мировые литературные шедевры, сведения об известных писателях современности разных стран); **«Литературный дебют»** (произведения юных писателей); **«Литературные**

курсы» (литературные мастер-классы для юных писателей); **«Рандеву с книгой»** (списки литературы, рекомендуемой для чтения) и др.

Новой формой организации проектной деятельности для белорусского образовательного пространства стала форма открытого дистанционного марафона на страницах национального образовательного портала. Подобный марафон под названием «Культ-пра-Свет» дал возможность представить всем заинтересованным историко-культурное наследие своего региона как уникальный феномен «живой истории». Показательно, что на любом из трех этапов марафона — «Культурная прастора» (презентация памятников архитектуры, исторических объектов, других достопримечательностей), «Хранограф» (представление культурных событий, фактов, дат, связанных с регионом), «КультурныЯ гісторыі» (знакомство с самобытной личностью, творческими коллективами), — проекты могли представляться в одной из трех номинаций. Наряду с произведениями изобразительного, декоративно-прикладного, дизайнерского искусства (номинация «КультВобраз»), фото- и видеоматериалами («КультІмгненне») можно было представлять литературно-художественные и публицистические тексты в номинации «КультСлоў», которые в информационно-образовательном пространстве портала становились своего рода компонентами масштабного медиапроекта, что в определенном смысле изменяло восприятие традиционного вербального текста.

В 2017 году на национальном образовательном портале был организован «Фэст буктрэйлераў па творах Янкі Купалы і Якуба Коласа». К участию в создании виртуальной выставки приглашались все желающие: дошкольники, учащиеся школ и колледжей, родители и педагоги, все, кому интересна национальная литература. Конкурсантам необходимо было подготовить буктрейлер — короткий видеоролик, посвященный творчеству Янки Купалы или Якуба Коласа. Это мог быть любой жанр: анимация, слайд-шоу, видеофильм, видеоперформанс, рекламный ролик, компьютерная графика, музыкальный клип и т. д. Работы присылали как индивидуальные участники, так и целые авторские коллективы. Главным итогом культурно-образовательного фестиваля стало не столько разнообразие — жанровое и стилевое — представленных на конкурс литературоцентрированных медиапроектов, сколько стремление участников продемонстрировать нестереотипное прочтение классических произведений. В разрезе развития читательской компетентности («квалифицированности») участие в подобных медиапроектах активизирует, в числе прочего, направленное критическое мышление, нацеленное на актуализацию высокохудожественных (классических) произведений в современном информационном пространстве.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, даже эти немногочисленные примеры позволяют составить представление о том, насколько широки возможности ЭИОС для формирования компетентного читателя. Анализ современной школьной практики обучения литературе свиде-

тельствует, в числе прочего, об обострении противоречий между требованиями к образовательным достижениям учащихся и содержательно-функциональным характером используемого учебно-методического обеспечения. Сложившаяся ситуация требует не только переосмысления самой модели школьного литературного образования, но и существенного обновления ее ресурсного обеспечения, в том числе, учебно-методического, с учетом тенденций развития информационного общества. В этом контексте целенаправленное и системное приобщение школьников разного возраста к участию в литературных медиапроектах, которые могут одновременно рассматриваться в единстве их процессуальной и результативной составляющих, представляется сегодня одним их наиболее действенных способов продвижения от читателя мотивированного к читателю компетентному и — с учетом идей образования на протяжении всей жизни — квалифицированному.

Использованные источники

1. Воронцов А. Б. Формирующее оценивание: нормы, инструменты, процедуры. Краткое пособие по деятельности педагогике. Часть 2 / А. Б. Воронцов — М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. — 224 с.
2. Галактионова Т. Г. «Открытое чтение» — концептуальная характеристика чтения как социально-педагогического феномена открытого образования / Т. Г. Галактионова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2007. — Вып. 42. — Том 9. — С. 122–132.
3. Галактионова Т. Г. От читающего учителя к ученику-читателю / Т. Г. Галактионова // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 1. — С. 156–163.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс]: Центр дистанционного образования «Эйдос» / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — № 1. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal>
5. Ильязова М. Д. Инвариантная структура компетентности субъекта деятельности / М. Д. Ильязова // Вестник Астраханского государственного технического университета. — 2009. — № 1. — С. 166–172.
6. Милованова Н. Г. Модернизация Российского образования в вопросах и ответах / Н. Г. Милованова, В. Н. Прудаева. — Тюмень: Издательство «Вектор Бук», 2002. — 86 с.
7. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 2. — С. 63–65.

References

1. Voroncov A. B. Formirujushhee ocenivanie: normy, instrumenty, procedury. Kratkoe posobie po dejatel'nostnoj pedagogike. Chast' 2 / A. B. Voroncov — M.: Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskij klub», 2018. — 224 s.
2. Galaktionova T. G. «Otkrytoe chtenie» — konceptual'naja harakteristika chtenija kak social'no-pedagogicheskogo fenomena otkrytogo obrazovanija / T. G. Galaktionova // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. — 2007. — Вып. 42. — Том 9. — С. 122–132.

3. Galaktionova T. G. Ot chitajushhego uchitelja k ucheniku-chitatelju / T. G. Galaktionova // Universum: Vestnik Gerceenovskogo universiteta. — 2010. — № 1. — S. 156–163.
4. 4. Zimnjaja I. A. Ključevye kompetencii — novaja paradigma rezul'tata sovremenogo obrazovanija [Elektronnyj resurs]: Centr distancionnogo obrazovanija «Jejdos» / I. A. Zimnjaja // Internet-zhurnal «Jejdos». — 2006. — № 1. — Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal>
5. 5. Il'jazova M. D. Invariantnaja struktura kompetentnosti sub»ekta dejatel'nosti / M. D. Il'jazova // Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. — 2009. — № 1. — S. 166–172.
6. 6. Milovanova N. G. Modernizacija Rossijskogo obrazovanija v voprosah i otvetah / N. G. Milovanova, V. N. Prudaeva. — Tjumen': Izdatel'stvo «Vektor Buk», 2002. — 86 s.
7. 7. Shishov S. E. Ponjatie kompetencii v kontekste kachestva obrazovanija / S. E. Shishov // Standarty i monitoring v obrazovanii. — 2002. — № 2. — S. 63–65.

Шевлякова-Борзенко И. Л., Юстинская Г. М.

ЛІТЕРАТУРНІ МЕДІАПРОЕКТИ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ НМК І ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ЧИТАЧА

На сьогодні зміни шкільної літературної освіти в Республіці Білорусь відбуваються з урахуванням тенденцій розвитку інформаційного суспільства й параметрів нової інформаційної реальності. Цільові орієнтири навчання та виховання творчістю пов'язані з поетапним формуванням компетентного читача. Досягнення цих цілей пов'язано з реалізацією діяльнісного та компетентнісного підходів, зверненням до потенціалу «відкритого читання», і також із створенням інноваційного ресурсного забезпечення. Збільшується важливість інноваційних компонентів навчально-методичних комплексів, сучасного електронного інформаційно-навчального середовища. Національний освітній портал (www.adu.by) представлено як один з його компонентів, а літературні медіа проекти — як дієві засоби формування компетентного читача.

Ключові слова: літературна освіта; читацькі компетенції; компетентний читач; навчально-методичний комплекс; електронне інформаційно-освітнє середовище; медіа проекти.

Shauliakova-Barzenka I., Justinskaja G.

LITERARY MEDIA PROJECTS AS AN INNOVATIVE COMPONENT OF TRAINING AND METHODOLOGY COMPLEXES AND A METHOD OF FORMING A COMPETENT READER

Nowadays we can assert that the changes in school literary education in the Republic of Belarus have a systemic character; they have been taking place for the last years according to the trends in the development of the information society and the features of the new information reality.

The main target of the national literary education as the process of education and upbringing through creativity is associated with the gradual formation of a competent reader.

In the Belarusian national education system, the achievement of these goals is related to the implementation of the activity and competence approaches, and the appeal to the cultural and educational potential of so-called 'open reading'. The creation of innovative educational resources is also the important component of the forming a competent reader.

The features of the new information reality determine the increasing of the importance of innovative components of training complexes for teaching literature, as well as the availability of modern electronic information and educational environment. This environment and the components mentioned above should be seen as the most effective tools for upbringing of a competent reader.

We consider the national educational portal (www.adu.by) to be one of the most effective area for promoting key principals of the national literature education, and literary-centered media projects to be effective tools for realizing them. Those projects have been realized in different formats on the portal for the last three years. The most important issue, in our mind, is connected with including in a process of educational interaction a wide range of participants.

Keywords: literary education; reader competence; competent reader; electronic information and educational environment; media projects.

УДК 373.3/5.091.64.014.54(44)

СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ ШКІЛ ФРАНЦІЇ

О. М. Ярьсько,

завідувач сектору інформаційно-ресурсного
забезпечення загальної середньої освіти
Інституту модернізації змісту освіти

e-mail: iaresko.olga@gmail.com

У статті розглянуто деякі умови та стійкі закономірності життєдіяльності суспільства, що впливають на шкільну освіту у Франції, зокрема на систему її забезпечення підручниками. Проаналізовано тенденції розвитку системи підручникотворення у Франції, які діють на процес перебудови, що відбувається в шкільній освіті в цій країні. Подано погляди вітчизняних і зарубіжних аналітиків щодо ситуації, в якій опинялася шкільна освіта Франції. Вчені обговорюють сучасну роль держави в реформуванні системи освіти, надають практичні поради щодо подальших змін і деякі застереження. Здійснений аналіз праць французьких колег надає можливості навчитися на їхньому досвіді розв'язання проблем освіти й підручникотворення, які вони виявляли у процесі реформування системи шкільної освіти

Ключові слова: система; шкільна освіта; підручникотворення; навчальна програма.

Постановка проблеми. Процес створення нових підручників є досить складним та наповненим суперечностями. Це пов'язано не лише з економічними, суспільними та політичними проблемами країни, а й з необхідністю вдосконалення наукових підходів до створення сучасних підручників та визначення єдиної системи вимог і критеріїв оцінювання їх якості.

Концептуальною основою процесу підручникотворення є теорія шкільного підручника, що вивчає закономірності конструювання й дидактико-методичні аспекти підручника як книги. Конструктивно-критичне вивчення теорії підручника та практики його застосування для школи є важливим джерелом розроблення сучасної стратегії підручникотворення в системі шкільної освіти. Кожна європейська країна розробила власну педагогічну стратегію виховання молодих поколінь. Світові надбання педагогічної думки, багатий арсенал напрацьованих зарубіжними фахівцями концепцій можуть збагатити відповідний педагогічний досвід українських освітан.

Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу з'ясувати проблеми забезпечення підручниками шкільної освіти у Франції, які перебувають у полі зору вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, це реформування змісту загальної середньої освіти у Франції та Україні (В. Папіжук), професіоналізація педагогічної діяльності вчителя середньої освіти Франції (О. Романенко), порівняльний аналіз систем країн Європейського Союзу (Т. Кристопчук, С. Сисоева, Р. Гаглярді, Дж. Постер та інші), особливості змісту освіти та процесу підручникотворення у зарубіжних країнах (Л. Ващенко, К. Корсак, Н. Лавриченко та інші), теоретичні та практичні аспекти педагогічної освіти у Франції (Р. Абі, М. Альте, та інші).

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчує, що, незважаючи на низку праць, які стосуються окремих аспектів проблеми нашого дослідження, система забезпечення підручниками та іншими навчальними матеріалами шкіл у Франції ще не стали предметом комплексного наукового аналізу й надбанням наукової педагогіки.

Мета статті проаналізувати систему забезпечення підручниками й навчальними матеріалами шкільної освіти у Франції.

Основна частина. Систему освіти Франції вважають однією із найперевішших у світі. Досліджуючи освіту цієї країни, науковці зазначають, що основні принципи системи освіти у Франції мають столітню історію та були закладені в кінці XIX століття. Освіта безкоштовна, не має релігійного змісту та є обов'язковою для дітей від 6 до 16 років. У Франції співіснують приватна й державна системи освіти. У приватних навчальних закладах навчається близько 20% всіх учнів Франції. Держава затверджує всі шкільні програми для приватних і державних шкіл, організовує конкурси й іспити. Лише держава має право на видачу дипломів до рівня бакалавра [1].

Як бачимо, система освіти Франції має свої особливості: 1) співіснування приватних і державних закладів з перевагою державних; 2) обов'язкова освіта до 16 років; 3) безкоштовне навчання у державних закладах; 4) яскраво виражена національна специфіка.

Система освіти у Франції має таку структуру:

- дошкільна освіта (до 6 років);
- початкова освіта (6–11 років);
- середня освіта (11–18 років), що закінчується іспитом на ступінь бакалавра;
- вища освіта.

У Франції зміст освіти можна розділити на обов'язкові для всіх учнів предмети та предмети за вибором (в коледжі — два предмети на вибір, в другому класі ліцею — п'ятнадцять предметів, що визначають профіль навчання на завершальному циклі). До переліку шкільних навчальних предметів належать французька (рідна) мова та література, іноземні мови, громадянознавство, історія-географія, математика, експериментальні науки, технологія, культура та мистецтво, фізкультура та спорт. Навчальний час у французькій школі розподілено так: 46% — гуманітарний цикл, 21,5% — природничо-математичний, 10% — художньо-естетичний, 21% — оздоровчо-трудова цикл [5]. Одна з особливостей французької освіти полягає в тому, що навчальні заклади перебувають під опікою держави та одержують від нього серйозну матеріальну підтримку.

Зміст загальної середньої освіти в Україні можна розділити на два компоненти: інваріантний та варіативний. Інваріантний компонент визначає обов'язкові для вивчення в усіх загальноосвітніх навчальних закладах навчальні предмети, що має забезпечити досягнення кожним випускником середньої школи мінімального обов'язкового освітнього рівня незалежно від типу навчального закладу або його регіональної приналежності. Зміст обов'язкових для вивчення предметів, що складають базу загальної середньої освіти, визначається передусім державним стандартом. На їх вивчення припадає 80% навчального часу, з якого 35% відведено на вивчення суспільно-гуманітарних навчальних дисциплін, 25% — природничо-математичних, 16% — оздоровчо-трудова, 5% — естетичних наук.

У Франції встановлено єдиний розпорядок шкільного життя. Міністерством освіти Франції встановлено єдині навчальні плани для кожного типу загальноосвітньої школи та єдині навчальні програми з предметів. Відповідно до затверджених на державному рівні програм створюються підручники. Вчитель може вибрати один з багатьох чинних підручників, проте їх створено відповідно до державної затвердженої програми, і вони відрізняються один від одного лише стилем викладу й добром ілюстративного матеріалу [2].

Як бачимо, у французькій школі більше навчального часу відведено на гуманітарний, художньо-естетичний та оздоровчо-трудова цикли, натомість в українських школах більше уваги приділяють природничо-математичним дисциплінам. Інтеграційним стрижнем, основою та принципом становлення національної системи освіти є її якість. Якщо проаналізувати глобальні зміни, які відбувалися в галузі освіти України та Франції за останні десять років, то можна побачити, що обидві держави в цей період активно реформували системи освіти загалом і загальної

середньої освіти зокрема. В обох країнах розроблено нормативно-правові документи в галузі освіти, які визначили принципи та напрями сучасного реформування національних освітніх систем: у Франції це — Освітній кодекс (Code de l'éducation), Закон про орієнтацію та програма для майбутнього школи (La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole) від 2005 року, в Україні — закони «Про освіту» «Про загальну середню освіту», державна програма «Освіта. Україна XXI століття», Доктрина розвитку освіти в Україні [5].

Привертають увагу французькі підходи до укладання та застосування підручників. У Франції не існує офіційного органу затвердження підручників, педагоги мають певний ступінь свободи в їх виборі. У французькій школі на початку кожного навчального року шкільна рада затверджує і проводить закупівлю підручників, вибраних учителями для кожного класу (в початковій школі кошти для підручників забезпечує мерія, в коледжі — держава, а в ліцеї — це обов'язок батьків). Реформування системи підручникотворення передбачає покращення якості підручників та інших навчальних матеріалів, підвищення рівня об'єктивності знань, оновлення застарілої інформації, використання сучасних знань про відкриття в різних галузях науки, подолання сталих стереотипів і різних форм дискримінації. У Франції підвищенню якості книг сприяє вільна конкуренція між видавцями та авторами підручників (якими є вчителі-практики у співпраці з університетськими викладачами чи інспекторами освіти) [4].

Францію вважають однією з перших європейських країн, в яких почався процес забезпечення якості освіти. Зокрема, в країні відбувається активне реформування освітньої системи в контексті взаємного зближення з країнами європейської співдружності культурного співробітництва.

Французькі педагоги звертають все більше уваги на якісні параметри освіти, що призвело до трансформації традиційних поглядів щодо цих питань. Європейські фахівці спільно висловлюють думку про те, що сьогодні якісна освіта не може обмежуватись лише набуттям умінь читати, писати, рахувати, натомість вона повинна охоплювати досить широкий спектр соціально-технологічних знань, умінь та навичок — комп'ютерна, екологічна, політична грамотність тощо.

Організація, зміст циклів навчання визначається реформами, проведеними вже протягом багатьох років, що забезпечують демократизацію освіти та її адаптацію до проблем суспільства, яке розвивається.

Основними реформами останніх років були такі:

- розвиток мережі дитячих садків (ecoles maternelles), щоб усі діти з 4–5 років були ними забезпечені;
- скасування перехідного іспиту від початкової школи в коледж, створення адаптаційних класів (classes de soutien) для слабковстигаючих учнів;
- організація основної освіти (tronc commun) без спеціалізації і розподілу на групи з початкової школи до коледжу;

- безкоштовність освіти — видача учням необхідних посібників на термін навчання, оплата проїзду до школи;

- введення нових предметів.

Сучасні освітні моделі скеровано на те, щоб дати дитині певний обсяг знань, умінь, навичок, тобто пріоритетом визначено освітній компонент, однак для успішної соціалізації дитини з особливими потребами цього недостатньо. Потрібно передовсім створити для неї можливості здійснювати соціальні контакти, досягати власних освітніх успіхів, бути впевненою в собі. Йдеться про посилення механізмів інтеграції певних категорій дітей в освіту і, відповідно, в суспільство, а для цього потрібно трансформувати процес масової освіти як системи для забезпечення освітніх потреб усіх дітей.

З метою дієвого впливу на процес підготовки проектів шкільних підручників варто з самого початку дослухатись до думки успішних учителів-практиків [6].

Висновки. Здійснений аналіз дає підстави для висновку:

- підручникотворчий процес в шкільній освіті Франції відбувається відповідно до сучасної стратегії національної освіти;

- на сучасному етапі освітню політику у Франції спрямовано на удосконалення механізму відбору навчальної літератури та покращення організації забезпечення підручниками шкільної освіти.

Використані джерела

1. Сисоєва С., Кристопчук Т. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук; Київський університет ім. Б. Гринченка. — Рівне: Овід, 2012. — 352 с.
2. Романенко О. В. Професіоналізація педагогічної діяльності вчителя середньої освіти Франції / О. В. Романенко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія: Збірник статей. — Вип.5. — К.: Педагогічна преса, 2003. — С. 236–240.
3. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України: дис..докт.пед.наук:13.00.01 / Кодлюк Я. П.. — Київ, 2005.
4. Папіжук В. О. Реформування змісту загальної середньої освіти у Франції та Україні на початку XXI століття / В. О. Папіжук
5. Cour des comptes. L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves [Електронний ресурс]. — mai 2010. — Режим доступу: www.ccomptes.fr
6. Бєлий В. Про експертизу шкільних підручників / В. Бєлий [Електронний ресурс]. — Режим доступу: education-ua.org
7. Романенко О. В. Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Романенко. — Луганськ, 2007. — 22 с.

References

1. Cisoeva S., Kristopchuk T. Osvitni systems of countries of European Union: general description: train aid / S. O. Sisoeva, T. E. Kristopchuk; the Kievan university of im..B.Grinchenko. it is Rivne: Gad-fly, 2012. — 352 s.

2. Romanenko O. V. Profesionalizaciya of pedagogical activity of teacher of secondary education of France of // Problem of modern pedagogical education. Sir. Pedagogics and psychology: Collection of the articles. — Vip.5. — K.: the Pedagogical press, 2003. — S.236–240.
3. Kodlyuk yA.p. Theory and practice of pidruchnikotivorennya in industry of primary education of Ukraine: dis..dokt.ped.nauk:13.00.01 / Kodlyuk yA.p.. — Kiiiv, 2005.
4. Papizhuk v. o. Reformation of maintenance of universal middle education in France and Ukraine at the beginning of XXI age
5. Cour des comptes. L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves [Electronic resource]. — mai 2010. is access Mode: www.ccomptes.fr
6. 6. Belyi V. Pro examination of school textbooks [Electronic resource]. it is access Mode: education-ua.org
7. Romanenko O. V. Reformation of professional preparation of future teachers of middle educational establishments francii: avtoref. dis. on the receipt of sciences. mortars. kand. ped. sciences: 13.00.04 / O. V. Romanenko. it is Lugansk, 2007. — 22 s.

Яресько О. Н.

СИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНИКАМИ ШКОЛ ФРАНЦИИ

В статье рассматриваются некоторые условия и стойкие закономерности жизнедеятельности общества, что влияют на школьное образование во Франции, в частности на систему ее обеспечения учебниками. Анализируются тенденции развития системы создания учебников во Франции, которые влияют на процесс модернизации, происходящий в школьном образовании этой страны. Преподносятся взгляды отечественных и зарубежных аналитиков относительно ситуации, в которой оказалось школьное образование Франции. Ученые оговаривают современную роль государства в реформировании системы образования, предоставляют практические советы относительно дальнейших изменений и некоторые предостережения. Осуществленный анализ работ французских коллег дает возможность научиться на их опыте решать проблемы образования и создания учебников, которые они обнаружили в процессе реформирования системы школьного образования.

Ключевые слова: система; школьное образование; система создания учебников; учебная программа.

Iaresko O.

SYSTEM OF PROVIDING FOR SCHOOLS OF FRANCE

The article examines several terms and proof conformities to law of vital functions of society, which influence on school education in France and in particular on the system of its providing with textbooks. Progress of the system of creation of textbooks in France, which influence on the process of modernization, which is going on in school education of this country, trends are analyzed. The views of domestic and foreign analysts are presented in relation to the situation school education of France appeared in. Scientists stipulate the modern role of the state in education system reformation; give practical advice in relation to further changes

and some warnings. French colleagues' works realizable analysis has given in the view of the possibility to learn on their experience to work out the problems of education and creation of textbooks, which they found out in the process of reformation of school education system.

New textbooks creation process is difficult enough and full of contradictions. It relates not only to the economic, public and political problems of country, but also to the necessity of the scientific approaches adjustment of modern textbooks creation and determination of the unique system of requirements and criteria of their quality evaluation. The theory of school textbook, which studies conformities to law of constructing and methodical aspects of textbooks as books, a conceptual basis of the textbooks creation process come forward. Structural critical study of theory of textbook practices of its application at school is the important source of development.

World acquisitions of pedagogical idea and rich concept resources already produced by foreign specialists can enrich the appropriate pedagogical experience of the Ukrainian teachers.

Keywords: system, school education, system of creation of textbooks, on-line tutorial.

УДК 37.091.64:821.161.2

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Т. О. Яценко,

доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник,
Інституту педагогіки НАПН України

e-mail: tamilakod@ukr.net

У статті актуалізовано проблему розроблення інноваційного навчально-методичного забезпечення сучасної шкільної літературної освіти в контексті завдань Нової української школи. Проаналізовано внесок учених у розвиток теорії та історії шкільного підручника. Підручник української літератури розглянуто як ефективний засіб формування ключових і предметної читацької компетентностей учнів. Розкрито дидактико-методичний аспект підручника української літератури в контексті ідей особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання.

Ключові слова: заклади загальної середньої освіти; українська література; підручник; особистісно орієнтоване навчання; компетентнісне навчання; читацька компетентність.

Постановка проблеми. Концепцією Нової української школи визначено, що створення освітнього середовища, зорієнтованого на формування ключових і предметних компетентностей учнів, потребує принципового оновлення змісту та

структури шкільних підручників, наповнення їх ефективними видами організації навчальної діяльності, переорієнтації з виконання інформаційно-репродуктивної функції на діяльнсну, що розвиватиме в учнів самостійність та здатність практично діяти, застосовувати досвід навчальної діяльності для вирішення конкретних проблем [4]. Отже, одне із пріоритетних завдань реформування шкільної освіти, зокрема й літературної — підготовка якісного навчально-методичного забезпечення із урахуванням сучасних досягнень філософії освіти, педагогіки, вікової психології, літературознавства та предметної методики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дає можливість простежити розвиток шкільного підручникотворення в історичному й теоретико-методичному аспектах. Так, етапи становлення підручника літератури як навчальної книги, його дидактико-методичні основи розглядалися в історико-педагогічних та історико-методичних працях Л. Березівської, Л. Базиль, Н. Волошиної, О. Мазуркевича, В. Оліфіренка, О. Семенов, Т. Яценко та інших.

Загальні питання теорії сучасного підручникотворення досліджували науковці Н. Бібік, Н. Буринська, М. Бурда, М. Вашуленко, І. Гудзик, Н. Матяш, В. Мелешко, О. Савченко, О. Пометун, О. Хорошківська та інші.

Проблемі створення якісного навчального забезпечення шкільного курсу української літератури присвячено публікації О. Бандури, Н. Волошиної, Н. Логвіненко, Р. Мовчан, Г. Семенюка, О. Слоньовської, Б. Степанишина, В. Цимбалюка, А. Фасолі, В. Шуляра, Т. Яценко та інших.

Цінним здобутком вітчизняного підручникотворення є наукова праця О. Бандури «Шкільний підручник з української літератури» (2001). Важливо, що й у контексті сучасних освітніх завдань не втрачають дидактико-методичної значущості її основні положення, зокрема щодо відповідності змісту підручника навчальній програмі шкільного курсу літератури; дотримання системності навчальних завдань для роботи учнів із текстом художнього твору; змістовності біографічних матеріалів про письменників; наявності необхідного довідкового матеріалу, теоретико-літературних і критичних статей або їх фрагментів; насиченості дидактичної частини підручника різноманітними орієнтовними основами розумових дій (пам'ятки, алгоритми, схеми, таблиці тощо); доречності та якості ілюстративного матеріалу підручника; необхідності апробації підручника в шкільній практиці.

Формулювання цілей статті — розкрити дидактико-методичний аспект підручника української літератури для учнів 10 класу в контексті ідей особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання.

Виклад основного матеріалу. Одним із основних завдань Нової української школи є утвердження особистісно та компетентнісно орієнтованої моделі навчання, реалізація діяльнсного підходу в процесі його організації, що сприятиме формуванню ключових і предметних компетентностей учнів. Окреслені орієнтири осучаснення шкільної освіти, зокрема й літературної, було відображено у змісто-

вому та методичному аспектах підручника «Українська література. 10 клас (рівень стандарту)», який підготував авторський колектив співробітників відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України (А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тименко)[5].

Концептуальним положенням підручника є трактування **читацької компетентності** як якості, що виявляється в готовності та здатності особистості самостійно здобувати й застосовувати пов'язані з читанням знання та вміння для здійснення читацької діяльності, читацького й особистісного саморозвитку. **Читацька компетентність як предметна** реалізується в **художньо-читацькій** та **інформаційно-читацькій** компетентностях.

Художньо-читацька компетентність — це якість особистості, що виявляється в готовності й здатності здобувати й застосовувати пов'язані з читацькою діяльністю знання та вміння для розуміння змісту художнього твору, налагодження діалогічної взаємодії з ним для розкриття авторського і творення особистих смислів.

Художньо-читацька компетентність формується завдяки системі завдань і запитань до твору як на етапі підготовки до читання, так і на етапі його осмислення, та передбачає налаштування учнів-читачів до діалогу з мистецьким явищем, його автором, героями тексту, іншими читачами.

Інформаційно-читацька компетентність формується у процесі опрацювання наукового, науково-популярного, навчального текстів, метою прочитання яких є визначення важливості викладеного матеріалу для суспільного й особистісного розвитку.

Рівень оволодіння учнів **читацькою компетентністю** — це розуміння української літератури як невід'ємної частини національної та світової культури, усвідомлення специфіки літератури як словесного виду мистецтва, знання художніх творів, обов'язкових для текстуального вивчення, ключових етапів і явищ літературного процесу, основних фактів життя і творчості видатних українських письменників, уміння аналізувати та інтерпретувати художній твір із урахуванням його художніх ознак, осмислення авторської позиції та способів її вираження, використання теоретико-літературних знань під час роботи над текстом художнього твору, наявність креативних здібностей до створення усних і письмових творчих робіт та вміння усвідомлено застосовувати здобуті на уроках української літератури знання й сформовані вміння у нових навчальних та життєвих ситуаціях.

У підручнику презентовано розвиток українського національного процесу другої половини ХІХ — початку ХХ століть, образно-тематичне, жанрове багатство української літератури з урахуванням історико-стильового підходу у процесі вивчення художніх творів. Основне завдання навчальної книги (як визначено авторами) — зацікавити учня художнім твором як явищем мистецтва слова, специфічним засобом пізнання світу й себе в ньому, навчити самостійно здобувати та застосовувати знання, вибудовувати і здійснювати індивідуальну читацьку діяльність, розвивати критичне мислення, сприяти всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному особистісному становленню й самореалізації в сучасному світі.

Зміст підручника орієнтовано на послідовне формування компетентного учня-читача. Суттєвими чинниками результативності цього процесу є чітка структура навчальної книги, апеляція до читацького досвіду десятикласників, використання методично обґрунтованих видів навчальної діяльності, спрямованих на удосконалення умінь самостійної діяльності, розвиток критичного мислення, формування морально-етичних цінностей старшокласників.

Фаховий підхід авторів підручника до добору навчального матеріалу та розроблення методичного апарату дозволили презентувати навчальну книгу, визначальною особливістю якої є реалізація ідей суб'єкт-суб'єктного шкільного літературного навчання, орієнтованого на формування компетентного учня-читача. Зокрема, вже у передмові-зверненні «Дружнє слово юним читачам» вмотивовано задеклароване авторами це концептуальне положення. «Мандруючи дорогами літератури, ви відкривали і вчилися розуміти світ і себе, шукали своє місце у світі. Помічником був підручник літератури... Історія української літератури має постати перед вами не як хронологічна таблиця з переліком імен, дат, подій, героїв, а як відображення пошуку людиною відповіді на свої, не менш актуальні, ніж сьогодні, питання, пошуку митцем художніх засобів, здатних передати цей процес» — таке особистісно орієнтоване звертання до десятикласників додає учням-читачам упевненості у власних силах, націлює на самонавчання, створює певну психологічну налаштованість на позитивний навчальний результат. Окрім того, у вступі схарактеризовано всі тематичні рубрики підручника та визначено види навчальної діяльності учнів, рекомендовані у процесі самостійного вивчення життєвого та творчого шляху конкретного письменника, що чітко окреслює орієнтири літературного навчання в 10 класі. Такий концептуальний підхід авторського колективу до створення підручника корелює з обґрунтованим твердженням ученого-методиста О. Бандури щодо підручника української літератури як «джерела знань учнів та робочої книги, що навчає їх глибоко осмислювати навчальний матеріал і самостійно здобувати нову навчальну інформацію» [1, с. 12].

У підручнику реалізовано принцип діалогізму, тобто навчальний матеріал орієнтує старшокласників на своєрідний особистісний діалог із письменником, текстом художнього твору, іншими читачами. Так, змістове наповнення рубрик «Читацький путівник», «Читацькі діалоги», «Запитання і завдання», «Ваші читацькі проекти», «Читацький самоконтроль» характеризується помітною апеляцією до читацького досвіду десятикласників, з'ясуванням особистісного ставлення до автора, тексту твору, що впливає на розвиток умінь діалогічного прочитання художнього твору, його глибокого осмислення, вдосконалення вмінь самостійної дослідницької діяльності та визначення способів підвищення власного рівня читацької компетентності.

Художньо-публіцистичні оповіді із рубрик «Знайомство здалеку і зблизька», «Художній світ письменника», в яких із помірним використанням уривків із епістолярних, мемуарних і літературно-критичних джерел об'єктивно, змістовно та цікаво висвітлено життєвий і творчий шлях письменників, що створює ефективні

передумови для формування в уяві учнів образу письменника як цікавої та талановитої особистості, представлення історії української літератури означеного періоду як художньо-стильового відображення духовних пошуків українських митців. Зокрема, в підручнику презентовано широку базу цитування (вислови літературознавців, письменників, діячів культури, науковців тощо), що робить виклад навчального матеріалу аргументованим і переконливим.

Суттєвою особливістю підручника є визначення траєкторії опрацювання навчального матеріалу. Так, кожна тема (оглядове чи текстуальне вивчення) деталізується у рубриці «Читацький путівник», що є «своєрідним дороговказом як стати справжнім читачем». Тобто, у навчальному маршруті зазначаються ключові компетентності та предметні знання і вміння, набуття яких передбачено у процесі опрацювання конкретної теми.

Автори розглядають підручник як дієвий засіб досягнення цілей і завдань сучасної освітньої парадигми. Зокрема, компетентнісна зорієнтованість навчального матеріалу прослідковується у змісті художньо-публіцистичних нарисів (рубрики «Знайомство здалеку і зблизька», «Художній світ письменника», «Культурно-мистецький контекст») та у методичному апараті (рубрики «Запитання і завдання», «Читацький самоконтроль», «Ваші читацькі проекти»).

Розвитку культурної компетентності старшокласників сприяють змістове наповнення рубрики «Культурно-мистецький контекст» та система запитань і завдань до неї, що формує в учнів усвідомлення української художньої літератури як невід'ємної частини світового мистецтва.

Реалізацію емоційно-ціннісної змістової лінії Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти забезпечує навчальний матеріал гуманістичного спрямування таких рубрик, як «Знайомство здалеку і зблизька», «Художній світ письменника», «Культурно-мистецький контекст», а також система запитань і завдань рубрик «Запитання і завдання», «Читацький самоконтроль», «Ваші читацькі проекти», що орієнтують учнів-старшокласників на розуміння духовно-моральних ідеалів, світоглядних категорій, відображених у творах, розвивають уміння визначати й обґрунтовувати своє ставлення до них, знаходити у художніх текстах відповіді на власні морально-етичні проблеми.

На розвиток в учнів літературознавчої компетентності орієнтують матеріали літературознавчого характеру, що вміщено в художньо-публіцистичних нарисах рубрик «Знайомство здалеку і зблизька», «Художній світ письменника» та у «Довіднику читача».

Важливо зазначити, що в підручнику оптимально представлено навчальні матеріали, що репрезентують усталені надбання літературознавства, мистецтвознавства та їх новітні досягнення, адаптовані до сприйняття учнями-десятикласниками. Такий підхід до вибору навчального матеріалу засвідчує, що в підручнику враховано дидактичний принцип науковості, представлено доступне відображення наукових ідей у шкільному навчанні української літератури, що забезпечує системність і цілісність знань старшокласників.

Методичний апарат підручника передбачає забезпечення умов для організації методично продуманої роботи учнів над питаннями й завданнями різної складності. Так, у підручнику збалансовано представлено аналітичні запитання репродуктивного, частково-пошукового та проблемного характеру, що методично переконливо забезпечують організацію різних видів навчальної діяльності. Зокрема, запропоновано завдання для перевірки рівня навчальних досягнень, рефлексії виконання запланованого, змін у читацькому й особистісному розвитку, завдання для вироблення умінь діалогічного прочитання художнього твору, визначення рівня навчальних досягнень десятикласників, рекомендовано варіанти навчальних проектів та поради щодо їх виконання тощо.

Виконання різнорівневих завдань дає можливість учителю-словеснику з'ясувати рівень сприйняття учнями навчального матеріалу. Такі завдання розвивають логічне й критичне мислення, емоційну сферу, читацькі вміння учнів, формують їхню емоційно-ціннісне ставлення до вчинків героїв твору. Запропоновані авторами підручника запитання спрямовано на розвиток критичного мислення, творчих здібностей старшокласників, стимулювання асоціативної уяви, зацікавлення різними видами мистецтва для відтворення теми, проблематики, системи образів художнього твору. Загалом збалансованість запитань і завдань різного типу сприяє диференціації та індивідуалізації навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх пізнавальних можливостей.

Важливо відзначити придатність підручника для організації самостійної навчальної діяльності десятикласників засобами ресурсів Інтернет-мережі, що сприяє індивідуалізації траєкторії навчання, оскільки кожен учень зможе адресно й оперативно звернутися до Інтернет-ресурсів із урахуванням власних потреб і запитів.

У підручнику використано багатий високохудожній, методично функціональний ілюстративний матеріал (портрети письменників, роботи художників, ілюстрації до творів тощо), що допомагає учневі глибоко осмислити зміст художніх творів у контексті різних видів мистецтва. Представлені репродукції картин художників корелюють із темою, ідеєю та образами художніх творів, що текстуально вивчаються у 10 класі. У методичному апараті підручника передбачено запитання й завдання репродуктивного та проблемного характеру, що забезпечують роботу учнів з ілюстративним матеріалом навчальної книги. Отже, виразний, художньо вартісний, переконливо дібраний та доповнений продуманим методичним апаратом ілюстративний матеріал підручника сприяє інтелектуальній активності учнів, розвитку їхнього образного та логічного мислення, естетичного смаку.

Важливим чинником визначення якості навчально-методичної продукції, зокрема й підручника «Українська література. 10 клас (рівень стандарту)», є апробація в закладах загальної середньої освіти, результати якої дали підстави авторському колективу (А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тименко) для висновків щодо перспективи вдосконалення підготовленої навчальної книги [5]. Зокрема, всі учителі-респонденти вважають оптимальним обсяг навчальної інформації в апро-

бованому підручнику. Більшість із опитаних зазначають, що зміст навчальної книги формує в уяві учня-читача образ письменника насамперед як цікаву й талановиту особистість, а художній твір презентується як явище художнього мистецтва. Майже всі респонденти констатували, що художній текст і система запитань та завдань до нього спрямовують увагу учня на усвідомлення себе як особистості й читача, на формування потреби в самонавчанні й самовдосконаленні, реалізації цілей читацького й особистісного розвитку. Здебільшого опитані вчителі зазначали, що підручник може використовуватися учнями як книга для самонавчання. Словесники вважають, що у підручнику чітко сформульовано цілі вивчення поданого матеріалу, визначено навчальний маршрут; навчальний матеріал подається послідовно, алгоритмізовано; у методичному апараті передбачено достатню кількість завдань проблемно-пошукового, творчого характеру; наявні елементи самонавчання (таблиці, схеми, завдання, алгоритми, зразки аналізу художнього твору, пам'ятки, поради тощо); розроблено запитання й завдання для рефлексії досягнення запланованого, самоконтролю й підсумкового оцінювання.

Результати учнівського опитування засвідчили, що майже всіх десятикласників зацікавлює фактичний матеріал про письменника та його творчість. Учням імпульс доступність, чіткість і логіка викладу навчального матеріалу, також викликає інтерес робота над запитаннями й завданнями різних тематичних рубрик підручника. Опитані десятикласники вказують на зв'язок навчального матеріалу підручника з іншими шкільними предметами (зарубіжна література, художня культура, історія). Важливо, що більшість старшокласників розглядають можливості підручника як самовчителя, зокрема щодо доцільності використання навчальної книги в процесі підготовки до ЗНО.

Висновки. Підручник «Українська література. 10 клас (рівень стандарту)» засвідчує відповідність оновленій навчальній програмі, завданням Нової української школи, характеризується дотриманням дидактичних принципів системності та доступності навчання, урахуванням вікових психологічних характеристик десятикласників, продуманою структурою, вирізняється особистісною і компетентнісною спрямованістю навчального матеріалу та методичного апарату, помірним насиченням літературознавчою термінологією, використанням результативних видів організації навчальної діяльності, що загалом сприяє розвитку ключових і предметної читацької (художньо-читацької та інформаційно-читацької) компетентностей учнів у процесі навчання української літератури в 10 класі.

Використані джерела

1. Бандура О. М. Шкільний підручник з української літератури / О. М. Бандура. — Київ: Пед. думка, 2001. — 76 с.
2. Оліфіренко В. В. Підручник з української літератури: історія і теорія. / В. В. Оліфіренко. — Донецьк: Східний видавничий дім, 2003. — 324 с.

3. Пометун О. І. Проектування шкільних підручників: вимоги і проблеми / О. І. Пометун, Н. М. Гупан // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / НАПН України; Ін-т педагогіки. — Київ: Пед. думка, 2014. — Вип. 14. — С. 564–573.
4. Про схвалення Концепції реалізації державно «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження КМУ від 14 груд. 2016 р. № 988-р [Електронний ресурс]. — Режим доступу <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> — Назва з екрану.
5. Українська література: підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту / А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тименко. — Київ: Пед. думка, 2018. — 275 с.
6. Фасоля А. М. Концептуальні засади створення підручника української літератури з урахуванням положень діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів / А. М. Фасоля // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / НАПН України; Ін-т педагогіки. — Київ: Пед. думка, 2016. — Вип. 18. — С. 231–242.
7. Яценко Т. О. Процес підручникотворення з української літератури: історико-методичний огляд / Т. О. Яценко // Українська мова і література в школі. — 2017. — № 2. — С. 32–35.

References

1. Bandura O. M. Shkilnyj pidruchnyk z ukrayinskoyi literatury` / O. M. Bandura. — Kyiv: Ped. dumka, 2001. — 76 s.
2. Olifirenko V. V. Pidruchny`k z ukrayinskoyi literatury`: istoriya i teoriya. / V. V. Olifirenko. — Doneczk: Sxidnyjv`davnychyj dim, 2003. — 324 s.
3. Pomետun O. I. Proektuvannya shkilnyx pidruchnykiv: vymogy` i problemy` / O. I. Pomետun, N. M. Gupan // Problemy` suchasnogo pidruchnyka: zb. nauk. pr. / NAPN Ukrayiny`; In-t pedagogiky. — Kyiv: Ped. dumka, 2014. — Vyp. 14. — S. 564–573.
4. Pro sxvalennya Konceptsiyi realizaciyi derzhavnoyi «Nova ukrayinska shkola» na period do 2029 roku: Rozporyadzhennya KМУ vid 14 grud. 2016 r. № 988-r [Elektronnyj resurs]. — Rezhym dostupu <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>. — Nazva z ekranu.
5. Ukrayins`ka literatura: pidruchnyk dlya 10 klasu zahal`noosvitnih navchal`nykh zakladiv. Riven` standartu / A. Fasolya, T. Yatsenko, V. Ulishchenko, H. Biychuk, V. Tymenko. — Kyiv: Ped. dumka, 2018. — 275 s.
6. Fasolya A. M. Konceptualni zasady` stvorennya pidruchnyka ukrayinskoyi literatury` z urahuvannjam polozhen` diyalnisnogo, osobystisno zoriyentovanogo i kompetentnisnogo pidxodiv / A. M. Fasolya // Problemy` suchasnogo pidruchnyka: zb. nauk. pr. / NAPN Ukrayiny; In-t pedagogiky`. — Kyiv: Ped. dumka, 2016. — Vyp. 18. — S. 231–242.
7. Yatsenko T. O. Proces pidruchnykotvorennya z ukrayinskoyi literatury`: istoriko-metodychnyj oglyad / T. O. Yatsenko // Ukrayinska mova i literatura v shkoli. — 2017. — № 2. — S. 32–35.

Яценко Т. А.

УЧЕБНИК УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛЕЙ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ

В статье актуализирована проблема разработки инновационного учебно-методического обеспечения современного школьного литературного образования в контексте целей

Новой украинской школы. Проанализирован вклад ученых в развитие теории и истории школьного учебника. Учебник украинской литературы для учащихся 10 класса (уровень стандарта) рассмотрен как эффективное средство формирования ключевых и предметной читательской компетентности. Раскрыт дидактико-методический аспект учебника украинской литературы, который разработан с учетом концептуальных идей личностно ориентированного и компетентностного образования.

Ключевые слова: средние общеобразовательные учреждения; украинская литература; учебник; личностно ориентированное обучение; компетентностное обучение; читательская компетентность.

Yatsenko T.

UKRAINIAN LITERATURE TEXTBOOK IN THE CONTEXT OF NEW UKRAINIAN SCHOOL OBJECTIVES

The article deals with the problem of the development of innovative educational and methodological support for modern school literary education in the context of the New Ukrainian School objectives. The contribution of scientists to the development of the theory and history of a school textbook is analyzed. The Ukrainian literature textbook for the 10-th grade students (level of standard) is considered to be an effective tool of dominant and subject readers' literacy competencies formation. The didactic-methodical aspect of the Ukrainian literature textbook is developed, taking into account conceptual ideas of personality-oriented and competence teaching, activity and cultural approaches.

Competence orientation of the educational material is traced in the content of artistic and journalistic essays («Acquaintance from afar and near» and «Art world of a writer», «Cultural and artistic context») and in the methodical apparatus (sections «Questions and tasks», «Reader self-control», «Your Reading Projects», etc.).

The content of the headings «Reader's Guide», «Reading Dialogs», «Questions and Tasks», «Your Reading Projects», «Reader Self-Control», provides students with the development of dialogic reading skills, provides an appeal to their reading experience, focuses on the definition of personal attitude to work, improvement of independent research activity skills. The textbook provides a balanced representation of the analytical questions of reproductive, partly-search and problematic nature, which methodically convincingly ensures the organization of various types of educational activities (independent work of students, work in groups, etc.).

The information content of the heading «Cultural and artistic context» is aimed at the development of the general cultural and comparative competences of students. Literary critical material contained in artistic and journalistic essays and in the «Reader Guide» motivates students to develop their literary competence. The rubric «Evaluate in a traversed way» encourages each student to understand their own way of improving the level of reader's competence.

Keywords: institutions of general secondary education; Ukrainian literature; textbook; personally oriented learning; competency training; readers' competence.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА**

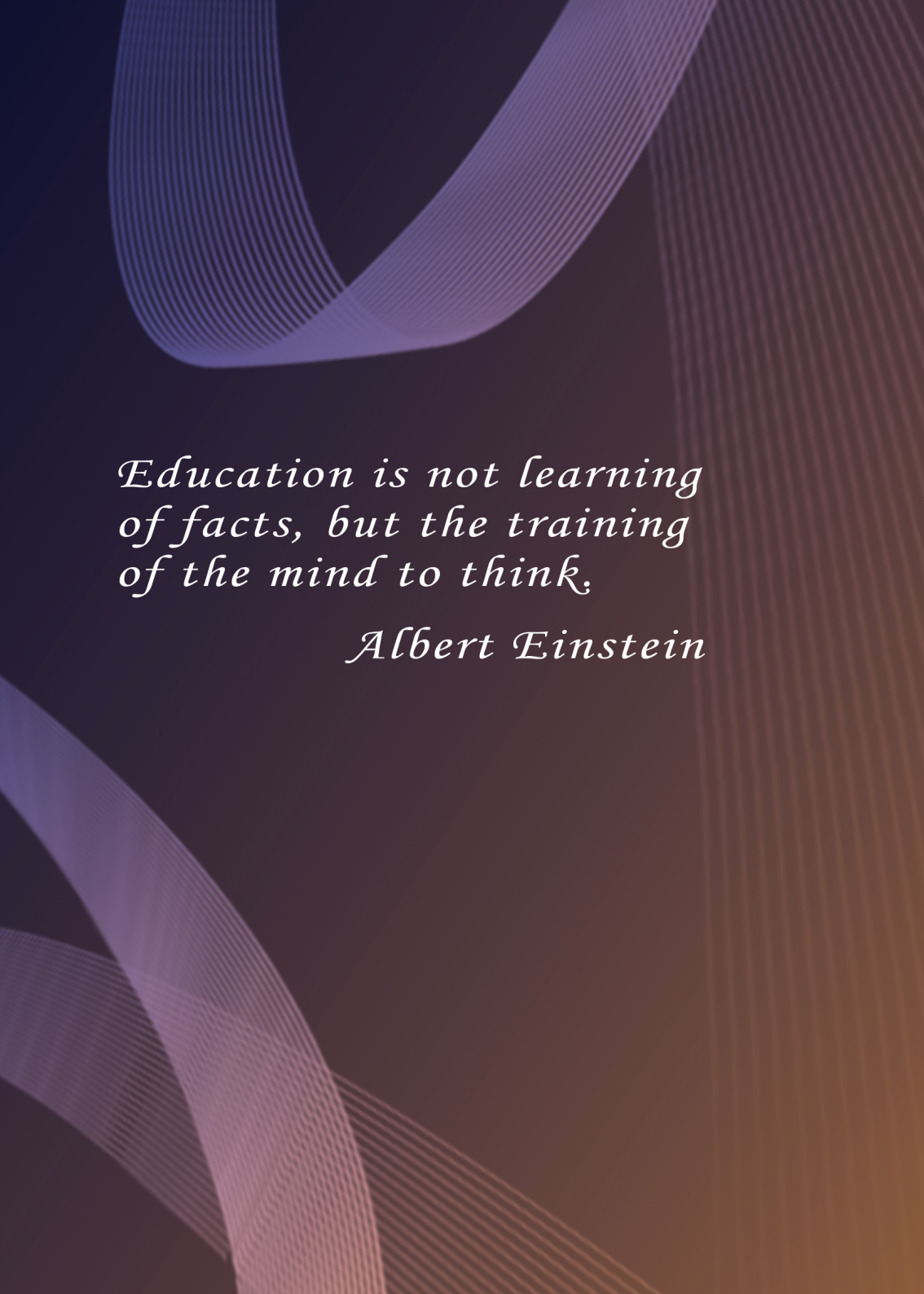
Збірник наукових праць
Випуск 20

Обкладинка, верстка, дизайн:
К. Ю. Ладоня, Ю. В. Штефан

Підписано до друку 26.04.2018 р. Формат 60x84 1/16
Гарнітура Calibri. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 32,55
Наклад 300 пр.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-85
book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.



*Education is not learning
of facts, but the training
of the mind to think,*

Albert Einstein