



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ



**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**



**НАУКОВО-МЕТОДИЧНА УСТАНОВА
«НАЦІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ОСВІТИ»
МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ БІЛОРУСЬ**



ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА



**ДЕРЖАВНА УСТАНОВА ОСВІТИ «АКАДЕМІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ»
(РЕСПУБЛІКА БІЛОРУСЬ)**

**ЗБІРНИК ТЕЗ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ
«ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА:
КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ПРЕДМЕТНІ НАВИЧКИ»
(електронне наукове видання)**

В рамках модуля Жана Моне
«Європейська якість навчання
для кращої успішності учнів»
(No 620287-ERP-1-2020-1-UA-ERPJM-MODULE)

With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Підтримка Європейською Комісією створення цієї публікації не передбачає підтримку її змісту, який відображає думку тільки авторів, і Комісія не може нести відповідальності за будь-яке використання інформації, яка тут міститься.

Київ 2021

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 5 від 26 квітня 2021 р.)

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, доктор пед. наук, професор, - головний редактор;

Н.М. Бібік, доктор пед. наук, професор;

М.І. Бурда, доктор пед. наук, професор;

В.Р. Ільченко, доктор пед. наук, професор;

Л. М. Калініна, доктор пед. наук, професор;

М. В. Головка, кандидат пед. наук, ст. наук. співробітник;

Т. М. Засєкіна, кандидат пед. наук, ст. наук. співробітник;

А. Р. Рось, упорядник.

Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички: збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет конференції (електронне наукове видання), 20-21 травня 2021 р. Київ.: Педагогічна думка, 2021. – 270 с.

ISBN 978-966-644-593-6

Збірник матеріалів містить доповіді та презентації виступів учасників Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми сучасного підручника» (20-21 травня 2021 року), яку щорічно проводить Інститут педагогіки НАПН України з метою висвітлення результатів наукових досліджень проблем теорії і практики підручникотворення в Україні та за кордоном. Зокрема, в електронному виданні розкрито актуальні питання конструювання змісту сучасного підручника як засобу реалізації профільного навчання; реалізації компетентнісного підходу в підручниках української мови і української літератури; формування компетентності у галузі природничо-математичної, інформатичної та технологічної освіти; науково-методичне забезпечення початкової освіти: інноваційні розробки, перспективи та досвід підручникотворення тощо.

Матеріали подано в авторській редакції, за достовірність фактів, цитат, посилань на використані джерела та вживання назв документів, власних імен тощо відповідають автори публікацій.

ISBN 978-966-644-593-6

© Інститут педагогіки НАПН України, 2021
© Педагогічна думка, 2021

ЗМІСТ

Бакуліна Н. В. Реалізація інтегративної функції в сучасних підручниках і посібниках із початкового навчання мови іврит.....	7
Бондаренко Н. В. Активізація пізнавальної діяльності учнів засобами підручника української мови.....	11
Бурда М. І. Підручник з математики для гімназії: яким йому бути.....	14
Васильсва Д. В. Наявність у діючих підручниках з математики завдань, що подібні до завдань тестування PISA.....	16
Вашуленко О. П., Сердюк Е. Г. Функції компетентнісно орієнтованих завдань у підручнику з математики для базової середньої школи.....	19
Вдовченко В. В. Прикладне дослідження компетентнісно орієнтованих завдань для науково-методичного забезпечення реалізації змісту в технологічній освіті учнів 5-6 класів гімназії.....	22
Вдовченко В. В., Дзигаленко Л.М. Понятійно-термінологічний апарат для навчання побутової діяльності учнів 5-6 класів гімназії	25
Величко Л. П. Розроблення посібника для учнів з курсу за вибором з органічної хімії.....	28
Волошена В. В. Навчально-методичний комплекс з геометрії в гімназії : реалії та перспективи.....	30
Вороненко Т. І. Навчально-методичне забезпечення курсу за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10-11 класи».....	33
Галаєвська Л. В. Розвиток діалогічного мовлення учнів основної школи засобами підручника української мови.....	35
Гич Г. М. Підручник у форматі «одна тема – одна розгортка».....	38
Гладишев В. В. Нотатки про експертне оцінювання підручників з літератури: особистий досвід.....	41
Головко М. В. Тенденції розвитку сучасного підручника фізики.....	44
Головко С. Г., Науменко С. О. Підручник як інструмент підготовки здобувачів гімназійної освіти до сертифікаційного оцінювання.....	46
Голуб Н. Б. Забезпечення суб'єктності учнів на уроках української мови засобами підручника.....	50
Горошкін І. О. Підручник як засіб формування ключових компетентностей учнів 6 класів гімназії на уроках іноземних мов.....	53
Горошкіна О. М. Робота з підручником як метод навчання української мови.....	56
Гривко А. В. Рамкові підходи до створення та оцінювання компетентнісно орієнтованої системи вправ і завдань підручника.....	60
Гуменюк І. М. Функціональні показники якості навчально-методичного забезпечення у педагогічних закладах вищої освіти.....	62
Гупан Н.М. Сучасний підручник з історії в контексті нового Державного стандарту освіти.....	64
Дем'янюк О. Й. Висвітлення подій першої світової війни в підручниках «Історія України» для 10 класу.....	67
Доротюк В. І. Психологічні засади компетентнісно орієнтованих підручників.....	70
Доротюк О. Г. Роль підручника в змішаному навчанні: візія суб'єктів освітнього процесу.....	72
Дячок С. О. Компетентнісно орієнтовані завдання у підручнику української літератури як засіб формування читацької грамотності школярів.....	74

Ємець А. А., Коваленко О. М. Формування та розвиток читацької культури учнів початкової школи засобами сучасного підручника.....	77
Завадський І. О. Організація навчання інформатики з використанням інтерактивного онлайн-підручника «ІТ-книга».....	80
Зякун А. І. Теоретичні основи побудови шкільного підручника з історії: рекомендації ЮНЕСКО.....	83
Глійчук Л. В. Реалізація компетентнісного підходу в змісті підручника «Я досліджую світ».....	86
Калініна Г. М. «Субкультура зникнення» як предмет розгляду в підручнику для керівника сфери освіти.....	89
Калініна Г. М., Малюга М. М. Сінглтони в змісті підручника для керівника освіти	93
Калініна Л. М. Державно-громадське управління на партнерських засадах у змісті підручника для керівника освіти.....	96
Калініна Л. М., Лісова Н. І. Соціальне партнерство як предмет розгляду в змісті підручника для керівника освіти.....	98
Клехо О. В. Використання онлайн-засобів для створення електронних інтерактивних аркушів і книг.....	102
Коршевилюк Т. В. Посібник для учнів з курсу за вибором як засіб індивідуалізації профільного навчання біології.....	105
Косенко О. С. Електронні навчальні видання як компоненти сучасного інформаційно-освітнього середовища (теорія та практика створення електронного підручника, підручника-навігатора тощо).....	108
Кофанова О. В. Відбір навчального матеріалу з хімії з метою підвищення якості професійної підготовки студентів-екологів у технічному університеті.....	111
Кравченко С. М. Е-підручник як актуалітет технологізації освіти.....	114
Кришмарел В. Ю. Аспекти інтеграції в шкільній освіті: рекомендації щодо підручникотворення.....	117
Куценко Т.М. Алгоритм обрахунку освітньої субвенції в змісті підручника для керівника закладу освіти.....	119
Лапінський В. В. Осучаснення підходів до подання змісту навчання в навчальній книзі.....	123
Левченко Ф.Г. Реалізація дидактичної складової компетентнісної освіти в сучасних підручниках.....	126
Ліпчевська І. Л. Потенціал електронного підручника в сучасній системі початкової освіти.....	129
Лісова Н. І. Механізми соціально-педагогічного партнерства в підручнику для керівника закладу освіти.....	132
Логінова А. О., Сидоренко А.О. Проект НМК вивчення наукової спадщини вчених в реаліях дистанційного навчання географії.....	137
Лукіна Т. О. Проблема визначення критеріїв якості підручника: український досвід та світові тенденції.....	140
Люлькова Ю.М. Особливості шкільного підручника в освітньому середовищі гімназії.....	143
Малієнко Ю. Б. Складники компетентнісного підходу в змісті підручників історії для загальної середньої освіти.....	145
Малюга М. М. Нереалізована NEET-молодь у підручнику для керівника закладу освіти.....	147
Мачача Т. С. Методологічні орієнтири розроблення змісту технологічної освіти гімназії та його науково-методичного забезпечення.....	151
Мачача Т. С., Стрижова Т. В. Наявні суперечності в змісті технологічної освіти учнів гімназії.....	154
Мелник Н., Баралюк Н. Роль планування в процесі соціального становлення дітей.....	158

Мельник Ю.С. Особливості методичного апарату сучасного підручника фізики 7-го класу.....	165
Мороз П. В. Особливості формування медіаграмотності учнів засобами шкільного підручника історії.....	168
Мороз П. В., Мороз І. В. Завдання шкільного підручника історії як засіб формування дослідницької компетентності учнів	171
Мосякова І. Ю. Навчальна література для формування трансверсальних компетенцій вихованців (учнів), слухачів у закладах позашкільної освіти: проблеми і перспективи.....	174
Мушка О. В. Роль засобів навчання у забезпеченні педагогічної взаємодії в умовах дистанційного навчання.....	177
Непорожня Л. В. Концептуальні підходи сучасного підручника щодо формування та реалізації базового курсу фізики.....	179
Новосьолова В. І. Реалізація методу спостереження в шкільному підручнику української мови.....	182
Онаць О. М. Роль керівника закладу освіти в реалізації державно-громадського управління на партнерських засадах	185
Пасічник О. С. Засоби формування міжкультурної іншомовної компетентності учнів основної школи.....	189
Пахаренко В. І. Актуальні проблеми підготовки нових навчальних програм і шкільних підручників української літератури.....	192
Пишко О. Л. Робота з підручником «Основи правознавства» в умовах оновленого законодавства.....	195
Піддячий М. І. Теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу в підручниках для старшої школи.....	197
Полонська Т. К. Критичне мислення як засіб формування й розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназії.....	200
Пометун О. І. Розвиток навичок критичного читання в учнів основної школи засобами підручника з історії.....	203
Попова Л. О. Вправи як складник підручника української мови.....	206
Попович Л. М. Державно-приватна взаємодія в управлінні закладом освіти в посібнику для керівника.....	208
Прохоренко О. О. Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в гімназії в умовах карантину.....	211
Рагозіна В. В. Розвивально-виховний потенціал альбому «Вчимося у майстрів декоративно-ужиткового мистецтва» (для дітей 3-го року життя).....	213
Редько В. Г. Структурні компоненти і функції навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти.....	216
Ремех Т.О. Новий підручник для 5 класу: як інтегрувати історичний та громадянознавчий зміст.....	219
Саюк В. І. Навчально-методичне забезпечення освітньо-професійної програми «Педагогічне дорадництво» підготовки магістрів спеціальності 011 освітні, педагогічні науки.....	222
Семко Л. П. Роль та особливості навчально – методичного комплексу в процесі навчання інформатики	224
Сєрова Г.В. Як забезпечити кліматичну освіту засобами електронного посібника.....	227
Слижук О. А. Навчальні завдання для формування громадянських і соціальних компетентностей підлітків у підручниках української літератури.....	230
Снегірєва В. В. Роль прецедентних текстів у формуванні багатомовної особистості.....	233
Спітковська К. В. Дистанційне навчання в умовах карантину як один із складників формування позитивного іміджу закладу освіти	235
Степанюк А. В.	

Функції підручника з предметів природничої освітньої галузі в умовах SMART-освіти.....	238
Тарара А. М., Сушко І.А.	
Структура й зміст навчальних посібників і підручників з технічної творчості як основа формування в учнів наскрізних умінь в галузі техніки і технологій.....	241
Телстова С. Г.	
Критерії експертного оцінювання якості шкільного підручника.....	244
Трубачева С. Е.	
Шкільний підручник у компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі.....	247
Фідкевич О. Л.	
Основні принципи інтегрованого мовного курікулуму в контексті реалізації моделі багатомовної освіти в ЗЗСО України з навчанням мов національних меншин.....	249
Хорошковська-Носач Т. П.	
До проблеми реалізації компетентнісного підходу в підручниках української літератури для 5 класу ЗЗСО.....	252
Чижевський Б. Г.	
Методологічні аспекти управління закладом освіти на засадах партнерства.....	255
Шевчук Л. М.	
Підручник як засіб реалізації диференціації навчання у початковій школі.....	258
Яковчук М. В.	
Особливості змісту навчально-мовленнєвих ситуацій в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5 класів.....	260
Ярошенко О.Г.	
Структура компетентнісно орієнтованого шкільного підручника хімії.....	264
Яценко Т. О.	
Сучасний підручник української літератури як дидактичний засіб формування читацької грамотності учнів.....	267

Бакуліна Н. В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ В СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ І ПОСІБНИКАХ ІЗ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ МОВИ ІВРИТ

Глобальні виклики та тенденції до змін ціннісних орієнтирів, відкритість і плюралізм світу мають значний вплив на розвиток нової філософії та методології системи освіти. Концептуальними засадами розвитку нової української школи є ідеологічна тріада сучасної освітньої парадигми: компетентнісна, інтегративна та культуровідповідна. З огляду на неї, модернізація освіти розглядається на основі інтеграції провідних підходів до навчання – особистісно-зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного. Це зумовлює подальше оновлення всіх складових системи освіти, зокрема сучасного підручникотворення. Актуальності набуває й удосконалення технологій розроблення, аналізу й оцінювання підручників.

У контексті інноваційних процесів в освіті та розширення варіативності сучасних підручників відбувається й переосмислення функцій підручника. Крім традиційних – *інформаційної, розвивальної, виховної та мотиваційної* до загальної характеристики основних функцій підручника відносять *функції навчання та функції взаємодії з повсякденним і майбутнім професійним життям*. При цьому, перша група включає функції надання знань, розвиваючу, закріплення вивченого й оцінювання знань, а друга – допомоги в інтеграції знань (або інтегративну), довідника, соціального та культурного виховання [6, с. 64-73].

Однією з найважливіших функцій сучасного підручника є *інтегративна*, адже саме вона сприяє формуванню наскрізних і предметних компетентностей учнів. Виступаючи в ролі основного компонента (ядра) навчально-методичного комплексу (НМК) або будучи елементом дидактичного комплексу (ДК), підпорядкований тій чи іншій технології навчання, підручник має забезпечити основні взаємопов'язані *фактори інтеграції* такі як: розвиток метапізнання в рамках кожного предмета (або вертикальна/внутрішньопредметна інтеграція), міжпредметний/міжгалузевий зв'язок з іншими предметами (або горизонтальна/міжпредметна/міжгалузєва інтеграція) та транспредметний зв'язок, який об'єднує спільні для всіх предметів пізнавальні уміння та поведінкові норми (або діагональна інтеграція) [6, с. 219], [5, с. 65]. Це стосується й іншої навчальної літератури, зокрема посібників, робочих зошитів тощо.

Реалізація інтегративної функції в підручниках і посібниках є складним багатокомпонентним процесом. Це і ретельний добір інтегрованого змісту навчання, і розроблення відповідних методів і прийомів для забезпечення різних видів інтеграції. Одним із можливих шляхів забезпечення інтеграції може бути, наприклад, організація *інтегративних ситуацій* – комплексних ситуацій, які містять як необхідну інформацію для розв'язання проблеми, так і додаткову для активізації раніше набутих знань. Створення інтегративних ситуацій у підручниках і посібниках дозволить здобувачеві освіти не механічно накопичувати попередньо набуті знання й уміння, а спонукатиме до їхньої інтеграції та самостійного застосування у нових умовах. Оскільки інтегративна ситуація визначається такими характеристиками як *максимальна наближеність до реальності*, з якою може зустрітися учень/учениця (соціальна функція), *комплексність* (містить як значущу, так і додаткову не важливу інформацію), *потреба у застосуванні раніше набутих знань*, *відповідність рівню підготовки учнів* [7, с. 100], вона сприятиме розвитку інтегративних умінь, завдяки яким можливо забезпечити інтеграцію, та в решті решт – набуттю критичного мислення та сталого розвитку особистості.

На інтегративних засади побудовано й сучасний зміст початкового навчання мови іврит, який визначено у чинних освітніх програмах для 1-2 та 3-4 класів ЗЗСО України. Через програмові змістові лінії реалізовано і відповідний зміст навчання мови іврит у підручниках і посібниках для початкових класів, які апріорі передбачають *вертикальну/внутрішньопредметну інтеграцію змісту* та визначають особливості навчального предмету відповідно до циклів навчання. Вона виявляється у формуванні цілісної комунікативної компетентності (інтеграції всіх її складових – мовленнєвої, мовної, соціокультурної й інших), взаємопов'язаному навчанні всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма), в опануванні мовою на всіх мовних рівнях (у 1-4 класах лише на практичному рівні), в інтеграції мовно-літературного змісту тощо. Так, у 1 класі це «Практичний усний курс» (I семестр) і «Навчання грамоти» (II семестр); у 2 – інтегрований курс «Навчання грамоти»; у 3 і 4 – інтегрований курс навчальних предметів «Мова іврит» і «Читання». Для цього у чинних підручниках з івриту для 1-3 класів ЗЗСО України [1], [2], [3] та у рукописі підручника для 4 класу дібрано відповідний мовленнєвий, мовний і соціокультурний навчальний матеріал – тексти різних жанрів і стилів, запитання, ілюстративний матеріал, розроблено вправи і завдання, способи презентації й орієнтування. Поряд із реалізацією внутрішньопредметної інтеграції змісту, дібрано навчальний матеріал для здійснення *горизонтальної інтеграції змісту навчання через міжпредметні та міжгалузеві зв'язки*. Це виявляється в інтеграції змісту навчання мови іврит і традиції, літератури, історії та культури єврейського народу, а також інших мов і культур, зокрема української, природничих наук і сучасних інформаційних технологій тощо.

Перша спроба створення інтегрованого курсу у практиці початкового навчання письма мовою іврит та єврейської традиційної культури втілена під час розроблення робочого зошиту [4]. Робота з матеріалом цього зошиту спрямована з одного боку на формування правописних умінь і графічних навичок письма на початковому етапі навчання мови іврит, а з іншого – на формування багатомовної та міжкультурної компетентностей. Для реалізації *внутрішньопредметної інтеграції* й урахування лінгводидактичних особливостей навчання мови іврит в основу робочого зошиту покладено *принцип каліграфічного письма*. Він виявляється в інтеграції та структуруванні груп літер відповідно до рівня складності написання їх форм та елементів. Кожна наступна буква вводиться на основі раніше засвоєних. Крім цього, дібрана лексика базується на вже опанованих графічних елементах і спонукає учнів застосовувати набуті вміння в нових умовах. *Міжпредметна / міжгалузєва інтеграція* реалізована через авторські культурологічні тексти, подані українською мовою, малюнки й ілюстрації, що розкривають основні символи та ціннісні підвалини єврейської традиційної культури, а також через пізнавальний матеріал про кожен літеру, її назву, звукове, символічне та числове значення. *Діагональна інтеграція* у підручниках і посібниках з початкового навчання мови іврит забезпечується оволодінням базовими пізнавальними навичками, що пронизують усі дисципліни, тобто спрямовані на формування ключових компетентностей.

Таким чином, реалізація інтегративної функції у підручниках і посібниках із початкового навчання мови іврит забезпечує формування ключових і предметних компетентностей учнів, сприяє успішному досягненню результатів предметного змісту і підвищенню якості освіти з огляду на інтегративний підхід до багатомовної освіти в цілому.

Ключові слова: мова іврит; інтеграція; інтегративна функція, інтегративні ситуації; підручник; посібник.

Література:

1. Бакуліна Н., Фалеса І. Іврит : підручник для 1 кл. заг. сер. осв. з навч. укр. мовою. Чернівці : Букрек, 2018. 88 с. : іл. URL: https://lib.iitta.gov.ua/712064/1/Ivryt_2018_%D0%9C%D0%9E%D0%9D_%D0%9D%D0%91.pdf (дата звернення 05.04.2021).
2. Бакуліна Н. В. Іврит : підручник для 2 кл. закл. заг. сер. осв. Чернівці : Букрек, 2019. 144 с. : іл. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717034/2/ivryt_22pv.pdf; https://lib.iitta.gov.ua/717034/1/ivryt_new_x.pdf (дата звернення 05.04.2021).
3. Бакуліна Н. В., Яковлева О. М. Іврит : підр. для 3 кл. закл. заг. сер. осв. Чернівці : Букрек, 2020. 144 с. : іл. URL: https://lib.iitta.gov.ua/721667/1/IVRIT_3_Bakulina.pdf (дата звернення 05.04.2021).
4. Бакуліна Н., Гехтман Р. Коди єврейської культури для дітей: Єврейська каліграфія. Робочий зошит для навчання й удосконалення каліграфічної компетентності. Чернівці : «АНТ ЛТД», 2020. 68 с. : іл. URL: https://lib.iitta.gov.ua/724601/2/The%20Jewish%20Calligraphy_Book_Bakulina_compressed.pdf ; https://lib.iitta.gov.ua/724601/1/The%20Jewish%20Calligraphy_COVER_Bakulina_compressed.pdf (дата звернення 08.04.2021).
5. Засекіна Т. Інтегративний підхід у шкільній природничій освіті. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4. С. 61-68. URL:

<http://uej.undip.org.ua/Zhurnal/2020/4/Statti/%D0%A2%D0%B5%D1%82%D1%8F%D0%BD%D0%B0%20%D0%97%D0%B0%D1%81%D1%94%D0%BA%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf> (дата звернення 05.04.2021).

6. Франсуа-Марі Жерар, Ксав'є Роеж'єр. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Пер. з франц. М. Марченко. К. : К.І.С., 2001. 352 с.

7. De Ketele, J. M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Université. 1988. P.100.

*Бондаренко Н. В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Найвищий державний статус української мови передбачає постійне вдосконалення її навчання й науково-методичного забезпечення у широкому й розмаїтому контексті комплексного розв'язання проблем реформування освітньої галузі. Важливу роль у модернізації вітчизняної освіти на компетентнісних засадах відведено якісному підручникові.

За безперечної науковості підручник має бути водночас цікавим і захоплюючим. Цієї якості слід досягати не лише зовнішніми ефектами. Основою підручника має бути актуальний для учнів, цікавий і корисний матеріал, який мотивуватиме їх пізнати більше, стимулюватиме пізнавальні інтереси та активність здобувачів освіти у різних знанневих сферах. Адже саме підтримання пізнавального інтересу учнів визначено одним з орієнтирів мети базової середньої освіти в оновленому Державному стандарті базової і повної середньої освіти. Це досягається реалізацією в підручнику міжпредметних зв'язків української мови, як вмістилища цінної інформації й об'єднувачого усе предметного чинника, з усіма дисциплінами з огляду на необхідність формування 11 груп ключових компетентностей [1].

Водночас потенціал міжпредметних зв'язків у навчанні мови досі використовується явно недостатньо й неефективно. З іншого боку, прийнята в Україні концепція STEM-освіти зміщує освітній акцент, розбалансовуючи і так хитке співвідношення цифрової й гуманітарної сфер і звужуючи спектр прояву пізнавальних інтересів здобувачів освіти [2].

Активізації пізнавальної діяльності учнів сприяють мотиваційні установки на початку кожного розділу підручника, де на конкретних прикладах роз'яснюється значущість і практична необхідність засвоєння конкретного навчального матеріалу. Мотиваційна установка націлює на обговорення проблемних питань у контексті щоразу нової соціокультурної теми, яку представлено ключовим текстом.

Аналіз підручників української мови для основної школи, де закінчується вивчення граматики, показує: теорія в них подається суцільним текстом на 1,5–2 сторінки, що унеможлиблює її засвоєння і спричинює втрату інтересу до навчання. Дієвим виявився апробований спосіб вирішення проблеми через ступеневі запитання, або запитання-сходінки до опанування нових знань, і порційне подання теорії. Завдяки продуманій системі запитань

теоретичні відомості поділяються на невеликі завершені засвоювані порції й розміщуються як відповіді за логікою розгортання теорії. Засвоївши певну порцію матеріалу, учні закріплюють її під час виконання 1–2–3 вправ (залежно від складності), після чого наступне запитання скерує їх до чергової порції матеріалу.

Природну мотивацію, а також смислове й змістове наповнення пізнавальної, мисленнєво-мовленнєвої, комунікаційної діяльності учнів забезпечує реалізація текстоцентричного принципу, у контекстненого у соціокультурну змістову лінію програми.

Уміщений на початку кожного параграфу (уроку) текст є основним структурним компонентом такого підручника. Система роботи із текстами широкого спектру різногалузевої проблематики дає змогу уприроднити мотивацію, актуалізувати пізнавальну діяльність учнів, формувати всі 11 груп ключових компетентностей, сфокусувати увагу на світоглядних, розвивальних, виховних і моральних аспектах.

Текст містить цікавий фактаж із актуальної для центеніалів проблематики, що активізує пізнавальний інтерес і діяльність учнів. Він формує фонові знання здобувачів освіти і є потужним ресурсом для розвитку базових компетентностей. Системоутворювальні тексти доповнюються зразками, призначеними для цільового формування універсальних компетентностей. Щонайвиразніші інформаційно насичені міні-тексти відповідної тематики й кількахвилинна бесіда за їх змістом (це можуть бути 2–3 квінтесенційовані запитання – відповіді, своєрідні смислові «вершки» тексту) забезпечать незатратну в часі роботу з формування базових компетентностей на кожному уроці української мови. На перетині того самого тексту можуть формуватися кілька ключових компетентностей. Порушена в текстах грамотно зчитана проблематика мотивує, викликає пізнавальний інтерес, потребу висловитися, розвиває ініціативність та адресованість мовлення, пропонує зразки людської й комунікаційної поведінки у певній життєвій ситуації [3].

Текст стає ніби каталізатором для самостійного конструювання відповіді, стимулюючи всі види інтелектуальної діяльності й зокрема пізнавальну. Винесене в заголовок запитання підсилюється системою запитань за змістом тексту. Сукупно вони дають можливість різнобічно розглянути проблему і скласти про неї якнайповніше уявлення. Завдяки посиленості і водночас достатній складності запитань в учнів формується здатність застосовувати знання, вміння й навички у нестандартній ситуації [4]. Готові запитання передбачають не механічне відтворення змісту, а його смислово переробку. Допитливі центеніали навряд чи обмежаться пошуком готової відповіді, висуваючи власні припущення й перевіряючи їх правомірність. Продумані формулювання запитань стимулюють різні форми пізнавальної активності, мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Це визначення комунікаційної мети і позиції автора, виявлення причинно-наслідкових і смислових зв'язків, мотивів поведінки і вчинків, пояснення фактів, явищ, подій, обстоювання власної думки, позиції, оцінки тощо. Ланцюжок послідовних

запитань дає учневі зрозуміти, що нове знання породжує нові запитання. Частина завдань не містить адресованих учням запитань, але створює умови для їх виникнення й знаходження відповіді на них у самому тексті чи в інших інформаційних джерелах. Із такими текстами ведеться діалог. Досить ефективним виявився такий вид роботи як прогнозування змісту, коли навіть п'ятикласники висувають не одну, а декілька версій можливого розвитку подій за описаним у тексті сюжетом.

Особливий інтерес для активізації пізнавальної активності учнів становлять запитання у варіанті, який потребує розгорнутої відповіді. Важливо також передбачити такий підбір, організацію і послідовність запитань у підручнику, за якої відповіді учнів набудуть вигляду цілісного зв'язного висловлення, об'єднаного темою або сюжетом.

Висновуючи, зазначимо: досвід вивчення мови на основі тексту активізує думання, пізнавальний, а отже, й читацький інтерес учнів, створює об'єктивні умови для актуалізації знань, засвоєних із різних джерел, життєвого досвіду та співвіднесення їх із необхідними для відповіді на запитання. Практика доводить, що саме таке активне здобування знань на основі активізації пізнавальної діяльності сприяє особистісному й компетентнісному зростанню учнів, піднесенню якості сучасної освіти загалом.

Такий підхід до навчання, закладений у підручниках, дає змогу посилити мотивацію; розширити і збагатити діапазон різногалузевих знань; сфокусуватися на конкретній життєвій проблемі, розглянути її зусібіч, уконтекстнено; з'ясувати різні погляди на ту саму проблему, що сприятиме її розв'язанню; сформуванню й обстоюванню власної думки, позиції, оцінки тощо.

Ключові слова: пізнавальна активність учнів, міжпредметний ресурс, текст-метод, запитання – відповіді.

Література:

1. Бондаренко Н. В. Розвиваємо ключові компетентності: міжпредметний аспект. *Українська мова і література в школі*. 2020. № 4. С. 33–40.
2. Бондаренко Н. В. Як збалансувати цифрове й гуманітарне в освіті. *The world of science and innovation*. Abstracts of the 2nd International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. London, United Kingdom. 2020. Pp. 267–277.
3. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2018. Вип. 21. С. 44–56.
4. Бондаренко Н. В. Як учити учнів запитувати–відповідати на основі текст-методу. *Fundamental and applied research in the modern world*. Abstracts of the 7th International scientific and practical conference. BoScience Publisher. Boston, USA. 2021. Pp. 250–259.

Бурда М. І.,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
завідувач відділу математичної та інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

ПІДРУЧНИК З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ГІМНАЗІЇ: ЯКИМ ЙОМУ БУТИ

Зміст підручника включає два компоненти – *теоретичний і прикладний*. Теоретичний – це логічна організація матеріалу (поняття, аксіоматичний підхід, доведення, виведення наслідків), а прикладний – застосування математики до розв’язання практичних проблем. Реформи змісту стосувалися співвідношення між теоретичним і прикладним компонентами, їх пріоритету. У різні роки ставилися різні завдання: посилити профорієнтаційну (прикладну) спрямованість змісту, наблизити зміст курсів до сучасної математики (впроваджено теоретико-множинні поняття), усунення формалізму у знаннях учнів. На сьогодні загальна *вимога – збільшення у змісті підручника питомої ваги прикладного компонента*, який забезпечуватиме здатність успішно діяти в навчальних і життєвих ситуаціях, провадити майбутню професійну діяльність. Потрібно теоретичний матеріал тісніше пов’язати з прикладним.

Як показали результати міжнародного дослідження PISA-18, більше уваги слід приділяти розумінню учнями суті математичних фактів, оволодінню оперативним твердженням (як треба діяти в конкретних ситуаціях, щоб досягти поставленої мети). Наразі вилучити той матеріал, який не використовується ні для логічного розгортання курсу, ні під час розв’язування змістових задач і не має прикладного значення. Зменшити обсяги громіздких обчислень і перетворень, які мають формальний характер. Корисно групувати задачі за спільними способами, ідеями, планами розв’язання з орієнтацією на застосування їх на практиці. Розв’язання задач практичного змісту полегшиться, якщо підручник міститиме не лише «правильні» задачі, а й задачі з неповною, надлишковою, ймовірнісною та суперечливою інформацією, вправи з неформульованою умовою або вимогою, на складання задач, на прийняття оптимальних рішень.

Необхідними умовами оволодіння учнями математичними компетентностями мають бути: відповідність навчальних текстів підручника процесу застосування математики на практиці; конструктивний підхід до визначення понять; систематичне використання методу математичного моделювання; доступність учням навчального матеріалу, що передбачає індуктивний підхід до його викладу, ілюстрацію теоретичних положень на конкретних практичних ситуаціях.

Реалізація інтегрованого підходу. Мають бути посилені зв’язки між алгеброю і геометрією, планіметрією і стереометрією. Йдеться про геометричну інтерпретацію алгебраїчних

залежностей і аналітичне тлумачення геометричних фактів. Методика інтегрованого підходу на міжпредметному рівні має передбачати виокремлення тих типових практичних ситуацій, для розв'язання яких найчастіше використовується та чи інша математична модель. Учні мають усвідомити, що одна і та ж математична модель може використовуватись для описання явищ різної природи.

Ключові слова: математика; підручник; теоретичний і прикладний компоненти.

*Васильєва Д. В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

НАЯВНІСТЬ У ДІЮЧИХ ПІДРУЧНИКАХ З МАТЕМАТИКИ ЗАВДАНЬ, ЩО ПОДІБНІ ДО ЗАВДАНЬ ТЕСТУВАННЯ PISA

У 2018 році Україна вперше взяла участь у моніторингу PISA і, як і решта країн, які беруть участь у моніторингу вперше, відчула так званий «PISA-шок». Результати українських учнів виявилися нижчі за середні по країнах ОЕСР, крім того було виявлено, що найнижчою є їх математична грамотність.

У національному звіті [1] були проаналізовані діючі підручники математики 9 класів на наявність задач аналогічних до тих, що містяться в кластерах PISA. Але дослідження PISA орієнтоване на визначення рівня математичної грамотності саме 15-річних підлітків, бо у цьому віці підлітки майже всіх країн світу закінчують обов'язковий цикл навчання у школі. Цей моніторинг перевіряє багаж знань, які учні здобули за всі роки навчання у школі. Тож, доцільніше аналізувати підручники 5 – 9 класів на наявність відповідних задач (не беремо до уваги підручники для НУШ початкової школи, бо учні, що складати тестування PISA у 2018 році, а також ті, що прийматимуть участь ще в наступних двох тестуваннях, за ними не вчилися).

Тестування PISA з математики має певну специфіку, перевіряється саме рівень математичної грамотності, тобто наскільки у учня розвинена здатність до використання математичних знань і умінь до розв'язування життєвих проблем.

В основному завдання в кластерах є прикладними і формулюються у вигляді текстів (іноді досить громіздких), що описують певну ситуацію, та серії завдань до них. Завдання можуть бути подані у різних формах: тестові завдання закритої форми (альтернативні тестові завдання, тестові завдання з множинним вибором (вибір однієї або декількох правильних відповідей), в тому числі і завдання на відповідність) та тестові завдання відкритої форми. До одного тексту можуть бути запропоновані завдання різних форм.

Якщо аналізувати діючі підручники з математики 5-9 класів на наявність розлогих текстів, що описують певну ситуацію, з серією запитань до них, то бачимо, що такі завдання зустрічаються вкрай рідко. І першочергово це обумовлено тим, що підручники в Україні закупає держава і висуває обмеження по листажу. Але, навіть значно не збільшуючи обсяг завдань, автори підручників можуть учням пропонувати поспіль декілька запитань у задачах.

Для того, щоб вчителі могли пропонувати учням завдання саме у такій формі як у PISA, зручно використовувати додаткові посібники. Наприклад, «Збірник задач з математики. 5 — 9 класи: Наскрізнi лінії ключових компетентностей та їх реалізація» [2] або посібники з серії «Перевірка предметних компетентностей», наприклад, для 5 класу [3].

Якщо ж проаналізувати зміст української навчальної програми з математики (а відповідно і зміст підручників) та тематику тестових завдань дослідження PISA, то помітимо, що в PISA значна увага приділяється завданням на комбінаторику, статистику й теорію ймовірностей, наближені обчислення, моделювання та на перехід від стереометричної до планіметричної задачі. Бажано було б авторським колективам підручників більше приділяти уваги таким завданням, в тому числі створюючи і комбіновані завдання.

Якщо порівнювати завдання PISA і завдання в діючих підручниках за математичною суттю, то можна зробити висновок, що в підручниках 5-9 класів фігурують схожі задачі, але частіше за все деякі дані в завданнях PISA подані в неявній формі. Наприклад в завданнях на знаходження середньої швидкості, необхідне значення всього шляху чи всього часу учням треба знайти з графіка. Крім того, в кластерах PISA міститься багато завдань, які ефективно розв'язуються безпосереднім перебором можливих варіантів чи побудовою наступного (або кількох наступних елементів послідовності) або ж на основі логічних міркувань.

Всі завдання PISA можна умовно розділити на три види життєвих ситуацій:

- задачі, які задіюють повсякденний досвід учнів;
- задачі, в яких йдеться про ситуації, з якими учень матиме справу у процесі навчання конкретного предмету чи у подальшій своїй професійній діяльності;
- задачі, що вимагають опрацювання інформації з газет, журналів чи Інтернету.

Третій вид задач не є досить популярним у діючих підручниках, оскільки займають великий обсяг і досить швидко стають застарілими. Але такого виду задачі вчителі легко можуть скласти самостійно на основі подій чи статистик, що висвітлюються в газетах, журналах чи Інтернеті. Вчителям також варто залучати учнів до створення та розв'язування задач на основі опрацювання інформації з газет, журналів чи Інтернету.

Підсумовуючи, можемо зробити висновок, що в діючих українських підручниках з математики 5-9 класів наявні задачі, що схожі за математичним змістом до тих, що пропонуються на моніторингу PISA, але вкрай мало схожих за формою подання чи фабулою. В підручниках бажано посилити прикладну направленість, урізноманітнити форму подання задачного матеріалу, а також додати задачі з логічним навантаженням.

Ключові слова: PISA, математична грамотність, підручники з математики, задачі з математики.

Література:

1. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. Київ, 2019, 439 с.
2. Васильєва Д.В, Василюк Н. І. Збірник задач з математики. 5 — 9 класи: Наскрізнні лінії ключових компетентностей та їх реалізація. Київ, 2017. 112 с
3. Тарасенкова Н.А. Перевірка предметних компетентностей. Математика, 5 кл. Збірник завдань для оцінювання навчальних досягнень учнів: Навч.- метод. посібник / Н. А. Тарасенкова, М. І. Бурда, О. І. Глобін, І. М. Богатирьова, О. П. Бочко, О. М. Коломієць, З. О. Сердюк; за ред. Н. А. Тарасенкової. Київ, 2015. 48 с.
4. Васильєва Д.В. Уроки PISA-2018. Аналіз оприлюднених результатів з математичної грамотності учнів. *Математика в рідній школі*. 2020. № 1. С. 2 – 17. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/718881/1/PISA%20matematika_%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%B%D1%8C%D1%94%D0%B2%D0%B0.pdf

*Вашуленко О. П.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

*Сердюк Е. Г.,
молодший науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ФУНКЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ У ПІДРУЧНИКУ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Нова українська школа розвивається на засадах компетентісного, особистісно орієнтованого і діяльнісного підходів. На сьогодні зрозуміло, що метою навчання учнів, зокрема математики, не може бути лише засвоєння ними певної суми попередньо накопичених людством знань і навичок. Надважливим є розвиток особистісних якостей школярів. Традиційно вважалося, що цей процес пропорційно залежить від кількості засвоєних математичних фактів, доведених теорем і розв'язаних задач. Однак практика і життєвий досвід свідчать про те, що в сучасній діяльності людини математичні теореми і формули використовуються не часто, а за потреби їх легко знайти на просторах Інтернету. Тому знання, які так важко здобувалися, швидко втрачаються. Залишаються набуті психічні і розумові якості, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, відшукувати потрібну інформацію, оцінювати її якість. Тому за новими освітніми документами мета математичної освітньої галузі визначається як «формування математичної компетентності у взаємозв'язку з іншими ключовими компетентностями для успішної освітньої та професійної діяльності впродовж життя, що передбачає засвоєння системи знань, вдосконалення умінь і способів дій для розв'язування суто математичних та практичних задач; розвиток логічного мислення та психологічних якостей особистості; розуміння можливостей застосування математики в особистому та суспільному житті» [1]. Для створення і добору засобів організації навчального процесу слід розуміти роль і місце математичної освітньої галузі у базовій середній школі. З одного боку – це формування в учнів ключових і суто предметних математичних компетентностей. З іншого – математична компетентність є однією з ключових і формується засобом усіх інших освітніх галузей. Тому інтегрований підхід до навчання, його творчий характер є важливими, зокрема у базовій середній школі.

Основою формування ключових компетентностей є: особистісні якості, здібності, попередній особистісний, соціальний, культурний і навчальний досвід учнів; власні потреби, які мотивують до навчання; знання, уміння та ставлення, що формуються в освітньому, соціокультурному та інформаційному середовищах, а також у різних життєвих ситуаціях. У діяльності сучасної людини важливою є поведінка у нестандартних ситуаціях, вміння знаходити креативні способи вирішення проблем. Формуванню саме таких якостей особистості має сприяти компетентнісний підхід у навчанні математики у базовій середній школі. Тому організація навчальної діяльності учнів з математики має забезпечувати їх активність і самостійність в роботі. Відомо, що людина є активною, якщо її діяльність посилюється за умови активізації пізнавальних сил і досвіду. Тобто знання і дії, які має засвоїти учень, мають відповідати зоні його найближчого розвитку. Практика навчання свідчить про те, що учням необхідно відчувати потребу мобілізації своїх пізнавальних сил і досвіду для активного навчання і подолання труднощів і перешкод. Пізнавальна активність є підготовкою до ініціативності та самостійності учнів. Прагнення до самостійності належить до фундаментальних мотивів що спонукає людину до відкриття, випробування і вдосконалення себе. Важливо організувати діяльність учнів, не віддаючи перевагу лише репродуктивним формам роботи, необхідно запроваджувати її творчий характер. Ознакою творчої особистості є її здатність до перетворення предметів, явищ і процесів дійсності (або їх образів). Важливими є засоби перетворення. Творчість характеризується оригінальністю на відміну від копіювання дій за шаблонами та алгоритмами. У навчанні учнів математики творча діяльність забезпечується, зокрема, пошуком методів розв'язування задач (проблем), нестандартності їх застосування. Для забезпечення творчого характеру навчання математики необхідно наповнити відповідну систему вправ компетентісно орієнтованими завданнями, що спонукають учнів до самостійної пошукової і творчої діяльності щодо розв'язання проблемних ситуацій. Такі завдання є технологічним інструментом реалізації компетентісного навчання математики шляхом створення ситуації успіху і мотивації до пошуку і осмислення інформації. Аналіз навчальної і методичної літератури, освітньої практики свідчить, що компетентісно орієнтовані завдання у підручнику з математики для базової середньої школи виконують ряд функцій. А саме: функцію активізації пізнавальної діяльності учнів; організаційну (створення і реалізація плану дій щодо вирішення проблемної ситуації); мотиваційну (зміст завдання є актуальним для учнів що спонукає до пошуку способів вирішення проблеми); створення психологічного комфорту і ситуації успіху у навчанні; світоглядну функцію (формування цілісної картини світу, усвідомлення міжпредметних зв'язків); навчальну (вироблення предметних і міжпредметних умінь, навичок, способів дій); контрольно-оцінювальну (саме у процесі діяльності щодо

розв'язування таких завдань є можливість ефективно визначити рівень сформованості в учнів предметних і ключових компетентностей).

Організація діяльності щодо розв'язування компетентнісно орієнтованих завдань з математик у базовій середній школі може відбуватися в три етапи. На першому – відбувається усвідомлення, постановка проблеми. Чітке формулювання задачі є важливим початком творчого процесу, параметром залучення до самостійної діяльності. Другий етап – розв'язання проблеми. Можливість вирішення проблеми обумовлюється наявністю необхідних для цього знань. Виявлення учнем нестачі знань для розв'язання поставленої задачі є потужним мотивом їх самостійного здобуття. Роль вчителя на цьому етапі – своєчасний і професійний супровід пошукових і дослідницьких дій учнів. Інколи проблема виникає не тільки у відсутності знань, а й у відсутності умінь обирати і застосовувати інформацію для вирішення проблемної ситуації. Цей процес забезпечується основними прийомами математичної діяльності – аналізом і синтезом даних і умови задачі та наявних і необхідних знань для її вирішення. Третій етап творчої діяльності полягає у оформленні розв'язання проблемної ситуації. У науці – це доведення і практична перевірка гіпотези, у техніці – конструктивне і матеріальне втілення. У навчанні математики – розв'язання задачі та інтерпретація результату.

Серед компетентнісно орієнтованих завдань у підручнику з математики для базової середньої школи – вправи з неповною, надлишковою, ймовірнісною та суперечливою інформацією, а також з несформульованою умовою або вимогою, вправи на складання задач тощо.

Ключові слова: навчання математики, компетентнісно орієнтовані завдання.

Література:

1. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. Офіційний вісник України. 2020. № 81. С. 57.

Вдовченко В. В.,
старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

ПРИКЛАДНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ В ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

В процесі пошуково-моделювального етапу прикладного дослідження за темою: «Науково-методичне забезпечення реалізації змісту технологічної освіти в гімназії», нами проведено науковий аналіз проблеми науково-методичного забезпечення реалізації художньо-проектної складової змісту технологічної освіти учнів 5-6 класів гімназії.

За результатами проведеного аналізу були виявлені суттєві відмінності в компетентісно орієнтованих завданнях для науково-методичного забезпечення реалізації змісту в технологічній освіті за Державним стандартом (далі – ДС) 2011 року в учнів 5-6 класів основної школи [1] та 2020 року в учнів 5-6 класів гімназії [2].

1. Навчальною програмою за ДС (2011) [1] значно більша увага приділялася об'єктам проектно-технологічної розробки та виготовленню виробів. Вивчення побутової діяльності проводилося оглядово в довільній формі, а не за визначеним змістом. Навчальною програмою рекомендувалося викладати розділ з побутової діяльності за наявності малої кількості учнів, як правило, в передсвяткові дні, що навіть планово не передбачало вивчення побутової діяльності всіма учнями.

2. За ДС (2020) [2] для учнів 5-6 класів гімназії у новій українській школі якісного нового змісту набули під час навчальної діяльності такі трудові дії у:

– *пошуково-пізнавальній діяльності*: вивчає, розрізняє та описує, відшукує та відбирає, читає та пояснює своїми словами, оцінює;

– *пошуці та словесному формулюванню, колірно-графічному вираженню проектного задуму та проектної пропозиції*: пропонує, усвідомлено формулює, вирішує провадить;

– *практичній проектно-технологічній діяльності*: облаштовує або вдосконалює.

Всі вимоги ДС (2020) [2] до обов'язкових результатів навчання учнів у технологічній освітній галузі у 5-6 класах, розділ 4. «Турбота про власний побут, задоволення власних потреб і потреб інших осіб» *стандартизовані*. Про це свідчать і коди стандартизованих вимог[2]:

– [ТЕО 4.1], [6 ТЕО 4.1.1-1], [6 ТЕО 4.1.2-1], [6 ТЕО 4.1.2-2], [6 ТЕО 4.1.2-3], [6 ТЕО 4.1.2-4], [6 ТЕО 4.1.2-5],

– [ТЕО 4.2], [6 ТЕО 4.2.1], [6 ТЕО 4.2.1-1], [6 ТЕО 4.2.1-2], [6 ТЕО 4.2.1-3], [6 ТЕО 4.2.2], [6 ТЕО 4.2.2-1], [6 ТЕО 4.2.2-2], [6 ТЕО 4.2.3], [6 ТЕО 4.2.3-1].

Відповідно до загальної мети дослідження у відділі технологічної освіти, нами теоретично обґрунтовано контент компетентісно орієнтованих завдань для розроблення методичного забезпечення реалізації змісту розділу 4 за чинним ДС [2]. Проведено на засадах компетентісного підходу визначення наукової основи розроблення науково-методичного забезпечення реалізації художньо-проектної складової змісту технологічної освіти учнів гімназії, зокрема, і компетентісно орієнтованих завдань для неї.

Розроблення науково обґрунтованої структури та змісту художньо-проектної складової змісту розділу методичного посібника «Методичні засади реалізації змісту технологічної освіти в 5-6 класах гімназії» базується на результатах аналізу стану проблеми розроблення художньо-проектної складової змісту технологічної освіти і його науково-методичного забезпечення.

Мета та завдання чинного ДС [2] спрямували на обґрунтування нами психолого-педагогічних, дидактичних та методичних вимог реалізації змісту технологічної освітньої галузі учнів гімназії для набуття предметних компетентностей за розділом 4 за новим ДС [2].

Розроблення науково-методичного забезпечення реалізації змісту 4 розділу, в свою чергу, потребує якісно нових компетентісно орієнтованих завдань для науково-методичного забезпечення реалізації змісту в технологічній освіті учнів 5-6 класів гімназії. Для цього нами обґрунтовані психолого-педагогічні особливості диференціації навчання змісту художньому проектуванню об'єктів побуту та не складних навчальних завдань для побутової діяльності з різних видів дизайну в технологічній освіті учнів гімназії та методичні вимоги для їх реалізації у зазначеній віковій групі.

Розробка науково-методичного забезпечення реалізації змісту художнього проектування об'єктів побуту із таких видів дизайну – дизайн середовища, промисловий дизайн, графічний дизайн, дизайн одягу, фітодизайн та в кулінарії у технологічній освіті учнів гімназії зорієнтовані не тільки на їх проектно-технологічну діяльність з виготовлення виробів, як об'єктів праці, а і на компетентний вибір гімназистами 5-6 класів промислових виробів за їх функціональним призначенням та естетичними вимогами, з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог та правил безпечного їх використання в побуті.

Розроблені нами компетентісно орієнтовані завдання для науково-методичного забезпечення реалізації змісту в технологічній освіті учнів 5-6 класів гімназії пройдуть експертний аналіз та будуть експериментально перевірені у педагогічній практиці, як навчально-тренувальні завдання, так і під час виконання навчальних учнівських проєктів для їх подальшого широкого використання в навчально-виховному процесі для науково-методичного

забезпечення реалізації змісту художнього проектування об'єктів побуту в різних видах дизайну в технологічній освіті учнів гімназії.

Узагальнення результатів експериментального апробування розроблених нами компетентнісно орієнтованих художньо-проектних завдань в означених вище видах дизайну в побуті сприятиме чіткому викладу методики реалізації змісту розділу 4 за новим ДС [2].

Ми впевнені, що кількісний і якісний аналіз результатів проведеного нами науково-педагогічного експерименту сприятиме якісному упровадженню розроблених нами науково-методичних матеріалів та виявленню позитивного соціального ефекту з оволодінням учнями 5-6 класів гімназії проектно-технологічними компетентностями в процесі вивчення побутової діяльності на заняттях з технологій у гімназії під час виконання компетентнісно орієнтованих завдань.

Результативності проведеного нами дослідження сприяють задіяні такі методи наукового дослідження: порівняльно-змістовий, проблемно-цільовий, ретроспективний логіко-системний аналіз наукових праць, програмно-методичного і навчального забезпечення технологічної освіти; моделювання та експериментальні методи; методи математичної статистики.

За результатами виконання пошуково-моделювального етапу проведеного нами наукового дослідження ми: доповідаємо на тематичних круглих столах, науково-практичних семінарах; робимо виступи на науково-практичних конференціях. Нами підготовлені та будуть опубліковані за результатами досліджень: тези у наукових збірниках, статті у фахових виданнях. Розроблені нами науково-методичні матеріали будуть надруковані у розділі IV «Методичне забезпечення реалізації змісту з проектування об'єктів побуту в 5-6 класах гімназії» методичного посібника «Методичні засади реалізації змісту технологічної освіти в 5-6 класах гімназії» і упроваджені в практику технологічної освіти в гімназії.

Ключові слова: компетентнісно орієнтовані завдання, художньо-проектна складова, об'єкти побуту.

Література:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, 2011. [Електронний ресурс]. Доступно: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030/
2. Державний стандарт базової середньої освіти, 2020. Освіта.ua. 30.09.2020 [Електронний ресурс]. Доступно: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/

*Вдовченко В. В.,
старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

*Дзигаленко Л. М.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач Вінницької академії неперервної освіти,
учитель технології ЗОШ 1-3 ступенів №20,
м. Вінниця, Україна*

ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПОБУТОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

Для розуміння важливості понятійно-термінологічного апарату під час формування проєктно-технологічної компетентності в учнів 5-6 класів гімназій під час вивчення побутової діяльності (інтер'єри, домашнє предметне середовище, побут, засоби підвищення добробуту) в освітній галузі «Технологія», необхідний також для вчителів технології, методистів технологічної освіти та викладачів і студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічного напрямку, розкриємо приклад їх структурування для вивчення за новими вимогами Державного стандарту (далі – ДС) (2020) [1].

Понятійно-термінологічний апарат учнів 5-6 класів гімназій докорінно змінився – від радянських техніко-технологічних підходів до сучасних концептуальних підходів розвивального навчання у технологічній освіті нової української школи ДС (2020) [1]. В радянській школі учень на заняттях трудового навчання був виконавцем. В новій українській школі учень – творець гармонізованого навколишнього середовища засобами дизайну, від задуму і до реального його втілення в матеріалі, зокрема – і в побутовому середовищі засобами різних видів дизайну. Тому важливо в навчальному предметі «Технології і дизайн» не лише оволодіти виконанням технологічних процесів, операцій, переходів, а і оволодіти проєктно-технологічними компетентностями за новими стандартизованими вимогами до загальних і конкретних результатів, орієнтирів для оцінювання сформованих предметних компетентностей у проєктно-технологічній діяльності із: планування, організації, покращення, створення побутового середовища.

У новій українській школі всі вимоги ДС (2020) [1] до обов'язкових результатів навчання учнів у технологічній освітній галузі 5-6 класах «4. Турбота про власний побут, задоволення власних потреб і потреб інших осіб» стандартизовані. Подані нами систематизовані коди ДС (2020) [1] з декількох сторінок у одній таблиці структурно-функціональної схеми «Оволодіння проєктно-технологічною та соціальною компетентностями у побутовій діяльності учнями 5-6 класів гімназій» (див. табл. 1) не для того, щоб завести

в глибини кодувань, а якраз навпаки, щоб в доступній для вчителя технології формі подати зрозуміле значення стандартизованих вимог в технологічній освіті у формі доступних тлумачень.

Звертаємо увагу на те, що чітке визначення змісту термінів передусе навіть меті та завданням будь-якого дослідження не тільки в навчальній темі, чи от, наприклад у розділі 4 ДС (2020) [1], а і в галузі педагогічної науки, зокрема, в дидактиці та методиці технологічної освіти учнів 5-9 класів гімназії. Відтак, перш ніж приступити до формування в учнів 5-6 класів гімназій проєктно-технологічної компетентності під час вивчення побутової діяльності, необхідно мати чітке тлумачення основних понять, дефініцій, категорій і термінів.

На виконання вище означеного завдання нами сформовано доступний для розуміння вчителя словник-довідник, який ми розташуємо у кінці розділу 4 методичного посібника «Методичні засади реалізації змісту технологічної освіти в 5-6 класах гімназії».

Розпочати знайомство із дефініціями важливо не з учнівського рівня, а із загальнопедагогічного, яке базуються на перспективних положеннях чинного ДС (2020) [1].

Розкриємо детальніше вимоги до результатів навчання та оцінювання проєктно-технологічної діяльності учнів під час вивчення побутової діяльності. (див. табл. 1).

Таблиця 1

**СТРУКТУРНО - ФУНКЦІОНАЛЬНА СХЕМА
ОВОЛОДІННЯ ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЮ ТА СОЦІАЛЬНОЮ КОМПЕТЕНТНОСТЯМИ
В ПОБУТОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНЯМИ 5-6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ
4. ТУРБОТА ПРО ВЛАСНИЙ ПОБУТ, ЗАДОВОЛЕННЯ ВЛАСНИХ ПОТРЕБ І ПОТРЕБ ІНШИХ ОСІБ**
За вимогами Державного стандарту до обов'язкових результатів навчання учнів у технологічній освітній галузі 5-6 класах
За В. Вдовченком, 2021

ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ У ПОБУТІ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИХ ВПРАВ ТА НАВЧАЛЬНИХ ПРОЄКТІВ			
Д І Я Л Ь Н І С Т Ь У П О Б У Т І			
Індивідуальна (власна) [ТЕО 4.1], [6 ТЕО 4.1.1-1] власна діяльність у побуті, власні потреби в організації побуту Загальні результати: організує Конкретні результати: планує Орієнтири для оцінювання визначає		Колективна [6 ТЕО 4.1.1-1] чужі потреби в організації побуту Загальні результати: організує . Конкретні результати: планує Орієнтири для оцінювання: визначає	
С п р я м у в а н н я д і я л ь н о с т і			
Для себе – особисто	Для інших – особисто	Колективна розробка для однієї людини, сім'ї	Колективна розробка для групи людей, родини
С п р я м у в а н н я п о ш у к о в о - п і з н а в а л ь н о ї д і я л ь н о с т і			
Орієнтири для оцінювання		Орієнтири для оцінювання	
розрізняє та описує основні стилі в різних сферах життєдіяльності людини [6 ТЕО 4.1.2-1]	розрізняє корисні для здоров'я елементи життєвого простору [6 ТЕО 4.1.2-2]	обґрунтовує раціональність їх використання [6 ТЕО 4.1.2-2]	оцінює споживацькі якості, естетичний вигляд і корисність для здоров'я обраного чи створеного виробу [6 ТЕО 4.1.2-3]
Н а в ч а л ь н о - т р е н у в а л ь н і в п р а в и т а н а в ч а л ь н і п р о є к т и			
Загальні результати:		Орієнтири для оцінювання	
вирішує практичні завдання в побуті [ТЕО 4.2]	проводить проєктно-технологічну діяльність стосовно розв'язання побутових проблем, самообслуговування [6 ТЕО 4.1.2-4]	облаштовує або вдосконалює власний життєвий простір з урахуванням власних потреб, потреб інших осіб [6 ТЕО 4.1.2-5]	усвідомлено формулює завдання у співпраці з іншими особами відповідно до власних потреб у побуті [6 ТЕО 4.2.1-1]
НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІЗ ПОБУТОВОЮ ТЕХНІКОЮ			
п л а н у в а н н я , о р г а н і з а ц і я , п о к р а щ е н н я			
С п р я м у в а н н я п о ш у к о в о - п і з н а в а л ь н о ї д і я л ь н о с т і			
Конкретні результати		Орієнтири для оцінювання	
відшукує та відбирає актуальну інформацію	усвідомлено формулює завдання у	розрізняє види побутової техніки за	читає та пояснює своїми словами технічну інформацію, схеми, інші

про види побутової техніки, її застосування та технічні характеристики [6 ТЕО 4.2.1]	співпраці з іншими особами відповідно до власних потреб у побуті [6 ТЕО 4.2.1-1]	функціональним призначенням відповідно до визначених завдань [6 ТЕО 4.2.1-2]	графічні зображення про побутову техніку в інструкціях із застосуванням інформаційних джерел і використанням цифрових пристроїв [6 ТЕО 4.2.1-3]
Н а в ч а л ь н о - т р е н у в а л ь н і в п р а в и т а н а в ч а л ь н і п р о с к т и			
конкретні результати	орієнтири для оцінювання		
вивчас призначення побутової техніки [6 ТЕО 4.2.2]	пропонує способи використання різних видів побутової техніки для вирішення побутових завдань [6 ТЕО 4.2.2-1]	пояснює загальні принципи роботи побутової техніки відповідно до її функцій та призначення [6 ТЕО 4.2.2-2]	
П р а в и л а в и к о р и с т а н н я т е х н і ч н и х п р и s т р о ї в , р і з н и х м а т е р і а л і в у п о б у т о в и х у м о в а х і з д о т р и м а н н я м в с т а н о в л е н и х в и м o г д о т е х н і к и б e з п e к и п і д ч а с e к c п л у а т а ц і ї			
конкретні результати	орієнтири для оцінювання		
дотримується правил використання технічних пристроїв, різних матеріалів у побутових умовах [6 ТЕО 4.2.3]	дотримується встановлених вимог до техніки безпеки під час експлуатації технічних пристроїв у побутових умовах [6 ТЕО 4.2.3-1]		
Державний стандарт базової середньої освіти, 2020. Освіта.уа. 30.09.2020 https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/			

Подаємо для прикладу понятійно-термінологічний апарат за напрямом «побутова техніка».

Побутова техніка — техніка, що використовується в побуті. Призначається для полегшення домашніх робіт, для створення комфорту в повсякденному житті людини. Класифікується за значимістю (необхідна, бажана, можна обійтися), за розміром (мала побутова техніка і велика побутова техніка), цільовим призначенням тощо. (див. табл. 2.)

Таблиця 2

К Л А С И Ф І К А Ц І Я П О Б У Т О В О Ї Т Е Х Н І К И

за цільовим призначенням

В И Д И С У Ч А С Н О Ї П О Б У Т О В О Ї Т Е Х Н І К И								
Вимірювальні прилади	Обчислювальна техніка	Кухонна техніка	Догляд за одягом	Прибирання в домі	Інша техніка	Електроніка для розваги	Зв'язок, мовлення	Для догляду за зовнішністю і здоров'ям
Інтелектуальна побутова техніка								
П Е Р Е Л І К С У Ч А С Н О Ї П О Б У Т О В О Ї Т Е Х Н І К И								
Вимірювальні прилади ...	Обчислювальна техніка ...		Кухонна техніка • Для механічної обробки ... • Для термічної обробки ... • Для приготування кави, чаю та напоїв ...					
Догляд за одягом ...	Прибирання в домі • Пилосос, Миючий пилосос							
Інша техніка ...	Електроніка для розваги. Сучасна ...							
Зв'язок, мовлення ...	Для догляду за зовнішністю і здоров'ям ...							
І н т е л е к т у а л ь н а п о б у т о в а т е х н і к а								
• Інтелектуальна посудомийна машина, • Інтелектуальна пральна машина, • Інтелектуальний телевізор, • Інтернет-кондиціонер, • Інтернет-підключена кавоварка, • Інтернет-холодильник, • Робот-пилосос								

Ключові слова: нова українська школа, понятійно-термінологічний апарат, проектно-технологічна компетентність, побутова техніка, побутова діяльність.

Л і т е р а т у р а :

1. Державний стандарт базової середньої освіти, 2020. Освіта.уа. 30.09.2020 [Електронний ресурс]. Доступно: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/

*Величко Л. П.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РОЗРОБЛЕННЯ ПОСІБНИКА ДЛЯ УЧНІВ З КУРСУ ЗА ВИБОРОМ З ОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ

Ресурсне забезпечення курсів за вибором, запропонованих МОН України [2], обмежується власне навчальними програмами й загальними вказівками у «Пояснювальних записках» до них; про дидактичні матеріали для учнів не йдеться, отже, учитель або використовує чинні підручники (часто – для вищої школи), або змушений добирати навчальні матеріали на власний розсуд.

Проблема особливо загострилася під час дистанційного навчання в умовах карантину: брак дидактичних матеріалів для учнів унеможливує вибір того курсу, який справді відповідає їхнім інтересам, бо потребує додаткової роботи з пошуку інформації.

Курси за вибором з біології і хімії, розроблені співробітниками відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України і схвалені до використання МОН України, вирізняються наявністю дидактичних комплектів у такому складі: навчальна програма з пояснювальною запискою, методичні рекомендації для вчителів, навчальні посібники для учнів [1].

Останні розробляються з урахуванням дидактичних функцій, які покладаються на той чи інший курс за вибором і визначають зміст і структуру посібників. Курс за вибором «Органічні речовини. 11 клас» спрямований на задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів старшої школи щодо розвитку природничо-наукової та предметної хімічної компетентностей. У процесі дослідження було визначено такі функції курсу: розвиток основного курсу хімії за рахунок розкриття питань сучасної органічної хімії, що мають практичне, світоглядне й міжпредметне спрямування; мотивація учнів до вибору хімії як підґрунтя майбутньої сфери діяльності; задоволення пізнавального інтересу учнів; підготовка до ЗНО з хімії в частині органічної хімії.

Курс за вибором «Органічні речовини. 11 клас» розвиває основний курс хімії не за рахунок розширення змісту відомостей про окремі класи сполук, а на основі узагальненого розгляду будови, властивостей, добування органічних сполук усіх класів у сукупності. Огляд сполук у такому ракурсі в навчальному посібнику для учнів ґрунтується на порівнянні речовин різних класів і груп у їхньому розвитку від простіших до складніших, дає змогу встановити місце в структурній ієрархії, виробити цілісний погляд на органічні речовини та їхнє значення, тобто

досягнути вищого ступеня узагальнення унаслідок переструктурування знань, встановлення нових смислових зв'язків. Це слугує додатковою мотивацією в навчанні хімії, розвиває пізнавальні інтереси учнів, розширює сферу можливого застосування теоретичних знань.

З огляду на перерву між вивченням розділу «Органічні речовини» в основному курсі хімії (10 клас) і курсу за вибором (11 клас), зміст навчального посібника для учнів містить короткі резюме з найважливіших теоретичних положень теми, що супроводжуються запитаннями, які спонукають не до репродукції відомих знань, а до застосування їх у певній навчальній ситуації. Пропонується робота учнів з таблицями, графіками, порівняльними схемами, малюнками, моделями. Приділено увагу взаємним перетворенням речовин, зокрема, вправам серкіт-тренінгу, в яких відпрацьовуються уміння пов'язувати властивості, добування і застосування речовин. Різноманітні форми представлення інформації в посібнику спонукають до осмислення вивченого, виокремлення головного, встановлення міжпредметних зв'язків.

Засвоєнню курсу за вибором сприятимуть допоміжні й довідкові матеріали: словник основних термінів, відомості з історії відкриття і синтезу органічних речовин, узагальнення якісних реакцій органічних речовин. Завдання у тестовій формі є засобом підготовки до ЗНО з хімії.

Практика дистанційного навчання засвідчила, що найважливішою умовою успішного впровадження курсу за вибором є забезпечення учнів дидактичними матеріалами на електронних носіях, що дає змогу організувати самостійну роботу дома.

Ключові слова: курс за вибором, органічні речовини, навчальний посібник.

Література:

1. Величко Л.П., Вороненко Т.І., Нетрибійчук С.О. Навчальні програми курсів за вибором з хімії для 10-11 класів [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка, 2020. 17 с.
2. Навчальні програми курсів за вибором та факультативів з хімії: Варіативна складова Типових навчальних планів. 5-12 класи / Упор.: О.А.Дубовик, С.С.Фіцайло. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 272 с.

*Волошена В. В.,
кандидат педагогічних наук,
науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС З ГЕОМЕТРІЇ В ГІМНАЗІЇ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасне навчання геометрії неможливе без використання підручників, довідників, дидактичних матеріалів, збірників задач, тематичних методичних посібників, конспектів уроків, наукової і методичної літератури, технічної літератури, літератури з історії математики та методики її тощо, звикли говорити ми, але в сучасному мінливому світі підручник втрачає свою функцію бути джерелом знань, тому він має стати навігатором серед іншого освітнього контенту. Проблема в створенні даного контенту полягає ще й в тому, що автори і користувачі належать до зовсім різних комунікативних культур. Нинішнє покоління не дуже хоче читати, їм потрібна візуалізація, зображення, схеми, посилання на відео, тощо.

Система засобів навчання, орієнтована на використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), застосування яких створює умови навчання геометрії у навчально-інформаційному середовищі (НІС) спільно з навчально-методичною літературою, програмним забезпеченням навчального курсу геометрії і засобами наукової організації праці вчителя та його учнів складає навчально-методичний комплекс (НМК). Усю цю сукупність компонентів НМК можна розбити на три складові: 1) навчальні і методичні посібники для вчителя й учнів; 2) система засобів навчання, що включає засоби ІКТ навчання геометрії; 3) система засобів наукової організації праці вчителя й учнів.

Основними елементами НМК з геометрії є підручники і навчальні посібники, робочі зошити на друкованій основі, задачник, електронні додатки. До допоміжних ресурсів належать словники, довідники, навчально-наочні посібники, відеофільми та Інтернет-ресурси, створені в освітніх цілях. Додаткові ресурси складають енциклопедії, науково-популярна література, колекції відео- і фотоматеріалів, розвиваючі ігри, тощо.

Специфіка навчального предмета «геометрія» в тому, що потрібна наявність великої кількості наочного матеріалу. Засвоєння геометричних понять в 7-9 класах відбувається, переважно, на абстрактно-логічному матеріалі. Це викликає у деяких учнів труднощі при вивченні курсу планіметрії. У підручниках на жаль міститься недостатня кількість ілюстрацій, не приділяється багато уваги розв'язуванню задач на готових рисунках, недостатньо вправ на «читання» рисунків, проведення вимірювань по рисунку, необхідних для формування

узагальнених геометричних уявлень, прийомів розумової діяльності, розвитку просторового мислення. Проблема забезпечення наочним матеріалом може бути частково вирішена за допомогою цифрових освітніх ресурсів. Тому існує нагальна необхідність створення сучасної бази флеш анімацій. Флеш-анімації сприяють розкриттю сутності явищ і процесів, що вивчаються, відображенню невидимих оку властивостей об'єктів і явищ, слугують доведенням або спростуванням істинності фактів і положень, є зовнішньою опорою внутрішнім розумовим діям, поглиблюють розуміння складних явищ, поліпшують процес запам'ятовування. Збагачення чуттєвого досвіду учнів актуальне на початковому етапі вивчення планіметрії та при засвоєнні нових понять. Не доречно використовувати комп'ютер для демонстрації формул, друкованого тексту (формулювання означень геометричних об'єктів або теорем). Нагромадження великої кількості об'єктів, не пов'язаних один з одним, заважає концентрувати увагу на головному, а отже гальмує розвиток абстрактного мислення учнів. Наразі існує єдина, затверджена міністерством освіти бібліотека електронних наочностей, яка коштує не великих грошей, можливо вже дещо застаріла (2011 р.), але все одно дієва при використанні в школі, а от вдома учні не зможуть нею скористатися, необхідне програмне забезпечення [1].

Із введенням в освітній процес модульних навчальних програм постає проблема у створенні і модульних підручників, в яких кожен блок змісту буде представлений по мінімуму, а в спеціальних додатках буде дано розширений і поглиблений навчальний матеріал. Можливості електронного підручника складаються в розширенні інформаційного поля учня, організації діалогу, впровадженні системи тренінгів та контролю, рухливості інформації: переміщення, компонування, моделювання та ін.

Нинішні електронні підручники, це просто ПДФ версії діючих, ніякої інтерактивності тут немає, немає і освітнього відео чи інтерактивних завдань, ось ще одна прогалина у створенні навчально-методичного комплексу.

Другим елементом навчального компонента НМК є робочий зошит на друкованій основі, під якою розуміється різновид навчального посібника з завданнями для самостійної роботи в ній учнів. Зошит виконує функції управління самостійною діяльністю, методичної допомоги у формуванні навчальних умінь і навичок, інтеграції елементів НМК (в першу чергу: програма — підручник — зошит). Не всі авторські колективи підготували робочі зошити по геометрії, але існуюча кількість зошитів, тестів та експрес-контролів забезпечує повномірний контроль навчальних досягнень учнів.

Епідеміологічна ситуація внесла свої корективи до навчання і до перевірки знань учнівства, вчителі самостійно створюють тести в Google формах чи інших тестових програмах (OnlineTestPad), певно слід замислитись і створити єдину систему і електронну базу з контролю навчання кожного предмета.

Вже рік на допомогу учасникам освітнього процесу на сайті Департаменту освіти і науки створено розділ «Дистанційне навчання» [2], який наповнюється самими вчителями, але наразі з математики взагалі нічого не має. Існують інші сайти [3,5] чи платформи [4,6], але вони платні. З цього можна зробити висновок, що єдиної, безкоштовно електронної бази ресурсів для вчителя не існує і над цим треба працювати.

Таким чином, сучасні НМК — це багатоконпонентні освітні конструкції, які представляють школярам можливість вивчати різні навчальні предмети в єдиному інформаційному полі, освоювати інформаційно-комунікативні вміння.

Сьогодні підручник нового покоління позиціонується, в першу чергу, як основа формування навичок самоосвіти, інструмент організації активної пізнавальної діяльності учнів, засіб демонстрації застосування нових технологій, які мотивують школяра на оновлення знань відповідно до своїми потребами. Підручник майбутнього — це система диференційованих завдань з пошуку, аналізу та узагальнення навчальної інформації, представленої в різній формі (текстової, ілюстративної, графічної, статистичної та ін.) на різних носіях (друкованих, електронних).

Ключові слова: геометрія, електорний підручник, компетентнісне навчання, навчально-методичний комплекс, наочність, підручник.

Література:

1. Інтернет магазин навчальних матеріалів Розумники
URL: <https://rozumniki.net/catalog/products/matematyka/geometriya-7-9-kl/>
2. Департамент освіти і науки виконавчого органу Київської міської ради
URL: <https://don.kyivcity.gov.ua/content/interaktyvni-materialy-dlya-urokiv.html>
3. Математика нова
URL: <https://www.matnova.com.ua/%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BA%D0%B0>
4. Інтерактивні курси математики онлайн
URL: https://gioschool.com/year-subject/geometry_7
5. Бібліотека 3-D моделей URL: <https://corinth3d.com.ua/#FAQ>
6. Цифрова освіта та навчання від Mozaik
URL: <https://www.mozaweb.com/uk/lexikon.php?cmd=getlist&let=3D&sid=MAT>

*Вороненко Т. І.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З ХІМІЇ, 10-11 КЛАСИ»

Курси за вибором (спеціальні курси і факультативи) передбачено до вивчення у системі загальної освіти України. Головна задача курсів за вибором – це доповнення і поглиблення змісту окремих розділів відповідних предметів. У період переходу старшої школи на профільне навчання існує необхідність забезпечення вільного доступу учнів до знань, можливості їхнього самонавчання і саморозвитку, формування компетентностей на основі набутих умінь і навичок. Однак, гостро постає питання навчально-методичного забезпечення.

Розрахункові задачі, що входять до діяльнісного складника навчання з хімії, відіграють важливу роль, як у формуванні предметної хімічної компетентності, так і в розвитку логічного і критичного мислення учня. Саме вміння аналізувати, планувати, обирати найефективніший варіант дій, робити висновки, що формуються і розвиваються під час розв'язування розрахункових задач є запорукою успішності у житті випускника навчального закладу.

Навчально-методичне забезпечення курсу за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10-11 класи» включає в себе навчальну програму курсу (схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах комісією з хімії Науково-методичної ради з питань освіти МОН України, лист Інституту модернізації змісту освіти від 12.11.2019 № 221/12-Г-1058) [1], методичних рекомендацій для учителів та навчального посібника для учнів.

Робота на складанням навчальної програми відбувалася у тісній співпраці з учителями експериментальних навчальних закладів. Зважаючи на обмеження навчального часу (34 години) і велику кількість типів розрахункових задач, що вивчаються протягом навчання хімії у 7-11 класах, курс було обмежено лише вивченням методики розв'язування розрахункових і вилученням якісних задач. Заняття, що входять до змісту курсу можуть проводитися по 1 год. (протягом півріччя), по 0,5 год. на тиждень (протягом року) в 10 та 11 класах, або по 1 год. в 11 класі (протягом року). Програма курсу включає розрахункові задачі всіх типів, передбачені для розв'язування в 10–11 класах (за навчальними програмами рівня стандарту і профільного рівня).

Методичні рекомендації для учителів містять: основну характеристику курсу за вибором; орієнтовне календарне планування (розділення навчального матеріалу на 34 заняття); основні особливості тем, що вивчаються на кожному з занять.

Навчальний посібник для учнів включає передмову, де учні можуть ознайомитися з типами задач, що розглядаються в курсі, змісту занять, додатків і список збірників задач.

Розрахункові задачі діляться на дві категорії:

перша - задачі, пов'язані з використанням формул речовин: обчислення маси речовини за його кількістю і обернене обчислення; визначення масової частки елемента в речовині за його молекулярною масою і навпаки; розрахунок об'ємів і об'ємних часток газів з використанням закону Авогадро; вивід формул сполук за кількісним складом;

друга - розрахунки за рівняннями реакцій, що проводяться з застосуванням закону збереження маси речовини: задачі на обчислення кількостей, мас і об'ємів вихідних речовин за кількістю, масою і об'ємом продуктів реакції і обернені розрахунки; обчислення кількостей, мас і об'ємів продуктів реакції, якщо один з реагентів взято в надлишку; обчислення кількостей, мас і об'ємів продуктів реакції, якщо один з реагентів містить домішки; задачі на визначення виходу продукту реакції від теоретично можливого; обчислення за рівняннями реакцій, що протікають в розчинах і потребують врахування концентрації реагентів; термохімічні розрахунки.

Усі перераховані вище типи завдань можна вирішувати за допомогою різних способів, як хімічних (з використанням законів хімії, таких як закон Авогадро, Періодичний закон та ін., хімічних рівнянь і формул тощо) так і математичних (алгебраїчний, правило хреста (конверт Пірсона) та ін.).

Зміст навчального посібника включає 34 заняття. У кожному з занять зазначено основні поняття, закони, формули, знання яких необхідні для правильного розв'язання задач даного типу. До кожного типу задач подано кілька варіантів розв'язку, ознайомившись з якими учень обирає найприйнятніший для себе. Усі складні задачі подано у вигляді покрокових простих задач. Кількість задач варіює на різних заняттях. Це залежить від складності, кількості варіантів змісту і розв'язків.

У кінці посібника містяться додатки до яких входять: Періодична система хімічних елементів, відносні молекулярні маси неорганічних і органічних сполук, таблиця розчинності основ, кислот і солей у воді, ряд активності металів. Усі ці додаткові матеріали необхідні для складання рівнянь хімічних реакцій і математичних розрахунків.

Задач для самостійного розв'язування у посібнику не передбачається. Для цього надається список збірників задач. Посібник може бути використано як самоучитель з навчання розв'язування розрахункових задач різних типів з хімії.

Ключові слова: курс за вибором, навчальний посібник, хімія, розрахункові задачі.

Література:

1. Вороненко Т. Навчальна програма курсу за вибором «Розв'язування задач з хімії», 10–11 класи. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2020. № 1. С. 22-25. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721981> (дата звернення: 17.03.2021).

*Галаєвська Л. В.,
молодший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Основною метою навчання рідної мови є формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно користуватися мовними засобами – стилями, типами, жанрами.

Проблема діалогічного мовлення, культури діалогу знайшли своє висвітлення в працях вітчизняних і зарубіжних учених - М. Бахтіна, Т. Винокур, П. Дудика, Е. Палихати, Г. Сагач, В. Сухомлинського, Н. Шведової та інших. Попри великий інтерес багатьох дослідників діалог, діалогічне мовлення, культура діалогу, діалогічна взаємодія залишаються актуальними як у лінгвістиці, так і в лінгводидактиці. Для вчителя-предметника важливо визначити сутність діалогу, його конструктивні варіанти й функції та розробити методику розвитку діалогічного мовлення здобувачів освіти й удосконалення умінь і навичок будувати діалогічні висловлювання, щоб підготувати комунікантів, спроможних спілкуватися в різних життєвих ситуаціях.

Розвиток діалогічного мовлення на уроках української мови – це складний, багатоаспектний, поетапний процес пізнавальної і практичної діяльності учнів. Важливу роль у ньому відіграють підручники української мови, що визначають певний сценарій навчального процесу, покликані представляти варіанти впровадження методів роботи, націлених на розвиток комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Система роботи з розвитку діалогічного мовлення учнів на уроках української (рідної) мови повинна містити вправи і завдання, розраховані на постійне залучення школярів до активних форм спілкування, сприяти розвиткові їхньої предметної й водночас ключової компетентності.

Дослідження розвитку діалогічних умінь має велике значення у визначенні найраціональнішої системи вправ і завдань. У підручниках української мови учням пропонують різні види вправ і завдань, які необхідно спрямовувати на розвиток уваги до слова, збагачення мовлення учнів, формування вмінь будувати висловлювання з урахуванням ситуації спілкування, засвоєння правил мовленнєвого етикету, вимог до культури спілкування. Слід звернути увагу на структуру етикету спілкування, аудіювання і читання текстів, відшукування у них формул мовленнєвого етикету, на створення зразків діалогічного мовлення, аналіз створених висловлень щодо характеристики мовленнєвої поведінки, етикету, характеру, культури поведінки.

На сучасному етапі розвитку методики навчання української мови особливої популярності набувають елементи ситуаційного навчання. Усе більше методистів і вчителів-предметників визнають необхідність ситуаційного забезпечення діалогічної діяльності учнів на уроках української мови. Під ситуацією маються на увазі обставини й умови комунікації, ставлення того, хто говорить, до того, хто слухає, загальна спрямованість висловлення [2, с. 22].

Ситуація спонукає учасників висловити співпереживання, ставлення до вчинків, подій, дати оцінку, пояснити, переконати, довести, спростувати, з'ясувати щось, прийняти відповідальне рішення. Саме назва суті ситуації вказує на її жанрову належність. Зміст висловлювань певною мірою визначає їх форму. Саме в ситуаціях актуалізується виучуваний граматичний матеріал, різні функціональні типи висловлювань (обмін інформацією, підтримання розмови, виявлення інтересу, висловлення ставлення, мовленнєвий етикет тощо), типи комунікативної взаємодії співрозмовників [1, с. 2].

Ситуаційні вправи – це вправи, які штучно змодельовані в умовах шкільного навчання відповідно до певних (бажано актуальних і максимально наближених до природних) ситуацій спілкування, що спонукають учнів до створення висловлень діалогічного або монологічного характеру [2].

Добираючи вправи, потрібно враховувати зміст матеріалу, який вивчався, характер і форму завдань, поєднання вправ, послідовність за ступенем складності.

Зазначимо, що ситуативні вправи відрізняються не лише за змістом, а й за різноманітністю форм. Л. Шевцова [3] розробила класифікацію вправ ситуативного характеру.

За ступенем творчості або складністю:

- рецептивні вправи та завдання, які проводяться безпосередньо після ознайомлення учнів з теоретичним матеріалом для перевірки рівня засвоєння мовленнєвих понять і правил (назвати усталені вирази ввічливості при звертанні; відомі формули мовленнєвого етикету, що використовуються у ситуаціях зауваження чи докору; назвати відомі формули схвалення виконаної запропонованої другові роботи; назвати формули подяки й відповіді до них); поставити запропоновані іменники у кличному відмінку, тобто у формі звертання; навести синонімічні варіанти до висловів мовленнєвого етикету; прочитати першу частину правил вітання і закінчити думку;
- продуктивні завдання (переважно творчого характеру), спрямовані на формування в учнів комплексу мовленнєвих умінь. Це в основному побудова висловлювань різних видів (скласти розгорнутий діалог, уживаючи різні формули звертання; скласти діалог, користуючись описом ситуації за інструкцією; прослухавши текст, підготувати усну розповідь на тему: «Як ми вітаємося»; скласти діалог у запропонованій ситуації спілкування; побудувати висловлювання дискусійного характеру на тему: «Чи впливає вітання на настрій людини?»; розіграти діалог, використовуючи форми мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування; написати текст запрошення на свій день народження, урахувавши вік, посаду, соціальний стан

запрошених тощо. *За метою проведення:* • підготовчі, спрямовані на активізацію опорних знань учнів; вони проводяться одразу після опрацювання нового матеріалу; основна мета таких вправ і завдань – забезпечити пізнавальну й психологічну підготовку до сприймання нового матеріалу, створити мотивацію навчання, стимулювати пізнавальну активність дітей; допомогти глибше усвідомити правила, виробити вміння та навички застосовувати теоретичний матеріал на практиці; • тренувальні завдання – знаходження вивченого поняття і засвоєння шляхів його пошуку. Такі завдання сприяють закріпленню, удосконаленню мовних і мовленнєвих умінь. Здебільшого це проблемні завдання практичного спрямування (застосування здобутих умінь та навичок у нових умовах за допомогою завдань переважно творчого характеру). На цьому етапі підвищується рівень складності виконання завдань, а також рівень самостійності в роботі.

Важливо, щоб усі вправи і завдання, дібрані для розвитку діалогічного мовлення, відповідали таким умовам: 1) оволодіння процесом спілкування має здійснюватися в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо) і за допомогою форм мовлення (монологу та діалогу); 2) роль слухання (мовчазного і немовчазного) у формуванні діалогічного мовлення полягає у вмінні учнів активно слухати співрозмовника, орієнтуватися в ситуації спілкування, здатності сприймати інформацію, трансформувати її у висловлювання власної думки, дотримання правил поведінки; 3) добір вправ повинен здійснюватися тематично відповідно до комунікативної спрямованості навчання, що сприятиме виробленню вміння дотримувати норм спілкування у відповідній ситуації, урахувавши її складники; 4) певна частина вправ має спрямовуватися на засвоєння активного словника поширених формул мовленнєвого етикету і необхідного їх вибору відповідно до ситуації спілкування; 5) основну частину вправ ситуативного характеру – слід добирати з використанням елементів сюжетно-рольових ігор, що дає змогу відтворити ситуації, наближені до реальних життєвих умов спілкування, сприяє практичному засвоєнню правил спілкування, відповідає віковим особливостям учнів.

Ключові слова: діалог, діалогічне мовлення, підручник, вправи й завдання, ситуації спілкування.

Література:

1. Бондаренко Н. В. Ситуаційні вправи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 2. С. 2-7.
2. Галаєвська Л. В. Ситуативні завдання у формуванні культури спілкування на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 22-27.
3. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань : метод. посіб. Житомир : Меркурій, 2004. 94 с.

*Гич Г. М.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії й методики
мовно-літературної та художньо-естетичної освіти
Миколаївського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Миколаїв, Україна*

ПІДРУЧНИК У ФОРМАТІ «ОДНА ТЕМА – ОДНА РОЗГОРТКА»

У сучасному інформаційному світі вчитель постійно шукає і впроваджує нові дієві засоби навчання, які допоможуть підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу, зацікавити, підвищити пізнавальну та стимулювати розумову активність суб'єктів освітнього процесу. Реалізація діяльнісного підходу вимагає від учителя використання нових форм організації пізнавальної діяльності учнів, зокрема самоосвітньої діяльності з відкриттям нових знань. Ідеться про активне та інтерактивне навчання, під час якого суб'єктами взаємодії є не лише учні та вчитель, а й інтерактивні засоби навчання, які готує або підбирає педагог.

Останніми роками науковці говорять про своєрідний формат подачі навчальної інформації, який умовно відповідає формулі «одна тема – одна розгортка».

Чим цікавий формат «одна тема – одна розгортка»? По-перше, він не схожий на традиційний підручник, у ньому відсутні великі лінійні тексти, при цьому тема розкривається стисло, але максимально повно. По-друге, формат розрахований на сучасних дітей, які краще сприймають графічну інформацію, ніж текстову. Навчальний матеріал пояснюється за допомогою ілюстрацій, яскравих схем і невеликих текстових коментарів. Навчання за такими матеріалами буде більш ефективним, оскільки графічна інформація запам'ятовується краще і швидше, ніж текстова. По-третє, сучасна дидактика пропонує різні варіанти такої специфічної подачі інформації учням.

Одним із прийомів формату «одна тема – одна розгортка» можуть бути конспекти на сторінках підручника. Ураховуючи розповсюдженість конспектування як прийому подачі навчальної інформації, практика використання запропонованих нижче конспектів є маловідомою. При цьому конспект за методом Корнелла (його ще називають «корнеллівський конспект») і конспект Білла Гейтса можуть бути частиною підручника та хорошим сучасним інструментом спільної роботи вчителя й учнів щодо опрацювання матеріалу уроку.

Конспект за методом Корнелла представляє собою аркуш, розділений на три частини (http://lifehacker.ru/wp-content/uploads/2015/09/List-dlya-metoda-Kornella_1441608390.pdf). У правій широкій частині зазвичай представлені найбільш важливі тези за темою уроку. У колонці ліворуч можна навести запитання до уроку та ключові слова до матеріалу. Нижня частина конспекту призначена для підведення підсумків.

Ідея створення і використання такого конспекту полягає в тому, що учень готує його самостійно з використанням будь-яких джерел, але коли на уроці він відповідає, то найбільша частина конспекту (права широка) закривається і він має відповідати з використанням лише ключових понять та висновків, які він сам і підготував.

Конспект за методом Білла Гейтса – це також аркуш формату А4, на якому можна зробити від 3 (мінімально) до 5–7 (максимально) складових, що можуть бути одного розміру (небажано), різного розміру (прямокутник або квадрат) і навіть кольору.

Зовсім іншим форматом конспектування є ейдос-конспект, який досить відомий серед учителів, але нові технології відкривають зовсім інші можливості створення і використання на уроках таких конспектів. Ейдос-конспект (ЕК) – це роздуми, породжені образністю тексту, що супроводжуються створенням власних образів на основі роботи з текстом. [3] Поєднуючи в собі опорний конспект (теоретичні знання) та ілюстрації до твору, ейдос-конспект задіює логічне й образне мислення.

Ще однією такою технологією будемо вважати дошку візуалізації, дошку настрою, мудборд – емоційний портрет або колаж «з настроєм», що включає в себе світлини, ілюстрації, скріншоти, кольорові гами, текстури, заливання, тексти, різні фігури. Логічним продовженням дошки візуалізації, але більш ускладненим її варіантом є кросенс, який розвиває в учнів уміння встановлювати взаємозв'язки між поняттями, цілісного бачення досліджуваного явища, створює збірний образ літературного персонажу або сюжету твору, надає емоційного забарвлення, відображаючи ставлення сучасників до подій. Поняття «кросенс» означає «перетин смислів» і придумане авторами за аналогією зі словом «кросворд» («перетин слів»), це асоціативний ланцюжок із 9 зображень, які розставлені таким чином, що кожна картинка має поверхневий або глибинний зв'язок із попередньою і наступною, а центральне зображення об'єднує за змістом одразу кілька картинок.

Одним із прийомів розвитку критичного мислення є шестикутове навчання. [1] Методика шестигранного навчання сьогодні активно використовується в ряді шкіл Великобританії і поки що майже невідома в Україні. Автором методики є англієць, учитель історії Рассел Тарр. Шестикутна картка, яку він запропонував для роботи на уроці, називається «гекс» (hexagon). Для того, щоб полегшити роздруківку шестикутників, Тарра Расселом створено шаблон (<https://www.classtools.net/hexagon/>), яким може скористатися кожен учитель. Кожна з шестикутних карток – це формалізовані знання за певною темою, які поєднуються між собою завдяки змістовим зв'язкам. Використання шестикутників є простим і ефективним способом розвитку таких навичок, як: здатність добирати і відбирати інформацію, класифікувати і пов'язувати докази, факти, поняття і т. д.

Наступним способом подачі навчальної інформації у цьому форматі (хоча і досить умовно) пропонуємо вважати інтерактивні картинки, плакати і блоги як сучасний інструмент навчання.

Інтерактивний плакат (картинка, глог) – це електронний освітній засіб нового типу, який забезпечує високий рівень задіявання інформаційних каналів сприйняття наочності навчального процесу; засіб надання інформації, основна функція якого – демонстрація матеріалу. У цифрових освітніх ресурсах цього типу інформація «розгортається» залежно від дій учителя або учня за допомогою відповідних кнопок. За своєю суттю інтерактивний плакат – це один із ресурсів змішаного навчання, інтерактивний засіб демонстрації навчального матеріалу, за допомогою якого можна варіювати рівень занурення в тему. Використання інтерактивних плакатів як елемента дистанційного навчання дає учням можливість: краще сприймати навчальний матеріал, оскільки він дає значну візуалізацію, підвищує інтерес до теми та навчального матеріалу (учень бачить незвичайний спосіб подання матеріалу), повторити цей матеріал. Оскільки інтерактивний плакат легко вбудовується в сайт або блог, учень може в будь-який момент повторити цей матеріал. Окрім того, плакати формують в учнів навички самостійної роботи, дають можливість: бачити результат та оцінку своєї праці, знайти правильну відповідь на питання вчителя і поглибити знання [2]. Інтерактивний плакат має інтерактивну навігацію, за допомогою якого можна відтворити необхідну інформацію: графіку, текст, відео, звук тощо. Головна функція інтерактивного плаката – забезпечити високий рівень наочності.

Одним із найпопулярніших серед учителів є сервіс Padlet, який активно використовується в дистанційному навчанні. Так, наприклад, під час вивчення твору Пауло Коельо вчитель зарубіжної літератури може скористатися інтерактивним плакатом, створеним автором із використанням сервісу Padlet (https://padlet.com/galina_gych1/nyugs8qy7jc3r6q8) [2].

Таким чином, запропоновані методики, прийоми і технології «одна тема – одна розгортка» допоможуть учителю побудувати свій урок відповідно до особливостей сприйняття і розуміння інформації учнями Нової української школи задля реалізації вимог Державного стандарту базової середньої освіти.

Ключові слова: дошка візуалізації, інтерактивна картинка і плакат, конспект, кросенс, шестикуткове навчання.

Література:

1. Аствацатуров Г. О. Шестиугольное обучение как образовательная технология [електронний ресурс] / Г. О. Аствацатуров // Режим доступу: <http://didaktor.ru/shestiugolnoe-obuchenie-kak-obrazovatel'naya-texnologiya/>
2. Гич Г. М. Інтерактивні плакати і картинки як інструмент дистанційного навчання / Г. М. Гич // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Науково-методичні засади формування освітнього простору закладу післядипломної освіти для підготовки педагогічних працівників до імплементації Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». – Миколаїв, 2020. – С. 110–115.
3. Методика ейдотехніки та її використання на уроках української мови і літератури / Укл. Т. В. Немченко-Васілініч. – режим доступу: <https://dorobok.edu.vn.ua/article/pdf/624>

*Гладишев В. В.,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії й методики
мовно-літературної та художньо-естетичної освіти
Миколаївського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
м. Миколаїв, Україна*

НОТАТКИ ПРО ЕКСПЕРТНЕ ОЦІНЮВАННЯ ПІДРУЧНИКІВ З ЛІТЕРАТУРИ: ОСОБИСТИЙ ДОСВІД

Маючи чималий досвід роботи у комісіях з експертного оцінювання підручників з літератури (як зарубіжної, так і літератур національних менших), вважаю можливим висловити деякі міркування з приводу того, що у цьому процесі змінилося за останні роки – та наскільки ці зміни можна вважати продуктивними під кутом зору підвищення якості підручників. Тому що саме підвищення якості підручників – це головний результат, якого потрібно досягати, оскільки саме з цією метою створюються та працюють відповідні фахові комісії.

Почалося все для мене на початку століття, коли членів комісії, що мешкали у різних куточках України, збирали у Києві або навіть у елітному комплексі відпочинку під Києвом (було й таке).. Пам'ятаю, як ми, вчителі та науковці, швиденько збирали речі та їхали до міста, тому що потрібно було звільнити номери для учасників форуму фонду, який очолювала дружина одного з керманічів України...

Щодо рукописів підручників, які потрібно було оцінювати, – вони надходили до комісії у вигляді справжніх рукописів: надруковані тексти без ілюстрацій, були навіть низької якості ксерокопії, тому що за умовами конкурсу треба було надати відповідну кількість примірників.

Але вже на той час деякі видавництва робили по-іншому: вони надсилали на конкурс роздруковані повнокольорові макети підручників, які, зрозуміло, вигідно відрізнялися від простих рукописів.

Вважаю, у цьому випадку потрібно мати на увазі не просто «форму» рукописів, йдеться про своєрідну, притаманну не лише мистецтву, «єдність форми та змісту» майбутнього підручника. Як засвідчує практика, згодом вимоги до цієї «єдності» набули регламентного характеру, що можна вважати правильним підходом стосовно підготовки підручників до конкурсу.

Відповідно, видавництва, які саме так готували рукописи до конкурсів, мали помітну перевагу перед іншими конкурсантами. Можна сказати, випередили час – і за рахунок цього отримали вагомі конкурентні переваги, що втілювалося у значну кількість рекомендованих до друку за державні кошти підручників.

Щоправда, справедливості заради, потрібно також визнати: ці видавництва надзвичайно ретельно відбирали провідних авторів, підручники яких дійсно відповідали вимогам шкільних

програм та були підготовлені на високому науково-методичному рівні. Тобто, під час вибору переможців мала значення не лише і не стільки «гарна картинка» – члени комісії обирали підручники відповідно до вимог, що висувалися, але ж гарно оформлені рукописи отримували своєрідний, як зараз кажуть, «бонус» саме за те, що надавали можливість «побачити» майбутній підручник у тому вигляді, у якому його мав отримати учень.

Ще один важливий момент періоду «початку» конкурсного відбору підручників з літератури, який потрібно відзначити: рукописи підручників були «анонімні». Або під девізами.

Вважалося, що це додає об'єктивності оцінки підручників членами комісії.

Написав «анонімними» саме так – у лапках. Тому що члени комісії – люди обізнані, вони працювали або у школах, або у вищих навчальних закладах. Досвідчені вчителі й методисти авторів підручників дуже швидко «викривали» на рівні особливостей тексту кожної навчальної книги. Скажімо чесно: через півгодини роботи з текстом авторів конкуруючих підручників члени комісії добре знали, але робили вигляд, що не знають. Зрозуміло, що у кожного з членів комісії були свої «симпатії» серед авторів підручників, проте висловлювати їх не було сенсу: перед нами на столі лежало Положення про конкурс підручників, відповідно до якого відбувалася оцінка рукописів.

Втім, показна «анонімність» відіграла свою роль, складалося враження, що ми, дорослі та освічені люди, граємо у якусь дитячу гру, коли потрібно «робити вигляд». Над цим насміхалися, але все ж таким «гнали»...

Останнього разу я був членом фахової комісії з експертного оцінювання якості підручників декілька років тому. Зміни вражаючи!

По-перше, усе відбувалося в електронному форматі. Тобі відкривали доступ до підручника (на певний термін), ти мав опрацювати його відповідно до Положення, за яким здійснювалася оцінка. Дуже зручно, прозоро та відкрито! Рецензію було викладено на відповідному сайті, з нею могли ознайомитися усі бажаючі.

Вважаю це великим плюсом: відкритість та наявність можливості ознайомлення з наданим тобою висновком щодо якості підручника значно підвищують відповідальність за аналіз рукописів.

По-друге, я заздалегідь був ознайомлений з тим, підручник якого автора потрібно було оцінювати. Жодної «таємниці» та потреби «грати у гру»! Також умовами роботи над підручником була передбачена можливість співпраці з автором, який мав час на ознайомлення із зауваженнями, їхню оцінку та, у разі його згоди, виправлення. Така співпраця позитивно впливала на якість підручника, тому що певні недоліки є у будь-якої людини, яка працює, головне – своєчасно їх помітити та виправити.

Вважаю, такий підхід виводить учасників процесу створення підручників на новий рівень експертного оцінювання підручників, на новий рівень стосунків між автором та експертом, який

передбачає не таку собі «відповідальність автора перед експертом», а їхню співпрацю та спільну відповідальність за кінцевий результат. За таких умов з'являються можливості більш гнучкого та адекватного реагування на діяльність експерта й автора.

У цілому такі стосунки між автором та експертом можна вважати яскравою проявою демократизації освітнього середовища, коли кожен з його учасників робить свій внесок у досягнення потрібного новій українській школі результату.

Розглянуті аспекти експертного оцінювання підручників із зарубіжної літератури та літератур національних меншин, порівняння «минулого й сьогодення» дають певні підстави стверджувати, що:

- а) процес удосконалення експертного оцінювання підручників носить еволюційний характер;
- б) цей процес відбиває провідні тенденції розвитку української освіти;
- в) позитивно впливає на забезпечення школи якісними підручниками.

У той же час, не можна не враховувати вимог концепції «Нової української школи», яка передбачає вивід освіти на якісно новий рівень. Це завдання потрібно вирішувати комплексно, і проблема створення якісно нового підручника для дійсно нової української школи є однією з найбільш актуальних. Під час її вирішення доцільно рухатися у двох напрямках: творчо осмислювати позитивний досвід минулого та адекватно реагувати на «виклики часу», застосовуючи новаторські підходи до вирішення складних завдань сучасності, що забезпечує якісне майбутнє школи та учнів.

Ключові слова: підручник з літератури, видавництво, форма, зміст, макет.

*Головко М.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ

Одним із ключових напрямів досліджень сучасної теорії і методики навчання фізики є наукове обґрунтування дидактичних засад та процедур розроблення підручників фізики як ключового елемента навчально-методичного забезпечення шкільної фізичної освіти [1, с. 406]. Процес творення підручника є тривалим та багатоетапним і потребує значної концентрації організаційно-педагогічних, матеріально-технічних, науково-педагогічних ресурсів. Тож підручник фізики як кінцевий продукт є узагальненим результатом процесу творчої діяльності науковців, методистів та педагогічних працівників, до якого долучені безпосередні його користувачі, батьки та різні державні інституції.

Сучасний підручник фізики із носія змісту навчання, який відображає основи фізичної науки на відповідному освітньо-віковому рівні, перетворюється на ефективний інструмент розвитку особистості здобувача освіти, формування та розвитку предметної й ключових компетентностей. Тож постійно зростають і суспільні вимоги до нього. Це, своєю чергою, актуалізує доцільність узагальнення історико-методичного досвіду, напрацьованого вітчизняною методичною думкою, а також його інтерпретації у контексті пошуку механізмів удосконалення процесу підручникотворення з фізики.

Сучасний підручник фізики розглядається нами як поліфункціональний інструмент, що забезпечує досягнення дидактичних цілей та є стрижневим складником методики компетентісно орієнтованого навчання. Він реалізує ідею конкретизації на рівні цільових настанов компонентів предметної (відповідні знання, уміння, навички та ціннісні орієнтації, що формуються у процесі навчання) та внеску у формування ключових компетентностей (комунікативної, математичної, цифрової, екологічної грамотності та здорового способу життя тощо), а також є засобом їхнього формування, виявлення та оцінювання. Для педагогічного працівника підручник стає інструментом реалізації педагогічної технології, зорієнтованої на очікувані результати навчання, та забезпечувати можливість актуалізації навчальної проблеми, мотивації пізнавальної активності здобувачів освіти, організації диференційованого навчання фізики [2].

Однією з важливих особливостей сучасних підручників фізики є орієнтованість їхнього змісту та методичного апарату на формування діяльнісного складника предметної та ключових компетентностей. Розгортання активної пошукової науково-пізнавальної діяльності здобувачів

освіти як умова розвитку їхніх дослідницьких і творчих здібностей, забезпечується, зокрема, й у процесі виконання навчальних проєктів [3].

Дидактично доцільним є формування комплектів, що включають створені за єдиною концепцією підручник, робочий зошит учня, зошити для лабораторних робіт та тематичного оцінювання. Для профільної школи такий комплект може бути дворівневим та складатися, наприклад, із підручника-довідника (реалізує зміст курсу фізики, визначений програмою) та варіативних додатків до нього (посібників, що реалізують зміст окремих спеціальних курсів або навчальних модулів). Основними принципами його побудови можуть стати інтеграція та диференціація наукових знань. Важливою тенденцією сучасного підручникотворення з фізики є і його переорієнтація з предметної на ключові компетентності. Підручник фізики проєктується як засіб формування науково-природничої компетентності, інтеграції складників природничої освітньої галузі [4].

Важливим чинником, що стимулює посилення уваги до проблеми сучасного підручника фізики, є високі очікування та суспільний запит на якісну навчальну книгу. Отже, одним із пріоритетних напрямів досліджень теорії і методики навчання фізики є наукове обґрунтування системи дидактичних вимог до сучасного підручника як відображення еволюції та прогресивних тенденцій розвитку світової й української методичної думки з фізики.

Ключові слова: підручник фізики; тенденції підручникотворення; предметні та ключові компетентності.

Література:

1. Головка М. В., Становлення та розвиток теорії і методики навчання фізики в Україні (40-і роки XVII ст. – 30-і роки XX ст.) : монографія. Київ, Україна : Педагогічна думка, 2020.
2. Головка М. В., «Підручник як основа методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії», *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць, вип. 20, с. 62–74, 2018.
3. Головка М. В., «Навчальні проєкти в курсі фізики гімназії та їх реалізація засобами сучасного підручника як складник методики компетентісно орієнтованого навчання», *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць, вип. 23, с. 56–67, 2019.
4. Засєкіна Т. М., «Концептуальні засади розроблення підручників з фізики для основної і старшої школи», *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету*, вип. 21, с. 240–244, 2015.

Головко С. Г.,
кандидат історичних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Науменко С. О.
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

ПІДРУЧНИК ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ ДО СЕРТИФІКАЦІЙНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Підручник для закладів загальної середньої освіти є стрижневим компонентом дидактичних систем. Він створюється на основі навчальних програм предметів, що реалізують зміст відповідних освітніх галузей Державного стандарту базової середньої освіти, який, у свою чергу, визначає вимоги до обов'язкових освітніх результатів навчання здобувачів освіти. Тобто, підручник є засобом формування предметної і ключових компетентностей та, у зв'язку з цим, й ефективним інструментом підготовки здобувачів освіти до сертифікаційного оцінювання, зокрема державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), метою якої є виявлення рівнів сформованості у здобувачів освіти відповідних компетентностей.

Аналіз сучасних підручників географії, фізики та історії України для 9 класу [1] показав, що компетентнісний, особистісно орієнтований та діяльнісний підходи, на яких ґрунтується Державний стандарт базової середньої освіти, досить вдало реалізуються в них через систему вправ і завдань. Наприклад, у підручниках географії містяться *творчі запитання-завдання*, в яких здобувачі освіти повинні запропонувати свої шляхи розв'язання певних проблем, *завдання-роботи з Інтернетом*, *запитання і завдання на екологічну безпеку*, *громадянську відповідальність* тощо, *завдання-роботи в групах* та інші завдання.

У підручниках фізики для 9 класу компетентнісний підхід реалізується через *систему творчих завдань*, *систему завдань і вправ «Формуємо компетентність»* («Я поміркую й зможу пояснити», «Я вмію досліджувати й експериментувати») та *навчальні проекти*.

У підручниках історії України для 9 класу вміщені *завдання на формулювання оціночних суджень*, *творчі завдання з використанням Інтернету*, *завдання для роботи в групах*, *завдання на обґрунтування та доведення твердження*, *завдання-повідомлення*. У підручниках містяться практичні роботи, виконання яких формує у здобувачів освіти уміння працювати з джерелами і документами, що також є важливою складовою предметної та ключових компетентностей.

У всіх чинних підручниках фізики, переважній більшості підручників географії та двох підручниках з історії України (автори: Власов В. С. та Реєнт О. П. і Малій О. М.) наявні тести в системі вправ для організації самоконтролю та тематичного оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. У підручниках географії такі тести розташовані у рубриках: «Мої компетентності: самоперевірка знань і досягнень» (Надтока О. Ф., Топузов О. М.) і «Запитання і завдання для самоконтролю навчальних досягнень» (Бойко В. М. та ін.) та в Додатку 5 «Підсумкові тестові завдання» (Масляк П. О., Капіруліна С. Л.); у підручниках з фізики – у рубриках: «Завдання для самоперевірки» (Бар'яхтар В. Г. та ін.), «Перевірте себе» (Засєкіна Т. М., Засєкін Д. О.), «Тестові завдання» (Сиротюк В. Д.). При цьому тестові завдання у рубриках подаються після логічно завершених блоків навчального матеріалу (розділів) та виконують дидактичну функцію організації самоконтролю результатів навчальної діяльності здобувачів освіти. Тести сформовані за структурою, що в цілому відповідає формату ЗНО, та включають завдання з вибором однієї правильної відповіді, «логічні пари», завдання відкритої форми з короткою відповіддю. Найбільш оптимально у цьому контексті сформовано тестові завдання у підручнику фізики за редакцією В. Г. Бар'яхтара і С. О. Довгого: відповідно 37, 8 та 32 завдання.

У підручнику географії для 9 класу авторів О. Ф. Надтоки і О. М. Топузова 52% тестових завдань становлять завдання відкритої форми з короткою відповіддю. У підручнику географії авторів В. М. Бойко та ін. серед завдань відкритої форми з короткою відповіддю (18% усіх тестових завдань) є три географічні задачі (7%), які розміщені під рубрикою «Географічна задача» і передбачають здійснення здобувачами освіти математичних розрахунків.

У підручнику історії України для 9 класу автора В. Власова тести як цілісна структура входять до складу вправ для підсумкового контролю кожного з розділів, а окремі тестові завдання включено до вправ у параграфах. У цьому підручнику представлені завдання з вибором однієї (71 завдання або 39%) та кількох правильних відповідей (61 завдання або 33%), завдання на встановлення відповідності (19 завдань або 10%) та правильної послідовності (14 завдань або 8%), завдання відкритої форми з короткою відповіддю (19 завдань або 10%). Запропоновані тести за структурою та формами завдань відповідають тестам ЗНО з історії України.

У підручнику історії України авторів О. Реєнта та О. Малій подано 7 тестових завдань з множинним вибором та по одному завданню на встановлення відповідності та правильної послідовності, які включено до вправ для підсумкового самоконтролю наприкінці розділів.

Тести в підручниках фізики мають свої особливості щодо дидактичних функцій. Зокрема, в окремих з них вказано форми завдань та кількість балів, яку здобувачі освіти можуть отримати за їх виконання. У підручнику Т. М. Засєкіної та Д. О. Засєкіна 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. Д. Сиротюка запропоновано два

варіанти тестових завдань до кожного з розділів, що забезпечує можливість їх використання не тільки для самоконтролю, а, й, наприклад, для тематичного оцінювання.

Розміщення в окремих підручниках для 9 класу цілісних тестів, що містять основні форми тестових завдань, які використовуються під час проведення зовнішнього незалежного оцінювання випускників закладів загальної середньої освіти, розвиває у здобувачів гімназії навички роботи з тестами, що стане їм у нагоді під час складання підсумкової атестації, в тому числі й ЗНО.

Проте варто зважати й на обмежені можливості підручника у формуванні навичок виконання тестових завдань різних форм. Адже, сучасний підручник виконує багато дидактичних функцій, а через обмежені обсяги він не може містити велику кількість різнопланових завдань і вправ. Наприклад, сучасні українські підручники з природничих і суспільствознавчих предметів для 9 класу містять порівняно незначну кількість тестових завдань. Також не в усіх підручниках подані усі основні форми тестових завдань. Домінуючою формою завдань в них є завдання з вибором однієї правильної відповіді (від 30% до 98%).

Одним із важливих моментів підготовки здобувачів освіти до сертифікаційного оцінювання у будь-якій формі є системна робота учителів і здобувачів освіти з основними формами тестових завдань, що використовуються під час такого оцінювання. При цьому така робота має здійснюватися на всіх етапах освітнього процесу (як під час вивчення нового матеріалу, так і під час його закріплення та перевірки) та охоплювати, що, добираючи та/або самостійно створюючи тестові завдання різних форм, вчителі формують у здобувачів освіти навички роботи з тестовими завданнями, зокрема, ознайомлюють їх із відповідними процедурами й алгоритмами виконання тестових завдань різних форм та правилами оформлення робіт, виявляють їхні типові й індивідуальні помилки та проводять відповідну роботу для усунення цих помилок [2].

Однієї із світових тенденції ЗНО випускників повної загальної середньої освіти, зокрема країн Європи, є поступове зменшення частки завдань закритої форми, в тому числі й завдань з вибором однієї правильної відповіді, та збільшення кількості завдань відкритої форми [3]. Сучасний підручник як стрижневий елемент дидактичної системи має більш гнучко реагувати на такі зміни та забезпечувати ознайомлення здобувачів освіти з різними формами тестових завдань.

Отже, в сучасних умовах підручник як складник навчально-методичного комплексу, що включає спеціально розроблені навчальні посібники, електронні освітні ресурси для дистанційного тестування тощо, стає ефективним інструментом підготовки випускників гімназії до запровадження підсумкового сертифікаційного оцінювання у формі ЗНО та моніторингу навчальних досягнень здобувачів базової середньої освіти.

Ключові слова: підручник; сертифікаційне оцінювання, гімназійна освіта; тестові завдання.

Література:

1. Головка С. Г., Науменко С. О. Підручник як інструмент підготовки випускників гімназії до державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2018. Вип. 20. С. 74–92. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/7110738/> (дата звернення: 10.04.2021).
2. Коваленко В. І. Підготовка учнів до ДПА та ЗНО: шляхи успішної реалізації. *Класна оцінка. Освітній портал* : веб-сайт. (опубліковано 23 січня 2017). URL: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/pidgotovka-uchniv--do-dpa-ta-zno-shlyakhi-uspishno.html> (дата звернення: 10.04.2021).
3. Науменко С. О. Експериментальне дослідження залежності результатів моніторингу навчальних досягнень учнів від форми тестових завдань. *Сучасні наукові дослідження на шляху до євроінтеграції*: матеріали міжнародного науково-практичного форуму (21-22 червня 2019 р.), Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного. Мелітополь : ФОП Однорог Т. В., 2019. Ч. 2. С. 371-373. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/716746/> (дата звернення: 10.04.2021).

*Голуб Н. Б.,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА

Ключові акценти освіти в Україні зосереджено на особистості учня, важливій динамічній категорії, що впродовж усіх етапів здобування освіти зазнає багатьох змін, які певною мірою свідчать про її розвиток. Однією із суттєвих змін в освітній практиці є запровадження суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками освітнього процесу, тобто трансформування навчальної діяльності в діяльність із саморозвитку й самоосвіти. Попри те, що дослідники по-різному розглядають межі суб'єктності й механізми впровадження її, вони все ж однотайні в баченні важливості нової ролі учнів і прогнозуванні великих перспектив її для розвитку дитини.

Суб'єктними ознаками особистості вважають здатність до самопізнання, самовизначення, саморегулювання, саморозвитку, самооцінювання, самореалізації, самоутвердження, а також прояви відповідальності й активності.

Суб'єктність розглядають як «здатність людини до самодетермінованої, самокерованої, самоконтрольованої поведінки й дії, здатність практичного ставлення до світу, спроможність аналізувати й змінювати свою діяльність і самого себе» [2, с. 11].

До становлення учня суб'єктом справедливо відносять особистісно стверджувальну ситуацію, обов'язковими компонентами якої є моральний вибір, самостійне поставлення цілі, реалізація його як співавтора освітнього процесу, перепона, що передбачає прояв волі й переживання радості власного відкриття, відчуття власної значущості для інших людей, самоаналіз і самооцінювання, відмова від попередніх бачень і прийняття нових цінностей, усвідомлення власної відповідальності за явища природної й соціальної дійсності тощо [4].

Автори технологій розвивального навчання відводять учневі роль самостійного суб'єкта, що взаємодіє з довкіллям. Ця взаємодія «передбачає всі етапи діяльності: цільовизначення, планування й організацію, реалізацію цілей та аналіз результатів діяльності». Актуальність їх полягає в тому, що кожний із названих етапів робить свій специфічний внесок у розвиток особистості, а саме:

– у процесі цільовизначення виховується свобода, цілеспрямованість, гідність, честь, гордість, самостійність;

– у процесі планування – самостійність, воля, творчість, творіння, ініціатива, організованість;

– на етапі реалізації цілей – працелюбність, воля, майстерність, відповідальність, дисциплінованість, активність;

– на етапі аналізу формуються ставлення, чесність, критерії оцінювання, совість, відповідальність, почуття обов'язку [3, с. 33];

– здатність до рефлексії проявляється в інтелектуальній, соціальній та особистісній сферах і породжує прагнення підлітка засвоїти нову життєву сферу, зайняти нову, більш самостійну й дорослу позицію, вийти за межі повсякденного шкільного життя [5, с. 25];

– завдяки рефлексії навчальних засобів в учнів формується здатність до конструювання власних засобів навчальної діяльності, що й відображається в позитивній динаміці розвитку самостійного цільовизначення [5, с. 27].

Ефективним механізмом становлення суб'єктності вважають «упровадження поліпозиційності суб'єкта освітньої діяльності, яку задають системою навчальних завдань і здійснюють у процесі виходу за межі навчально-предметного змісту, у простір навчального й соціального позиціонування – у простір дії з різних «дорослих» позицій» [5, с. 26].

Усе зазначене вище спричинило зміни в структурі уроку, зокрема, появу в ній цільовизначення, планування, рефлексії тощо. Ці зміни мають бути зафіксовані і в шкільних підручниках як певна траєкторія, алгоритм усвідомлення й прийняття нових правил освітньої взаємодії.

Важливу роль у педагогіці, дидактиці й методиках нині відводять гіпотезі, а вміння оперувати гіпотезами вважають «особливим інструментом наукового судження», «одним із найважливіших досягнень підлітка в пізнавальному розвитку» [5, с. 24].

На прикладі одного з підручників української мови [1] демонструємо його елементи, що сприяють забезпеченню суб'єктності учнів на уроках:

Уже в передмові до школярів зроблено такі акценти: «Ми пропонуємо вивчати синтаксис не лише як один із розділів мовознавства, але і як дієвий засіб налагодження стосунків, розв'язання проблем і завдань»; «Сьогодні надзвичайно важливо формувати в собі внутрішню потребу навчатися, самовдосконалюватися, брати на себе відповідальність за навчальні досягнення. З цією метою кожен із вас має з першого ж уроку вибудовувати власну освітню траєкторію»; «Орієнтирами для вас мають стати два пов'язані між собою елементи уроку: цільовизначення (планування роботи) і рефлексія (аналіз власних досягнень на уроці). Саме вони допомагатимуть вам самоорганізуватися, дадуть змогу ставити перед собою високу планку, відстежувати власні невдачі й досягнення, накопичувати показники успіху. Для початку пропонуємо вам у додатках зразки. Ціль будь-якої діяльності – це прогнозований, бажаний

результат. Вона може бути загальна й конкретна, далека і близька, усвідомлювана й неусвідомлена» [1, с. 3-4].

Позначка «цілевизначення» – обов'язковий елемент кожного параграфу, а також автори практикують звернення до учнів на зразок: «Сформулюйте і запишіть кілька цілей, які будуть вам дороговказом на уроці. Як плануєте досягти своїх цілей?» [1, с. 10]; «Щоб навчання мало сенс і не було марнуванням часу — щоразу ставте цілі й наполегливо досягайте їх» [1, с. 33].

Типовими для підручника є завдання: «Проаналізуйте свій день і зробіть записи власних досягнень. Можливо, це стане доброю звичкою і стимулом для вас» [1, с. 39].

Особливістю навчальної книжки є забезпечення реалізації права учнів на вибір, наприклад: «Оберіть один із варіантів домашнього завдання і виконайте його», «Оберіть один із текстів. Дайте відповіді на запитання і виконайте завдання», «Оберіть вправу (№7, №8 чи №9), текст якої цікавіший вам, і виконайте завдання» [1, с. 88].

Допоміжну інформацію про важливість і механізми цілевизначення й рефлексії вміщено в додатках.

Зазначені елементи підручника – не поодинокі явища, автори передбачили системне впровадження їх, що в результаті гарантує реальну, а не декларативну суб'єктність і прогнозовані результати розвитку особистості учня як суб'єкта освітнього процесу.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, урок української мови, цілевизначення, рефлексія, планування.

Література:

1. Голуб Н.Б., Ярмолюк А.В. Українська мова: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. К. : Педагогічна думка. 2017. 308 с.
2. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учеб. Пособие. М.: ПСТГУ, 2013. 432 с.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 557 с.
4. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография. Волгоград: ВГПУ, 2005. 72 с.
5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

Горошкін І. О.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сучасне інформаційне суспільство висуває високі вимоги до розвитку особистості. Процес навчання іноземних мов повинен не тільки сприяти розвитку комунікативних умінь, а й створити умови для формування в учнів низки ключових компетентностей, що забезпечують комфортне існування в суспільстві [2].

Важливим засобом навчання іноземних мов є підручник, що має відповідати викликам сьогодення й бути інструментом формування ключових компетентностей учнів. Розглянемо докладніше тематичний аспект формування ключових компетентностей учнів 6-го класу засобами підручника [1].

Елементом такої ключової компетентності, як *спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами*, є вміння використовувати українознавчий компонент у всіх видах мовленнєвої діяльності. Наголосимо, що в 6-му класі на уроках іноземної мови державна мова майже не застосовується. Тому формування ціннісного ставлення, складниками якого є гордість учнів за Україну, її мову та культуру, розуміння потреби популяризувати Україну у світі засобами іноземної мови, а також готовність до міжкультурного діалогу відбувається шляхом застосування українознавчого компонента в усіх видах мовленнєвої діяльності. Передусім це можливе в межах тем «Рідне місто/село» і «Свята і традиції», у процесі вивчення яких шестикласники дізнаються про святкування Різдва, Великодніх свят в Україні. У межах опанування теми «Харчування» учні слухають, читають або розповідають про українські традиційні страви. Під час вивчення теми «Подорож» учні ознайомлюються з цікавими природними та географічними об'єктами. До того ж, вважаємо, що уваги вчителя потребує й переклад слів, словосполучень і речень з іноземної мови на українську, передусім дотримання норм сучасної української літературної мови – орфоепічних, орфографічних, граматичних.

Компетентність «*Спілкування іноземними мовами*» є ключовою й предметною, формується на всіх уроках іноземної мови системно й послідовно, незалежно від їх тематики та лексичного наповнення.

Математична компетентність формується ситуаційно під час розв'язання учням комунікативних і навчальних проблем із використанням логіко-математичного інтелекту (час,

кількість, конкретна дата, відстань, ціна, температура повітря тощо).

Формування *основних компетентностей у природничих науках* здійснюється в межах теми ситуаційного спілкування «Природа» (погода, природні явища).

Інформаційно-цифрова компетентність системно формується шляхом реалізації певного набору мовленнєвих функцій шляхом застосування інформаційних технологій. Учні 6-го класу вже мають достатній словниковий запас для ефективної комунікації в інформаційному просторі.

Компетентність «*Уміння вчитися упродовж життя*» формується системно незалежно від теми та змісту навчальних завдань у процесі поступового залучення учнів до самостійної роботи з різними джерелами інформації.

Така ключова компетентність, як *ініціативність і підприємливість*, потребує сформованості вмінь ініціювати усну, писемну, зокрема онлайн-взаємодію іноземною мовою. Шестикласників доцільно спонукати до презентування власних ідей та ініціатив, використовуючи мовленнєві ситуації. Означена компетентність також формується системно, незалежно від теми та змісту навчальних завдань.

Соціальна та громадянська компетентності формуються повною мірою, передусім шляхом удосконалення вмінь учнів використовувати ефективні комунікативні стратегії для співпраці з однокласниками (парами, групами); застосовувати багатомовність для ведення міжкультурного діалогу.

Обізнаність та самовираження у сфері культури потребує сформованих умінь використовувати мову для духовного, культурного й національного самовираження й самовияву; дотримуватися культури мовлення, що є показником загальної культури особистості; послуговуватися етикетними конструкціями; висловлювати іноземною мовою власні почуття, переживання й судження. Усвідомленню учнями цінності культури для людини й суспільства є ознайомлення з темами: «Харчування» (національні страви), «Подорож» (загальні відомості про Україну та країну, мова якої вивчається), «Рідне місто/село» (основні історичні та культурні відомості), «Свята і традиції» (календар свят, традиції святкування в Україні та країні, мова якої вивчається) тощо.

Зазначимо, що під час вивчення теми «Природа» відбувається повноцінне формування компетентності «*Екологічна грамотність і здорове життя*». Шляхом опрацювання таких тем, як «Харчування» (корисні й шкідливі продукти), «Відпочинок і дозвілля», «Шкільне життя», можливе ситуаційне формування компетентності за умови включення завдань, що містять відповідну лексику.

Отже, проведене дослідження показує, що формування ключових компетентностей учнів шостого класу гімназії ґрунтується на їхньому навчальному досвіді, здобутому в попередніх класах. Формування ключових компетентностей – це складний і тривалий процес, що відбувається

різною мірою. Він потребує розроблення оптимального методичного інструментарію. Основним засобом навчання іноземних мов є підручник, який має відповідати тематиці ситуаційного спілкування, містити необхідний лексичний інвентар і цікаві для учнів завдання, спрямовані на формування та розвиток ключових компетентностей.

Ключові слова: іноземні мови, 6 клас, ключові компетентності, компетентнісний підхід.

Література:

1. Іноземні мови. Навчальні програми для 5–9 класів. Електронний ресурс. Доступно: https://ru.osvita.ua/doc/files/news/561/56140/program_movi.pdf
2. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи : МОН України, 2016. Електронний ресурс. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

*Горошкіна О. М.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РОБОТА З ПІДРУЧНИКОМ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У системі методів навчання української мови особливу роль завжди відводили роботі з підручником, що було цілком логічним з огляду на те, що впродовж тривалого часу саме підручник був основним джерелом інформації для учнів. Тож учителі шукали ефективні способи роботи з навчальною книжкою, автори намагалися вдосконалити її зміст і форму. В українській лінгводидактиці 1986 року була захищена дисертація Н. Гончаренко «Самостійна робота учнів з підручником на уроках української мови», у якій схарактеризовано оптимальні способи самостійного здобування знань, удосконалення вмінь і навичок учнів [2].

Сьогодні ситуація докорінно змінилася: у контексті стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, доступності багатьох джерел у мережі Інтернет підручник втрачати інформативну функцію. Натомість особливої актуальності набуває робота здобувачів освіти з навчальною інформацією, яка може бути вміщеною і в підручнику, довідкових, лексикографічних виданнях, і на різноманітних електронних носіях. Тому більш точною вважаємо назву «метод роботи з навчальною інформацією». Водночас зазначимо, що робота з різноманітними електронними ресурсами передбачає сприймання, інтерпретування тексту. Тож на формування вмінь працювати з текстовою інформацією й має бути спрямована робота з підручником.

В умовах запровадження дистанційної форми навчання важливо навчити здобувачів освіти самостійно здобувати знання, працювати з інформацією.

У контексті реалізації компетентнісного підходу вектор освітнього процесу, що тривалий час базувався на знаннях, змінився; навчання стає орієнтованим на практику, на здобування учнями конкретного освітнього результату. З огляду на набуває актуальності проблема розроблення ефективних механізмів формування компетентного учня, готового повноцінно соціалізуватися, бачити своє місце в суспільстві, впливати на нього й активно долучатися до всіх його процесів. Пріоритетним завданням учителів і науковців є пошук оптимальних методів і прийомів формування ключових компетентностей здобувачів освіти в процесі навчання української мови. Тож традиційний метод роботи з підручником збагачується новими прийомами, спрямованими на формування компетентного мовця.

Оскільки працювати з підручником учні починають з початкових класів, виконуючи різноманітні завдання, спрямовані на формування в них стійкої мотивації до роботи з книжкою, формування вмінь працювати з навчальною літературою, у 5-6 класах можна переходити до

складніших завдань, зокрема виписування ключових слів, словосполучень, цитат, укладання різноманітних словників («Слово дня», «Мовознавчі поняття», «Жменька слів для доброго настрою» тощо).

Як свідчать спостереження за освітнім процесом, багаторічний досвід роботи в закладах загальної середньої освіти, вчителі використовують роботу з підручниками на всіх етапах уроку. У процесі актуалізації опорних знань підручник застосовують для повторення відомостей, що є підґрунтям ефективного засвоєння учнями нової теми. Під час вивчення нового матеріалу за допомогою підручника здобувачі освіти самостійно опрацьовують теоретичні відомості з подальшою підготовкою відповідей на запитання, уміщені в ньому або поставлені вчителем, складають план опрацьованого тексту тощо. На етапі закріплення здебільшого виконують вправи.

Ефективним вважаємо прийом складання учнями запитань за матеріалами підручника (теоретичними відомостями, тексту вправи). Це сприяє формуванню в здобувачів освіти важливих умінь формулювати запитання й відповідати на них, передусім відкриті. Олександра Картер у книжці «Не бійся спитати. 10 кроків до вдалих переговорів» зазначає: «Коли ставите правильні запитання про себе й інших, ви відкриваєте нові можливості й можете отримати такий результат, про який і мріяти було годі» [3, с.9-10]. Учні можуть формулювати запитання індивідуально, парами, групами. Для перевірки правильності виконання такого завдання можна провести в класі конкурс, запропонувавши обрати найбільш цікаве і вдале запитання.

Доцільно запропонувати учням відповісти на запитання, сформульовані вчителем, опрацювавши матеріал підручника, наприклад:

«Тонкі» (репродуктивні) запитання

Що таке іменник (прикметник, числівник, займенник...)?

На які запитання відповідає та чи та частина мови?

Яку синтаксичну роль виконує?

«Товсті» (аналітичні) запитання

Яка роль прикметників (числівників, займенників) у тексті?

Що буде, якщо та чи та частина мови зникне?

Продуктивними вважаємо прийоми інтерпретування тексту підручника: складання карт пам'яті, хмари тегів, колажів, складання лінгвістичної мініатюри про мовні явища чи поняття, які учні опанували за підручником.

Складання карт пам'яті (ментальних карт) уможлиблює згортання значних інформаційних масивів без втрати їх елементів. Згорнута графічна інформація сприяє формуванню монологічного мовлення учнів, оскільки карти дають змогу як згортати, так і розгортати інформацію, краще запам'ятовувати її завдяки використанню різноманітних графічних символів, кольорів.

Психологічні засади застосування карт пам'яті розроблено в працях Тоні Б'юзена. На його думку, «Технологія візуалізації асоціативних зв'язків спирається на теорію асоціативного мислення й полімодального сприймання людини. В асоціативних експериментах доведено, що під час сприймання стимульного слова учасники експерименту, як правило, відповідають не вільно, а користуючися тими словами, що певним чином пов'язані з ними (схожі об'єкти, ситуації або дії), тобто слова в пам'яті пов'язані між собою певними ознаками» [1].

Отже, використання методу роботи з підручником на уроках української мови набуває нових ознак, збагачується новими прийомами, спрямованими на формування компетентного мовця.

Ключові слова: підручник, метод роботи з підручником, прийом.

Література:

1. Бьюзен Т. Суперинтеллект / Т. и Б. Бьюзен; пер. с англ. Ю.Е. Андреева. 3 - е изд. Мн.: Попурри, 2007. – 400 с.
2. Гончаренко Н. М. Самостійна робота учнів з підручником на уроках української мови в 4-6 класах : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1986. 24 с.
3. Картер О. Не бійся спитати. 10 кроків до вдалих переговорів. Київ : Лабортаорія. 2021.

*Гривко А. В.,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РАМКОВІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ПІДРУЧНИКА

Однією з основних вимог до сучасного підручника, зокрема для учнів базової школи, є відповідність його змісту Державному стандарту базової середньої освіти, в якому обов'язкові результати навчання учнів за відповідними освітніми галузями визначено за компетентнісним підходом. Підручник має забезпечувати можливість формування в учнів насамперед ключових компетентностей і наскрізних умінь засобами відповідного предметного змісту.

Компетентнісний підхід у підручниках реалізується системою вправ і завдань, спрямованих на розвиток компонентів компетентностей: когнітивно-діяльнісного (фактологічні й концептуальні знання, процедурні та метакогнітивні знання/уміння), особистісного (рівень розвитку мислення: понятійного, образного, критичного, творчого; рівень розвитку розумових операцій: порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація, оцінювання; рівень розвитку комунікативних навичок; здатність приймати рішення; вміння розпізнавати та керувати емоціями) та мотиваційно-ціннісного (рівень розвитку вміння постановки усвідомлених цілей навчальної діяльності; рівень розвитку пізнавальних інтересів, мотивів, ініціативності, системи сформованих ставлень відповідно до ціннісних орієнтирів, перелічених у державних стандартах).

У цьому аспекті існують різні рамкові підходи до створення такої системи вправ і завдань, яка б забезпечувала можливість формування усіх перелічених компонентів. Одним із них є метакогнітивний підхід, що передбачає спрямування завдань на оволодіння учнями навчальними стратегіями у процесі засвоєння предметного змісту (В. Пірс (W. Peirce)) [1]. У рамках цього підходу метапізнання є таким способом осмисленого навчання, за якого у здобувачів освіти розвивається вміння оцінювати свої навчальні досягнення; розуміти навчальне завдання та визначати, які знання й уміння є необхідними для його розв'язання; робити висновок про те, яку навчальну стратегію доцільно застосувати в конкретній навчальній ситуації, та обґрунтовувати його. Система вправ і завдань підручника відповідно спрямована на формування в учнів декларативних (фактична інформація), процедурних (знання про способи та алгоритми застосування знань під час виконання певної роботи) та умовних знань (знання про умови застосування певної процедури, вміння чи стратегії, чому певна процедура (алгоритм, операції, дії) працює і за яких умов і чому один спосіб розв'язування певного завдання кращий за інший) [1]. Така система вправ і завдань створює умови для оволодіння компетентностями через осмислене навчання – усвідомлення учнями власної початкової діяльності за допомогою

рефлексії, розвитку критичного мислення та вміння оцінювати ефективність власних навчальних дій та операцій у процесі досягнення конкретних освітніх цілей. Отже, метакогнітивний підхід передбачає наявність у підручнику завдань для формувального оцінювання (самооцінювання, самоаналізу, взаємооцінювання).

Іншим рамковим підходом до створення компетентісно-орієнтованої системи вправ і завдань підручника є таксономічний підхід, що передбачає добір різних за складністю завдань на основі класифікації освітніх цілей, які реалізуються формуванням відповідних, різних за рівнем складності навичок (як очікуваних результатів навчання). На сьогодні розроблено різні таксономії освітніх цілей, серед яких: таксономія Блума (Bloom B., 1956 р.); таксономія Андерсона-Кратвола (Anderson L., Krathwohl D., 2001 р.); таксономія Марцано-Кендела (Marzano R., Kendall J., 2006 р.); таксономія навчальних досягнень SOLO (The Structure of Observed Learning Outcomes, 1982 р.); таксономія Кембера (Kember D., 1999 р.); таксономія Портера (Porter A., 2001 р.) та ін. Поширеність таксономічного підходу зумовило велику кількість досліджень, пов'язаних із використанням освітніх таксономій. Низка таких досліджень спрямована на аналіз диференційованості та співвідношення завдань підручника відповідно до рівнів певної освітньої таксономії. За результатами більшості аналізованих нами досліджень, автори приходять до висновку про недостатність у аналізованих ними підручниках завдань для розвитку в учнів когнітивних умінь вищих рівнів (узагальнення, оцінювання). В одній із таких праць описано «ідеальне» співвідношення завдань за таксономією Блума [2]: завдання на оволодіння знаннями – 22%, на розуміння – 20%, на застосування знань – 18%, на вміння аналізувати – 17%, синтезувати – 13%, на розвиток оцінювальних вмінь – 10%. Однак автор аналізованої праці не вказує, на підґрунті яких досліджень виведено таку модель співвідношення завдань, що унеможливорює висновок про її релевантність.

Інший напрям досліджень пов'язаний із визначенням надійності (показника стабільності результатів) використання освітніх таксономій. В. Колеман (V. Coleman), узагальнивши такі дослідження, зробила висновок, що хоча результати більшості із них і характеризуються достатнім показником надійності, однак вони можуть варіюватися у зв'язку з неоднозначністю інтерпретації змісту таксономічних рівнів дослідниками, експертами, учителями [3, с. 35]. Таку проблему підіймає у своєму дослідженні і К. Стенні (C. Stanny) [4], яка проаналізувала близько 30 списків дієслів (усього 788), що позначають вимірювані характеристики результатів навчання і характеризують кожну категорію таксономії Блума. Дослідниця виявила, що одні і ті самі дієслова повторюються в різних категоріях, що призводить до неоднозначності розуміння дії, яку вони позначають (наприклад, дієслово «переписувати» може тлумачитись як «копіювати зразок» або «переглянути, відредагувати та написати знову»), що відповідає навичкам різних

рівнів таксономії). Багатозначність дескрипторів відповідно знижує надійність використання таксономії в навчальному процесі.

Подібна проблема стосується і найпоширенішого на сьогодні рамкового підходу до створення системи вправ і завдань підручника – критеріально-орієнтованого, який полягає у забезпеченні відповідності змісту навчальної книги критеріям, визначеним для проведення експертної оцінки її якості. Чинні на сьогодні формулювання критеріїв здебільшого зумовлюють суб'єктивне оцінювання експертами підручників відповідно до особистісного розуміння ними змісту дескрипторів, що визначається власними переконаннями, знаннями й досвідом кожного з експертів (мова йде про формулювання типу «оптимальність обсягу», «наявність», «забезпечення формування», «можливості для...»), які потребують конкретизації параметрів оцінювання у кваліметричному співвідношенні для узгодженого розуміння їх експертами, вчителями).

Отже, аналізовані підходи можуть використовуватись у процесі створення підручника, який відповідатиме основним засадам компетентісно-орієнтованого навчання. Водночас, для забезпечення надійності системи вправ і завдань такого підручника необхідні, зокрема, однозначні і точні критерії оцінювання його якості для проведення навчально-методичної та психологічної експертизи освітніх матеріалів. Чинні на сьогодні критерії в цьому аспекті потребують уточнення та конкретизації.

Ключові слова: підручник; результати навчання; система вправ і завдань; компетентісний підхід; таксономія освітніх цілей.

Література:

1. Pierce W. Metacognition: study strategies, monitoring, and motivation. *A greatly expanded text version of a workshop presented at Prince George's Community College*. 2003. URL: <http://academic.pgcc.edu/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>
2. Alzu'bi M. A. The Extend of Adaptation Bloom's Taxonomy of Cognitive Domain In English Questions Included in General Secondary Exams. *Advances in Language and Literary Studies*. 2014. Vol. 5, No. 2. P. 67–72. Doi:10.7575/aiac.all.v.5n.2p.67
3. Coleman V. On the reliability of applying educational taxonomies. *Research Matters: A Cambridge Assessment publication*. 2017. Issue 24. P. 30–37.
4. Stanny C. J. Reevaluating Bloom's Taxonomy: What Measurable Verbs Can and Cannot Say about Student Learning. *Education Sciences*. 2016. 6 (4):37. <https://doi.org/10.3390/educsci6040037>

Гуменюк І. М.
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти,
Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Основне завдання педагогічного працівника будь-якого закладу освіти – цілеспрямоване створення і вдосконалення методичної системи за своїм напрямком роботи, яка б максимально забезпечувала якість освітньо-виховного процесу. Матеріальним втіленням такої діяльності виступає певна сукупність програмно-методичних документів, за якими можна вивчити та відтворити методичну систему. Їх призначення в сфері освіти досить широке і піддається визначенню за трьома рівнями: 1) реалізація методичних напрацювань у сфері діяльності їх автора; 2) використання методичних розробок здобувачами освіти; 3) прикладні аспекти застосування методичних здобутків у загальнонаціональному та світовому масштабах.

Розглядаючи напрямок реалізації методичних напрацювань у сфері педагогічної діяльності автора, важливо виділити такі їх функції: 1) фіксація і систематизація основних здобутків на матеріальному носії; 2) підтвердження системи роботи та надання основних параметрів для її оцінки (результати навчання); 3) хронологічне, тематичне, інструментальне впорядкування процесу реалізації розробленої методичної системи під час викладання конкретної дисципліни; 4) створення практичного підґрунтя для подальшого наукового аналізу.

Рівень використання програмно-методичного забезпечення здобувачами освіти окреслює таке його функціональне призначення: 1) формування мотиваційного компоненту навчальної діяльності студентів через візуалізацію практичних аспектів застосування матеріалу курсу в професійному дискурсі, а також створення комплексного уявлення про кінцеві результати навчання; 2) організація та самоорганізація самостійної роботи студентів; 3) використання методичних матеріалів для практичної діяльності, закріплення знань, вироблення умінь, навичок, формування компетентностей; 4) зразок створення та оформлення науково-навчальних текстів для науково-дослідницької роботи здобувачів освіти.

Показником високої якості методичної системи навчання і відповідно її методичного забезпечення є рівень прикладного застосування в загальнодержавному й світовому освітніх контекстах. На цьому рівні визначаємо наступні функції: 1) наукове обґрунтування методичної системи, створення авторських шкіл, концепцій, виникнення нових напрямків, парадигм; 2) основа для здійснення історико-культурних досліджень у сфері освіти; 3) рушійний важіль та доказова база для зміни державної політики у сфері освіти, реалізації освітніх реформ.

Як бачимо, значення навчально-методичного забезпечення у сфері освіти дуже важливе і його методичний потенціал повністю визначається не лише рівнем професійної компетентності укладачів, але й обґрунтованістю вимог законодавства та конкретних закладів вищої освіти, які, відповідно до Законів України «Про освіту» [2] та «Про вищу освіту» [1], отримали право самостійно визначати зміст і структуру методичного забезпечення освітнього процесу. Адже «висування необґрунтовано надмірних вимог до змісту та обсягу навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін призводить до нераціонального використання людських, фінансових та інших ресурсів, які доцільно спрямовувати на індивідуальну роботу із здобувачами освіти, вирішення питань розвитку закладу вищої освіти, виконання наукових та освітніх проектів, міжнародну співпрацю тощо» [3].

Ключові слова: навчально-методичне забезпечення, педагогічна діяльність, навчальна діяльність, методична система, професійна компетентність.

Література:

1. Про вищу освіту. Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004. Редакція від 26.02.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 27.02.2021).
2. Про освіту. Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print> (дата звернення: 05.04.2021).
3. Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення. Лист Міністерства освіти і науки України від 09.07.2018 № 1/9-434. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-19-434-vid-09072018-roku-shodo-rekomendacij-z-navchalno-metodichnogo-zabezpechennya> (дата звернення: 15.03.2021).

*Гупан Н. М.,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК З ІСТОРІЇ В КОНТЕКСТІ НОВОГО ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ОСВІТИ

Підручники відіграють важливу роль в історичній освіті, починаючи від 5-го класу базової школи і закінчуючи підготовкою випускників до ЗНО. Водночас у контексті компетентнісної парадигми освіти характер і цілі конструювання підручників дуже змінюються, так само як і методика їх використання на уроці. Підручник стає насамперед не джерелом інформації, а порадином для учня у проєкті самостійного навчання і практики та засобом організації освітнього процесу для вчителя. Лише набір різноманітних освітніх методик і інструментів, що характеризують компетентнісно орієнтований підручник, дозволяє досягати актуальних цілей освіти. До змін у вітчизняному підручникотворенні підштовхує й швидка інтеграція України в освітній простір Європи з його досить високими стандартами, що обумовлює пошук освітянами, науковцями ефективних механізмів проходження всіх етапів написання та впровадження підручників у практику.

Створення нових підручників з історії, як і з інших предметів, набуло за часів незалежності безупинного характеру, однак навіть сьогодні не можна стверджувати, що навчальна література, котра надходить до шкіл (навіть за вибором вчителів) є достатньо якісною. І це пов'язано з багатьма об'єктивними і суб'єктивними чинниками. До об'єктивних належать надвисокі темпи оновлення підручників з історії, певна політична заангажованість суспільства, коли мова йде саме про цей предмет, неготовність частини авторів сприймати дидактичні і методичні інновації у своєму прагненні до традиційного «енциклопедичного» підручника тощо. Високим є і рівень суб'єктивності у змісті підручників, адже очевидно, що подача навчального матеріалу в будь-якому підручнику історії відображає світогляд, інтерпретаційний вибір, особливі вподобання та підходи авторів. І хоча повністю уникнути цього неможливо, доцільним є визначення певних загальних вимог, критеріїв, яким обов'язково мають відповідати підручники. Адже усі учні, які навчаються за будь-яким підручниками історії, мають право на якісну навчальну книгу.

Сьогодні найважливішим орієнтиром, з якого випливають більш конкретні критерії, є відповідність вимогам нового Державного стандарту базової середньої освіти та належним модельним програмам. Оскільки ці документи передбачають значною мірою нові для нашої

освіти педагогічні підходи, підручники також мають набути модернізованих характеристик. Нові підручники мають забезпечити досягнення визначених у стандарті обов'язкових результатів навчання освітньої галузі на рівні базової освіти, зокрема відображаючи вміння і якості особистості (ключові компетентності), які повинні бути сформовані через діяльність учнів на уроках.

Отже, квінтесенцією змін є необхідність послідовного запровадження моделі освіти, орієнтованої на формування в учнів наскрізних умінь і ключових компетентностей як очікуваних результатів освіти, що мають оцінюватись. Реалізувати ці завдання можна лише спрямовуючи освітній процес на розвиток активності, самостійності, творчих можливостей кожного школяра як суб'єкта пізнання і діяльності.

Орієнтація на формування компетентностей обумовлює іншу логіку організації освітнього процесу та його формат, а саме логіку дослідження учнями проблем й розв'язання задач, як індивідуально, так і у кооперативній співпраці. Відповідно зростає роль мотивації учнів до навчання, формування емоційно ціннісних ставлень і смислів.

Незважаючи на такі якісні зрушення підручники, зокрема з історії, зберігають своє значення як навчальний засіб, що передбачає систематизований за певними принципами збалансований виклад науково достовірного навчального матеріалу. Однак очевидно і те, що роль джерела знань, інформації не може бути єдиним призначенням сучасного підручника. Їхньою функцією має стати реалізації інновацій у змісті та організації освіти, побудова компетентнісного навчання окремих предметів й інтегрованих курсів. Розроблення підручників, зорієнтованих на формування ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів, вимагає принципової перебудови їхньої структури і змісту. Вони мають наповнюватись рекомендаціями, інструкціями та завданнями щодо різноманітної активної і вмотивованої діяльності учнів.

Реалізація цих нових функцій підручника передбачає, що він має допомогти учню і учителю організувати пізнавальну діяльність максимально ефективно. Для цього кожен параграф підручника повинен перетворитись на певний завершений цикл навчання: від планування очікуваних результатів засвоєння змісту учнями на основі модельної/освітньої програми до отримання і перевірки їх. Крім того, він має забезпечити формування ключових компетентностей учнів (знання, уміння і навички, ставлення до подій і процесів), а отже і розвиток емоційно-ціннісної сфери учнів.

І з цієї точки зору, підручник постає як комплексна модель освітнього процесу, що відображає його цілі, принципи, зміст, технологію. При цьому підручник не лише відбиває компетентнісно орієнтовану модель освітнього процесу, але і проектує її реалізацію. Лише з урахуванням цих вихідних позицій можна сконструювати окремі елементи підручника, які складуть «пазл», - власне систему, якою і є підручник.

Основні ознаки, що характеризують сучасний підручник як компетентнісно орієнтований засіб навчання, можна визначити таким чином:

1) підручник подає науково достовірну і сучасну інформацію з урахуванням таких принципів дидактики як систематичність, послідовність, наступність, наочність, засвоюваність, що дозволяє відобразити у своїй сфері цілісну достовірну картину світу;

2) визначає систему та обсяг знань, що мають обов'язково засвоїти як основу для подальшої освіти й формування практичних навичок і вмінь;

3) відповідає віковим особливостям та рівню попередньої підготовки учнів;

4) є діяльнісно зорієнтованим і спрямовує учнів на пошуково-інформаційну, дослідницьку, творчу, комунікативну, рефлексивну, проектну, оцінну діяльність

5) містить систему завдань, спрямовану на вдосконалення різних умінь і навичок, насамперед наскрізних, формування й розвиток досвіду предметної, міжпредметної та загальнонавчальної діяльності учнів, стимулювання здатності школярів конструктивно спілкуватися, співпрацювати, взаємодіяти з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі в групі та колективі;

6) забезпечує не лише «середній рівень» засвоєння предмета «середнім» учнем, а створює можливості індивідуальної траєкторії навчання через урізноманітнення способів викладення навчального матеріалу, організацію навчальної діяльності за допомогою системи завдань, вправ і тестів, що розраховані на можливість вибору учнем шляху засвоєння поданого матеріалу на різних рівнях;

7) забезпечує формування емоційно-чуттєвого ставлення до явищ реального життя за допомогою матеріалів, що здатні викликати емоції з урахуванням психічно-вікових особливостей учнів.

Саме підручник, що відповідає цим основним характеристикам стане гідним помічником учневі і вчителю, а також дозволить реально підвищувати якість української освіти і досягнення амбітних завдань, що постали перед нею сьогодні.

Ключові слова: історія, стандарт освіти, компетентнісно орієнтований підручник, вимоги.

Дем'янюк О. Й.
доктор історичних наук, професор,
заступник директора з науково-педагогічної діяльності,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна

ВИСВІТЛЕННЯ ПОДІЙ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ В ПІДРУЧНИКАХ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» ДЛЯ 10 КЛАСУ

У 2018 р. Міністерство освіти і науки України (МОН України) рекомендувало для використання у навчальному процесі закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) (рівень стандарт) шість підручників з історії України для 10 класу [1–6]. На жаль, змістовий та фактологічний аналіз цих видань залишає низку питань щодо достовірності використаних авторами даних.

Разом із тим, в останні роки МОН України щоразу частіше звертає увагу на використання в навчальному процесі ЗЗСО елементів факчекінгу, розвитку критичного мислення, поширення інфомедійної грамотності в шкільному середовищі. Все це разом мало би забезпечити школу від поширення там неправдивої / недостовірної / спотвореної інформації.

Опираючись на досвід європейських експертів щодо перехресної перевірки інформації, спробуємо проаналізувати один із розділів шкільного підручника «Історія України» (рівень стандарт) для 10 класу. Для цього оберемо тему «Україна в роки Першої світової війни» та відповідний розділ підручників, рекомендованих МОН України.

Так більшість авторів підручників подають інформацію про обстріл у жовтні 1914 р. німецькими лінійним крейсером «Гебен» та легким крейсером «Бреслау» разом із турецькою ескадрою Севастополя, Одеси, Феодосії, Новоросійська [1, с. 19; 3, с. 14; 4, с. 14; 6, с. 20]. Однак навіть побіжний погляд на розташування цих міст на карті та співставлення відстані між ними виключає таку можливість впродовж однієї ночі. Хронологія подій на Чорному морі засвідчує, що лінкор «Гебен» обстріляв лише Севастополь, а крейсер «Бреслау» – Новоросійськ. Також автори підручників наводять різне датування цих обстрілів: в ніч з 15 на 16 жовтня [1, с. 19], у жовтні [3, с. 14], у середині жовтня [4, с. 14], в ніч на 30 жовтня [6, с. 20].

Зустрічаються розбіжності щодо кількості українців, мобілізованих до лав російської та австро-угорської армій під час Першої світової війни: в російському війську 25–30 %, в австро-угорському – 13 % [1, с. 21], понад 3,5 млн українців в російській армії і 250–300 тис. в австрійській (?) [4, с. 14] (насправді мало би бути в австро-угорській армії, адже після утворення дуальної монархії Збройні сили держави було підпорядковано єдиному командуванню), до російської армії мобілізовано 3,5 млн осіб, до австро-угорської понад 250 тис. [3, с. 21], з Наддніпрянської України мобілізовано 3,5 млн осіб, із Західної України – близько 700 тис. [5, с. 22].

Зустрічаються в авторів підручників неповні або ж перекручені військові звання воєначальників і командирів періоду Першої світової війни. Так, усі автори пишуть генерал О. Брусилов, який на момент описаних подій мав військове звання генерала від кавалерії. У підручнику І. Бурнейка та співавторів на стор. 21 зустрічаємо генерала О. Лукомського (насправді – генерал-лейтенанта) і поряд генерал-лейтенанта М. Пустовойтенка; генерала К. Величка (потрібно – генерал-майора) і поряд генерал-лейтенанта М. Юнаківа. У підручнику О. Гісема та О. Мартинюк зазначено, що «новим комендантом полку УСС в грудні 1916 р. було призначено австрійського офіцера майора Ф. Кікаля» [3, с. 20]. Цю ж саму фразу зустрічаємо в підручнику інших авторів – Н. Сорочинської та О. Гісема [5, с. 20]. Вочевидь наприкінці 1916 р. підполковник Франц Кікаль очолював Вишкіл УСС, а в березні наступного року – Легіон УСС. Крім того, Н. Сорочинська та О. Гісем пишуть про «полковника Василя Вишиваного» [5, с. 20]. Потрібно зауважити, що це лише псевдонім полковника Легіону УСС Вільгельма Габсбурга. О. Струкевич подає цитату, яку приписує «командиру легіону УСС Д. Вітовському» [6, с. 22], цим заперечуючи загальновідомий факт, що сотник Д. Вітовський ніколи не був очільником Легіону УСС.

Серед авторів підручників зустрічаються розбіжності щодо дати заснування Головної української ради (ГУР): 1 серпня 1914 р. [3, с. 12; 4, с. 15; 6, с. 13], 2 серпня [2, с. 9], 3 серпня [1, с. 16]. На нашу думку, слід писати 1 серпня 1914 р. – день зібрання у Львові представників політичних партій Галичини та СВУ й прийняття ними відповідного рішення.

Зустрічаються відмінності у датуванні битви на горі Маківка: 28 квітня – 2 травня 1915 р. [3, с. 17], 29 квітня – 2 травня 1915 р. [2, с. 16; 5, с. 18], 29 квітня – 3 травня 1915 р. [6, с. 22], у квітні-травні 1915 р. [1, с. 21], протягом весни 1915 р. [4, с. 22].

Кілька авторів підручників згадують про формування українських дивізій з числа полонених російського війська в австрійських (Фрайштадт, Йозефштадт) і німецьких (Раштат, Вецляр, Зальцведель) таборах навесні 1918 р., щоправда називаючи їх по-різному: «синьожупанники» і «сірожупанники» [1, с. 28], Сірожупанна та Синьожупанна дивізії [4, с. 17]. Струкевич О. зазначає, що «СВУ сформував протягом 1917 р. три добровільні дивізії: дві «синьожупанників» та одну «сірожупанників» [6, с. 14]. Точніше було би сказати, що дивізії почали створюватися на початку 1918 р., а завершили своє формування вже на Волині навесні 1918 р. у Володимирі-Волинському та Голобах на Ковельщині відповідно.

Пометун О. та Гупан Н. пишуть, що в складі Південно-Західного фронту «діяв 47-й Український та 48-й Одеський полки» [4, с. 21]. Якщо автори наводять цю інформацію задля фіксації факту перебування в складі російської армії військових частин з назвами українських населених пунктів, тоді тут варто згадувати інші полки, які входили до складу армій Південно-

Західного фронту, зокрема 55-й Подільський, 127-й Путивльський, 130-й Херсонський, 230-й Новоград-Волинський та інші полки.

Струкевич О. стверджує, що «до осені 1915 р. російські війська залишили територію Польщі, Литви, частину Латвії й Білорусії, Східну Галичину, Північну Буковину та п'ять повітів Волині» [6, с. 19]. Сумнівна інформація щодо п'яти повітів Волині. Мова може йти лише про три – Володимир-Волинський, Ковельський та Луцький. У цьому ж підручнику знаходимо, що «особливо успішно розвивався наступ на Луцьк. За три дні місто було взяте» [6, с. 20]. Артпідготовка Південно-Західного фронту розпочалася 4 червня (22 травня) 1916 р., а підрозділи 8-ї армії генерал-лейтенанта О. Каледіна взяли Луцьк 7 червня (25 травня), тобто на четвертий день наступу.

У підручниках зустрічаються інші неточності, що підштовхує до висновку – авторам аналізованих праць необхідно детальніше працювати з джерелами та фактологічним матеріалом, аби надалі не надавати недостовірні відомості та не поширювати неперевірену інформацію.

Ключові слова: Перша світова війна, історія України, 10 клас, бойові дії, військова історія.

Література:

1. Бурнейко І. О., Хлібовська Г. М., Крижановська М. Є., Наумчук О. В. Історія України. Рівень стандарту: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2018. 256 с.
2. Власов В. С., Кульчицький С. В. Історія України (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Літера ЛТД, 2018. 256 с.
3. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Історія України (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 240 с.
4. Пометун О. І., Гупан Н. М. Історія України (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. 256 с.
5. Сорочинська Н. М., Гісем О. О. Історія України [рівень стандарту]: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2018. 256 с.
6. Струкевич О. К. Історія України (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Грамота, 2018. 240 с.

*Доротюк В. І.,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу профільного навчання,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ПІДРУЧНИКІВ

Компетентісно орієнтована освіта передбачає більш широкий підхід до навчання і виховання підростаючого покоління, у зв'язку з чим відбуваються зміни у школах, у системі підготовки вчителів в педагогічних ВНЗ та у підручникотворенні.

У формулу НУШ входить наступна ключова компонента: «Новий зміст освіти заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві» [1].

Новий зміст освіти має бути забезпечений новими підручниками, орієнтованими на учня, а значить, зв'язок педагогіки з психологією отримує особливий характер. Автор підручника повинен вивчати вікову психологію, а структура підручника базуватись на наступних психологічних засадах:

1. Психодидактика - об'єднує в собі методичні знання психології і дидактики, її знання допоможе відібрати зміст, розробити відповідні запитання і завдання, що посприяють розвитку творчого потенціалу учнів. Адже творчість дає терпіння, відчуття прекрасного, хороший смак, продуктивне засвоєння навчального матеріалу, розвиток лідерських якостей. Застосування психодидактики в підручникотворенні надасть освітньому процесу особистіно-орієнтований характер, забезпечить принцип дитиноцентризму.

2. Психодіагностика – область психологічної науки, що виявляє індивідуально-психологічні особливості особистості. Використовують методи психодіагностики для диференціації змісту та завдань в процесі розробки концепції підручника.

3. Профорієнтація – ознайомлення учнів з професіями та правилами їх вибору, забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості. Вивчаючи предмет, учні повинні знати, навіщо вони його вчать і які професії з ним пов'язані.

Неможливо «реалізуватись у суспільстві», а реалізація йде через професію, не володіючи знаннями про можливий вибір у майбутньому, навчаючись в ізольованому від суспільства світі. Головною метою навчання для учнів та батьків є правильний вибір і можливість отримати професію на базі знань, отриманих в школі. Отже, підручник має допомогти учням реалізуватись, а значить включати в зміст елементи професійної орієнтації.

Авторам підручників варто пам'ятати слова Я. А. Коменського: «Зробити так, щоб навчальні книги були корисні учням» [2].

Підручник повинен сприяти розвитку внутрішньої мотивації школярів, його зміст має відповідати запитам, інтересам і устремлінням дітей відповідного віку. Одним із важливих факторів є виховна функція підручника. «Відсутність чітко заданої системи етичних норм і життєвих цінностей виключає моральність і духовний розвиток дітей» [3]. Таким чином, навчальна книга, як елемент системи освіти, повинна виконувати інформаційну функцію, розвиваючу і виховну. Автори підручників повинні вивчати психологію, мати постійні консультації з психологами та їх експертний висновок щодо готової продукції.

Ключові слова: психодидактика, підручник, психодіагностика, профорієнтація, автор.

Література:

1. Концепція НУШ. МОН. 2016. (с.7)
2. Я. А. Коменський Велика дидактика. М., 1989. 416с. (с.128)
3. В. І. Панов Психодидактика загальноосвітніх систем. П. 2007, 352с. (с. 8)

*Доротюк О. Г.,
науковий співробітник
відділу профільного навчання,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РОЛЬ ПІДРУЧНИКА В ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ: ВІЗІЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Компетентнісна освіта дала багато варіантів організації навчального процесу. При цьому головним залишається ефективний викладач та якісний підручник.

Равен провів аналіз видів компетентностей, необхідних ефективному викладачеві. Ними виявилися: розуміння особистісних якостей учня та турбота за їх розвиток, вміння помічати, передбачати і враховувати реакцію учнів, їх власні способи мислення, що приводять до досягнення мети, знання зовнішніх соціальних факторів, які впливають на роботу.

«Отже, розуміння психологічних, соціологічних і політичних аспектів виробничої діяльності є головною вимогою ефективного викладання»[1]. Те ж саме можна сказати і про авторів підручників для середньої школи. Підручник - це посередник між учителем та учнем, а віднедавна і батьками. Це джерело інформації наукової, яке повинно викликати зацікавленість учнів, бажання пізнати навчальний предмет, мотивацію до інтелектуальної діяльності. Вони (учні) не вміють ставитись критично до змісту книги.

«Коли дитина вчить таблицю множення, вона не перевіряє, чи дійсно шість на вісім - сорок вісім. Школяру пояснюють, що Земля кругла, і він не повторює досліджень Коперника, він просто заучує викладену аргументацію» [2].

Щодо аргументації, яку бездумно заучує учень є претензії з боку нових користувачів - батьків. На час змішаного навчання батьки змушені замінити вчителів і навчати дітей за допомогою підручників. У зв'язку з цим, нами проводилось опитування батьків дітей різного віку різних шкіл, як допомогли їм навчальні книги у період дистанційного навчання. Опитано 37 батьків.

Аналіз, проведений нами показує наступний результат:

- 1) У батьків виникають запитання, для кого пишуться підручники, чи розраховані вони на учнів певного віку, чи можливе самостійне вивчення предмету за підручниками?
- 2) Чи враховують автори психологічні характеристики сучасних учнів?
- 3) Чому відсутній причинно-наслідковий зв'язок не тільки між темами, але й між параграфами в одній темі?
- 4) В деяких підручниках введені вигадані, несумісні з предметом персонажі, які заважають серйозному вивченню предмету, вони відволікають, утворюючи білий шум.

- 5) Деякі підручники перевантажені ілюстраціями.
- 6) Чи існує експертиза учнівська та батьківська, навчальної літератури?
- 7) Науковість деяких тем викликає сумніви у їх достовірності.

Дане дослідження не є науковим, але відкриває нам бачення батьками якості підручників, та запевнення в неможливості навчатися по них самостійно.

Висновки: Книга пишеться завжди для когось. За книгою стоїть автор. Його робота - це послання користувачу, і від нього залежить якість освіти. Добре, коли зміст книги «спирається на емпіричні дані, доступні перевірки і уточненням» [3].

Дистанційне навчання допомогло виявити недоліки в творенні підручників для середньої школи.

Ми вважаємо за доцільне: провести відкрите обговорення підручників з батьками кожному навчальному закладу, результати передати МОН, за результатами створити батьківську експертну групу для аналізу готової навчальної продукції.

Ключові слова: підручник, аналіз, якість, дистанційне навчання, експертиза.

Література:

1. Равен Джон. Компетентность в современном мире. М., 2002, 396с. (с. 53)
2. Эренбург И. Человек читающий. М., 2013, 717с. (с. 78)
3. Философия права. Хрестоматия. К., 2002, с. 692 (с.15)

*Дячок С. О.,
кандидат філологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ У ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Вимоги до змісту підручників літератури завжди особливі, адже крім інформативних текстів варто пропонувати компетентісно орієнтовані завдання, які б переносили акцент з інформаційно-накопичувальної спрямованості матеріалів підручника на вирішення завдань. Це сприятиме формуванню особистості і розвитку її здатності до самостійного отримання знань у процесі пошуково-дослідницької практичної діяльності, застосуванні їх як у навчальних, так і нестандартних творчих життєвих ситуаціях.

Проблемі добору змісту підручника української літератури присвячені дослідження відомих учених, методистів Г. Бійчук, Н. Логвіненко, Р. Мовчан, Є. Пасічника, О. Слоньовської, А. Фасолі, В. Цимбалюка, В. Шуляра, Т. Яценко та інших.

Дослідження засвідчують, що шкільний підручник є засобом формування компетентностей за умови, якщо методично грамотно розробити його структурні компоненти, які будуть відповідно задіяні у процесі навчання. Адже підручник «має бути не тільки джерелом знань, а й робочою книгою, яка вчить школярів самостійно осмислювати і міцно запам'ятовувати навчальний матеріал і здобувати нові відомості самостійно, мобілізує і спрямовує їхні розумові зусилля у потрібне русло» [2, с. 12].

Освітні реформи, що відбуваються в Україні, стосуються оновлення змісту освіти, а разом із цим і модернізації підручників, оскільки навчальна книга відіграє важливу роль в освітньому процесі та є одним із основних засобів передачі знань. Особливої актуальності проблема підручникотворення набуває у зв'язку із затвердженням Державного стандарту базової середньої освіти [3] та з оновленням навчальних програм.

Уміння читати з розумінням, вдумливо, критично вважають одним із тих найважливіших, якими має оволодіти особистість для успішного майбутнього. Формування ключових чи предметних компетентностей – довготривалий процес. Компетентісний підхід до змісту освіти потребує істотних змін щодо технології особистісно зорієнтованого навчання, закладеної в підручнику.

У науковій і методичній літературі використовується ціла палітра визначень для означення особи, яка здатна ефективно працювати з текстом. Науковці відзначають, що

«поняття читацької компетентності стає певною мірою синонімічним із поняттям читацької грамотності (Literacy) – терміном, що останнім часом почали вживати в міжнародних дослідженнях читацької грамотності (PISA, PIRLS), замінивши ним колись уживаний «читацька компетентність»» [5, с. 14].

Розвитку ключових компетентностей і читацької грамотності учнів сприяє методично організована навчальна діяльність, орієнтирами якої є система компетентнісно орієнтованих запитань і завдань, презентованих у підручниках української літератури. Адже зрозуміло, що читацька грамотність найпродуктивніше формується саме на уроках літератури. Компетентнісно орієнтовані завдання є доволі складними у написанні і потребують багато часу на виконання учнями, але надзвичайно корисні для отримання високих результатів у читанні.

Промоніторивши наповнення підручників української літератури для 5-9 різних авторів, можна зазначити, що більшість завдань є компетентнісно орієнтованими та спрямовані на розвиток умінь школярів застосовувати теоретичні знання у процесі аналізу літературних творів, асоціювати художню дійсність із власною життєдіяльністю, навчитись формулювати оцінні судження щодо концептуальних смислів художніх творів. Компетентнісне навчання передбачає не лише здобуття учнями знань, умінь і навичок із української літератури, а й усвідомлення їх практичного застосування, а відтак значно зростає читацька активність та пізнавальний інтерес до предмету. Зокрема, у підручниках «Українська література» (автори О. Авраменко, О. Борзенко, Л. Коваленко, О. Слоньовська та ін.) презентовано продуману та експериментально перевірену систему різнорівневих компетентнісно орієнтованих запитань і завдань, що ґрунтується на дотриманні концептуального положення – активізації інтелектуальної активності учнів-читачів у процесі самостійного опрацювання текстів навчальної книги. Авторами передбачено, який досвід отримає учень у результаті виконання компетентнісно орієнтованих завдань. Підготовку до аналізу художнього твору спрямовано не лише на засвоєння учнями необхідних для його виконання теоретичних знань та вироблення читацьких умінь, а й на самоорганізацію власної дослідницької діяльності: визначення мети, завдань; складання плану; оцінювання досягнень та недоліків; рефлексію й визначення причини невдач, сильних сторін, які сприяли успішному виконанню завдання; внесення необхідних коректив; підбиття підсумків роботи.

Зауважимо, що “здатність учня/студента сприймати, аналізувати, використовувати й оцінювати письмовий текст задля досягнення певних цілей, розширювати свої знання й читацький потенціал, а також посилювати свою готовність брати активну участь у житті суспільства” [4, с.34], тобто читацька грамотність успішно формуватиметься в результаті трьох взаємопов’язаних складників: читач – текст – завдання, які взаємодіють у соціокультурному контексті, тобто у різноманітних ситуаціях, де виникає потреба в читанні. Тож впливає, що

читацька грамотність найкраще формуватиметься через систему компетентнісно орієнтованих завдань, які є доволі складними у написанні і потребують багато часу на виконання учнями, але надзвичайно корисні для отримання високих результатів у читанні.

У підручниках української літератури такі завдання потребують особливої уваги. Засобом для створення компетентнісно орієнтованих завдань служить художній текст, літературна критика, подані у підручнику аналітичні матеріали (літературно-критичні статті про біографію і творчість письменників) і різнорівневі завдання. Компетентнісно орієнтовані завдання можуть мати відповідь, наявність якої формує в учнів уміння самоконтролю і самооцінювання. Ключові вимоги до формування завдань – чіткість і повнота. Для їх вирішення учневі/учениці часто не потрібні спеціальні знання – лише текст і здатність до аналітичної діяльності.

Роль компетентнісно орієнтованих завдань у формуванні ключових та предметних компетентностей школярів, зокрема читацької грамотності, важлива. Оскільки, попри цифровий прогрес, підручник залишається основним засобом навчання учнів, то й потребує у своєму наповненні правильно сформульованих компетентнісно орієнтованих запитань і завдань, які формуватимуть особистість, здатну до самостійного опрацювання матеріалу та прийняття рішень. Працюючи над завданням, презентованим у підручнику, учень сам визначає проблему, контролює процес її вирішення. Це підвищує увагу та мотивацію діяльності учнів, що сприяє формуванню читацької грамотності учнів та покращенню результатів навчання в цілому.

Ключові слова: читацька грамотність; читацька компетентність; компетентнісно орієнтовані завдання; підручник української літератури.

Література:

1. Засекіна Т. Формування ключових компетентностей засобами підручника / Т. Засекіна, М. Тишковець // Проблеми сучасного підручника, 2019, Вип. 22, с. 86-96.
2. Бандура О. Шкільний підручник з української літератури, К. : Педагогічна думка, 2001, 76 с.
3. Державний стандарт базової середньої освіти, [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://surl.li/kenu>
4. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін.; Український центр оцінювання якості освіти, Київ : УЦОЯО, 2019, 439 с.
5. Старагіна І.П. Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання : навчально-методичний посібник / Старагіна .П., Терещенко В.М., Панченков А.О., Харків : Соняшник, 2020, 176 с.

*Ємець А. А.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди,
м. Харків, Україна*

*Коваленко О. М.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди,
м. Харків, Україна*

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Основна мета навчального предмету «Літературне читання» в початковій школі – формування кваліфікованого читача, якому подобається читати, який володіє читацькою культурою. За О.О.Ісаєвою, читацька культура – це «складова частина загальної культури особистості, це комплекс знань, умінь і почуттів читача, що передбачає свідомий вибір тематики читання, його системність з метою повноцінного і глибокого сприйняття та засвоєння літературного тексту, ... це сукупність знань, умінь та почуттів читача, які дозволяють йому повноцінно та самостійно засвоювати художню літературу» [1, с.15].

Провідні принципи літературного читання було втілено в наших підручниках «Українська мова та читання. 2 частина» (для 3 і 4 класів) [2; 3]. Створення підручників ґрунтувалося на сформульованих О.В.Джежелей основних підходах до методики літературного читання, що визначають ключові параметри в підготовці кваліфікованого читача: техніка читання, адекватне сприймання й розуміння художнього твору, читацький кругозір, читацькі інтереси, що визначають читацьку культуру в цілому [4].

Уся побудова підручника для молодших школярів (змістове наповнення, послідовність розташування творів, методичний апарат) спрямована на формування читацької культури. На відміну від навчальної дисципліни попередніх років «Читання» «Літературне читання» акцентуалізує поняття «література» як мистецтво слова, що відбиває оточуючий світ за допомогою художніх образів. Зміна парадигми впливає на методичні підходи, зокрема, на ставлення до творів літератури, які є самоцінністю, в яких не можна нічого змінювати, а треба адекватно сприймати й розуміти, збагачуючи свій духовний світ. Саме тому методичний апарат підручника орієнтує вчителя на більш глибокий аналіз твору й уникнення запитань і завдань, що суперечать принципам літературного читання. Порівняймо:

Запитання і завдання, характерні для курсу «Читання»	Запитання і завдання, які реалізують принципи літературного читання в підручниках «Українська мова та читання 2 частина» [2; 3]
- Яку іншу назву може мати цей твір? - Запропонуй нову назву твору.	- Як ти гадаєш, чому автор назвав твір саме так?
- Запропонуй інше закінчення цього оповідання.	- Чому автор закінчив оповідання саме так?
- Щоб ти зробив на місці героя?	- Як ти розумієш поведінку цього героя? Чому він вчинив саме так?

Важливим завданням формування читацької культури є забезпечення уважного ставлення до автора. Саме тому в підручниках з літературного читання прізвища письменників подано на початку, а не в кінці творів. Це допомагає учням, орієнтуючись на знання раніше прочитаних творів, налаштуватися на знайомство з новим. Такий підхід дозволяє реалізувати сформульований Н.М. Светловською «закон знання книжок» [5].

Одним із чинників адекватного сприймання художнього твору є знання умов, у яких перебував як автор, так і його герої. Перш за все, ці умови стосуються усвідомлення того, у якому столітті був написаний твір, про який час у ньому розповідається. У підручниках з попереднього курсу «Читання» цей аспект не мав належного висвітлення. Сучасний розвиток методичної науки дозволяє реалізувати принципи літературного читання вже на етапі здобуття початкової освіти. У підручниках для 3 і 4 класів ми застосували новий для початкової школи спосіб подання навчального матеріалу в історичній ретроспективі: від фольклору, літератури XIX, XX століть до творів сучасних письменників. Такий підхід до структурування відкриває нові дидактичні можливості:

- у читачів починають формуватися уявлення про історичні події через літературу;
- підвищується рівень сприймання творів художньої літератури. Література XIX століття дуже відрізняється від літератури XX. Письменники минулих століть мали перед очима інші картини, ніж наші сучасники. За нашими спостереженнями, у переважної більшості сучасних школярів практично відсутні знання про минуле. Неврахування цього аспекту заважає адекватності сприймання.

Практична реалізація засобами підручника принципів літературного читання, на нашу думку, відкриває значні перспективи формування кваліфікованого читача, здатного вже в початковій школі оволодіти читацькою культурою.

Ключові слова: читацька культура, початкова школа.

Література:

1. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: Автореферат дис. доктора пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. К., 2004. 41 с.

2. Ємець А.А., Коваленко О.М. Українська мова та читання. Підручник для 3 класу з навчанням російською мовою закладів загальної середньої освіти. Частина 2. Харків, 2020. 144с.
3. Ємець А.А., Коваленко О.М. Українська мова та читання. Підручник для 4 класу з навчанням російською мовою закладів загальної середньої освіти Частина 2. Харків, 2021. 176 с.
4. Джежелей О.В., Емец А.А. Литературное чтение. Материалы к урокам. 1-4 классы. Справочное пособие для учителей и родителей. Харьков, 2013. 192с.
5. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя. *Начальная школа*, 2003 № 1, URL: http://pedlib.ru/Books/1/0032/1_0032-6.shtml#book_page_top

*Завадський І. О.,
доктор фізико-математичних наук,
доцент КНУ ім. Т. Шевченка,
головний науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНОГО ОНЛАЙНОВОГО ПІДРУЧНИКА «ІТ-КНИГА»

Сьогодні в освіті використовуються десятки різновидів електронних освітніх ресурсів. Їхню достатньо повну класифікацію наведено в [1]. Чільне місце серед них посідає електронний навчальний підручник, що визначається як «електронний засіб навчального призначення з повним охопленням навчального матеріалу певного курсу». В [1] також підкреслено, що необхідно відрізнити електронні підручники від електронних копій паперових видань, наборів гіпертекстових чи аудіовізуальних документів тощо, які часто помилково позначають цим терміном. У цій доповіді буде розглянуто приклад електронного підручника у повному значенні цього терміну, а саме інтерактивний онлайн-підручник «ІТ-книга».

ІТ-книга, яка почала функціонувати 2015 року, сьогодні являє собою навчальний веб-сервіс, що повністю охоплює матеріал чинної програми з інформатики для основної школи, а також для старшої школи на рівні стандарту (базовий і 2 вибіркового модулі). Основним складовим елементом ІТ-книги є електронний урок – завершений навчальний модуль, спроектований за дидактичною схемою уроку засвоєння нових знань, що містить етапи актуалізації, опанування нового матеріалу, осмислення нових знань та умінь, закріплення, систематизації та узагальнення (крім тематичних робіт, що організовані за схемою уроку перевірки та коригування знань, умінь і навичок). Теоретичний матеріал в електронному уроці майже ніколи не подається у виключно текстовому вигляді, а супроводжується ілюстративним матеріалом, анімаціями, відео та демонстраціями використання програмних засобів, що вимагають участі глядача, тобто є інтерактивними.

Невеликі фрагменти теорії перемежуються міні-завданнями, які є двох типів:

- завдання з закріплення і застосування матеріалу (щойно вивченого або всього уроку);
- «випереджальні» завдання, у яких учень має самостійно знайти відповідь на питання, яке ще не розглядалося в теорії, але до розуміння якого учня «підводив» попередній матеріал (саме такі завдання найбільше стимулюють мислення).

Траєкторія проходження електронного уроку містить елементи нелінійності, адже учням, які неправильно виконують завдання, надаються додаткові пояснення, зміст яких часто залежить від того, яку саме неправильну відповідь вибрав учень. Крім електронних уроків, в ІТ-

книзі надаються конспекти цих уроків у pdf-форматі, окремо для учнів та вчителів, модулі здачі завдань та файли додаткових навчальних матеріалів.

З технічної точки зору електронні уроки реалізовано у вигляді SCORM-пакетів, які разом із іншими навчальними матеріалами опубліковано в системі керування освітнім процесом Moodle. Робота з ІТ-книгою вимагає авторизації користувача. Є 2 користувачьких ролі: вчителя та учня. Вчитель, крім всіх можливостей учня, має також доступ до журналу успішності, у якому автоматично збираються результати виконання учнями уроків.

Розглянемо дві моделі, за якими ІТ-книга може впроваджуватися в навчальний процес.

Модель «навчання в реальному часі». Електронний урок виконується учнями в класі. Кожен учень рухається траєкторією уроку в індивідуальному темпі, а вчитель виконує роль консультанта, допомагаючи тим учням, у яких виникають складнощі, акцентує увагу учнів на найважливіших завданнях та теоретичних слайдах уроку, підбиває підсумки, формулює домашнє завдання тощо. Більшість уроків ІТ-книги, якщо виконувати не лише вбудовані в урок завдання, але і вправи в зовнішніх програмах, розраховані на роботу пересічного учня відповідного віку протягом 1,5–2 уроків. Тому ІТ-книга найкраще корелює з організацією навчання в тих закладах, де проводяться пари уроків. Проте ніяких проблем не виникає і в разі проведення окремих 45-хвилинних уроків, адже якщо учень не встиг пройти електронний урок до кінця, він може просто закрити вікно браузера, а потім вдома чи наступного уроку в школі зайти в середовище онлайнного підручника під своїм обліковим записом і продовжити навчатися з того місця, де зупинився.

Модель «перевернутий клас». За такого підходу електронні уроки слід розділяти на два компоненти: 1) теоретичний матеріал та міні-завдання; 2) вправи, що виконуються в зовнішніх програмах. Учень вдома опрацьовує компонент 1 і таким чином проходить необхідну теоретичну підготовку, на базі якої в класі виконує практичні вправи. ІТ-книга усуває всі потенційні складнощі реалізації цієї навчальної моделі, головною з яких в українських реаліях є ігнорування учнями вимоги самостійної підготовки. Адже завдяки електронному журналу успішності проконтролювати процес самостійної роботи учнів дуже легко: вчителю доступна інформація не тільки про підсумкову оцінку за урок, але й про оцінку за кожну спробу, час початку та завершення спроби, а також про зміст та час відповіді на кожне завдання.

Інтерактивний онлайнний підручник має цілу низку переваг над підручником традиційним. Зазначимо лише основні з них:

1. **Інтерактивний підручник цікавий дітям.** Як відомо, паперові книжки сучасні діти не читають (за винятком хіба що «Гаррі Поттера»). Тим більше вони не читають підручники, а особливо – підручники з інформатики. Фактично сучасний підручник, у якому ґрунтовно і послідовно викладено теоретичний матеріал, – це книжка для вчителя. Інша річ –

підручник інтерактивний. Як свідчить практика використання ІТ-книги, з електронними уроками діти працюють з великим захопленням, оскільки вони відповідають смаку й вподобанням сучасного покоління.

2. **Інтерактивний підручник дає змогу досягати навчальної мети ефективніше.** Як відомо, озвучена інформація запам'ятовується краще, ніж прочитана, візуалізована – краще, ніж озвучена, але коефіцієнт засвоєння буде ще на порядок вищим, якщо інформацію не просто сприймати, а відразу опрацьовувати. Тому інтерактивний підручник, у якому фрагменти теорії перемежуються міні-завданнями на її застосування, незрівнянно ефективніший за традиційний метод «прочитали параграф – виконуємо вправу».

3. **Інтерактивний підручник розвиває мислення.** Він не дає можливості «просачкувати». Неможливо просто бути присутнім на уроці й імітувати навчальну діяльність. Відсутність реальної роботи в інтерактивному онлайн-підручнику рівносильна відсутності на уроці взагалі. Хоча інколи учні просто якнайшвидше «проклацують» матеріал, але таке трапляється тільки на першому уроці, поки не відобразиться в онлайн-журналі «двійка». Вже на другому уроці «сачків» не буває. За рік використання такого підручника виховується звичка вчитися вдумливо і творчо.

4. **Інтерактивний підручник полегшує роботу вчителя.** Як уже зазначалося, учителю більше не потрібно власне «викладати»: читати лекції, готувати презентації. Учні працюють з підручником самостійно, кожен у власному темпі, а вчитель виконує роль консультанта. Власне, саме такий стиль викладання пропагується в сучасній педагогіці. Крім того, контроль знань і оцінювання поточних досягнень відбувається автоматично.

Загалом шість років впровадження ІТ-книги в навчальний процес сотень освітніх закладів України можна вважати масштабним педагогічним експериментом, який цілком підтвердив ефективність та перспективність використання подібних навчальних засобів. Є підстави вважати, що це стосується не тільки інформатики, а широке впровадження інтерактивних онлайн-підручників в навчальний процес з інших дисциплін стримується лише відсутністю комп'ютерних засобів на уроках. Хоча і цей недолік можна подолати завдяки технології ІТ-книги, що дає змогу проходити електронні уроки на смартфонах.

Ключові слова: інтерактивний, інформатика, онлайн-підручник, ІТ-книга.

Література:

1. Лапінський В.В. Електронні освітні ресурси – дидактичні вимоги і класифікація. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, 2013. 1 (3). С. 214-218.
2. ІТ-книга. Інтерактивний онлайн-підручник. URL: <https://itknyga.com.ua>.

*Зякун А. І.,
доцент, кандидат історичних наук,
доцент кафедри історії,
Сумський державний університет,
м. Суми, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ: РЕКОМЕНДАЦІЇ ЮНЕСКО

Навчальна книга – це потужний засіб формування ціннісного ставлення до світу. Звичайно, що жодна країна не може кардинально реформувати галузь підручникотворення в короткий проміжок часу без підтримки міжнародних організацій, які переважно й розробляють теоретичні основи проведення змін. Перші кроки в цій діяльності були здійснені ще Лігою Націй у 1937 р. коли 26 країн підписали декларацію про викладання історії та оцінювання шкільних підручників з предмета [1, с. 10]. На той час ставилися завдання: привернути увагу компетентних органів та авторів у кожній країні до висвітлення особливостей ходу історичних подій в інших державах; при викладанні світової історії забезпечити глибоке розуміння, усвідомлення й аналіз фактів взаємозалежності націй; намагатися усіма шляхами (особливо за допомогою вибору якісних підручників) уникати неправдивої чи плюралістичної інформації, яка викликає в учнів несправедливе ставлення до інших країн і призводить до ворожнечі; створити комітети з підручникотворення, куди ввійдуть учителі предметники, представники уряду та інші, дотичні до процесу розробки і видання навчальних книг установи, для налагодженої роботи сектору [2, 212]. Задекларовані тоді положення не втратили своєї актуальності й на сьогодні.

Теоретичні основи побудови шкільного підручника розроблялися дослідниками ЮНЕСКО декілька десятиліть, їх рекомендації є цінним досвідом і для України. Основним структурним компонентом сучасної навчальної книги є текст, а завдання автора забезпечити усвідомлене сприймання учнями його змісту. Будь-який підручник має два компонента – змістовий (текст) і методичний – система завдань, способу організації тексту, ілюстративного матеріалу (малюнки, фото, діаграми, схеми, офіційні й архівні документи, тощо). Сучасні експерти виділяють ще допоміжний компонент це – технічне виконання (поліграфічне оформлення, способи виділення особливо важливих місць, довідковий матеріал, тощо). Співвідношення усіх цих параметрів і визначають якість підручника.

Навчальну книгу з історії дослідники ЮНЕСКО рекомендують структурувати за планом: зміст; зрозумілий детальний вступ; основний текст, поділений на розділи, параграфи, підпункти, укладені відповідно до змісту і завдань навчального плану; чіткі висновки; список використаних джерел, покажчики, додатки (наявність їх залежить від виду підручника, особливостей предмета і рівня дослідження дисципліни) [3, с. 30].

Для забезпечення кращого розуміння учнями структури підручника важливо, щоб інформація була логічно пов'язана між собою і чітко структурована. За рекомендаціями дослідників ЮНЕСКО цього можна досягнути використовуючи засоби логічної побудови тексту; хронологічного розвитку подій чи зміни певного поняття (вплив часу або місця на певні трансформації, історичні події чи життя людей); введення постійних персонажів, які супроводжують читача при ознайомленні з текстом; ситуацій та людей, що передають інформацію або ж застосовують щось на практиці.

Внутрішньо кожен розділ підручника має включати елементи: короткого вступу, у якому сформульовані мета і завдання (чим краще учень розуміє мету вивчення предмета, тим простіше засвоїть інформацію); тексту, що розкриває певну проблему, надає пояснення авторам важливо добре з'ясувати, яка частина тексту є зрозумілою, а яка потребує додаткових уточнень; висновку, що містить узагальнену інформацію і розміщений вкінці розділу; практичні завдання і запитання для самоперевірки та оцінювання [3, с. 30].

Для полегшення орієнтування учня в підручнику, Д. Пірс (D. Pearse) рекомендує дотримуватися порядку введення елементів розділу (параграфу) за схемою: короткий вступ; репрезентація вивченої інформації, яка логічно підводить учнів до нової; інтегрування нової інформації у вже вивчену; закріплення нового матеріалу; точні й чіткі висновки; практичні завдання [4].

Обсяг кожного розділу (параграфу) також визначається певними параметрами це: загальна кількість сторінок, затверджена для підручника, що визначається потребами і цілями навчання в межах певного предмета і рівня його вивчення (чим вищий рівень, тим більша кількість сторінок відведена на кожну тему); важливість теми, якій присвячений розділ чи параграф (доцільно дотримуватися балансу в обсязі навчального матеріалу, бо занадто довгі параграфи можуть сформувати в учнів хибну думку щодо важливості певного матеріалу). Також слід враховувати особливості віку школярів і яку кількість інформації вони можуть засвоїти [3, с. 30].

В аналіз рівня розуміння підручника учнями включено й словникове наповнення, навчальної книги, оскільки одним із їх завдань є розширення словникового запасу школярів і активне використання учнями нових термінів та понять. Автор повинен зважати, що кращому розумінню інформації, яка вивчається, сприяє наведення прикладів для пояснень, а невідоме слово у контексті розташоване поряд із добре зрозумілими стає не таким складним. Тому ще одним структурним компонентом є словник як частина підручника для пояснення нових термінів у тексті. Зауважимо, що навчальна книга зазвичай вміщує значну кількість нових слів, а це призводить до поганого розуміння учнями навчального матеріалу. Терміни повинні супроводжуватися дефініціями одразу в тексті або укладатися в алфавітному порядку в словнику вкінці підручника. Доцільно вказувати сторінку, де зазначений термін вживається

вперше. Щоб спростити завдання школярам, нові незрозумілі слова чи вирази вчені радять виділяти курсивом, що свідчитиме про наявність їх у словнику. Пояснення термінів повинні бути простими і зрозумілими.

Для задоволення потреб школярів у додатковій інформації автор повинен включити список використаної літератури та бібліографію. В перший вміщено перелік джерел, на основі яких створений текст підручника, а бібліографія повинна мати перелік тих джерел, які цікавитимуть учнів для отримання додаткової розширеної інформації.

Отже, дослідники ЮНЕСКО вважають, що ефективність книги у процесі навчання залежить від розуміння та засвоєння тексту учнями. Тому тут важливо з'ясувати, оптимальні рівні розуміння прочитаного тексту і рівень запам'ятовування (научуваності). Для цього буде корисним міжнародний досвід. Як зазначає Дж. Р. Бормус (J. R. Wormuth), у США існує стандарт для визначення рівня розуміння тексту, згідно з яким текст підручника підходить для самостійного опрацювання учнями, якщо ті розуміють 90% інформації. Якщо ж ця цифра становить 75%, то такий матеріал слід вивчати з учителем. Інші фахівці Г. П. Сміс (H. P. Smith) та Е. В. Дехант (E. V. Dechant) переконані, що підручник вважається занадто складним, якщо учні можуть розуміти менше ніж 85% інформації. Якщо ж текст навчальної книги незрозумілий для школярів, пропонують замінити складні уривки тексту простішими або ж зменшити кількість інформації, але не упустити матеріал, обов'язковий для вивчення [5, с. 127-128].

Ключові слова: ЮНЕСКО, навчальна книга, теоретичні основи підручника.

Література:

1. Pingel F. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision 2nd revised and updated edition. Paris: UNESCO, 2009. 83 p.
2. League of Nations. Declaration Regarding the Teaching of History (revision of School textbooks). Geneva, October 2nd, 1937. 6 p.
3. Seguin R. The elaboration of school textbooks: Methodological Guide. Division of Educational Sciences and Methods of Education: UNESCO, 1989. 63 p.
4. Pearce D. Textbook Production in Developing Countries: Some Problems of Preparation, Production and Distribution. Paris: UNESCO, 1982. 51 p.
5. Mikk J. Textbook: research and writing. Paris: UNESCO, 2000. 426 p.

*Ілійчук Л. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА

«Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Однією з тенденцій сучасної освіти є модернізація змісту і організація процесу навчання на засадах компетентісного підходу, спрямованого на розвиток ключових та предметних компетентностей, необхідних кожній особистості для успішної життєдіяльності і самореалізації у подальшій професійній діяльності та особистому житті. Відтак очевидною стає необхідність трансформації освітньої сфери, головна мета якої полягає у забезпеченні високої якості освіти від початкової школи, основу якої становить дошкілля, до закладів вищої освіти і освіти впродовж життя. Реформаційні процеси в освітній галузі, спрямовані на досягнення рівня найкращих світових стандартів, в нашій країні регламентуються Законом України «Про освіту», Державним стандартом початкової освіти, Концепцією Нової української школи, конкретизовано у навчальних програмах для початкової школи.

Важлива роль у реалізації інновацій та впровадження компетентісного підходу належить підручнику, зміст якого, виходячи із концептуальних засад реформування початкової освіти, переорієнтовується на результат навчання в діяльнісному вимірі, зміщення акценту з накопичення знань, умінь і навичок на формування в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід навчальної діяльності для розв'язання конкретних проблем. Відтак філософія Нової української школи ставить перед освітянською спільнотою важливе завдання пошуку ефективних механізмів розроблення і впровадження підручників задля реалізації компетентісного підходу в освітньому процесі. Чинна нормативна база регулює питання розроблення, відбору для надання грифа «Рекомендовано МОН України» і вибору закладами освіти підручників. Зокрема, відбір підручників для ЗЗСО здійснюється відповідно до Порядку конкурсного відбору підручників (крім електронних) для здобувачів повної загальної середньої освіти і педагогічних працівників (Наказ МОН України від 17.07.2019 р. № 1002) [2]. У Інструктивно-методичних матеріалах для проведення експертами експертиз електронних версій проектів підручників (Наказ МОН України від 31.10.2018 р. № 1183) визначено науково-методичні вимоги, які стосуються змісту і структури підручника, методичних прийомів та засобів формування компетентностей в учнів, а також антидискримінаційні, дизайнерські і санітарно-гігієнічні вимоги [1].

Компетентісний підхід як один із способів досягнення нової якості початкової освіти

реалізується у змісті інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Відповідно до Типової освітньої програми для 1-2 класів НУШ (Наказ МОН України від 08.10.2019 року № 1272) [3] і Типової освітньої програми для 3-4 класів НУШ (Наказ МОН України від 08.10.2019 року № 1273) [4], розроблених під керівництвом О.Я.Савченко, метою навчальної програми «Я досліджую світ» є особистісний розвиток учнів на основі формування цілісного образу світу у процесі засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу та суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності і соціальної практики, способи дослідницької поведінки, які характеризують здатність розв'язувати практичні задачі. Тематичну основу курсу складають змістові лінії, які визначені Державним стандартом початкової освіти і охоплюють складники природничої, громадянської та історичної, соціальної і здоров'язбережувальної освітніх галузей в їх інтегрованій суті, а саме: «Людина», «Людина серед людей», «Людина в суспільстві», «Людина і світ», «Людина і природа» (1-2 класи); «Людина», «Людина серед людей», «Людина в суспільстві», «Людина і світ», «Природа», «Людина і природа» (3-4 класи).

Згідно Типової освітньої програми для 3-4 класів НУШ, яка розроблена під керівництвом Р.Б.Шияна (Наказ МОН України від 08.10.2019 року № 1273) [5], в межах курсу «Я досліджую світ» інтегруються мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, соціальна і здоров'язбережувальна, громадянська та історична освітні галузі. Кожна із освітніх галузей реалізується і структурується за змістовими лініями, зокрема, природнича – «Я пізнаю природу», «Я у природі», «Я у рукотворному світі»; технологічна – «Технічна творчість і техніка», «Світ технологій», «Світ ремесел», «Побут»; соціальна і здоров'язбережувальна – «Безпека», «Здоров'я», «Добробут»; громадянська та історична – «Я – Людина», «Я серед людей», «Моя культурна спадщина», «Моя шкільна і місцева громади», «Ми – громадяни України. Ми – європейці», а також елементи мовно-літературної («Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення», «Театралізуємо») та математичної («Лічба», «Числа. Дії з числами», «Вимірювання величин», «Просторові відношення. Геометричні фігури», «Робота з даними») освітніх галузей. Змістові лінії, які систематизують очікувані результати навчання, спрямовані на формування ключових і предметних компетентностей учнів, сприяють формуванню ціннісних і світоглядних орієнтацій, що визначають поведінку дитини у повсякденних життєвих ситуаціях.

Інформацію про конкурсний відбір підручників, надання грифів «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України», розміщено на сайті Інституту модернізації змісту освіти (<https://imzo.gov.ua>). Зокрема, Наказ МОН від 06.07.2018 р. № 734 «Про надання грифа «Рекомендовано МОН України» підручникам для 1 класу закладів загальної середньої освіти», Наказ МОН від 28.03.2019 р. № 407 «Про надання грифа «Рекомендовано МОН України»

підручникам для 2 класу закладів загальної середньої освіти», Наказ МОН від 21.02.2020 р. № 271 «Про надання грифа «Рекомендовано МОН України» підручникам для 3 класу закладів загальної середньої освіти», Наказ МОН від 16.01.2021 р. № 53 «Про надання грифа «Рекомендовано МОН України» підручникам для 4 класу закладів загальної середньої освіти» (<https://imzo.gov.ua/dokumenty/nakazi-mon-ukrayini/>).

Отже, сьогодні задля забезпечення якості освітньої діяльності виникла нагальна потреба впровадження у зміст освіти компетентнісного підходу та його спрямування на інтеграцію до світових стандартів. Це вплинуло на вітчизняне підручникотворення і подальше впровадження розроблених підручників у шкільну практику, зокрема і підручників інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентнісно орієнтоване навчання, компетентності, підручник, інтегрований курс «Я досліджую світ».

Література:

1. Інструктивно-методичні матеріали для проведення експертами експертиз електронних версій проектів підручників: Наказ Міністерства освіти і науки України від 31.10.2018 р. № 1183. URL: <https://cutt.ly/Kvfanhb>
2. Порядок конкурсного відбору підручників (крім електронних) для здобувачів повної загальної середньої освіти і педагогічних працівників: Наказ Міністерства освіти і науки України від 17.07.2019 р. № 1002. URL: <https://cutt.ly/QvfaDSo>
3. Типова освітня програма для 1-2 класів НУШ, розроблена під керівництвом Савченко О.Я.: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 р. № 1272. URL: <https://cutt.ly/ZvfaBRq>
4. Типова освітня програма для 3-4 класів НУШ, розроблена під керівництвом Савченко О.Я.: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 р. № 1273. URL: <https://cutt.ly/Bvfa4xI>
5. Типова освітня програма для 3-4 класів НУШ, розроблена під керівництвом Шияна Р.Б.: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 р. № 1273. URL: <https://cutt.ly/svfsiYP>

«СУБКУЛЬТУРА ЗНИКНЕННЯ» ЯК ПРЕДМЕТ РОЗГЛЯДУ В ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА СФЕРИ ОСВІТИ

Міжнародний день жертв насильницького зникнення або День зниклих безвісти (International Day of the Victims of Enforced Disappearances), встановлений згідно з резолюцією Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 2010 року за активної підтримки міжнародних правозахисних організацій та Червоного Хреста, проводять щороку 30 серпня (URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/3089992-sogodni-miznarodnij-den-zniklih-bezvisti.html>). У цей день вшановують людей, які раптово зникли та чия подальша доля й місце перебування залишаються невідомими внаслідок багатьох причин (URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Безвісти_пропалий), одна з яких небажання або відсутність можливості повідомити рідним і знайомим про своє нове місце перебування та надати будь-кому інформацію про себе. Виокремлення та позначення в календарі певного дня свідчить, що процес зникнення людей набув масштабів світового значення, а в деяких країнах вже давно перетворився на певну «субкультуру» і не може залишатися поза увагою суспільства. Йдеться про феномен «субкультури зникнення» або «культури випарення» чи «дзухацу/джохатцу» (з япон. 蒸発 – «випаровування», «незрозуміле зникнення»), сутність якого полягає в тому, що є люди, які добровільно, навмисно зникають на багато років, на десятиліття чи назавжди, приховуючи своє місце перебування від усіх рідних, друзів, колег, знайомих людей. Констатуємо, що з середини 90-х років ХХ століття щорічно пропадає близько 100 тис. японців [4]. Причин для такого відчайдушного вчинку багато: нездані іспити, втрата роботи або поваги суспільства, фінансова неспроможність, бажання уникнути відповідальності та догляду хворих батьків, дітей, невдалий шлюб і розлучення, великі борги родини тощо.

Історично склалося, що Японія доволі довго перебувала в зовнішній ізоляції, фактично була закритою для іноземців та розвивалася за своїми індивідуальними культурними традиціями. Як зазначає К. Воркіна у праці «Японська сім'я як феномен культури», «<...> з самого дитинства японцям прищеплюють звичку підкоряти своє «Я» інтересам групи (будь-то сім'я, громада, фірма, профспілка тощо), виховують свідомість залежності від родини. Колектив визначає поведінку людини в усіх сферах стосунків, рекомендуючи японцям виявляти підтримку, повагу, турботу один до одного. Основними принципами моралі вважають ввічливість, тактовність, чесність, порядність» [Цит. за: 1]. Окрім цього, система виховання в Японії кардинально відрізняється від інших систем у світі та базується на таких принципах, як:

заклик до поваги інтересів інших, спокій, особистий приклад, терпіння, безмежна любов, розвиток у вихованця самовладання, розуміння чутливості дітей, прагнення зробити дитину корисним членом суспільства, наголос на співучасті в групі, а не на індивідуальності [7]. Основний принцип виховання в Японії «ікудзі» розділяє життя дитини на кілька періодів (від народження – до 5 років; від 6 до 15 років; з 15 – дорослий вік), під час яких ставлення до дитини з боку батьків і оточуючих дуже різне. У межах садочків і початкових школах, у першу чергу не навчають, а виховують. У старшій школі дітей вчать жити за більш суворими правилами, вчать ставати «командним гравцем», відсуваючи на задній план індивідуальні потреби. А вдома, у свою чергу, дитина копіює поведінку членів сім'ї, які пройшли таку ж саму систему виховання, тому всі дорослі й старші діти намагаються бути зразком для наслідування. Дітей не розділяють на кращих й гірших, бо в японському колективі – всі рівні та однакові. Така рівність досягається завдяки уникненню суперництва тобто для згуртування колективу дітям пропонуються відповідні заняття: хоровий спів, де немає соліста, командні спортивні ігри, у яких перемогу здобуває вся команда, проектна діяльність тощо.

При цьому прагнення до тотального зрівняння має ще й інший бік: дитина, яка мислить інакше, ніж усі, або чимось відрізняється від інших в Японії – піддається цькуванню (булінгу), знущанням, глузуванням. Таке явище навіть має особливу назву – «ідзіме» [7]. І найстрашніше, що може трапитися з дитиною – це бути відстороненим від команди (стати «ідзіме»). Так відома японська максима: «Цвях, що сторчить потрібно вбити» – дуже добре відбиває пріоритети японської системи виховання та значення «колективу» в житті кожного японця [2]. Тож у японському суспільстві людина та весь її життєвий шлях повністю залежить від її репутації, втративши довіру та повагу суспільства до себе людині доводиться обирати: зганьбити свою родину, «випаритися» тобто зникнути або скоїти самогубство. Тому не дивно, що втрата суспільної довіри та поваги є найбільшим страхом для японця.

Загалом Японія є країною з найнижчим числом вбивств. Але попри це є першою країною у світі за кількістю суїцидів. Як свідчать статистичні дані, щорічно в Японії здійснюють суїцид близько 25–27 тис. людей, здебільшого це чоловіки у віці від 20 до 44 років, які не змогли виконати фінансові зобов'язання перед власною родиною [5]. Наприклад, за даними ВООЗ у 2014 році рівень самогубств у Японії на 60 % перевищував середній світовий рівень тобто кожного дня відбувалося від 60 до 90 самогубств [4]. Треба зазначити, що японці не вважають самогубство гріхом, у них інше ставлення ніж у європейців до смерті через накладання на себе рук. Тому практика позбавлення себе життя давно вважається найдостойнішим способом, щоб стерти сором із родини та є невіддільним складником культурної та релігійної спадщини Японії. Наприклад, ритуальний суїцид самурая (сеппука/харакірі) завжди асоціювався з честю та з

«виявом відповідальності», або пілоти-камікадзе Другої світової війни були покликані врятувати свою країну від поразки, а в найкращому разі – вибороти для неї перемогу [6].

На сьогодні не кожен японець наважується скоїти суїцид, тому багато хто обирає шлях повного зникнення просто виїхавши в невідомому напрямку. Зважившись на такий крок, дзухацу детально продумують план свого зникнення самостійно або звертаються до нелегальних компаній (наприклад, агентство Rising Sun), які працюють над організацією процесу зникнення людини з суспільства, надаючи багато послуг, як-от: допомога з оформленням нових документів, термінове перевезення речей, вирішення питань з кредиторами тощо. [2]. Після зникнення деякі японці просто змінюють район помешкання у своєму місті, знаходять іншу роботу та водночас ретельно уникають зустрічей зі своїми родичами, друзями та знайомими. Інші «випарені» виїжджають до іншого міста, але більшість дзухацу переїжджають жити в такі місця як Санья – місто, якого юридично немає та яке не позначено на жодній офіційній карті. Санья, по суті, це район великих нетрів на території Токіо (найбільшого й густонаселеного мегаполісу світу), існування якого влада Японії воліє не афішувати. Цей район прибрали з карт приблизно 40 років тому та по-справжньому він контролюється лише японською мафією – якудзою. Тому Санью називають – містом волоцюг і злочинців. Водночас для старшого покоління японців тема «випарених людей» заборонена, тому японське суспільство воліє робити вигляд, що такої проблеми не існує. Таке ставлення пояснює ту мізерність інформації ЗМІ та згадок у всесвітній мережі інтернет про феномен «культури зникнення».

Наразі єдиним офіційним джерелом інформації про цей феномен є невелика книга французьких журналістів Олени Може та Стефана Ремеля «The Vanished: The “Evaporated People” of Japan in Stories and Photographs» (у перекладі з англійської: «Зниклі: “Випарені люди” Японії в історіях та фотосвітлинах») (URL: <https://www.amazon.com/Vanished-Evaporated-People-Stories-Photographs/dp/151070826X>), яка вийшла друком у 2016 році та детально описує історії дзухацу або їх родичів, з якими автори зустрічалися особисто упродовж п’яти років її написання [5].

Загалом «субкультура випарення» в Японії активізується в критичні моменти існування країни: під час закінчення Другої світової війни (відчуття в японців національного сорому за капітуляцію), після фінансових криз у 1989-му й 2008-му роках (цей період є піком зникнень – 120 тис. людей на рік). Так зникнення такої кількості людей є реальним, бо в Японії відсутні внутрішні паспорти та номери соціального страхування [5]. Також в «Країні, де сходить сонце» немає єдиної бази безвісти зниклих людей, а поліція не має права запитувати інформацію про платежі за банківськими картками особи. Окрім цього, родини дзухацу зазвичай навіть не роблять ніяких заяв у правоохоронні органи, побоючись ганьби, осуду та зайвих запитань від оточуючих людей. І хоча дзухацу юридично залишаються повноправними громадянами Японії,

значна частина з цих людей живуть як нелегальні мігранти, беручись за важку, брудну та низькооплачувану роботу або співпрацюють з японською мафією [4].

Тож, резюмуючи треба зазначити, що сьогодні в Японії простежується в життєдіяльності суспільства тенденція трансформації сталих сімейних підвалин, більш активне проникнення в суспільство цінностей західного світу, її віддзеркалення в освітній системі та необхідність врахування у вихованні нового покоління на традиційних, класично-релігійних засадах. Ціннісна модель поведінки японської молоді вже має певні риси індивідуалізму, але здебільшого суспільство зберігає та сповідує спільні цінності, які виявляються в обов'язках та відповідальності, перш за все, перед колективом. Наразі феномен «субкультури випарення» як у Японії, так й у світі загалом, є актуальним, маловідомим і потребує більш детального вивчення та розгляду під час побудови нових і відкритих систем виховних та освітніх систем і під час написання підручників для керівників у сфері освіти.

Ключові слова: субкультура зникнення, дзухацу, зниклі люди, незрозуміле зникнення.

Література:

1. Воркина К. С. Японская семья как феномен культуры. 2019. URL: <https://mgimo.ru/upload/2019/09/vorkina-diss2.pdf>
2. «Испаряющиеся люди»: на что идут японцы, чтобы смыть позор со своей семьи. 2018. URL: <https://bigpikcha.ru/?p=848810>
3. «Испаряющиеся» – люди, которые исчезают в Японии каждый год. 2017. URL: <https://www.molodostivivat.ru/i-love-you-too/isparyayushhiesya-lyudi-kotorye-ischezayut-v-yaponii-kazhdyj-god.html>
4. Куда исчезают японцы? 2017. URL: <https://paradoxov.livejournal.com/257465.html>
5. «Только мой старший сын знает правду». Почему услуга по исчезновению пользуется в Японии спросом. 2020. URL: <https://www.bbc.com/russian/vert-cap-54102495>
6. Япония – факты, которые вас удивят. URL: <https://voda.molodostivivat.ru/neobxodimoznat/yaponiya-fakty-kotorye-vas-udivyat.html>
7. Goldin Е. Философия «икудзи». 2020. URL: <https://www.facebook.com/groups/mirbudushego/permalink/4131358283602530>

*Калініна Г. М.,
аспірантка
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

*Малюга М. М.
науковий співробітник
відділу економіки і управління ЗСО,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

СІНГЛТОНИ В ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ОСВІТИ

Сьогодні у світі індивідуальне життя окремої людини стає все більш цінним, свобода та особистісний розвиток вважають важливішими попри усілякі обмеження й уподобання, тому все більше людей вважають за краще бути або залишатися, інколи після певних подій у житті сінглтонами. Сінглтони (від англ. «single» – самотній, холостий) або люди-соло – це люди, здебільшого мешканці великих міст, які свідомо відмовляються від будь-яких стосунків, подекуди й від сексуальних, не створюють сімей та не мають дітей. Цей термін у науковий обіг ввів у 2012 році соціолог – доктор філософії Нью-Йоркського університету Ерік Кляйненберг (URL: <http://www.nonfiction.ru/books/zhizn-solo-novaya-sotsialnaya-realnost>) [1].

Феномен сінглтонів або сучасних одинаків є новим соціокультурним явищем у світі, інформація про який в Україні активно поширювалася різними засобами комунікацій, під час спілкування в мережі інтернет, в тематичних онлайн-ком'юніті, блогах, форумах, групах, соціальних інтернет-мережах на початку 2000-х років.

На теренах інтернету розміщено різноманітну за змістом і обсягом інформацію щодо сутності специфіки феномену сучасних одинаків, яку було відображено в енциклопедичних виданнях і словниках, статистичних даних, опублікованих у наукових журналах, у статтях електронних видань, друкованих виданнях, оприлюднених результатах досліджень з окресленої проблематики на зазначену тему та в кінематографії. Наприклад, у 2015 році у фільмі «Лобстер» (URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Лобстер_\(фільм\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Лобстер_(фільм))) сюжетна лінія розкривала оригінальну історію кохання, що відбувається в антиутопічному недалекому майбутньому, де людей-соло переслідує закон, а кожного, з тих хто хотів, але не знайшов собі пару, перетворюють на тварину й випускають у ліс [2]. Або серіалу «High Maintenance» (URL: <https://www.hbo.com/high-maintenance>), який транслюють на американському соціальному каналі НВО (<https://www.hbo.com>), та в якому герой без імені – «Чувак» («The Guy») – слугує прикладом сучасного сінглтона [Цит. за: 3].

Окрім цього, у Всесвітньому павутині люди-соло активно обмінюються інформацією та своїм досвідом, проводять тренінги, семінари, надають рекомендації за результатами інтерв'ю та в постах: як бути щасливим без романтичних стосунків, родини та дітей; як наважитися та

остаточно обрати життя соло; як не піддаватися на тиск суспільства; як захистити свідомий, власнообраний спосіб життя тощо.

Здебільшого, людей, які обрали життя соло умовно класифікуємо на такі групи за окресленими обставинами, мотивами та вибором:

- люди, які самостійно, усвідомлено ухвалили рішення упродовж життя взагалі не створювати власну сім'ю;
- люди, що залишилися самотніми через «втрачені можливості»;
- люди, які мали власну сім'ю, але за певних життєвих обставин її втратили через нещасний випадок (несприятливий збіг обставин; катастрофи, форс-мажорні обставини);
- люди, які мали власну сім'ю, але розлучилися з партнером та в подальшому не планують нових стосунків;
- вдови/вдівці, люди які вирішили залишитися самотніми;
- вдови/вдівці, люди які не визначилися в питанні особистого життя та подумки перебувають у стані «пошуку» потенційного партнера;
- люди, які остаточно не визначилися та з часом змінюють своє ставлення до питання самотності/створення власної сім'ї тощо.

Процес змін у сприйнятті негативної асоціації самотності та однаків розпочався ще на початку ХХ століття з моменту заселення цілих районів міст (Грінвіч-Віллідж у Нью-Йорку, Сохо в Лондоні, Монпарнас у Парижі) креативними самотніми чоловіками й жінками – молодими професіоналами, представниками богеми та інтелігенції, людьми з неординарним мисленням, баченням та відчуттям життя. Саме ці люди втілювали нові, передові ідеї, що суттєво змінили світогляд, а з цим і умови та якість життя більшості людей на планеті [3]. Цей процес змін у сприйнятті триває й нині, але сьогодні молоді одинаки, перейнявши естафету, прагнуть активно «переформатувати» уявлення про те, що їх спосіб життя є показником соціального фіаско, на прямо протилежне уявлення про життя соло як свідчення про неординарність особистості, самодостатність, незалежність та успіх, тим самим, спростовуючи основні стереотипи щодо сучасних самітників. Як зазначає Ерік Кляйненберг, «<...> інвестиції в себе необхідні тому, що сучасні сім'ї часто розпадаються, робота не є стабільною, та кінець-кінцем кожен із нас може сподіватися тільки на самого себе» [Цит. за: 4].

Сучасні люди-соло ведуть більш активне соціальне життя, ніж ті, хто має пару чи перебуває в шлюбі, перш за все тому, що свідомий вибір самотнього життя є цінним ресурсом для творчості та розвитку особистості, що компенсується наявністю вільного часу для самопізнання, самонавчання, побудови кар'єри, подорожей, волонтерства, благодійності тощо. Ерік Кляйненберг пояснює це тим, що синглтони проводять більше часу з друзями й сусідами та беруть активнішу участь у громадському житті. Тому відмова від сім'ї поширюється в тих

місцях, де вільно доступні соціальні мережі та є сильна система соціальних гарантій. Перш за все, це країни Скандинавії [4]. З цим також погоджуються й американські психологи, наводячи такі результати проведених досліджень щодо соціальної активності неодружених та людей без постійних стосунків (URL:<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0265407515597564>).

Тож можна стверджувати, що сучасне самотництво – це не примха, яку диктує егоїзм, а цілком усвідомлений вибір власного життєвого шляху кожного сучасного сінглтона та вже є вибором багатьох мільйонів людей. Це вибір на користь здорового егоїзму та часу, призначеного для себе, що мінімізує персональну відповідальність та деякі зобов'язання.

Водночас феномен сучасних самотників під впливом соціально-культурних, економічних, технологічних чинників розвитку життєдіяльності в кожній окремій країні набуває власних особливостей залежно від національних традицій, цінностей, ментальної моделі, рівня розвитку економіки в країні.

Наразі основний «меседж» феномену сінглтонів – показати суспільству, що люди XXI століття мають обирати саме той стиль життя, який підходить лише їм, і що вони є рівноправними активними громадянами демократичного суспільства цифрової доби.

Ключові слова: сінглтони, люди-соло, життя соло.

Література:

1. Калініна Г. М., Малюга М. М. Сінглтони як новий тренд XXI століття. 2020. URL:<http://uej.undip.org.ua/Zhurnal/2020/4/Statti/%D0%93%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%B0%20%D0%9A%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%BD%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf>
2. Лаврентьева Г. Жизнь соло: эксперимент или новая реальность? *Monocler*. 2017. URL:https://monocler.ru/zhizn-solo/?fbclid=IwAR0ZyiwmpulXfwfxmBd4s5u_1HgDUaEyOalX9DaHkyOp4EpJuYZyhTfSytA
3. Ray C. «Я – сінглтон». Почему людям для счастья больше не нужны отношения». URL:<https://knife.media/singletons/>
4. Klinenberg Eric. Going solo: the extraordinary rise and surprising appear of living along. 2012. URL:<https://books.google.com.ua/books?id=cz6wrxjEimAC&printsec=frontcover&dq=Eric+Klinenberg+going+solo&hl=uk&sa=X&ved=0ahUKEwi007LDwYXqAhXvoosKHQdqDb0Q6AEIKjAA#v=onepage&q=Eric%20Klinenberg%20going%20solo&f=false>

*Калініна Л. М.,
доктор педагогічних наук, професор,
учений секретар Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ НА ПАРТНЕРСЬКИХ ЗАСАДАХ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ОСВІТИ

Феномени державно-громадського управління та державно-громадського й державно-приватного партнерства у сфері освіти, є засадничими для державної освітньої політики, та мають відбиватися в підручнику для керівника на людиноцентристських засадах довірчо-партнерської взаємодії та сервісної концепції.

Законодавчо-правові засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності визначено в статті 6 Закону України «Про освіту» 2017 р. До засад належать: людиноцентризм [3]; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; наукове спрямування освіти; різноманітність освіти; цілісність і наступність системи освіти; прозорість і публічність ухвалення та виконання управлінських рішень; відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством; інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) та функцій забезпечення діяльності закладів освіти; державно-громадське управління; державно-громадське партнерство; державно-приватне партнерство та принцип рівних можливостей для всіх [1, с. 10]. У статті 81 «Державно-приватне партнерство у сфері освіти і науки» цього закону стисло визначено правові засади, види та зміст і фінансування, державно-приватного партнерства [1, с. 10, 74–75]. Закон України «Про державно-приватне партнерство» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2010, № 40, ст. 524) визначає організаційно-правові засади взаємодії державних партнерів з приватними партнерами та основні принципи державно-приватного партнерства на договірній основі, детального розгляду в підручнику потребують саме ті засади та статті, постатейні положення, принципи здійснення державно-приватного партнерства та сфери, які стосуються саме сфери освіти та науки. При цьому бажано ознайомитися зі змістом Закону «України» «Про управління об'єктами державної власності». Слід звернути увагу, що в першій статті цього закону подано визначення та ознаки державно-приватного партнерства та вказано, що Національна академія наук України, національні галузеві академії наук є державними партнерами, а також визначено державних партнерів, об'єкти та форми здійснення державно-приватного партнерства.

Законодавчі зміни у сфері освіти детермінували практико-орієнтоване завдання для державних партнерів і педагогічної науки – зважаючи на усталену форму управління у сфері освіти – це обґрунтування, прогнозування та впровадження нових відкритих, демократичних і гнучких моделей розвитку державно-приватного партнерства, державно-громадської

партнерської взаємодії суб'єктів державно-громадського управління та приватного сектору; визначення дієвих механізмів державно-громадського та державно-приватного партнерства між державою (територіальною громадою) та бізнес-підприємницькими структурами в контексті інноваційного розвитку сфери освіти, механізмів партнерської взаємодії, співпраці та співробітництва, механізмів і форм партнерських взаємовідносин, механізмів соціальної відповідальності, механізмів розподілу коштів для їх практичного використання та розв'язання освітніх, фінансово-економічних та інвестиційних проблем функціонування об'єктів державної та комунальної власності у сфері освіти.

До сфер державно-приватного партнерства відповідно до 4 статті закону України «Про державно-приватне партнерство» належать такі сфери, як «надання соціальних послуг, управління соціальною установою, закладом; надання освітніх послуг», і тому сервісна концепція надання послуг у сфері освіти та законодавчо-правові акти та нормативи, які їх регулюють мають бути відображені, а зміст соціальних і освітніх послуг має відповідати суспільно-культурним й економічним потребам держави та особистісним запитам замовників освіти, а управління закладом освіти як управлінська послуга має бути розкрита в ракурсі адекватності цифровій епосі його форми, стилю, методів і механізмів управління та домінуючого типу культури.

Про громадсько-державне партнерство в Законі України «Про освіту» лише заявлено декларативно та не розкрито суті цього засадничого положення, яке регулює суспільні відносини державних органів і органів місцевого самоврядування у сфері освіти. Слід акцентувати увагу на термінологічній сутності дефініцій «державно-громадського» та «державно-приватного партнерства» у сфері освіти, які залежно від методологічних підходів їх розгляду визначають як форму взаємодії, систему відносин, співробітництво, угоду, проєкт, а також як державний чи соціальний інститут, і не інтерпретують як механізм.

У змісті підручника для керівника закладу освіти слід передбачити розкриття сутності феноменів державно-громадського управління [2] та державно-громадського й державно-приватного партнерства у сфері освіти в їх взаємозв'язку, класифікацій, форм і механізмів реалізації в умовах децентралізації і цифровізації та на законодавчо визначених засадах в цифровому суспільстві.

Ключові слова: партнерство, державно-громадське управління, довірчо-партнерська взаємодія, сервісна концепція.

Література:

1. Про освіту : Закон України. Київ, 2018. 125 с.
2. Калініна Л. М. Управління новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін. *Директор школи*. 2017. № 1. С. 12–21.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Т-во «Знання» України, 2010. 385 с.

*Калініна Л. М.,
доктор педагогічних наук, професор,
учений секретар Інституту педагогіки
НАПН України,
м. Київ, Україна*

*Лісова Н. І.
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу економіки і управління ЗСО,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ПРЕДМЕТ РОЗГЛЯДУ В ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ОСВІТИ

На законодавчому рівні партнерство, як і державно-громадське управління належить до засад державної політики у сфері освіти й тому потребує вивчення керівниками та відбиття в змісті підручника, оскільки відбувається інтеграція державних і громадських форм управління освітою на людиноцентристських і довірчих засадах, розширення можливостей громадського контролю за дотриманням Державного стандарту початкової освіти [1], [Державного стандарту базової середньої освіти](#) [2], стандартів екологічних норм та дотриманням загальноприйнятих цивілізованих норм поведінки.

У науковому дискурсі розрізняють різні види партнерства залежно від ознак класифікації. У Законі України «Про освіту» 2017 р. наведено два види партнерства – державно-громадське та державно-приватне партнерство у сфері освіти (останнє стисло окреслене). Саме тому керівники закладів освіти, які здійснюють державно-громадське управління мають знати засади його реалізації, специфіку його видів і вміти прогнозувати результати від їх упровадження. Слід акцентувати увагу, що партнерство є соціальним за суб'єктами його здійснення, до яких належать: керівники закладів освіти, замовники освітніх послуг, представники громадських організацій та їх лідери, бізнесмени, педагоги, представники державних органів, територіальних громад і органів місцевого самоврядування.

Соціальне партнерство як базисна засада державно-громадської взаємодії представляє такий вид взаємозв'язків, «взаємовідносин між органами влади, інститутами громадянського суспільства, підприємництвом, різними соціальними групами, за якого різні соціально-економічні інтереси досягаються шляхом компромісу взаємовигідних цілей та узгоджених дій» [3, с. 291]. Таке партнерство має різні види – державно-приватне, державно-громадське та галузеве (рис. 1) – і забезпечуватиметься механізмами соціального партнерства, найбільш поширеними серед яких є: механізми науково-громадського консультування, публічного обговорення питань, експертизи, громадського та експертного контролю, соціальний діалог.

Для державно-приватного партнерства властиве «співробітництво між державою Україна, Автономною Республікою Крим, територіальними громадами в особі відповідних державних органів та органів місцевого самоврядування (державними партнерами) та юридичними особами, крім державних та комунальних підприємств, або фізичними особами-підприємцями (приватними партнерами)», що здійснюється на основі договору в порядку, встановленому Законом України «Про державно-приватне партнерство» (2010 р.) [4] та іншими законодавчими актами. Акцентуємо увагу, що незважаючи на вміщення поняття «державно-громадського партнерства» до Закону «Про освіту» (2017 р.), воно не є визначеним за сутністю. *Державно-громадське партнерство* – це такий вид партнерства, за якого представники державної влади й громадськості тимчасово (ситуативно) вибудовують відносини для вирішення соціально значущих питань, які залежать від мети, масштабності, самих суб'єктів, змісту та способів діяльності, а також від оформлення партнерства. При цьому вважаємо за доцільне розглянути добровільність, ініціативність та активність представників громади і партнерів під час взаємодії.

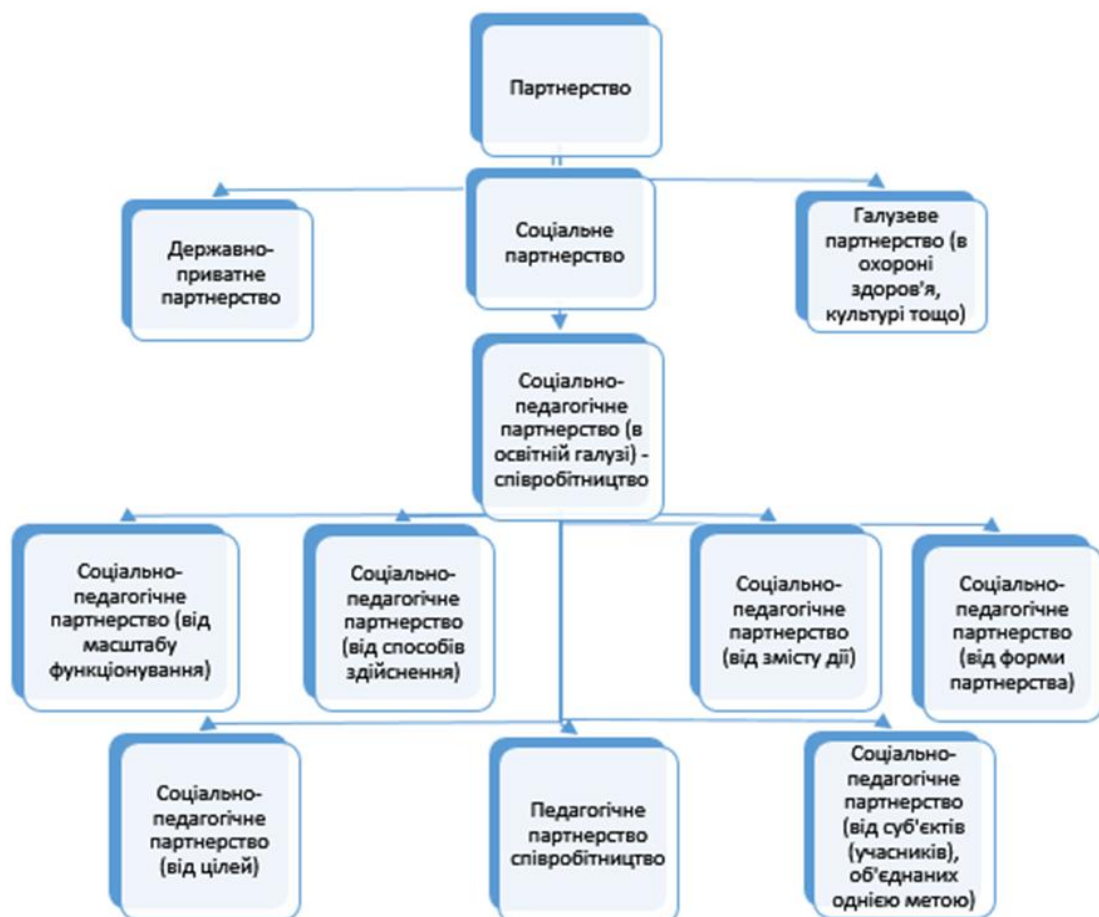


Рис. 1. Види соціально-педагогічного партнерства у сфері освіти

На підставі, аналізу результатів педагогічної практики та рефлексії управлінського досвіду можемо зробити такі висновки: по-перше, не можна лише декларувати взаємостосунки під час партнерства; по-друге, варто через законодавчу базу закріпити сутність цього явища; по-третє,

створити передумови для запровадження такого виду партнерства через навчання залучених суб'єктів; по-четверте, забезпечити мотивацію до добровільної співпраці; по-п'яте, процес реалізації державно-громадського партнерства висвітлювати через різні засоби інформування.

До партнерства віднесено галузеве, особливість якого полягає в організації партнерства між суб'єктами певної галузі. Якщо розглядати партнерство в освітній галузі, то за сферою приналежності воно належить до соціокультурної сфери та за суб'єктами є соціально-педагогічним партнерством. Соціальний складник містить такі суб'єкти: учні та їхні батьки як замовники якісних освітніх послуг, органи самоврядування та самоорганізації, представники громадських об'єднань та громадські лідери, члени освітніх громадських організацій, культурних установ тощо. До педагогічного – належать керівники, педагоги, відповідні органи самоврядування, асоціації педагогів-дослідників, асоціації керівників шкіл, експерти шкільної освіти тощо.

Соціально-педагогічне партнерство розглядаємо як вид соціального партнерства та демократичну взаємодію рівноправних суб'єктів, об'єднаних спільними цілями, які спрямовані, у свою чергу, на створення соціально-освітнього простору на шкільному та міському рівнях з метою «різномірного розвитку, виховання і соціалізації особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізаційної взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадської активності» [5, с. 5].

Соціально-педагогічне партнерство спрямоване на розв'язання нагальних проблем [6] і системні зміни, насамперед, зміни світогляду людей, в усвідомленні та реалізації свобод, індивідуальних здібностей та розумінні ролі громади як рушійної сили розбудови громадянського суспільства та, безперечно на зміни в культурі та освіті. Результатом соціально-педагогічного партнерства вважатиметься не стільки збільшення кількості партнерів, скільки успішна кооперація діяльності таких партнерів із метою формування людини, гідної довіри, її особистісного розвитку в різних видах діяльності та забезпечення рівного доступу до якісної освіти європейського гатунку. Вартує також на висвітлення в підручнику формальне та неформальне партнерство та терміни їх дії – короткострокові та довгострокові.

Ключові слова: партнерство, соціальне партнерство, соціально-педагогічне партнерство.

Література:

1. Державний стандарт початкової освіти
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
2. Державний стандарт базової середньої освіти
URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
3. Коляда М. Співвідношення понять «соціальне партнерство» і «соціальний діалог» у трудовому праві: теорія та практика. *Публічне право*. 2013. № 4. С. 291–296.

4. Про державно-приватне партнерство : Закон України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2010. № 40. ст.524.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2404-17#Text>
5. Нова Українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. / заг. ред. М. Грищенка. Київ : МОН, 2016. 34 с.
6. Калініна Л. М. Проблеми та реалії державно-громадського управління освітою на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства. *Постметодика*. 2012. № 3. С. 2–10.

*Клехо О. В.,
викладач інформатики
КЗВО «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради,
спеціаліст вищої категорії,
м. Луцьк, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ЗАСОБІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ІНТЕРАКТИВНИХ АРКУШІВ І КНИГ

Для організації дистанційного та змішаного навчання електронні підручники відіграють не останню роль. Важливо зазначити, що дистанційне навчання цілком може відбуватись із використанням звичайних паперових підручників та інших матеріалів. Учитель при цьому зазначає сторінки чи вправи для опрацювання, а учень вказаним чином звітує про виконання, користуючись власним екземпляром підручника. Проте зрозуміло, що наявність електронної версії підручника значно спрощує цей процес, дозволяє уникнути плутанини з нумерацією сторінок чи завдань у виданнях різних років, уможлиблює роботу із більшою кількістю матеріалів, комбінування джерел інформації [2].

Варто врахувати також особливості сучасних учнів, які не уявляють свого життя без смартфона та Інтернету, багато часу проводять у віртуальній реальності. Вони інтуїтивно орієнтуються в нових сучасних програмах, використовують засоби Інтернету для пошуку та перегляду потрібної інформації, комунікації.

Саме тому, ми приділяємо значну увагу розробці дидактичних матеріалів, які допомагали б студентам у майбутній професійній діяльності, під час проходження безперервної переддипломної практики, для організації дистанційного та змішаного навчання.

Діапазон програмних засобів та онлайн-сервісів для створення електронних книг та інтерактивних аркушів досить широкий. За допомогою цих сервісів є можливість не лише створювати, читати електронні книги, але і опубліковувати на сайтах.

При виборі ресурсу для розробки ми пропонуємо враховувати наступне:

- ✓ доступ до засобу (безкоштовний, умовно безкоштовний, які існують обмеження);
- ✓ інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, оскільки орієнтуємось на початкову школу;
- ✓ підтримка української мови, кирилиці;
- ✓ додавання контенту (вбудований пошук, наявність готових зображень, відео, імпорт у власні сайти і блоги);
- ✓ організація зворотнього зв'язку, можливості збереження локально і поширення у мережі.

Враховуючи ці критерії ми рекомендуємо студентам WriteReader <https://app.writereader.com/dashboard/class/190790/books> – цікаву платформу для створення мультимедійних книг учителем і його учнями. Привабливість цього конструктора полягає у співпраці між учнями і викладачами. Учні можуть створювати мультимедійні книги, в яких вчителі при необхідності вносять виправлення, супроводжують учнівський проект.

Учитель, створивши свій акаунт в WriteReader, має можливість створювати онлайн-класи. Для того, щоб почати створювати свою книжку, учням не потрібно вказувати адреси електронної пошти, достатньо вказати код класу і отриманий від учителя логін. Вказавши дані, учень отримує доступ до своєї сторінки.

Книги WriteReader можуть включати в себе текст, зображення і запис голосу. Завершені книги WriteReader можуть бути доступні в Інтернеті і можуть бути завантажені у форматі PDF для друку. На жаль український шрифт для збереження в форматі PDF і для друку не підтримується.

Створення книжок із картинками в WriteReader може стати хорошим способом для учнів розвивати свої навички письменництва. Зображення можна завантажити не тільки з запропонованої галереї, але з будь-якого джерела: це може бути колекція зображень на комп'ютері, можна зробити знімок за допомогою веб-камери або завантажити з інтернету. Причому в пошуковій системі запит можна зробити й українською мовою [3].

В умовах дистанційного навчання ресурс – гарний засіб зреалізувати навчальні завдання вчителя, урізноманітнити роботу з учнями. Пропонуємо для перегляду кілька студентських робіт, які успішно використовувались під час проходження переддипломної практики в закладах освіти: «План та алгоритми» <https://app.writereader.com/library/book/7ac0fecb-9888-40d4-833f-4c807a43ccda/rw>, №Інформатика 3 клас» <https://app.writereader.com/library/book/5d39a35a-0511-4e16-8a16-98b818336b16/rw>, «Приховані можливості речей» <https://app.writereader.com/library/book/3b966f34-ddcf-4686-9fff-9dcd68f46c3b/rw>.

Аналізуючи зміст безперервної практики, студенти звертають увагу на відсутність друкованих зошитів для засвоєння навчального матеріалу, у цьому випадку на допомогу приходять Liveworksheets <https://www.liveworksheets.com/lwsmaker/index.asp>, який дозволяє перетворити традиційні аркуші для друку, а це можуть бути завантажені зошити у форматах (doc, pdf, jpg ...) в інтерактивні онлайн-вправи із самокорекцією, які ми називаємо «інтерактивними робочими листами».

Можна використовувати робочі аркуші для створення власних інтерактивних аркушів, а також ті, якими діляться інші вчителі. Є колекція тисяч інтерактивних аркушів, які охоплюють безліч мов та предметів.

В основному, потрібно завантажити документ (doc, pdf, jpg ...), і він буде перетворений у зображення. Тоді просто потрібно намалювати рамки на аркуші та ввести правильні відповіді. Є також кілька команд, які потрібно вивчити, якщо виникне потреба робити інші справи, такі як перетягування, з'єднання зі стрілками, мовленнєві справи тощо. Результат виконання завдань учнем приходиться на електронну пошту вчителя.

Отже, щоб підготувати хорошого вчителя, здатного до постійного професійного зростання і вмючого організувати освітній процес в будь-яких умовах, необхідно вдало підібрати зміст і тематику практичних завдань з дисциплін професійного спрямування. Описані вище ресурси успішно освоюють студенти 4 курсу під час вивчення дисципліни «Прикладна інформатика», щоб у подальшому використовувати у своїй професійній діяльності.

Ключові слова: електронна книга, інтерактивний аркуш, онлайн-ресурс, дистанційне навчання.

Література:

1. Книги, які «оживають»: інтерактивні додатки, які роблять книгу справжнім дивом! URL:<https://naurok.com.ua/post/knigi-yaki-ozhivayut-interaktivni-dodatki-yaki-roblyat-knigu-spravzhnim-divom> (Дата звернення 08.04.2021).
2. Електронні підручники URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2014/08/blog-post.html>. (Дата звернення 08.04.2021)
3. WriteReader – конструктор для створення книг онлайн. URL: http://valyakodola.ucoz.ru/publ/distancijne_navchannja/distancijne_navchannja_instrumenti_rozmishhennja_navchalnogo_materialu/writereader_konstruktor_dlja_stvorennja_knig_onlajn/64-1-0-529. (Дата звернення 08.04.2021)

*Коршевнюк Т. В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ПОСІБНИК ДЛЯ УЧНІВ З КУРСУ ЗА ВИБОРОМ ЯК ЗАСІБ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ

У структурі варіативного складника профільної освіти гнучкий характер курсів за вибором дозволяє максимізувати побудову учнями персональної освітньої траєкторії. Це уможливило оперативну адаптацію навчання до індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти, м'яке керування його мотивами, емоціями та іншими особистісними чинниками, що впливають на продуктивність навчальної діяльності. Зазначене реалізується на практиці засобами навчально-методичного забезпечення, складниками якого є навчальні посібники.

Узагальнення поглядів вчених на сутність індивідуалізації навчання дає підстави для висновку, що індивідуалізація навчання виступає засобом і технологією реалізації індивідуального підходу в освіті, в результаті чого формується особистість учня. У зв'язку з цим актуалізується необхідність включення до сучасної навчальної літератури елементів, що сприяють становленню життєвих цінностей, розвитку особистісних якостей, опануванню способами діяльності, орієнтованих на становлення суб'єктності учня. Учень як носій суб'єктного досвіду, особистісно значущого для нього, повинен мати можливість максимально використовувати його, а не виступати лише реципієнтом наданої у посібнику інформації.

Дотримуючись зазначеного, ми створюємо посібник «Біологічні системи. 10-11 класи». Звернення до суб'єктного досвіду учнів як досвіду їх власної життєдіяльності включено до кожного компонента посібника – інформаційного, операційно-діяльнісного, оцінювального і рефлексійного. З точки зору проблемності інформаційний компонент посібника курсу за вибором «Біологічні системи» призначений забезпечувати необхідною для розв'язання проблем інформацією або визначати маршрут її пошуку. У посібнику джерелом обов'язкової для засвоєння навчальної інформації є структурно-логічні схеми (СЛС). Вони спрощують і роблять комфортнішим знайомство з новими поняттями і способами діяльності, які допомагають в опануванні знань та варіантів їх застосування. Достоїнством СЛС є персоніфікація, діалогова концепція, орієнтована на досягнення очікуваних результатів навчання кожним учнем. Інформаційна функція структурно-логічних схем ґрунтується не стільки на обсязі відомостей, скільки на вмінні знаходити і використовувати необхідну інформацію, відрізнити в ній головне від другорядного на основі чіткого виокремлення ключових понять і термінів, закономірностей.

При відображенні способів навчальної діяльності (операційно-діяльнісний компонент посібника) враховано кілька моментів. По-перше, спосіб діяльності набувається учнем самостійно, є особистісним утворенням, в якому проявляються індивідуальні особливості стилю пізнання, властиві кожному учню. По-друге, спосіб діяльності відображає емоційне й мотивоване ставлення учня до набуття нових знань і оволодіння системою дій (операцій), що забезпечують виконання завдань, вольову регуляцію, яка включає рефлексію результату і процесу діяльності. По-третє, у способі діяльності реалізується індивідуальна винахідливість учня до типу, виду й форми навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню. На відміну від правил, алгоритмів, зразків, інструкцій, включених до посібника, спосіб не вводиться у готовому вигляді, а створюється самими учнями в результаті досвіду перетворення навчального матеріалу. Таким чином, спосіб навчальної діяльності акумулює суб'єктний досвід, накопичений учнем в процесі навчання і в життєвій практиці. Саме в реалізації способів навчальної діяльності учень виступає суб'єктом навчання, індивідуальністю.

Завдання створюваного нами посібника курсу за вибором з біології «Біологічні системи» (рівень профільної середньої освіти) орієнтовані на виявлення і перевірку/самооцінювання різних компонентів навчальних дій (раціональних та інтуїтивних, оригінальних і стереотипних та ін) і ставлень.

Крім традиційної інформаційної та оцінювальної частин, посібник містить рефлексивний блок, орієнтований на формування видової різноманітності рефлексивних умінь в єдності знаннєвого (знання про сутність рефлексивної діяльності, засоби, способи здійснення та її значення для людини) та процесуального (операції/дії, необхідні для здійснення рефлексії) складників. Інструментом здійснення рефлексивної діяльності виступають завдання на самостійну систематизацію значної порції начального матеріалу, підготовка тематичних доповідей, виконання проєктів, проблемні й творчі завдання. Для формування рефлексивних умінь передбачено кілька способів роботи з текстом посібника, а саме: розгляд об'єктів і явищ з різних позицій, проблемний характер викладу із спонуканням учнів осмислювати свої пізнавальні дії, здійснювати самоаналіз відчуттів, знань, вчинків.

Задля індивідуалізації навчання до посібника включено ситуації, що орієнтують старшокласників на усвідомлення, особисте сприйняття і формулювання запитань щодо структурно-функціональної організації біосистем, пізнання й перетворення їх, активного ставлення до біологічної реальності [1].

Таким чином, розроблений навчальний посібник курсу за вибором «Біологічні системи» наділений потенціалом розвитку творчої індивідуальності учнів, їх успішного професійного самовизначення і самореалізації, тобто виступає засобом індивідуалізації навчання біології учнів профільної школи. Окрім цього, викладені вище положення можуть використовуватись

при створенні інших елементів навчально-методичного забезпечення варіативного складника профільної освіти.

Ключові слова: посібник для учнів, індивідуалізація навчання, курс за вибором з біології.

Література:

1. Коршевнюк Т. Навчальна програма курсу за вибором «Біологічні системи», 10–11 класи. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2020. № 1. С. 25-29. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721983>

*Косенко О. С.,
учитель української мови та літератури,
старший учитель, спеціаліст вищої категорії,
Комунальний заклад освіти «Середня загальноосвітня
школа №118 з поглибленим вивченням англійської та
німецької мов і предметів природничо-математичного
напрямку» Дніпровської міської ради,
м. Дніпро, Україна*

ЕЛЕКТРОННІ НАВЧАЛЬНІ ВИДАННЯ ЯК КОМПОНЕНТИ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА (ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА, ПІДРУЧНИКА-НАВІГАТОРА ТОЩО)

Протягом останнього десятиріччя в Україні відбувається перехід до цифрової економіки, освіти та суспільства. Електронні навчальні видання стають невід'ємним компонентом сучасного інформаційно-освітнього середовища. Це підтверджує прийняття таких нормативно-правових документів, як: Положення про електронні освітні ресурси, Положення про дистанційне навчання, Положення про електронний підручник, Положення про Національну освітню електронну платформу, Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства на 2018-2021 роки [3].

Згідно зі ст. 52 Закону України «Про повну загальну середню освіту», інформаційне забезпечення учасників освітнього процесу здійснюється шляхом надання доступу до публічних освітніх, наукових та інформаційних ресурсів, у тому числі до Інтернету, надання електронних підручників та інших мультимедійних навчальних ресурсів у порядку, визначеному законодавством [6].

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [5].

На сучасному етапі виникають такі різновиди підручника, як: електронне навчальне видання (е-підручник), підручник-навігатор, технологічний підручник тощо.

У поняття «е-підручник» дуже часто вкладають широкий смисл, маючи на увазі й електронні книги (рідери), і структуровані тексти, і документи різних типів, і веб-сторінки, що містять навчально-інформаційний зміст. Підручник-навігатор утверджується як адаптація підручника в паперовому чи електронному форматі до реалій сьогодення, тобто до вимог інформаційного суспільства.

Електронний підручник (посібник) – електронне навчальне видання із систематизованим викладенням навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію [5].

Це освітній продукт, складений відповідно до вимог Державного стандарту загальної середньої освіти і навчальних програм [4].

Відповідно до Положення про електронний підручник, користувачами е-підручника є учасники освітнього процесу та суб'єкти освітньої діяльності [4]. Модуль (тематичний блок в е-підручнику) – частина навчального матеріалу, відтворена у вигляді тексту, відеоматеріалів, аудіоматеріалів, зображень, інтерактивних елементів або їх комбінацій.

Наповненням такого продукту є мультимедійний контент – сукупність даних інтерактивного вмісту, представлених у форматах відео, анімації, об'єктів віртуальної, доповненої реальності, комп'ютерних моделей (симулятори), а також їх поєднання з аудіоінформацією, текстом, зображеннями.

Крім того, складовою частиною е-підручника є емпіричні, теоретичні, практичні та демонстраційні компоненти, засоби пошуку, відображення, перевірки знань тощо.

Е-підручник створюється у вигляді комп'ютерної програми. Зміст е-підручника повинен відповідати стандарту освіти, типовій освітній (навчальній) програмі, затвердженій МОН України, сучасним науковим результатам, забезпечувати повноту розкриття основних наукових положень, використання загальноприйнятої наукової термінології, актуальних відомостей та даних.

Організація матеріалу в е-підручнику має бути чітко структурованою та логічно систематизованою, послідовною і логічною, приведеною у відповідність до вікових особливостей здобувачів освіти.

Розміщення ілюстративного та мультимедійного матеріалу, як самостійного або додаткового джерела інформації, має бути доцільним та логічним.

Викладення навчального матеріалу має бути лаконічним, точним, структурованим, з очевидними логічними зв'язками, з доступним лексичним наповненням, переважним використанням простих речень, без значної кількості складних синтаксичних конструкцій.

В е-підручнику має бути забезпечено збалансоване співвідношення мультимедійного та іншого контенту [4].

Електронні посібники мають ряд переваг:

- активне використання постійного інтелектуального потенціалу суспільства, що з кожним днем розширюється;
- високий рівень інформаційного обслуговування, доступність будь-якого члена суспільства до джерел достовірної інформації;
- візуалізацію інформації, що представляє істотність даних.

Електронні підручники здатні відкрити для дітей небачені раніше освітні можливості. Електронні матеріали дають змогу всебічно ознайомитися з будь-яким явищем, адже можна

прочитати або прослухати текст, подивитися на ілюстрації, після цього – переглянути відео чи повчальний мультфільм, виконати тестові чи тематичні інтерактивні завдання. Усе це разом із системою контролю знань робить процес вивчення матеріалу більш глибоким та якісним.

Виходячи з огляду сучасних тенденцій та викликів, можна зробити висновок, що шкільний підручник має виконувати, крім своїх базових функцій, культурологічну, етичну, гуманістичну, рефлексійну, особистісно-розвивальну функції та шляхом застосування інноваційних методик і технологій залучати учнів до світової інформаційної та культурної бази.

Електронний підручник повинен, зберігаючи всі можливості звичайних підручників, мати принципово нові, у порівнянні з ними, якості, що включають елементи гіпермедіа і віртуальної реальності, які забезпечують високий рівень наочності, ілюстративності і високу інтерактивність, забезпечувати нові форми структурованого подання більших обсягів інформації і знань.

Електронний підручник, безперечно, має багато переваг у порівнянні зі звичайним паперовим підручником.

Ключові слова: електронне навчальне видання, електронний підручник, підручник-навігатор, посібник, мультимедійний контент, освітня програма.

Література:

1. Буртовий С. В. Електронні засоби навчання – від теорії до практики. Методичний посібник. Кіровоград: КЗ «КОППО імені Василя Сухомлинського», 2014. 48 с.
2. Вембер В. П. Роль та місце електронного підручника в навчально-методичному комплекті з навчального предмета для загальноосвітньої школи. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. VIII. Вип. 6. Київ, 2009. С. 43–51.
3. Мельник О., Косик В. Електронний підручник: досвід упровадження в Україні та за кордоном. Рідна школа. 2018. № 5-8. С. 3-9.
4. Про затвердження Положення про електронний підручник: Наказ Міністерства освіти і науки України від 02 травня 2018 р. № 440 / URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18>.
5. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Відомості Верховної Ради. 2017. № 38-39. Ст.380 / URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 р. № 463-IX / Відомості Верховної Ради. 2020. № 31. Ст. 226 / URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/Show/463-20> .

Кофанова О. В.
доктор педагогічних наук,
кандидат хімічних наук, професор,
професор кафедри геоінженерії,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

ВІДБІР НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ХІМІЇ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Стрімкий розвиток наукового знання, виникнення нових галузей на стику декількох наук, соціально-економічні та політичні трансформації в нашому суспільстві спричиняють відповідні зміни цілей і завдань вищої професійної, у тому числі й екологічної, освіти. На думку провідних учених, за сучасних умов вища екологічна освіта повинна мати випереджальний характер, орієнтуватися на майбутнє людства. Отже, актуальною в даному контексті вважаємо думку академіка І. А. Зязюна про те, що результатом освіти має бути внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому [2, с. 15].

У дослідженні акцентуємо увагу на тому, що хімія й хімічні (споріднені) дисципліни (ХД) становлять фундаментальний базис для формування необхідних професійних компетентностей (ПК) студентів екологічних спеціальностей і є підґрунтям для успішного опанування матеріалу професійно орієнтованих і фахових дисциплін (ПОФД). Отже, у процесі дослідження встановлено, що на сьогодні все ще залишаються недостатньо вивченими такі питання, як:

- врахування принципів системності, науковості, фундаментальності, наступності й послідовності у змісті блоку дисциплін хімічного спрямування задля посилення ефективності професійної підготовки (ПП) майбутніх екологів;
- зміцнення міждисциплінарних зв'язків (МЗ) дисциплін хімічного спрямування і ПОФД;
- посилення професійної спрямованості блоку ХД, валеологізації їх змісту тощо.

Зміст ПП майбутніх фахівців будь-яких спеціальностей реалізується шляхом опанування ними фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін і спецкурсів. Ці складові тісно взаємопов'язані і доповнюють одна одну, а також спрямовані не тільки на формування у студентів ПК, а на розвиток їх особистості. Отже, з урахуванням розробок авторів роботи [3] і аналізу найзначущих видів діяльності фахівців-екологів встановлюємо необхідні ПК, які потрібно сформувати у студентів-екологів технічних університетів засобами хімії і ХД. Це, насамперед, виробничо-технологічні, організаційно-управлінські й інформаційно-аналітичні компетентності.

Як робочу гіпотезу висуваємо твердження, що хімічна підготовка (ХП) майбутніх фахівців-екологів стане ефективнішою, якщо вона буде спиратися на проблеми їх майбутньої професійної діяльності. Проте, водночас, потрібно підсилити ПП екологів фундаментальною складовою. Зокрема, хімія як фундаментальна дисципліна має величезний науковий потенціал для опанування ПОФД, оскільки вивчає компоненти навколишнього середовища, механізми й закономірності потрапляння й трансформації природних речовин і ксенобіотиків як у абіотичному середовищі, так і за участю живих організмів, досліджує проблеми збереження здоров'я нації.

Отже, хімічна освіта (ХО) є не тільки першоджерелом знань про навколишнє середовище, поведінку хімічних елементів та їх сполук у компонентах довкілля, а й науковим фундаментом для формування у студентів екологічної та загальної культури, екоцентричного мислення, спрямованості на здоровий спосіб життя. За розробками С. У. Гончаренка [1, с. 137], зміст ХО визначаємо як систему наукових знань, практичних умінь, навичок і способів діяльності, світоглядних і морально-етичних ідей та відповідної поведінки, якими необхідно оволодіти студентам у процесі навчання хімії і ХД. І серед основних вимог до змісту ХП майбутніх екологів висуваємо вимогу до науковості й спрямованості їх підготовки на формування гармонійно розвиненої і суспільно активної особистості.

Важливими етапами відбору і реалізації змісту ХП майбутніх екологів, на нашу думку і на думку багатьох дослідників [5], є встановлення соціального досвіду, аналіз майбутніх професійних обов'язків, знання методики навчання хімії і ХД, закономірностей процесу опанування хімічного матеріалу тощо. Отже, критерії добору хімічних знань для їх інтегрування у зміст ПОФД майбутніх екологів передбачають, що ці знання повинні, по-перше, відповідати сучасній природничо-науковій парадигмі, формувати загальну освіченість студентів, а, по-друге, бути системними, послідовними і мати спрямованість на розв'язування практичних завдань [4, с. 4]. Таким чином, зміст ХП майбутніх екологів формуємо на засадах системності, науковості, наступності та послідовності. До названих принципів додаємо принципи професійної спрямованості навчального матеріалу, зв'язку навчання з життям, валеологізації і гуманізації ХП майбутніх екологів у технічних закладах вищої освіти. Крім того, зміст підготовки студентів з хімії і ХД спрямовуємо таким чином, щоб він сприяв активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, їх мотивації до навчання й розвитку творчої особистості громадянина України.

Конкретизуємо деякі з наведених принципів відбору змісту хімічного матеріалу з позицій єдності й послідовності опанування хімічних та ПОФД у технічному університеті. Зокрема, принцип системності й послідовності проявляється в цілісності та взаємоузгодженості змісту й завдань ХО, дотриманні логіки, формуванні системи знань з певної дисципліни таким чином,

щоб кожна складова навчального матеріалу була логічно пов'язана з іншим матеріалом; щоб нові знання спиралися на засвоєні раніше, причому не лише в даній конкретній дисципліні чи галузі. Реалізація цього принципу вимагає суттєвого посилення внутрішніх і МЗ, формування системних знань про навколишнє середовище, про хімічні, фізико-хімічні та біохімічні перетворення в ньому.

Принцип науковості ґрунтується на зміцненні зв'язків між змістом хімічного матеріалу і новітніми науковими досягненнями, сприяє формуванню у студентів цілісної наукової картини світу. Під принципом наступності розуміємо узгодженість мети, змісту хімічного навчального матеріалу, системність і послідовність його викладання як у межах певного курсу, так і між усіма ХД і спецкурсами, оскільки процес формування ПК є послідовним, неперервним і висхідним. Він потребує органічного зв'язку організаційного і навчально-методичного забезпечення кожного з етапів ПП підготовки студентів-екологів, а його теоретичною основою є системний, інтеграційний та інноваційний підходи.

У контексті дослідження принцип міждисциплінарності передбачає виявлення й посилення МЗ при одночасній реалізації принципів наступності й послідовності, взаємну узгодженість змісту хімічних, ПОФД тощо. Отже, прогнозуємо, що формування змісту ХП студентів-екологів як цілісної системи сприятиме оптимізації й інтенсифікації освітнього процесу, підвищенню якості ПП фахівців, розвитку творчого потенціалу їх особистості, посиленню мотивації до навчання.

Ключові слова: хімія, хімічна підготовка, професійна підготовка екологів, фахівці-екологи.

Література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
2. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 11–24.
3. Казанцева Н. А. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций будущих техников-экологов в колледже: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования". М., 2009. 28 с.
4. Козачек А. В. Проектирование содержания профессиональной подготовки инженера-эколога в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Елец, 2005. 255 с.
5. Попков В. А., Коржуев. А. В. Дидактика высшей школы: учеб. пособ. М.: Издательский центр "Академия", 2001. 136 с.

*Кравченко С. М.,
кандидат історичних наук,
старший науковий співробітник
відділу порівняльної педагогіки,
Інститут педагогіки НАПН України,
старший науковий співробітник
науково-організаційного відділу
апарату Президії НАПН України,
м. Київ, Україна*

Е-ПІДРУЧНИК ЯК АКТУАЛІТЕТ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Прикметний освітній тренд 20-х рр. ХХІ ст. – технологізація шкільної освіти. Застосування інноваційних технічних засобів у навчання стало своєрідним каталізатором для формування освітнього е-середовища як у розвинених країнах північноамериканського регіону (США, Канаді), так і в Україні. Нині впровадження інноваційних освітніх рішень, передусім ефективних і гнучких методів навчання, переконфігурації навчального простору в контексті онлайн-навчання тощо актуалізували впровадження електронного підручника в освітній процес [5].

Е-підручник – це програмно-методичний комплекс, що забезпечує подання нового теоретичного матеріалу, містить пакет навчальних, контролюючих та інших програм, методичні вказівки для роботи з е-підручником, організації занять, тренувальної навчальної діяльності [2, С. 125]. Він є своєрідним освітнім інструментом, що відкриває нові можливості, такі як навчання в зручний час, безперервна освіта тощо. Призначення е-підручника полягає в підсиленні уваги учня на занятті, зацікавленні візуалізацією до навчального матеріалу, що покращить його сприйняття та засвоєння [7].

Е-підручники класифікують за трьома рівнями інтерактивності: d-textbooks (незначний рівень інтерактивності) – це аудіо- та відеофайли, прості анімації, b-textbooks (середній рівень інтерактивності) – тести на вибір однієї правильної відповіді та вписуванням власної, i-textbooks (високий рівень інтерактивності) – складні анімації, цифрові додатки, навчальні ігри, тести на з'єднання правильних відповідей, завдання на виправлення помилок [3, С. 49].

Важливими технічними характеристиками е-підручника є можливість його відтворення на комп'ютері, планшеті чи мобільному пристрої, а також робота з ним без підключення до інтернету. Зміст такого видання повинен відповідати стандарту освіти, навчальній програмі, затвердженій МОН України. У меню е-підручника доступними мають бути певні функції, а саме: пошук, зміст, робота з текстом, перемикання між сторінками, друк, закладки, словник [1, С. 17-20].

Зарубіжні дослідження підтверджують ефективність застосування е-підручників під час навчання. Зокрема колективом авторів Технологічного університету PETRONAS (Universiti Teknologi PETRONAS) у науковій роботі «E-Books as Textbooks in the Classroom» (2012) було доведено й обґрунтовано ефективність використання е-підручників із метою покращення навчального процесу [6]. Учені констатують, що еволюція технологій сприяла збільшенню використання е-підручників за останні 10 років. Це стимулює уряди різних країн до розроблення спеціальних проектів, спрямованих на стандартизацію розроблення е-підручників та їх використання в освітньому процесі та є імпульсом для ІТ-фахівців до вдосконалення програмного забезпечення е-книг і створення відповідних платформ для конвертування традиційних видань у формат електронних.

Разом із тим, у багатьох країнах світу, і, зокрема в Україні, відзначається відсутність масового використання е-підручників в освітньому процесі. Е-книги досі вважаються новинками, тоді як у розвинених країнах північноамериканського регіону такі видання часто субсидуються школами. Наприклад, компанія Apple у 2012 р. представила на ринку свій додаток iBooks2 та відкорегувала вартість інтерактивних е-підручників до 15 доларів [8]. Це дозволило мінімізувати витрати американських батьків на освіту для своїх дітей.

Утім, зарубіжні дослідники все ж виокремлюють певні недоліки е-підручників, зокрема такі як: недостатня кваліфікація педагогів для повсякденного використання е-підручників і гаджетів на заняттях; недостатня кількість розеток у класах для забезпечення безперебійного використання е-підручників у класах; недостатній запас е-підручників у школах або неспроможність батьків самостійно їх придбати; естетична (чи інша) незадоволеність окремих здобувачів освіти від користування е-книгами в порівнянні з традиційними паперовими виданнями; неможливість зробити помітки чи коментарі в тексті, на полях е-книги для виокремлення певних елементів та глибшого аналізу матеріалу; ліцензійний е-підручник часто неможливо перенести на інший пристрій для зручного користування; існує потреба адаптації батьків до технологізації освіти; потребує окремої уваги програмне обслуговування е-підручників із метою продовження тривалості користування ними.

Проте, підкреслимо, що зазначені аспекти не впливають на загальний позитивний ефект від використання е-підручників у навчанні. Передусім е-книги можуть представляти будь-які типи навчальних аудіо- чи відеоматеріалів, включати динамічну чи статичну візуалізацію. Такі видання можуть комбінувати, наприклад, зображення і звуки, усне читання з написанням тексту, відео з субтитрами, що загалом посилює ефективність викладання і навчання.

Широкое використання в навчальному процесі е-підручників спонукатиме до розроблення інтерактивних навчальних програм чи відео-уроків.

Прогнозується, що в найближчій перспективі кожен здобувач освіти матиме доступ до е-підручників через освітній інтерактивний мобільний чи інтернет додаток. За допомогою геопросторових технологій і картування всі бажаючі зможуть скласти цифрову карту своїх знань, якою можна буде обмінюватися не виходячи з дому чи офісу [4, С. 298].

Отже, технологізація освіти – це важливий прогресивний інструмент оновлення освітнього простору. Упродовж останніх років розвиток технологій став одним із найважливіших трендів для освітян. Однак технологізація освіти потребує належного не лише технічного, а й інформаційного супроводу. Зокрема розроблення й упровадження національної ІТ-стратегії, забезпечення рівного доступу до електронних навчальних ресурсів, формування цифрової компетентності у здобувачів освіти та педагогічних працівників тощо.

Ключові слова: е-підручник, технологізація освіти, шкільна освіта.

Література:

1. Антохова А. О. Електронні підручники: аналіз пропозицій та досвіду впровадження в освітню практику. Open educational e-environment of modern University. 2018. № 5. С. 17-20. URL: <file:///C:/Users/Svitlana/Downloads/160-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-717-1-10-20181226.pdf> (дата звернення: 03.03.2021).
2. Ілійчук Л. В. Сучасні вимоги щодо розробки та впровадження електронних підручників в освітній процес початкової школи. Open educational e-environment of modern University. 2019. Спецвипуск «Нові педагогічні підходи в STEAM освіті». С. 31-39. URL: <file:///C:/Users/Svitlana/Downloads/212%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1153-1-10-20190913.pdf> (дата звернення: 02.03.2021).
3. Кодлюк Я. П., Чекрій І. І. Розробка і створення електронного підручника для закладів загальної середньої освіти (за матеріалами ЮНЕСКО). Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. Том 81, № 1. С. 46-59. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3495/1763> (дата звернення: 01.03.2021).
4. Кравченко С. Цифровізація як тенденція розвитку шкільної освіти у США. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2020: глобалізований простір інновацій : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ – Біла Церква, 28 трав. 2020 р. Київ, 2020. С. 297-299. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720564/> (дата звернення: 02.03.2021).
5. Кравченко С. Формування освітнього е-середовища як орієнтир технологізації шкільної освіти. Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи : зб. тез III Всеукр. наук.-пр. інтернет-конф., м. Київ, 29 бер. 2021 р. Київ, 2021. С. 97-100.
6. Embong A., Noor A., Hashim H. & Shaari H. E-Books as Textbooks in the Classroom. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. Volume 47. P. 1802-1809. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812026390> (дата звернення: 15.03.2021).
7. Haglind T. Access and Use of Digital Resources for Learning in a Digitized Upper Secondary School. International Journal of Digital Society (IJDS). 2016. Volume 7, Issue 3, September. P. 1177-1184. URL: <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijds/published-papers/volume-7-2016/Access-and-Use-of-Digital-Resources-for-Learning-in-a-Digitized-Upper-Secondary-School.pdf> (дата звернення: 05.03.2021).
8. Morrison C., Stewart G., Tuxbury J. Textbook Copyright Protection in the Era of Open Education Content. Jones Day. 2012. URL: <https://www.jonesday.com/en/insights/2012/05/textbook-copyright-protection-in-the-era-of-open-education-content> (дата звернення: 16.03.2021).

*Кришмарел В. Ю.,
кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

Сучасні реформи в освіті мають кілька ключових напрямів. Поряд з компетентнісним та діяльнісним підходами все більше уваги як українська, так і світова освітня спільнота приділяють інтеграції. Наразі в українському контексті інтеграція як рівний доступ до шкільного навчання для всіх учнів, не залежно від економічної, соціальної, етнічної чи релігійної приналежності постає не так гостро. В цьому аспекті основні зусилля спрямовані на впровадження інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами. З іншого боку, з огляду на нещодавні зміни в законодавстві (зміни у Державний стандарт початкової освіти було внесено у липні 2019 року, а Державний стандарт базової середньої освіти затверджено у вересні 2020 року), все більш актуально стає внутрішньопредметна та міжгалузева інтеграція.

В контексті міжгалузевої інтеграції доцільно враховувати здобутки та проблеми такого підходу з досвіду Польщі. В цій країні в початковій ланці освіти інтеграція впроваджується вже більше 20 років, а от середня ланка освіти досі відмовляється від цього підходу. Це зумовлено кількома основними причинами: вчителі-предметники не хочуть і не можуть поєднувати свої уроки, звітня документація передбачає чітке розмежування годин для окремих предметів, відсутні підручники з інтегрованого навчання (див. 3).

Власне, наразі Україна зіштовхнулася з дуже схожою ситуацією – вчителі 1-4 класів впроваджують інтегроване навчання в рамках НУШ, а от починаючи з 5 класу забезпечити цілісно цей підхід складно. Зокрема, відповідно до одного з висновків аналітичного звіту МОН, «керівники позитивно налаштовані на інтегроване навчання, то обговорення і бачення втілення міжгалузевої інтеграції не має такої підтримки. Частина керівників підтримують галузеву інтеграцію в межах визначених напрямів підготовки та напрацювали ряд пропозицій, які спрямовані на її організацію і попередження ризиків, з якими імовірно зіштовхнуться самі та шкільна система в цілому. Більше третини вчителів підтримують предметне навчання. У той же час значна частина вчителів зазначають, що міжпредметні зв'язки вже є, тому міжгалузева інтеграція не є потрібною. Пропозицією вчителів є розвантажити середню школу шляхом укрупнення предметів, зменшення їх кількості, а не інтегрованого навчання» [1, с. 13] .

При цьому варто відзначити, що саме робота над новими підручниками в рамках НУШ була доволі показовою. Наприклад, підручник «Я досліджую світ» у розмаїтті авторських підходів демонструє саме інтегративний підхід. Саме тому вважаємо, що методичні рекомендації потенційним авторам щодо підготовки підручників для 1 класу закладів загальної середньої освіти (див. 2) доречно використовувати і для 5-6 класів, особливо з огляду на їх адаптаційне призначення.

Крім того, при написанні інтегрованого підручника доречно враховувати чотири аспекти інтеграції, розроблені Р. Веньковским, на концепції котрого наразі базується початкова освіта у Польщі. Йдеться про: інтеграцію на рівні діяльності; інтеграцію, пов'язану з методами та формами; інтеграцію на організаційному рівні та інтеграцію на рівні вмісту. Реалізувати їх дозволяє рекомендація «використовуючи варіативність структурування змісту інтегрованого підручника, доцільно дотримуватися такого орієнтовного алгоритму його створення:

- визначення цілей навчання;
- створення картки понять з тих предметів, які інтегруються (асоціативної павутинки з галузей, які допоможуть досягти цілей);
- структурування програми за темами;
- вибір діяльності учнів, яка забезпечить інтегроване навчання;
- розроблення показників досягнення поставлених цілей щодо очікуваних результатів, які матимуть інтегрований вираз» (там само). Як бачимо, польські теоретичні засади та українські практичні рекомендації спрямовані в одному напрямі.

Цей приклад дозволяє зробити висновок, що для успішного впровадження інтеграції в базовій середній освіті необхідно виконати кілька кроків: створити суспільний та педагогічний запит на інтеграцію, забезпечити навчання/підвищення кваліфікації вчителів відповідно до особливостей такого підходу; оновити підручники та методичну літературу.

Ключові слова: школа, базова середня освіта, підручник, інтеграція, предмет.

Література:

1. Аналітичний звіт. Публічна консультація. Реформа НУШ: новий стандарт для базової освіти / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2020. 42 с.
2. Методичні рекомендації потенційним авторам щодо підготовки підручників для 1 класу закладів загальної середньої освіти. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України №1/11-402 від 11.01.2018. <http://slobidske-ruo.edu.kh.ua/Files/downloadcenter/1%20%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%20%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%9F%D1%96%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B8.pdf>
3. Приріз М. Як влаштоване інтегроване навчання в Польщі. URL: <https://osvitoria.media/experience/integrované-navchannya-dosvid-ta-problemy-polshhi/>

*Куценко Т. М.,
кандидатка педагогічних наук,
експертка з питань освіти АЦ Асоціації міст України,
м. Київ, Україна*

АЛГОРИТМ ОБРАХУНКУ ОСВІТНЬОЇ СУБВЕНЦІЇ В ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Оплата праці педагогічних працівників що надають загальну середню освіту в закладах освіти, перелік яких визначено в Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), здійснюється з державного бюджету через освітню субвенцію.

Освітня субвенція з державного бюджету до місцевих надається саме на заробітну плату педагогічних працівників і лише її невикористані залишки, можуть бути використані на інші цілі у наступному фінансовому році.

Розміри освітньої субвенції кожній територіальній громаді, сільській селищній, міській, обраховуються відповідно до формули, яка розробляється Міністерством освіти і науки та затверджується Кабінетом Міністрів, і має враховувати параметри, визначені статтею 103² Бюджетного Кодексу України. До формули обрахунку, зокрема, мають бути включені такі параметри, як кількість учнів, які здобувають повну загальну середню освіту; розрахункова наповнюваність класів; навчальні плани. Також в субвенції передбачається резерв коштів не більше одного відсотка.

Показник обсягу освітньої субвенції для місцевих бюджетів визначається за такою формулою:

$$\begin{aligned} \text{СУБ} = & \left[K_{\Gamma} \times K_{\text{РНК}}^{\text{гр. I}} \times K_{\text{КПНГ}}^{\text{гр. I}} \times \left(K_{\text{нп.1-4}}^{\text{гр. I}} \times Y_{1-4}^{\text{гр. I}} + K_{\text{нп.5-9}}^{\text{гр. I}} \times Y_{5-9}^{\text{гр. I}} + K_{\text{нп.10-11}}^{\text{гр. I}} \times Y_{10-11}^{\text{гр. I}} \right) + \right. \\ & + K_{\Gamma} \times K_{\text{имп}} \times \left(Y_{1-4}^{\text{гр. I}} + Y_{5-9}^{\text{гр. I}} + Y_{10-11}^{\text{гр. I}} \right) + \\ & + K_{\Gamma} \times K_{\text{РНК}}^{\text{гр. II}} \times K_{\text{КПНГ}}^{\text{гр. II}} \times \left(K_{\text{нп.1-4}}^{\text{гр. II}} \times Y_{1-4}^{\text{гр. II}} + K_{\text{нп.5-9}}^{\text{гр. II}} \times Y_{5-9}^{\text{гр. II}} + K_{\text{нп.10-11}}^{\text{гр. II}} \times Y_{10-11}^{\text{гр. II}} \right) + \\ & + K_{\Gamma} \times K_{\text{имп}} \times \left(Y_{1-4}^{\text{гр. II}} + Y_{5-9}^{\text{гр. II}} + Y_{10-11}^{\text{гр. II}} \right) + K_{\Gamma} \times K_{\text{РНК}}^{\text{гр. III}} \times K_{\text{нп}}^{\text{гр. III}} \times Y^{\text{гр. III}} + \\ & + K_{\Gamma} \times K_{\text{имп}} \times Y^{\text{гр. III}} + K_{\Gamma} \times \left(K_{\text{вих}}^{\text{гр. IV}} \times B^{\text{гр. IV}} + K_{\text{вих}}^{\text{гр. V}} \times B^{\text{гр. V}} \right) + \\ & + K_{\Gamma} \times K_{\text{РНК}}^{\text{гр. VI}} \times K_{\text{нп}}^{\text{гр. VI}} \times Y_{10-11}^{\text{гр. VI}} + K_{\text{РНК}}^{\text{гр. VII}} \times K_{\text{нп}}^{\text{гр. VII}} \times C_{10-11}^{\text{гр. VII}} + \\ & + K_{\Pi} \times K_{\text{РНК}}^{\text{гр. I}} \times \left(K_{\text{нп.1-4}}^{\text{гр. I}} \times Y_{1-4}^{\text{гр. VIII}} + K_{\text{нп.5-9}}^{\text{гр. I}} \times Y_{5-9}^{\text{гр. VIII}} + K_{\text{нп.10-11}}^{\text{гр. I}} \times Y_{5-9}^{\text{гр. VIII}} \right) + \\ & \left. + K_{\Pi} \times K_{\text{имп}} \times \left(Y_{1-4}^{\text{гр. VIII}} + Y_{5-9}^{\text{гр. VIII}} + Y_{10-11}^{\text{гр. VIII}} \right) \right] \times H_0 + K_{\Gamma} \times \text{КЛ}^{\text{інкл}} \times \text{ЗП}_{\text{інкл}} + \text{Ц} \times H_1, \end{aligned}$$

Рис.1 Формула розподілу освітньої субвенції, затверджена постановою КМУ від 27 грудня 2017 р. №1088 із змінами.

Не зважаючи на те, що формула є досить громіздкою алгоритм її розрахунку досить простий.

Для обрахунку формули використовуються такі показники:

- реальні **статистичні дані** кожної територіальної громади (кількість учнів 1-4, 5-9, 10-11 класів, кількість інклюзивних класів, кількість інклюзивно-ресурсних центрів та ін.);

- **розрахункові показники**: РНК (розрахункова наповнюваність класів) – це визначена оптимальна наповнюваність класів, за умови оптимізованої мережі закладів освіти, ЗП (заробітна плата) – визначений обсяг заробітної плати вчителя вищої категорії з усіма нарахуваннями за рік, що визначається на бюджетний період, H_0 (розрахунковий показник фінансового нормативу бюджетної забезпеченості), H_1 (фінансовий норматив бюджетної забезпеченості одного інклюзивно-ресурсного центру);

- **сталі показники**, які є визначеними у нормативно-правових актах: наприклад години навчального плану для учнів початкової, базової і старшої школи;

- **коригуючі коефіцієнти**.

У найзагальнішому вигляді формула розраховує обсяг коштів, необхідних для оплати вчителів та інших педагогічних працівників, які задіяні у наданні загальної середньої освіти, шляхом такого алгоритму:

1. Ділимо кількість учнів окремо за кожною категорією (учні 1-4 класів, або учні 5-9 класів, або учні 10-11 класів), на розрахункову наповнюваність класів (РНК), встановлюючи таким чином скільки класів необхідних для всієї цієї кількості учнів.

2. Отриману кількість класів ділимо на середню кількість годин навчального плану, окремо для кожної категорії учнів (для початкової школи – 25, для базової – 34, для старшої – 38), і ділимо на 18 год. (кількість годин на одну ставку) – і отримуємо розрахункову кількість ставок для забезпечення навчання у цих класах і для цих учнів.

3. Помножуючи розрахункову кількість ставок на річну заробітну плату, що враховує передбачені державою доплати і нарахування, отримуємо граничний обсяг коштів освітньої субвенції для оплати праці педагогічних працівників.

4. Додаємо до цієї суми кількість інклюзивно-ресурсних центрів помножену на фінансовий норматив бюджетної забезпеченості одного інклюзивно-ресурсного центру і отримуємо граничний обсяг освітньої субвенції.

У формулі використовуються **коригуючі коефіцієнти**, такі як коефіцієнт поділу класів на групи, коефіцієнт приведення кількості ставок педагогічного персоналу (крім учителів) тощо.

Недосконалість формули розподілу освітньої субвенції пов'язується із розрахунковим показником РНК. Як визначено у формулі для міст обласного значення, в залежності від того, чи є воно обласним центром і чи має відсоток сільського населення – такий показник становить від 21 до 27,5; для сільської місцевості – 10 - 20,5, вираховується по таблиці залежно від щільності учнів та відсотку населення, що проживає в сільській місцевості.

Показник розрахункової наповнюваності класів має суттєвий вплив на визначення граничного обсягу освітньої субвенції, тобто коштів, яких би вистачало на оплату праці усіх педагогічних працівників, що задіяні у сфері ЗСО. Оскільки кількість розрахункових і фактичних ставок не співпадають, а реальна чисельність учителів, значно перевищує розрахункову кількість ставок, виникає значний дефіцит коштів в окремих бюджетах.

Дефіцит освітньої субвенції покривається за рахунок місцевих бюджетів. Це, звичайно, стимулює територіальні громади, яким передано у комунальну власність заклади ЗСО, оптимізувати мережу, щоб скоротити власні видатки на освіту. Проте процес приведення мережі закладів освіти до оптимальної – це процес тривалий і виважений, що передбачає врахування якості і наявності існуючої дорожньої інфраструктури, щоб забезпечити трансфер учнів, капітальні видатки на заклади освіти, які є або будуть опорними в громаді.

Поки мережа шкіл не є оптимізованою, формула розподілу освітньої субвенції не враховує реальну наповнюваність класів, поділ класів на групи.

Цього року, з метою наближення розрахункової кількості учнів до фактичної (ФНК), до формули введено новий інструмент: так звані «буфери». Принцип роботи буфера полягає у частковому підвищенні РНК для громад, ФНК яких перевищує РНК, та часткове перекриття дефіцитів тих громад, ФНК яких значно нижче за РНК через зменшення їх РНК. Буфери застосовуються якщо різниця між РНК та ФНК становить $+ / - 2$. Так, цьому якщо РНК більше за ФНК на 2, то РНК понижується на 80% від різниці, округлюючись до 0,5 чи 1; якщо РНК менше за ФНК на 2, то РНК підвищується на 80% від різниці, відповідно.

Проте застосування такого механізму прогнозовано не дасть бажаного позитивного ефекту, оскільки формула не враховує усіх тих вимог, до забезпечення освітнього процесу педагогічними кадрами, які безпосередньо зазначені у нормативно-правових актах Міносвіти: **оплату праці вчителям подовженого дня**, **оплату організації індивідуального навчання**, **оплату замінів** та не в повній мірі враховує потребу закладів у інших педагогічних працівниках, які безпосередньо не задіяні в освітньому процесі: **керівники закладів**, **соціальні педагоги**, **шкільні психологи**. Так, для розрахунку оплати індивідуального навчання та замінів – у формулі взагалі немає показника. Для розрахунку оплати педагогічних працівників, які не задіяні в освітньому процесі (керівників, соцпедагогів, вихователів ГПД) у формулі використовують один з коефіцієнтів коригування, що збільшує обсяг освітньої субвенції, проте не покриває собою усх витрат на заробітню плати зазначених працівників.

Окрім того введення буферів зменшить мотивацію громад до оптимізації шкільної мережі. Адже ті громади, що оптимізували свою мережу й розраховували на зекономлені у зв'язку із цим кошти, – залишаються без них. Натомість громади, які не оптимізують свою мережу, – отримують додаткове фінансування.

Через що, частка фінансування закладів середньої освіти з місцевих бюджетів досі є значною (рис 2).

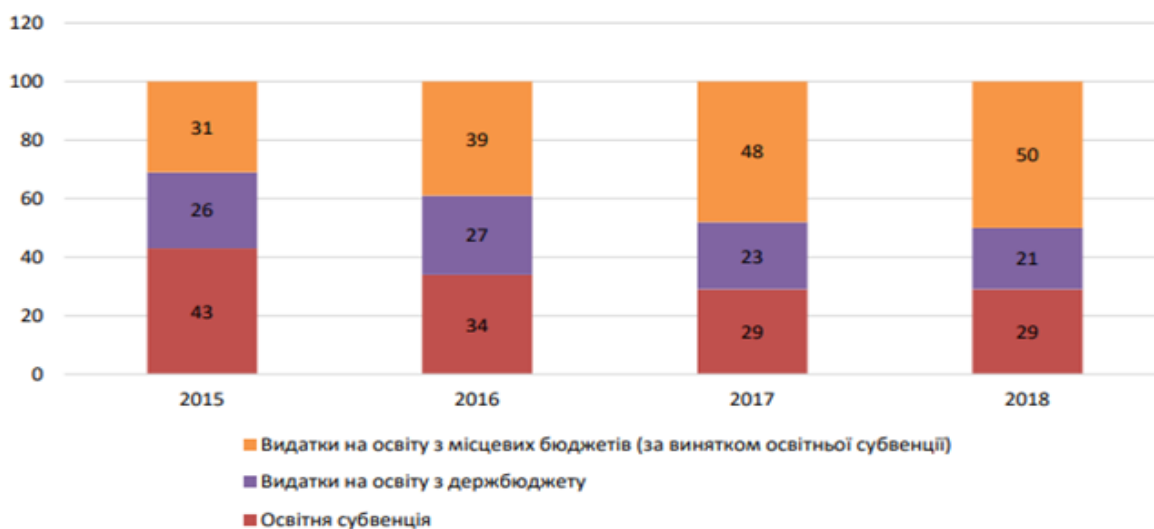


Рис.2. Питома вага коштів державного і місцевих бюджетів у фінансуванні освіти (із сайту МОН).

Ключові слова: освітня субвенція, коригуючі коефіцієнти, сталі показники, розрахункові показники, оптимізація шкільної мережі.

Література:

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. №1088 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/114-2020-%D0%BF#Text>
3. Лист Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики» від 31.08.2018 року № 04-12/339 щодо аналізу середньої місячної заробітної плати педагогічних працівників з нарахуваннями за I півріччя 2018 року https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/lyst_ioa.pdf
4. Освітня реформа: результати та перспективи. Інформаційно-аналітичний збірник <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentacii/Institut-zbirnik.pdf>

*Ланіський В. В.,
кандидат фізико-математичних наук,
провідний науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ОСУЧАСНЕННЯ ПІДХОДІВ ДО ПОДАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ КНИЗІ

Зміни в структурі освіти, її змісті, організації, формах і методах навчання викликають необхідність модернізації освіти на усіх її рівнях. Ознакою розвитку суспільства нині є широке використання інформаційних технологій (ІТ), які забезпечують отримання необхідні відомостей, стають засобом діяльності в усіх сферах суспільства, у тому числі й освіти [1]. Разом з тим, друкований підручник ще довго залишатиметься затребуваним як основне навчальне видання із повним та систематизованим викладом навчального матеріалу предмета вивчення, що цілком відповідає типовій освітній/навчальній програмі [2]. Нині простежуються й тенденції, які гостро виявляються в сучасному інформатизованому суспільстві. По-перше, це швидке збільшення обсягів інформації, що спричинює перенасичення змісту, спонтанного перемикання мислення дитини між видами діяльності (кліпове мислення). По-друге, це інформаційно технологічна (ІТ) підтримка подання інформації у найбільш доступній для дитини формі (мультимедіа, тривимірне відео тощо). виникає суперечність між поданням інформації ІТ в повсякденному житті, та необхідністю опрацювання дитиною навчального матеріалу, поданому в друкованому вигляді. Виникає потреба модернізувати принципи конструювання навчальних текстів таким чином, щоб підручник за формою був відображенням не лише педагогічної моделі наукового знання, але й основних психологічних особливостей інтелектуального розвитку суб'єктів навчання, сучасною моделлю трисуб'єктного процесу навчання й учіння. Одним з перших кроків у цьому напрямі є розроблена українським ученим-педагогом В. Шаталовим організаційно-методична система [4], у подання навчального матеріалу в якій вже було організовано у лаконічній, але максимально структурованій формі. Приблизно такий же підхід було використано й у посібнику [5]. У більшості ж підручників і досі використовується подання розділу навчального матеріалу за приблизно такою схемою: а) наратив (виконує функцію актуалізації досвіду й створення проблемної ситуації), б) подання навчального матеріалу, в) текстове узагальнення і система вправ (виконують функцію закріплення, систематизації й узагальнення знань, формування умінь). Безумовно, зазначена схема найбільш адекватна особливостям мислення людини і забезпечує максимально можливу автономність застосування підручника, тому порушувати її не доцільно. Надмірно редукувати подання змісту навчання теж

не слід, оскільки порушуватимуться вимоги до автономності підручника як основного засобу навчання. Але, з урахуванням вище сформульованих суперечностей між поданням навчального матеріалу у друкованому вигляді й сприйняттям світу сучасною дитиною, кожен з кроків описаної схеми нині слід певним чином модифікувати, використовуючи там, де це можливо, мережу інтернет, мультимедіа, укрупнення дидактичних одиниць, звернення до електронних освітніх ресурсів, електронних засобів загального призначення тощо. Зазначений підхід було використано при створенні лінійки підручників для 5 – 8 класів з інформатики [3].

1. Використання ресурсів інтернет як доповнення нарративу на кроці а) здійснювалось спочатку вказівками URL, починаючи з підручників для 7-класу розміщувалися QR-коди, що надало можливість суб'єктам навчання використовувати власні пристрої які вже на той час набули достатнього поширення, для звернення до посилань, поданих як QR-коди. На кроці в) стало можливим ініціювання виконання навчальних міні проектів, інформація для яких мала бути знайдена в ресурсах інтернет, посилання на які подавалися при формулюванні завдань. Це дозволило при виконанні проектів скоротити час на пошук інформації, не зловживаючи використанням пошукових систем. Також зазначене дозволило використовувати й технологію BYOD не тільки для контролю результатів навчання, але й на інших його етапах. Дуже ефективним є й використання QR-кодів на кроці б), що перевірено і при проведенні лекцій з фізики у вищому навчальному закладі.

2. Використання QR-кодів і/або спеціальних кодових зображень для звернення до мультимедійних ресурсів вже досить широко використовуваним засобом доповнення друкованого видання. Слід зазначити, що використання спеціальних кодових зображень, хоч і є дуже ефективним, вимагає встановлення на пристрій користувача спеціально розробленого програмного забезпечення, тобто навчальна книга набуває ознак програмно апаратного комплексу, що порушує вимоги загальнодоступності підручника.

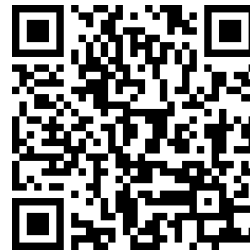
3. Укрупнення дидактичних одиниць навчання може здійснюватися заміною текстового подання графічним зображенням "дорожніх карт" виконання дій [3, С. 54, 70, 72, 80, 84, 92, 112, 113, 120, 123, 160, 162]. Графічне подання опису дій для сучасних дітей є більш прийнятним, ніж словесний опис їх алгоритмів.

Ключові слова: навчальна книга, нарратив, укрупнені дидактичні одиниці, проблемне навчання

Література:

1. Гуржій А.М., Лапінський В. В. *Взаємозв'язок інформатизації суспільства й системи освіти*. Комп'ютер у школі та сім'ї. №8, 2015, С.5-9 .
2. Інструктивно-методичні матеріали для проведення експертами експертиз електронних версій проектів підручників. Наказ МОН України від 31.10.2018 № 1183 URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5bd/c11/8e3/5bdc118e32ea9452929709.pdf>

3. Інформатика для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням інформатики: *підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Гуржій А.М., Карташова Л.А., Лапінський В.В. та ін. Львів. Світ, 2016. URL: <https://shkola.in.ua/971-informatyka-8-klas-hurzhii-2016-pohlyblene.html>



4. Калмыкова З.И. *Развивает ли продуктивное мышление система обучения* В.Ф. Шаталова? URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1987/872/872071.htm>

5. Лапінський В. В., Терещук Б. М. Фізика. *Довідник для старшокласника та абітурієнта.* Харків. Горсінг, 2005.-304 с.

*Левченко Ф. Г.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу профільного навчання,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ

Соціально-економічні, культурні, політичні перетворення за останні роки нового тисячоліття значно вплинули на навчальну літературу, зокрема, підручник, що вже давно не є просто механістичною «сумою знань». Одним з провідних завдань підручника як навчальної книги є сприяння розвитку системи мислення, розвиваток компетентності тощо. Однак підручник не просто вчить мислити, а його змістове наповнення має становити відкриту систему, що спонукає учнів у кожному завданні спрямовувати свої пізнавальні зусилля назовні. Тобто ці завдання мають виштовхувати учня буквально кожного уроку за межі підручника.

У виданнях з педагогіки підручник розглядають як навчальну книгу, в якій містяться основи наукових знань з певного предмета відповідно до мети і завдань, встановлених навчальною програмою та вимогами дидактики; головне джерело знань для учня [3, 215]. Підручник є навчальним виданням, яке містить основи наукових знань з певної дисципліни, подані відповідно до мети й завдань, визначених програмою, вимогами дидактики, вікової, педагогічної психології [1, 57].

Сучасний шкільний підручник як навчальна книга є поліфункціональною психодидактичною системою, яка допомагає розв'язувати завдання психічного розвитку учнів, формування їх компетентностей (предметних і ключових) як здатності успішно діяти в навчальних та життєвих ситуаціях [2].

Спираючись на дослідження А. Хуторського, у теорії й практиці підручникотворення, мають місце три шляхи [5, 11]. Найоптимальнішим для розробки моделі сучасного шкільного підручника в умовах компетентісно орієнтованої освіти є третій, який полягає: по-перше, у відмові від загальної теорії підручника й, по-друге, у створенні підручників, виходячи з певних освітніх концепцій, що й детермінують конкретні вимоги до підручника.

Підручник, на думку А. Хуторського, традиційно виконує дві основні функції. Він є джерелом навчальної інформації, тобто розкриває в доступній для учнів формі зміст, передбачений державними стандартами, і засобом навчання, за допомогою якого забезпечується організація процесу навчання, у тому числі й самоосвіта школярів [5, 15]. В. Бондар вказує, що функції зумовлюються головним призначенням підручника й полягають в орієнтуванні вчителя

у змісті навчання на кожному уроці та допомозі учням самостійно поглибити здобуті на уроці знання [1, 57]. М. Фіцула розширює перелік функцій підручника й вказує на такі, як: освітня, що полягає в забезпеченні процесу засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань, формуванні у них пізнавальних умінь; розвивальна – сприяє розвитку здібностей учня; виховна – передбачає формування світогляду, моральних, естетичних рис особистості школяра; управлінська – полягає в програмуванні типу навчання, форм, методів, засобів застосування знань у різних ситуаціях; дослідницька, яка спонукає учня до самостійного вирішення проблем та вивчення методів наукових пошуків [4, 109].

Функції сучасного підручника, його структура, мова і форма викладу навчального матеріалу, система завдань і вправ мають бути підпорядковані завданням, що зумовлюють зміну спрямованості підручників на процес накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних навчальних і життєвих ситуаціях.

Стосовно функцій сучасного підручника необхідне підпорядкування завданням компетентнісного розвитку учнів, зокрема, його структури, мови та форми навчального матеріалу, системи завдань та вправи, які переорієнтують спрямованість підручників на накопичення нормативно визначених знань, умінь та навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних навчальних і життєвих ситуаціях.

Концепція розробки сучасного підручника базується на дидактичних вимогах. Сьогодні коли активно впроваджено компетентнісно орієнтовану освіту у закладах загальної середньої освіти акценти зміщуються в бік того, що зміст сучасного підручника має формувати компетентності учнів.

Дидактична складова компетентнісної освіти, зокрема, принципи, що набувають особливої актуальності за умов компетентнісного підходу, спрямованого на формування і розвиток у учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Такі як принцип особистісної спрямованості навчального процесу; життєтворча спрямованість компетентнісної освіти; принцип діяльнісної спрямованості освітнього процесу; принцип опори на попередній досвід; принцип орієнтації на результат; творчого осмислення соціального досвіду.

Врахування запропонованої дидактичної складової у процесі роботи над змістом сучасного підручника сприяє: 1) створенню власної життєвої стратегії, свідомому визначенню життєвих орієнтирів та способів самореалізації, формуванню життєвих принципів та пріоритетів на основі знань, досвіду, переконань та цінностей; 2) формуванню у особистості механізмів саморозвитку,

самозахисту, самовиховання; 3) здобуванню компетентності у активній діяльності, спираючись на мінімальний досвід; 4) оволодінню потенціалом для розв'язання життєвих проблем.

Подолати суперечність між компетентісним і знаннєвим підходами у процесі створення сучасного підручника можливо озброївшись запропонованим дидактичними принципами життєтворчої спрямованості компетентісної освіти; принцип діяльнісної спрямованості освітнього процесу; принцип опори на попередній досвід; принцип орієнтації на результат; творчого осмислення соціального досвіду.

Отже, дидактична складова сучасного підручника, що побудований за законами компетентісного підходу в освіті, свідчить про соціальну спрямованість, що реалізується за допомогою принципів життєтворчої спрямованості, особистісної направленості, творчого осмислення соціального досвіду та вказує на соціальну взаємодію, що має знайти відображення у змісті сучасних підручників. Принципи життєтворчої спрямованості, особистісної направленості свідчать про гуманістичну спрямованість, що сприяє самореалізації, самовдосконаленню молодшої людини. Гуманістична спрямованість також має місце у змісті сучасного підручника. І до того ж практико-прагматична спрямованість, що реалізується через принципи спрямованості на результат, діяльнісної направленості безумовно має бути відображена у концепції створення сучасного підручника, бо проявляється у розв'язанні будь-яких питань, що виникають перед молоддю у різних життєвих ситуаціях.

Сучасний підручник має бути цікавим, змістовним, сприяти формуванню компетентностей, а також соціально, гуманістично та практико-прагматично спрямований.

Ключові слова: сучасний підручник, компетентісно орієнтована освіта, дидактична складова, дидактичні принципи.

Література:

1. Бондар В.І. Дидактика К., 2005. 264 с.
2. Гривко А.В. Підручник у системі компетентісного навчання математики *Українська мова і література в школі*. 2012. №8. С. 50-53.
3. Пальчевський С.С. Педагогіка: навч. посіб. К., 2008. 496 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. К., 2007. 560 с.
5. Хуторской А В. Место учебника в дидактической системе *Педагогика*. 2005. № 4. С. 10–18.

*Ліпчевська І. Л.,
аспірантка
Інституту педагогіки НАПН України,
науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ПОТЕНЦІАЛ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

За останній рік відбулися кардинальні зміни у житті суспільства. Пандемія, викликана covid, стала поштовхом до активного впровадження дистанційних технологій у всі сфери життя людини, зокрема в освіту. Набув актуальності пошук ефективних методик, методів, прийомів та засобів організації синхронного та асинхронного дистанційного навчання. У цьому контексті замислюємося над потенціалом електронного підручника як ефективного та зручного інструменту дистанційної освіти. Зазначеному питанню присвячені праці О. Баликіної, Н. Кононець, В. Гасова, О. Гриценчук, О. Гуркової, І. Пустовалова, Т. Яковенка, В. Ясинського та ін. [1, 2]. У початковій освіті проблеми теоретичного й методичного обґрунтування електронного підручника як інноваційного засобу навчання розглядали О. Булін-Соколова, В. Коткова, Т. Носенко, Л. Петухова, В. Співаковський, Н. Федяїнова та ін. [3]; дидактичну функцію електронних навчальних ресурсів вивчали Л. Білоусова та Н. Олефіренко; технології проектування електронних дидактичних ресурсів досліджували О. Микитюк, Н. Олефіренко, Н. Янц [4].

Проаналізувавши електронні версії сучасних шкільних підручників [5, 6], можна стверджувати, що переважна більшість з них є аналогами паперової версії, у яких з ІК технологій використані QR-коди до відео, аудіо супроводу навчального матеріалу та тестових завдань. Проте, у цьому році завершується експеримент всеукраїнського рівня «Електронний підручник для загальної середньої освіти» (наказ МОН України від 31.08.2018 року №957) в межах якого видавництвами "Ранок" (авторські колективи: Н. Бібік, Г. Бондарчук; І. Большакова, М. Пристінська; О. Тагліна, Г. Іванова), "Генеза" та «Розумники» (авторський колектив Т. Воронцова, В. Пономаренко, О. Хомич, І. Гарбузюк, Н. Андрук, К. Василенко) було розроблено та впроваджено в опорних школах електронні підручники для початкової освіти. Зокрема, видавництва "Ранок" і "Розумники" реалізували електронний підручник у вигляді pdf-версії друкованого підручника, до якого розробили низку інтерактивних вправ, додали звуковий супровід та розробили навігацію, ідентичну змісту паперового підручника. Видавництво "Генеза" обрало інший підхід – підручник за аналогією з комп'ютерною грою [7].

Незважаючи на активне розроблення та впровадження в освітній процес електронних підручників з систематизованим викладом навчального матеріалу, відповідним відео та аудіо контентом та фрагментарною реалізацією його інтерактивної взаємодії з учнем, *можливості застосування ІКТ в електронних навчальних посібниках є значно ширшими.*

Наприклад, електронний підручник може бути побудовано у форматі гіпертексту. Така реалізація має низку переваг:

- дозволяє швидко зорієнтуватися щодо місця теми, яка розглядається, у загальній структурі навчального предмету, та сприяє цілісному усвідомленню внутрішніх зв'язків між його складовими;
- забезпечує зв'язок між темою, яка вивчається, та попереднім матеріалом, який є основою для її розуміння та засвоєння;
- реалізує поєднання теоретичного матеріалу та відповідних практичних вправ без перевантаження розділів підручника;
- спрощує опрацювання термінології;
- структурує основний текст підручника та додатковий ІКТ-контент курсу.

Також можна значно розширити перелік ІКТ-матеріалів у підручнику: крім традиційних QR-кодів аудіоматеріалів та навчальних відео (або покликань на них); розвивальних, навчальних комп'ютерних ігор та тестових завдань перспективним є включення інфографіки, хроніки, карт знань та spiders maps, інтерактивних зображень, хмар слів, презентацій (зокрема, створених у редакторах Prezi, PowToon), графічних аналізаторів, навчальних моделей (зокрема 3-D) тощо. Урізноманітнення навчального контенту електронного підручника сприятиме зацікавленню учнів у вивченні предмету, підвищить доступність (зрозумілість) матеріалу шляхом його візуалізації та сприятиме формуванню цифрової компетентності і візуальної грамотності учнів.

У електронному підручнику можуть бути реалізовані системи формувального оцінювання та самостійного інтерактивного навчання учнів за допомогою автоматичної навігації індивідуальної освітньої траєкторії учня, яка будується та корегується відповідно до результатів тестових завдань за темами /розділами.

На нашу думку, окреслений потенціал електронних підручників, можливості та перспективи його вдосконалення заслуговують на увагу науково-педагогічної спільноти. Адже у е-підручнику цілісна змістова частина може бути інтегрована з відповідними інтерактивними завданнями компетентнісного спрямування, мультимедійною візуалізацією матеріалу та електронною системою формувального оцінювання.

Ключові слова: електронний підручник; початкова освіта; дистанційне навчання

Література:

1. Бугайчук К. Л. «Електронний підручник: поняття, структура, вимоги» *Інформаційні технології і засоби навчання*, Том 22, № 2, 2011. Доступно: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/437>. Дата звернення: 07.04.2021
2. Гриценчук О. О. «Електронний підручник і його роль у процесі інформатизації освіти» *Інформаційні технології і засоби навчання*, с. 255–261, 2005.
3. Хижняк І. А. «Електронний підручник із мови й розвитку мовлення в системі засобів електронної лінгвометодики для початкової школи» *Інформаційні технології і засоби навчання*, Том 51, № 1, 2016
4. Мельник О. М. «Модель електронного освітнього ресурсу для учнів початкової школи» *Інформаційні технології і засоби навчання*, Том 53, № 3, 2016
5. Електронні версії підручників, [Електронний ресурс]. Доступно: <https://imzo.gov.ua/pidruchniki/elektronni-versiyi-pidruchnikiv/>. Дата звернення: 07.04.2021
6. Електронна шкільна бібліотека. Українські підручники в електронному вигляді, [Електронний ресурс]. Доступно: <https://class.od.ua/>. Дата звернення: 07.04.2021
7. Литвинова С. Г. «Smart Kids як технологія навчання учнів початкової школи» *Інформаційні технології і засоби навчання*, Том 71, № 1, 2019

*Лісова Н. І.,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу економіки та управління загальною середньою освітою,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Законодавчо закріплене державно-громадське управління в сфері освіти має здійснюється на засадах «дитиноцентризму», партнерства з громадськими інститутами, довіри шляхом раціонального добору світоглядно-філософських засад взаємодії, моделей та комплексного механізму [3, с.15-16 ; 6].

Партнерство, як базисна засада державної політики у сфері освіти (статті 6 і 81 Закону України «Про освіту») [2, с. 10, 74-75] та державно-громадської взаємодії, представляє такий вид взаємозв'язків і «взаємовідносин між органами влади, інститутами громадянського суспільства, підприємництвом, різними соціальними групами, за якого різні соціально-економічні інтереси досягаються шляхом компромісу взаємовигідних цілей та узгоджених дій» [5, с. 291]. Розрізняють такі види партнерства, як: державно-громадське, державно-приватне та галузеве, що за типовою приналежністю відносяться до соціального типу та здійснюється шляхом застосування дієвих механізмів. Соціальний складник містить представників «громадськості (громадських лідерів, зокрема депутатів, членів освітніх громадських організацій, бізнесменів, духовенства, батьків, педагогів)» [1, с. 69], учнів, їхніх батьків, органи самоврядування та самоорганізації, представників громад тощо. До педагогічного – складника належать керівники, педагоги, відповідні органи самоврядування, асоціації педагогів-дослідників, асоціації керівників шкіл, експерти шкільної освіти тощо.

Соціально-педагогічне партнерство розглядаємо як вид соціального партнерства та демократичну взаємодію рівноправних суб'єктів, об'єднаних для досягнення спільноузгодженої мети, вирішення завдань у всебічному розвитку особистості, розвитку ключових навичок, які потрібно розвивати у XXI столітті за дотримання морально-етичних цінностей (ініціативність суб'єктів, відповідальність за спільну справу, відкритість і чесність у професійних стосунках та яке здійснюється шляхом реалізації механізмів.

Найбільш поширеними механізмами соціального партнерства на рівні міста є: механізми науково-громадського консультування, публічного обговорення питань, державно-громадської експертизи, громадського та експертного контролю, соціальний діалог, механізми PR (public relations) – «паблік рилейшенз» (від англ. public relations відносини з публікою, зв'язок з громадськістю), спрямовані на консолідацію дій. Для розгляду механізму соціально-

педагогічного партнерства необхідно визначити суб'єктів-партнерів і їх об'єднання. На рівні міста суб'єкти соціально-педагогічного партнерства представлено відділом освіти, органами міського самоврядування та органами державної влади, закладами освіти, різними установами, громадськими організаціями задля визначення та втілення в життя узгодженої освітньої політики. Партнерами відділу освіти стають консультативно-дорадчі структури при органах державної влади і місцевого самоврядування, зокрема громадські ради, радники й консультанти від представників громадськості при посадових особах. Таке партнерство відбувається всередині системи загальної середньої освіти (далі – ЗСО), зокрема і міст та залежить від масштабу та специфіки функціонування.

Партнерство на рівні закладу освіти можна розглядати всередині та визначити різні його рівні: перший рівень – це класний колектив, партнерами якого є учні, вчителі, батьки, батьківський комітет класу (педагогічне партнерство); другий рівень (внутрішньошкільний) – колектив, партнерами якого є адміністрація, органи шкільного самоврядування (учнівського, батьківського), профспілка (педагогічне партнерство); третій – взаємодія школи з соціальними партнерами ззовні (соціально-педагогічне партнерство). Соціально-педагогічне партнерство детермінує спільні дії суб'єктів, які об'єднані законодавчо визначеною метою освіти, завжди має структуру і містить зміст, що визначає взаємодію партнерів. Зміст соціально-педагогічного партнерства визначається метою й завданнями закладу освіти, громади, відділу освіти, стратегією й тактикою розвитку загальної середньої освіти та «спрямований на розв'язання соціально значущих проблем. Завданнями закладу освіти є формування молодого покоління з високим рівнем сформованості людської та громадянської гідності, правовим гарантіями та заслужено наданими духовними та матеріальними благами, яке реально здатне сприйняти, критично оцінити, а головне – впроваджувати та розвивати ідеї демократії та соціальної рівності» [4, с.4].

Різновид взаємодії в процесі партнерства вказує на те, як партнери співпрацюють, узгоджують плани й реалізують їх. Ефективність співпраці, взаємодії партнерів встановлюється за такими критеріями: 1) активність партнерів у визначенні цілей (на близьку й далеку перспективу) та планування спільних заходів щодо їх досягнення; 2) відповідальність їх за спільний результат; 3) тип відносин: довіра, взаємоповага, відкритість, щирість, чесність тощо. Зазначимо, що вибудовування соціально-педагогічного партнерства – справа не з легких, ініціатору та його організатору потрібні знання й уміння для його формування та окреслення засад їх взаємодії.

Процес взаємодії відбувається поетапно від нижчого до вищого рівня. *Перший етап – це етап взаємної адаптації*, під час якого відбувається пошук і знайомство партнерів, визначення спільних інтересів, вивчення особливостей діяльності суб'єктів-партнерів. *Другий етап –*

довірчих відносин –відзначається визначенням мети й завдань, змісту взаємодії партнерів, можливостей кожного суб'єкта у співпраці. При цьому варто враховувати потреби та інтереси кожного, виробляти спільні правила взаємодії. Якщо розглядати ці етапи соціально-педагогічного партнерства на рівні класу та внутрішньошкільному рівні, то сутність їх полягатиме в спілкуванні, взаємодії та співпраці між учителем, учнями й батьками. Учитель при цьому має бути наставником, а родина має бути залучена до побудови освітньої траєкторії розвитку дитини. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, стають добровільними й зацікавленими спільниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Якщо ж аналізувати партнерство відділу освіти, закладу освіти з соціальними партнерами, то етапи адаптації, взаємодії ґрунтуватимуться насамперед на взаєморозумінні й прийнятті інтересів іншої сторони, за необхідності – їх корекції. Соціально-педагогічне партнерство залежить від форми взаємодії, враховуючи загальнолюдські цінності й цінності національної культури, яка будується у формі договірних відносин.

Етап довірчих відносин у різних суб'єктів партнерства відбувається неоднаково, на них може впливати багато чинників: рівень культури партнерів, комунікаційні вміння, умови співпраці тощо. Важливо, що в партнерів, які досягають довірчих відносин, знижується рівень взаємоконтролю, а підвищується взаємна відповідальність за результати діяльності. На цьому етапі відбувається спільне обговорення інноваційних практик, взаємодопомога й взаємопідтримка сторін, забезпечується позитивний психологічний настрій у співпраці, узгоджуються позиції, здійснюється вибір пріоритетів. Припускаємо, що можуть виникати в процесі співдіяльності конфлікти, але, зазвичай, вони мають конструктивний характер, виробничу спрямованість.

Соціально-педагогічне партнерство, що переходить до *третього етапу* свого розвитку – *етапу творчої взаємодії* у процесі державно-громадського управління ЗСО – набуває ознак ефективності взаємовідносин, співдружності, розвитку суб'єктів, що перебувають у взаємодії. На основі трансформації взаємодії між партнерами, їхніх відносин встановлюються рівні розвитку соціально-педагогічного партнерства (початковий, середній, високий).

Механізм соціально-педагогічного партнерства має запроваджуватися з механізмами впровадження форм співпраці між названими суб'єктами партнерства та педагогічними працівниками. Насамперед це такі механізми впровадження форм співпраці як: механізм організації й проведення періодичних консультацій, колективних переговорів у процесі підготовки статутів, стратегій, освітніх програм, проектів, рішень, під час розв'язання проблем, конфліктів та й загалом під час вироблення стратегії й тактики розвитку освітньої політики на місцевому рівні. Дієвими формами мають стати постійні «відкриті діалоги» для взаєморозуміння та взаємоузгодження в процесі реалізації місцевої освітньої політики, а також

щорічні громадські слухання, на яких органи державної влади (громадського самоврядування) отримують інформацію про ставлення громадськості до вже ухвалених рішень або до тих, які мають ухвалити (Громадські слухання певною мірою можуть набувати властивостей форуму, як зазначають автори праці «Управління освітою» [7]). Актуальним є громадський контроль за виконанням органами влади ухвалених рішень, спільних проектів, програм розвитку ЗСО, розподілом і використанням фінансів.

Важливу роль у реалізації механізму соціального партнерства щодо розвитку ЗСО відіграє взаємодія школи й батьківської громадськості, як соціально-педагогічних партнерів, у процесі створення та запровадження моделі шкіл, побудованих на довірчо-партнерських засадах людиноцентризму. Практичне втілення моделі «Школи культури довіри» надає змогу одержати такий вид соціально-педагогічного партнерства, як взаємодія на партнерських і довірчих засадах, об'єднана спільними цілями й завданнями, спрямована на створення комфортного освітнього середовища для навчання, виховання й розвитку дитини-Людини, гідної довіри, тобто для успішної її соціалізації. Для цього суб'єктам державно-громадського управління необхідно створити відповідні організаційно-педагогічні умови, суть яких полягає в підготовці педагогічних колективів до роботи з учнями, батьками, представниками громадськості щодо формування довіри на різних рівнях; підготовці керівників самоврядних організацій до роботи в системі соціально-педагогічного партнерства; організації співпраці об'єднання «педагоги – діти – батьки – громада»; формуванні мотиваційної готовності педагогічного, батьківського, учнівського колективів і членів міської громади до процесу взаємодії на засадах довіри.

Соціально-педагогічне партнерство за умови успішного його впровадження трансформує суб'єктів взаємодії в добровільних партнерів, які будуть готові до взаєморозуміння, взаємопідтримки, взаємодопомоги на основі культури довіри, що, своєю чергою, стимулюватиме розвиток відповідальності кожного суб'єкта партнерства. Соціально-педагогічне партнерство в такій складній системі, як «Школа формування довіри – Школа громадської довіри – Школа культури довіри», сприятиме створенню «соціокультурного та освітнього простору», який стане ресурсом для життєтворчості всіх його суб'єктів.

Механізм соціально-педагогічного партнерства варто спрямувати на створення умов взаємодії не лише школи, батьківства, органів шкільного самоврядування, а й органів громадського самоврядування, бізнесу та й всієї громади на довірчих та партнерських засадах. Вважаємо за доцільне взаємодію побудувати насамперед на принципах: цілепокладання, співуправління, гуманізації, довірчої команди, інтеграції, відповідальності, добровільності та свободи вибору, гідності й довіри.

Література:

1. Довбиш І. Модель державно-громадського управління ЗНЗ. Директор школи, ліцею, гімназії. 2006. № 1. С. 69–75.

2. Закон України «Про освіту». Київ, 2018. 125 с.
3. Калініна Л. М. Управління новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін. Директор школи. 2017. № 1. С. 12–21.
4. Kalinina L., Kalinina G. Genesis and problems of development of state-public management of education in Ukraine. Український педагогічний журнал. 2016. № 1. С. 30-40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2016_1_6
5. Коляда М. Співвідношення понять «соціальне партнерство» і «соціальний діалог» у трудовому праві: теорія та практика. Публічне право. 2013. № 4. С.291–296.
6. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: Т-во «Знання» України, 2010. 385 с.
7. Управління освітою. За наук. ред. В. П. Беха; редкол. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. 546 с.

*Логінова А. О.,
аспірантка, науковий співробітник
відділу навчання географії та економік,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

*Сидоренко А. О.,
студентка 6 курсу
географічного факультету
КНУ ім. Т. Шевченка,
м. Київ, Україна*

ПРОЄКТ НМК ВИВЧЕННЯ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ ВЧЕНИХ В РЕАЛІЯХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ

Реалізація освітніх і виховних завдань, сформульованих навчальною програмою є метою такої системи дидактичних засобів навчання, як навчально-методичний комплекс (НМК) з конкретної дисципліни. Будь-який навчально-методичний комплекс з географії має орієнтуватись на Державний стандарт базової середньої освіти, відповідно до нього розроблена типова освітня програма, у процесі розробки – модельні програми. Центральне місце в навчально-методичному комплексі посідає підручник, оскільки у ньому зазвичай, у певній логічній послідовності науково, доступно розкривається зміст шкільної географії. Важливою є супровідна роль навчально-методичних посібників з методики навчання даної дисципліни. Розробкою навчально-методичного продукту з комплексного вивчення географії або її певного напрямку займались В. Бойко, В. Вовк, Т. Гільберг, Г. Довгань, С. Капіруліна, С. Кобернік, Р. Коваленко, П. Масляк, Т. Назаренко, Г. Уварова, Н. Павлюк, О. Стадник та ін. Нові умови потребують нових ідей у педагогічній науці, нових прикладних оптимальних рішень в реальній шкільній практиці. Вбачаємо, що резервом підвищення зацікавленості школярів географічною наукою може бути вдало підібрана методика вивчення не лише географічного явища, процесу, об'єкта, а й дослідження наукової спадщини вчених, їх життєвого і творчого шляху. З метою виявлення потреби у розробці навчально-методичного посібника для вивчення наукової спадщини вчених на уроках географії в умовах дистанційного навчання, на кшталт поєднання хрестоматійного матеріалу з дидактичним матеріалом та методичними рекомендаціями, нами було проведено опитування вчителів-практиків.

Для виявлення можливостей дистанційного використання наукової спадщини вченого на уроках географії, було розроблено анкету для вчителів географії з різним професійним стажем. З понад двохсот опитаних респондентів в Україні з широкою географією 63% вважають, що зміст підручників з географії має бути доповнений цитатами з першоджерел, а 28% ніколи не використовували наукову спадщину на уроках географії. 88% респондентів однозначно впевнені, що використання наукової спадщини вчених на уроках географії впливає на

формування ключових компетентностей учнів. Водночас 12% вчителів наголошують, що сучасних дітей мало цікавить наше наукове минуле через відсутність загальної мотивації до навчання. Серед основних проблем, які можуть виникнути у процесі дистанційного вивчення наукової спадщини географів на уроках є складність пошуку оригіналів праць в мережі Інтернет, відсутність часу на дослідження спадщини в бібліотеках та підготовки цікавих уроків з її залученням. Отримані результати свідчать, що більшість вчителів підтримує дистанційне використання наукової спадщини на уроках географії, однак виникають суттєві складнощі у пошуку оригіналів наукових праць, обмеженість часу на розробку такого уроку та відсутність навчальної мотивації в учнів. Відповідно до цього, розробка навчально-методичного посібника з дистанційного вивчення наукової спадщини вчених на уроках географії є актуальною, є й запит на таку розробку. Тому припускаємо, що вона допоможе вчителю вплинути на розвиток пізнавальних здібностей учнів. З урахуванням швидкого старіння друкованої літератури з багатьох навчальних предметів, недостатнім забезпеченням бібліотек необхідними матеріалами, зростанням ролі інформаційних, мережевих технологій необхідним є створення і впровадження в освітній процес саме електронного навчально-методичного посібника, розміщення якого могло б взяти на себе, наприклад популярне серед географів видавництво.

Розроблений авторами навчально-методичний посібник «Наукова спадщина географів» – це комплекс ігор, завдань, технологій залучення наукової спадщини в освітній процес для ефективної організації та результативності навчання географії в загальноосвітній школі. Основна мета – імплементація наукової спадщини географів в освітній процес для популяризації української науки, сприяння розвитку пізнавального інтересу в учнів, формуванню цілісної картини світу та географічної культури. Такий посібник призначений для вчителів, студентів, педагогів закладів позашкільної освіти, а також усіх, хто цікавиться проблемою збереження та вивчення унікальної наукової спадщини географів. Посібник розроблено з урахуванням навчальної програми з географії для 6-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, компетентнісного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів. Використані технології та методики спрямовані насамперед на формування в учнів усвідомлення значущості здобутків географічної науки, зокрема шанування досягнень українських учених, формування національної самосвідомості, творчих та дослідницьких навичок. Знайомство з навчально-методичним посібником починається з плану застосування матеріалів посібника на уроках географії, де відповідно до шкільної програми підібрані постаті та технології залучення їх наукової спадщини в освітній процес. Далі, на початку кожного план-конспекту уроку подано фотозображення, коротка біографічна довідка та список основних праць мандрівника, вченого або географа, наукову спадщину якого залучено у зміст конспекту. На сторінках посібника використані цитати та карти видатних українців: Ю. Лисянського, Є. Ковалевського,

В. Кубійовича, Г. Сєдова, С. Рудницького, П. Тутковського, О. Шабля, та ін. Наприклад, під час вивчення теми «Етнічний склад населення України» вчителю необхідно прочитати уривок з твору П. Чубинського «Праці етнографічно-статистичної експедиції в Західно-Руський край» і разом з класом визначити: які етноси проживали на території України у XIX ст., а які зараз; які етноси зникли з території назавжди; чому [2]? Або у межах вивчення теми «Туризм» у 9 класі за допомогою уривку статті К. Мезенцева «Публічні простори Києва: забезпеченість населення та сучасна трансформація» учні визначають проблему низького забезпечення населення районів Києва «зеленими» публічними просторами та моделюють рекреаційний простір районів міста Києва (або будь-якого іншого міста, селища) з метою «озеленення» [1]. Усі підготовлені матеріали можна буде використовувати як на уроках географії в межах школи, так і дистанційно, оскільки для розробки план-конспектів уроків були залучені хмарні сервіси для створення онлайн анімації Prezi.com, скрайбінгу PowToon, ментальної карти MindMater, інфографіки Easel.ly. У кінці посібника подано список використаної наукової спадщини та QR-коди зі сторінками для її перегляду або завантаження. Це істотно спростить вчителю самостійні пошуки наукової спадщини вчених для підготовки до уроків. Унікальність запропонованого навчально-методичного посібника полягає в тому, що класичні електронні методичні видання не обов'язково розраховані на організацію освітнього процесу дистанційно. Даний посібник є квінтесенцією матеріалів, які можна використовувати онлайн, не витрачаючи часу на їх пошук та аналіз. Враховуючи складність наукової мови, неадаптованої до вікових особливостей учнів, автори намагались обрати саме ті уривки з наукової спадщини, які будуть найбільш доступними та доречними. Разом з тим пропонуємо учням, які найбільш зацікавлені у подальшому дослідженні наукової спадщини, перейти за покликаннями на оригінали наукових праць та самостійно продовжити їх аналіз. Ефективність проєкту НМК перевірено саме практикою дистанційного навчання в загальноосвітньому закладі, проте для надійності результату експеримент автори планують повторити та розширити.

Ключові слова: географія, навчально-методичний комплекс, дистанційне навчання, наукова спадщина.

Література:

1. Мезенцев К.В., Мезенцева Н.І. Публічні простори Києва: забезпеченість населення та сучасна трансформація. *Часопис соціально-економічної географії*: міжрегіон. зб. наук. праць. Вип. 11(2), Харків. 39-47.
2. Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-Русский край. Юго-Западный отдел. Материалы и исследования : [в 7 т.] / собрал П. П. Чубинский. Санкт-Петербург. 1872-1878.

*Лукіна Т. О.,
доктор наук з державного управління, професор,
головний науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ ЯКОСТІ ПІДРУЧНИКА: УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ТА СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ

Проблема створення якісного підручника упродовж багатьох років є актуальною для дослідників різних країн. Центральне місце у її вирішенні займає завдання розробки методології оцінки, визначення місця та послідовності процедур оцінювання, а також з'ясування переліку показників і критеріїв оцінки якості підручника як навчальної книги. Однією з перших наукових праць з цієї проблеми можна вважати статтю Leland B. Jacobs, що вийшла в світ у 1937 році [2]. У ній дослідник охарактеризував 18 критеріїв для оцінювання якості нових підручників. В основу своїх міркувань вчений поклав два ключових питання: який досвід навчання і викладання має автор підручника та якою мірою відповідає точка зору автора сучасним досягненням і потребам як учня, так і суспільства. Незважаючи на увагу дослідників до проблеми оцінювання підручників та удосконалення процедур забезпечення їх якості, методики постійно переглядаються через наявні в них недоліки та появу нових видів навчальних книг, у т.ч. й електронних.

Сучасні підходи до формування критеріїв оцінювання якості підручників можна умовно поділити за типами підручників (або освітніх ресурсів) та за метою оцінювання відповідно до етапу розробки або використання підручника. Використання Інтернет-технологій та мультимедійних можливостей в електронних підручниках, а згодом і відкритих освітніх ресурсах, поклало основу формування відповідних стандартів якості (Quality Standards for Open Educational Resources). Сучасним системам оцінювання підручників властиве застосування дедуктивного принципу при визначенні критеріїв якості навчальних книг різних навчальних предметів, врахування етичних концепцій, лінгвістичних особливостей та орієнтація на прагматичні і адміністративні потреби.

Бюро освіти Гонконгу у 2016 році оприлюднило уточнений перелік критеріїв оцінювання якості підручників для середніх шкіл [1]. Критерії засновані на врахуванні компетентнісного підходу до навчання і для паперових підручників поділені на шість основних блоків: *зміст* (відповідність цілям, завданням і змісту навчальної програми; точність і актуальність інформації; точність та розвиток основної концепції; баланс глибини та широти викладу матеріалу; відповідний рівень складності; наявність кількох точок зору; відсутність

необ'єктивної інформації або дискримінації; наявність посилань для самостійного опрацювання); *навчання та викладання* (розвиток загальних і когнітивних навичок, зокрема навичок інтелектуальної діяльності вищих рівнів; виховання позитивних цінностей і поглядів; завдання для задоволення інтересу різних учнів; сприяння інтеграції знань та застосування нового знання; мотивація учнів; наявність завдань для полегшення оцінювання для навчання і в процесі навчання), *структурна організація контенту* (його логічне подання, наявність належним чином оформлених оглядів та рекомендацій для учнів), *мова викладу змісту* (якість тексту з погляду на складність та підтримку самостійного читання і конструювання змісту учнями; зв'язність тексту; використання зрозумілої мови та цікавого для учня тексту; наявність допомоги у використанні тематичної лексики), *вартість та зовнішній вигляд*, що фактично відповідає групі ергономічних показників.

Варто зазначити, що в деяких розробках вчених обґрунтовується питання про необхідність розробки спеціальної методики оцінювання електронних підручників (*electronic textbook та enhanced e-textbook*), що зумовлено широким спектром їх технічних можливостей, особливостями подання та структурної організації матеріалу. Зазначені вище шість блоків критеріїв оцінювання шкільних підручників у Гонконгу для електронних підручників додатково доповнюються двома наступними: *педагогічне використання електронних функцій* (ефективне використання електронних функцій для навчання, викладання та оцінювання; інтерактивні заняття та мультимедійний контент; відповідна кількість та послідовність мультимедійного контенту та інтерактивних дій; оперативне оформлення мультимедійних та інтерактивних занять; використання засобів навчання; добір ключових тем, глосарій, гіпертексти тощо) та *технічні й функціональні вимоги* (сумісність електронного підручника з звичайним комп'ютером; зручний інтерфейс та функції навігації; послідовний та інтуїтивно зрозумілий дизайн операцій та змісту; наявність засобів навчання; можливість завантаження контенту для читання в автономному режимі за допомогою безкоштовних браузерів тощо).

Методологія оцінювання якості шкільних підручників за результатами їх масового використання у навчальній практиці в Україні, що проводилося упродовж 2001-2014 років, була заснована на дослідженнях вчених наукового бюро освіти та виховання (BIEF) [4]. Матриця оцінювання підручників містила 45 критеріїв, кожен з яких оцінювався за 10-бальною шкалою. Критерії були поділені на сім груп: науковість викладу навчального матеріалу, формування світогляду учнів, виховний потенціал навчального матеріалу, розвивальний ефект навчального матеріалу, дидактична досконалість навчальної книги, методичне забезпечення, ергономічні показники [5].

Сучасна методика оцінювання якості підручників в Україні заснована на реалізації процедури експертизи електронних версій проектів підручників, що виключає можливість

врахування результатів їх практичного використання. Об'єктами експертної оцінки визначено такі параметри підручника як: *відповідність навчальній програмі* (повнота та вичерпність предметного змісту; відповідність обсягу підручника кількості навчальних годин; логічна послідовність і систематизованість викладу основних змістових питань, дотримання принципів науковості, доступності, наочності); *відповідність підручника сучасній освітній парадигмі* (реалізація ідей особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів; компетентнісна орієнтованість змісту) та *структурні компоненти підручника* (відповідність тексту та ілюстрацій основним психолого-педагогічним вимогам; повнота реалізації можливостей методичного апарату в забезпеченні організації навчально-пізнавальної діяльності учнів; ефективність апарату орієнтування; забезпечення виховної, розвивальної та здоров'язбережувальної функцій; відповідність антидискримінаційному підходу в освіті) [3, с. 6-7]. Принциповою відмінністю запроваджуваної експертної оцінки підручників від попереднього підходу, заснованого на моніторинговому обстеженні, є акцент на проведенні антидискримінаційної експертизи, спрямованої на виявлення фактів і проявів гендерної, етнічної, мовної дискримінації.

Ключові слова: підручник, якість, оцінювання, критерії якості.

Література:

1. Education Bureau. The Government of the Hong Kong Special Administrative Region. (2014). Guiding Principles for Quality Textbooks. URL: <http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/resource-support/textbook-info/GuidingPrinciples/index.html> (дата звернення 26.03.2021).
2. Leland B. Jacobs (1937). 18 Criteria for Choosing New Textbooks. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 1937. Vol. 11, Issue 8. P. 485-486. Published online: 16 Sep 2015. <https://doi.org/10.1080/00098655.1937.11474322>
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. Жерар Ф.-М., Роеж'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники: Пер. з франц. М. Марченко. К.: К.І.С., 2001. 352 с.
5. Лукіна Т.О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу: метод. посібн. К.: Академія, 2004. 200 с.

*Люлькова Ю. М.,
науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ГІМНАЗІЇ

З огляду на те, що Нова українська школа має ґрунтуватися на принципі дитиноцентризму і спрямована на нові підходи до навчання, конструктивних змін набуває і сама методика освітнього процесу, в основі якої передбачено принцип діяльнісного та проблемно-пошукового навчання. Реформування загальної середньої освіти передбачає модернізацію змісту освіти, що має ґрунтуватися на компетентнісному та особистісно орієнтованому підходах до навчання, а саме головне - орієнтуватися на здобуття учнями умінь і навичок, необхідних сучасній людині для успішної самореалізації у професійній діяльності, особистому житті, громадській активності.

Освітні реформи, що відбуваються в Україні, стосуються оновлення змісту освіти, а разом з цим і модернізації підручників. Сучасний підручник, має бути цікавим навчальним виданням, зорієнтованим на забезпечення якості української освіти, на нову структуру, новий зміст, нові технології і методи. Зміст сучасного підручника потрібно базувати на положеннях дидактики, психології, методики, підборі оригінальних завдань і видів діяльності, моделюванні творчої діяльності учнів, урахуванні розвитку мовних, соціальних, громадянських, здоров'язбережувальних та інших компетентностей, визначених навчальними програмами. Інформація, подана у підручнику, має відповідати сучасному стану науки, враховувати, що зміст та обсяг освітніх матеріалів визначається навчальною програмою з предмета: забезпечує знаннєвий компонент очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, діяльнісний і оцінний компоненти - методичний апарат, який сприятиме актуалізації навчально-пізнавальних надбань старшокласників [1].

Спільними для всіх компетентностей, які мають формуватись в учнів в умовах гімназійної освіти є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

Сучасний шкільний підручник в основній школі має бути орієнтований на використання учнями способів перетворювальної діяльності: проєктне навчання, проблемне навчання, продуктивне навчання, ігрові форми навчання, за яких засвоєння знань не передує формуванню

вмінь, а відбувається через потребу дитини розв'язати конкретну життєву або змодельовану й наближену до життя проблему [2]. Тому у шкільному підручнику повинні міститись завдання на створення пізнавальних ситуацій, орієнтованих на перетворювальні види навчальної діяльності учнів. У всіх цих підходах відповідальність за процес навчання розподіляється між учителями, які творять ефективне і безпечне освітнє середовище.

Шкільний підручник залишається найбільш затребуваним, здоров'язберігаючим, економічним і доступним засобом навчання в середній школі. Робота з підручником прищеплює дітям навички індивідуальної роботи з друкованим текстом. Однак все більш очевидною стає необхідність трансформації друкованого підручника в сучасну форму з особливою структурою і іншими способами подачі навчального матеріалу, інтеграції з комп'ютерними веб-технологіями.

Література:

1. Прохоренко О. О., Люлькова Ю. М. Роль шкільного підручника у проектуванні діяльнісно та компетентісно спрямованого освітнього середовища гімназії. Проблеми сучасного підручника: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 14 травня 2019 року). [Наукове електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 106–107.
2. Трубачева С.Е., Люлькова Ю.М. Проектування освітнього середовища гімназії в контексті Нової української школи. La science et la technologie à l'ère de la société de l'information: coll. de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» avec des matériaux de la conf. scientifique et pratique internationale, Bordeaux, 3 mars, 2019. Bordeaux : OP «Plateforme scientifique européenne», 2019. V.6. p. 134. С. 49–51.

*Малієнко Ю. Б.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

СКЛАДНИКИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ ІСТОРІЇ ДЛЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Компетентнісний підхід – один з провідних сучасних освітніх підходів, інструмент оновлення, оптимізації змісту освіти, наближення його до практичних потреб людини й суспільства [1, с. 36].

Як і більшість концептуальних дефініцій педагогіки, поняття «компетентнісний підхід» багатогранне і не має однозначних тлумачень. Ми локалізуємо його, насамперед, відповідно до вимог Державного стандарту базової середньої освіти (2020). Аналіз документу у контексті тематики нашого дослідження дав змогу виокремити нові складники компетентнісного підходу: компетентнісний потенціал галузей освіти, сукупність положень про ключові компетентності та вимоги до обов'язкових результатів навчання. Завдання сучасного підручникотворення реалізувати їх у новій навчальній літературі, зокрема підручниках історії.

Компетентнісний потенціал галузей освіти – це здатність кожної з них формувати всі ключові компетентності через розвиток умінь і ставлень та базові знання [2]. На наш погляд, ці компоненти, зміст яких розкрито у додатках до Стандарту, стануть векторами нового етапу розвитку українського підручникотворення.

Важливим складником компетентнісного підходу є освітня інтеграція. Тому новий Державний стандарт у частині «Громадянська та історична освітня галузь» визначає шляхи інтегрування ключових і предметної історичної \ громадянської компетентності. Ще на етапі обговорення документу ми аналізували цю взаємодію. Зазначимо, що принцип інтегрування стосується всіх складників предметної історичної компетентності [3, с. 94].

Складники предметної чи ключової компетентності (їхня сукупність) відбивають особливості змісту і способів пізнання відповідної науки, у нашому випадку історії, і створюють об'єктивну основу для визначення чіткої і ясної позиції вчителя як у побудові навчального процесу, так і в оцінюванні його результатів [4, с. 184].

Основою формування ключових компетентностей є особистісні якості, особистий, соціальний, культурний і навчальний досвід учнів; їх потреби та інтереси, які мотивують до навчання; знання, уміння та ставлення, що формуються в освітньому, соціокультурному та інформаційному середовищі, у різних життєвих ситуаціях [2].

Наразі складники предметної історичної компетентності: хронологічний, просторовий, інформаційний, логічний, аксіологічний як навчально-пізнавальні дії учнів, спрямовані на опанування ними відповідних елементів історичного змісту, в цілому наявні в сучасних українських підручниках. Проте, навіть на рівні історичного змісту, зазначені елементи здебільшого існують відокремлено один від одного, мало пов'язані між собою як за змістом, так і процесуально. Отже, такі освітні реалії потребують якісного оновлення змісту підручників історії, зосередження уваги на взаємодії діяльнісного, мотиваційно-ставленнєвого та когнітивного аспектів.

У зв'язку з цим підкреслимо, що новий пізнавальний простір підручника історії має забезпечувати взаємодію усіх зазначених вище складників. Так, щоб учні могли розглядати суспільні явища в розвитку та в конкретних історичних умовах зазначеного періоду, пояснювати історичні факти, аналізуючи їх на основі інформації, отриманої з різних джерел, з розумінням часових, геополітичних особливостей того періоду, який досліджується.

Зазначений підхід корелюватиметься також з вимогами до обов'язкових результатів навчання, визначених на основі компетентнісного підходу як спільні для всіх рівнів загальної середньої освіти загальні результати навчання учнів, через які реалізується компетентнісний потенціал [2].

Ключові слова: компетентнісний підхід, складники компетентності, компетентнісний потенціал галузі освіти.

Література:

1. Топузов О.М. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 3. С. 36-47.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.
3. Малієнко Ю. Б. Інтегрування ключових компетентностей у зміст історичної освіти в ліцеї. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 4 – С. 91-98.
4. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі. Київ, 2018, 208 с.

Малюга М. М.
науковий співробітник
відділу економіки і управління ЗСО,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

НЕРЕАЛІЗОВАНА НЕЕТ-МОЛОДЬ У ПІДРУЧНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Для гармонійного розвитку суспільства завжди потрібні людські ресурси, до яких належить громадсько та економічно активна молодь, яка є сучасна, розумна, креативна, надзвичайно відповідальна та спроможна на нові технічні та технологічні відкриття та їх впровадження. Молоді люди формують соціально-культурний, політичний, економічний та технологічний потенціал країни та слугують потужною силою впливу на всі процеси розвитку та життєдіяльності людей і беруть активну участь у розбудові країни. А якщо значний відсоток молоді в країні не є соціально та економічно активним та на певний час (або назавжди) свідомо відмовляється від роботи, навчання та добровільно обирає безробітний спосіб життя, то це стає проблемою та негативним чинником розвитку людського капіталу в країні.

Йдеться про так зване «покоління *NEET*» або *NEET*-молодь, яка є складником «покоління *Z*» (Generation *Z*, Net Generation або Internet Generation). Термін «покоління *NEET*» (анг. *Young People Not in Education, Employment or Training*), у перекладі: «Ні на навчанні, роботі чи підвищенні кваліфікації», вперше використано у Великобританії в офіційних документах (URL: <http://dera.ioe.ac.uk/15119/2/bridging-te-gap.pdf>). Тож це молодь, яка в силу різних чинників – економічних, соціальних або політичних – не навчається, не проходить професійну перепідготовку, не шукає роботу, не працює взагалі та здебільшого існує за рахунок батьків/родичів, які вимушені вирішувати матеріальні та побутові проблеми такої молоді (URL: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms_212423.pdf).

За даними Міжнародної організації праці (ILO; URL: <https://www.ilo.org/>) сьогодні у світі мешкає близько 1,3 мільярда молодих людей, з яких – 267 мільйонів належать до *NEET*-молоді. При цьому очікується, що до 2021 року ця цифра сягне 273 мільйонів, дві третини з яких (фактично це 181 мільйон) становлять жінки (URL: https://www.radiosvoboda.org/a/30479879.html?fbclid=IwAR1dZCJfl_XI-S6wMNFVjSyVFvVCxI6kvCCoqr8nL23wWnR3ooSmj2M4Kaw). Філософія життя *NEET*-молоді вже давно розповсюдилась багатьма країнами світу: Північна та Південна Америка (США, Канада, Мексика, Аргентина тощо), Західна Європа (Велика Британія, Німеччина, Франція, Австрія, Швеція, Нідерланди тощо), Азії (Японія, Південна Корея, Китай, Тайвань тощо), Австралія.

NEET-молодь це люди, які народилися між 1995-тим та 2005-тим роками відповідно до «Теорії поколінь» сформульованою вченими Н. Хоувом та В. Штраусом [6]. Однак деякі вчені пропонують вважати роком народження покоління Z – 1991 рік (дата створення Всесвітньої мережі інтернет (WWW), інші вважають – 2001 рік (початок використання інтернету в повсякденному користуванні більшістю людей на планеті). Окрім цього, вчені зауважують, що основними моментами, що вплинули на народження цього покоління вважають кінець холодної війни та розпад СРСР. При цьому зазначають, що друга подія сильно вплинула на розвиток «покоління Z», яке мешкає в Східній Європі. Наприклад, у Японії роками народження «покоління Z» вважають 1985–1992 роки, коли рівень технологічного прогресу в повсякденному житті мешканців Японії був вищим за інші країни постіндустріального типу розвитку (URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Покоління_Z.), а в Україні такий період настав пізніше – від 2004 року.

Автори «Теорії поколінь» зазначають, що історія суспільних процесів циклічна й «повторюється» кожні 80–90 років, і за цей часовий період суспільство проходить чотири етапи (URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1236-qqq-17-m3-15-03-2017-hto-tak-ksi-ta-greki-yak-m-rogozumtisy-a-z-zetami>): *сходження* (для суспільства доміантним є бажання групуватися й об'єднуватися), *пробудження* (переважає бажання автономії та індивідуальності), *спаду* (процвітає індивідуалізм) та *кризи* (руйнування старих суспільних інститутів і заміна їх новими). І за один такий цикл народжуються чотири покоління (сукупність людей, які народилися в часовий проміжок приблизно 20 років), які змінюються циклічно разом із цінностями своїх поколінь [6]. Люди з одного покоління належать до однієї історичної епохи, мають подібні погляди, що формуються під впливом певних політичних, економічних і культурних подій, особливостей виховання, а також цінності, які визначають властиву людям модель поведінки (мотиви, цілі, напрями розвитку; способи спілкування, управління людьми, вирішення конфліктів тощо) [1].

Дослідники звернули увагу, що генерація покоління Z представлена реалістами, які не вірять ні в політику, ні політикам, складно піддаються «навіюванню» та маніпулюванню. Їх ставлення до праці скоріше – нейтральне, тому працювати понаднормово чи заради загальної справи вони не будуть, якщо тільки це не є основою для побудови їх особистої професійної кар'єри. Це покоління більш вимогливе швидше до оточуючих, ніж до себе. Їх робоче місце має бути зручним, оснащеним за останнім словом техніки [4], бо покоління Z – це справжні цифрові аборигени («digital natives»), для яких вже природно «мешкати» в інтернеті, соціальних мережах, каналі YouTube тощо, де вони активно документують власне життя та є психологічно «залежними» від відгуку на презентацію свого зовнішнього вигляду («ефект Instagram») [7]. Окрім цього, для представників покоління Z властивим є «<...> масове споживання, підприємницькі амбіції, прогресивні погляди на різні теми – від освіти до питань статі,

гендерної рівності, релігійної толерантності та ін.» [Цит. за: 5]. До того ж, саме це покоління людей народилося в епоху глобалізації та постмодернізму. Тож, як уже було зазначено, NEET-молодь є частиною покоління Z за винятком того, що ця молодь, як правило, не має ні матеріальних, ні моральних, ні соціальних можливостей для повної реалізації характеристик, які притаманні представникам покоління Z.

До основних причин появи феномену NEET-молоді вчені відносять причини на: *макро*-рівні (особливості розвитку суспільства країни; сформовані культурні особливості, традиції, звичаї; властивості системи освіти, загальні умови праці тощо), *мезо*-рівні (специфіка окремої школи, ВНЗ, організації/компанії/фірми тощо) та *мікро*-рівні (проблеми/труднощі конкретної людини тощо). Загалом причин, чому молодь воліє залишатися безробітною протягом значного часового періоду, не в змозі реалізувати свої потреби та потрапляє до лав NEET, насправді досить багато та вони ще й постійно примножуються. Наприклад, за даними досліджень, наведеними науковцями П. Карнейро та Д. Хекманом (URL: <http://www.nber.org/papers/w9495.pdf>), саме завдяки родині в кожній дитині формується початковий «людський капітал» (інтелект, здоров'я, знання, якісна та продуктивна праця, якість життя тощо), і саме наявність чи відсутність людського капіталу впливає на досягнення дитиною результатів, як у навчанні, так і в подальшому працевлаштуванні, та житті загалом. Тому зрозуміло, що такі негативні соціальні чинники, як: дохід родини нижче прожиткового рівня; безробіття батьків або життя виключно на соціальні виплати від держави; відсутність батьків (діти-сироти, безпритульні); відсутність або недостатній рівень надання освітніх послуг (середньої, вищої) і освіти (батьків, дітей) або погана якість освіти; відсутність гідних умов проживання чи взагалі житла – знижують якість людського капіталу та не залишають молоді іншого вибору, як швидке поповнення лав покоління NEET. Окрім цього, важливе значення мають індивідуально-психічні особливості людини, фізичне здоров'я, правовий статус у країні, приналежність особи до расових або етнічних, релігійних меншин (наприклад, людина взагалі не працює за кастовою приналежністю в релігії, або частково не працює у конкретний день тижня) [8].

Не можна не згадати й про нездатність/або труднощі переходу молоді зі сфери освіти у сферу праці: підчас «<...> переходу “навчання-робота” в багатьох країнах виникають схожі проблеми: неадекватні ринку праці освітні навички» [Цит. за: 3]. Окрім того, до зазначених чинників треба додати пасивну життєву позицію покоління NEET, надання переваги «дивану» та волінню бути завжди «on-line» через «диванний/комп'ютерний синдром», який є постійним супутником поколінь «Y» та «Z». Більш того, такі «диванні експерти» набагато більше потрапляють до різних субкультур (геймери, інтернет-тролі, групи смерті, тамблер-герл тощо),

ідеологія яких у своїй більшості не має позитивно-конструктивної спрямованості, не орієнтована на продуктивну соціальну взаємодію та сферу працевлаштування [3].

Варто додати до наведених вище чинників ще й розвиток новітніх технологій, автоматизацію, а саме роботизацію та розвиток штучного інтелекту, які за словами фахівців ООН [9] вплинуть на перспективи працевлаштування молоді більше, ніж на старше покоління. Беззаперечним є факт негативного впливу на розвиток світової економіки смертельно небезпечної пандемії COVID-19, що зменшує доступ молоді до роботи в час, коли безробіття серед молоді й так зростає в геометричній прогресії [2].

Тож сьогодні проблема зростання частки безробітної NEET-молоді у світі є актуальною, вивчається багатьма міжнародними організаціями, державними інститутами, неурядовими організаціями, дослідниками та вченими досить детально. Слід відзначити, що з високим ступенем ймовірності, економічно неактивний стан покоління NEET не обмежиться віковим періодом юності й молодості, а плавно перейде й у подальші вікові періоди життя, тим самим впевнено погіршуючи макроекономічну ситуацію в кожній окремій державі, світі загалом.

Ключові слова: NEET-молодь, покоління NEET, безробітна NEET-молодь.

Література:

1. Колосова Г. Хто такі «ікси» та «ігреки» і як їм порозумітися з «зетами»: URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1236-qqq-17-m3-15-03-2017-hto-tak-ksi-ta-greki-yak-m-porozumtisya-z-zetami>
2. Молодь, безробіття, автоматизація та коронавірус: ринок праці готує нові глобальні виклики – звіт. 2020. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/30479879.html?fbclid=IwAR30ms0SvsPRKAg9iEz34fVws13gPV4s77pacBuwaX-L4J7GVxIpYAXDq_Y
3. Шестакова Н. Н., Скворцова М. Б., Кузьміна Л. К. О человеческом капитале молодежи, которой NEET. URL: https://www.researchgate.net/publication/332503444_O_celoveceskom_kapitale_molodezi_kotor_oj_NEET
4. Generation Z will ruin businesses that fail to adopt new ways of working. 2019. URL: <https://www.itweb.co.za/content/XGxwQD71ebV7IPVo>
5. Hawking P. Children of the tech revolution. 2008. URL: <https://www.smh.com.au/lifestyle/children-of-the-tech-revolution-20080715-gdsma9.html>
6. Straus W., Hove N. Generations: the history of America's future. 1584 to 2069. New York: Perennial, 1991. 544 p.
7. Williams A. Move Over, Millennials, Here Comes Generation Z. *The New York Times*. 2015. URL: <https://www.nytimes.com/2015/09/20/fashion/move-over-millennialshere-comes-generation-z.html>
8. Youth. OECD Publishing. Paris, 2010. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096127-en>
9. Youth exclusion from jobs and training on the rise. 2020. URL: https://twitter.com/ilo/status/1237278266072993793?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etwetembed%7Ctwterm%5E1237278266072993793%7Ctwgr%5Eshare_3&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.radiosvoboda.org%2Fa%2F30479879.html

*Мачача Т. С.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗРОБЛЕННЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ГІМНАЗІЇ ТА ЙОГО НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

У новому Державному стандарті базової середньої освіти, який впроваджуватиметься в українську школу з 2022 навчального року, метою технологічної освітньої галузі визначено – реалізація творчого потенціалу учня, формування критичного та технічного мислення, готовності до зміни навколишнього природного середовища без заподіяння йому шкоди засобами сучасних технологій і дизайну, здатності до підприємливості та інноваційної діяльності, партнерської взаємодії, використання техніки і технологій для задоволення власних потреб, культурного та національного самовираження [2].

Закладена в технологічній освітній галузі нового стандарту культурологічна концепція навчання технологій [1, 3] спрямована на досягнення визначеної у стандарті мети та потребує єдиної методологічної основи для розроблення пакету інноваційних освітніх, модельних і навчальних програм, відповідного навчально-методичного, матеріально-технічного й кадрового забезпечення; нових інструментів для оцінювання результатів навчання; створення відповідного освітнього дизайн середовища гімназії; підвищення кваліфікації вчителів відповідно до нових вимог тощо. Такими методологічними орієнтирами є:

1. *Визнання самоцінності кожного учня як суб'єкта процесу навчання.* Не залежно від віку, рівня освіти учні наділені здібністю до самоактуалізації – здійснення свого творчого потенціалу в предметно-перетворювальній проектно-технологічній діяльності. Вчителі також мають власні таланти й інтереси до певних видів рукоділля, захоплено діляться ними з учнями. У спільній діяльності формуються суб'єкт-суб'єктні стосунки, партнерська взаємодія, взаємоповага і взаємодопомога в навчанні, виникає почуття довіри, людської гідності і психологічного комфорту.

2. *Рівний доступ кожного учня до отримання якісної технологічної освіти.* Освітній простір гімназії створюється для втілення задуму учнів у готовий виріб відповідно до потреб учнів та соціокультурного середовища гімназії. Забезпечується достатня кількість навчальних годин на вивчення базового навчального предмета, поділ класу на групи відповідно до санітарних норм і дотримання безпеки праці у майстернях.

3. *Індивідуалізація і диференціація навчання з опорою на наявний досвід учнів.* Навчання будується на врахуванні освітнього досвіду учнів, який вони попередньо отримали в початковій школі, власній сім'ї, під час взаємодії з оточенням та навколишнім середовищем тощо. Важливим є взаємодія з іншими учнями, вчителем, іншими дорослими для виявлення інтересів, потреб і можливостей, досягнення очікуваних результатів навчання, врахування індивідуального темпу навчання, побудови індивідуальних освітніх траєкторій, зокрема з використанням цифрових засобів.

4. *Навчання технологій у контексті реального життя учнів.* Чітко виражена прикладна спрямованість навчання, зокрема через навчальні проєкти, пошук особистісних і соціальних смислів у виготовленні виробів з відповідним для віку учнів рівнем складності сприяє розвитку здатності до ініціативності, прийняття рішень, розв'язання реальних життєвих проблем у нових ситуаціях, кооперувати дії з іншими, обґрунтовувати власну думку, прагнути добродійності, опанувати дизайнерським і технічним мисленням... формувати визначені новим стандартом ключові і галузеву проєктно-технологічну компетентності, які є необхідними для успішного навчання протягом усього життя.

5. *Розвиток поваги й естетично-ціннісного ставлення до культурних традицій українського народу.* Учні створюють нові вироби, удосконалюють дизайн середовище, власний побут з опорою на традиції декоративно-ужиткового мистецтва, що сприяє встановленню їхньої ідентичності, розвитку національної культури через відтворення і творення виробів в етностилі тощо.

6. *Організація процесу навчання спочатку за окремими етапами, а потім – за цілісним алгоритмом проєктно-технологічної діяльності.* Спочатку учні оволодівають окремими етапами і способами проєктно-технологічної діяльності стосовно виготовлення особистісно і соціально значущих виробів. Набувши актуальний досвід, учні адаптують його в новій ситуації, повною мірою реалізують свій творчий потенціал під час виконання навчальних проєктів як цілісні і завершені цикли проєктно-технологічної діяльності. Проєкти можуть бути індивідуальними, парними, груповими або колективними.

7. *Реалізація компетентнісно-орієнтованого навчання.* Обов'язкове виготовлення виробів у процесі навчання не є самоціллю, а засобом інтегрування змісту технологічної освіти, формування проєктно-технологічної культури учнів як вищого рівня галузевої компетентності, ключових компетентностей та наскрізних для них умінь.

8. *Оцінювання і самооцінювання заохочує учнів до вдосконалення власної навчальної діяльності.* Компетентнісно орієнтоване навчання передбачає моніторинг якості освіти. Очікувані результати навчання потребують чіткого вимірювання, формувального оцінювання,

взаємооцінювання і самооцінювання індивідуального рівня сформованості ключових та галузевої компетентностей кожного учня.

Врахування зазначених методологічних орієнтирів сприятиме належній якості розроблення модельних навчальних програм, навчальних підручників, науково-методичного забезпечення нового змісту технологічної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти (2020), а також створення відповідного освітнього середовища.

Ключові слова: Державний стандарт, зміст технологічної освіти, модельна навчальна програма, навчальний предмет «Технології».

Література:

1. Machacha Tetyana. Cultural and creative potential of technological education content of the secondary school pupils. *Intercultural Communication*. 2016. Vol. 1/1. P. 122-135.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. *Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.
3. Мачача Т. С., Юрженко В. В., Стрижова Т. В. Дидактико-методичний аналіз чинної навчальної програми з «Трудового навчання» для основної школи: ризики впровадження. *Трудова підготовка в рідній школі*. 2018. №2. С. 2–10.

*Мачача Т. С.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України.
м. Київ, Україна*

*Стрижова Т. В.,
учитель-методист,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії.
учитель трудового навчання
загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 10,
м. Нова Каховка, Україна*

НАЯВНІ СУПЕРЕЧНОСТІ В ЗМІСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

Українська школа отримала новий Державний стандарт базової середньої, який вступив у дію з моменту його затвердження – 30 вересня 2020 року. [1]. Для успішного впровадження цього стратегічного документа в українську школу з 2022 навчального року, ефективної розробки нового змісту та навчально-методичного забезпечення його реалізації необхідно проаналізувати та врахувати стан і наявні суперечності в змісті технологічної освітньої галузі, її базового навчального предмета «Трудове навчання».

Науковий аналіз чинної навчальної програми з трудового навчання для 5–9 класів, яка впроваджена в українську школу з 2017-2018 навчального року [3], виявив відсутність в ній цілісного відображення предметного змісту технологічної освітньої галузі, логічного структурування й послідовного викладення навчальних тем, їх ускладнення з класу в клас відповідно до вікових особливостей учнів, як цього вимагають загальнодидактичні принципи системності, послідовності і наступності, врахування вікових особливостей тощо [2, с. 4].

Неврахування в розробці чинної програми принципу системності як базового дидактичного принципу створив прецедент – вона не окреслює базовий зміст предмета, а відтак унеможливує створення навчальних підручників. Така ситуація вкрай негативно впливає на якість та результати процесу трудового навчання, унеможливує реалізацію компетентнісного підходу – ефективне формування ключових і предметної проєктно-технологічної компетентностей.

У чинній програмі не диференційовано рівень складності базових знань і видів навчальної діяльності для якісного виготовлення виробів в кожному наступному класі основної школи. А тому, як показують результати навчання за чинною програмою, зокрема і ті, які демонструють вчителі в цифрових середовищах, рівень складності та якість виготовлення виробів часто не відрізняються в учнів 5 і 6 класів від учнів, наприклад, 9 класу.

Також на сьогодні немає механізмів оцінювання роботи вчителя трудового навчання за чинною програмою. Відбулася підміна понять. З одного боку, ніби оголошено свободу вчителю у визначенні змісту предмета, побудові процесу навчання, з іншого, – не окреслено критерії оцінювання його якості, результатів трудового навчання. Окрім того, процес трудового навчання не забезпечений навчально-методичною літературою. Нагадаємо, що підручників з предмета «Трудове навчання» з моменту впровадження чинної навчальної програми немає взагалі. Як наслідок – втрачено рівний доступ учнів до технологічної освіти. Можна припустити, що учні отримують більш менш якісну технологічну освіту лише в невеликій кількості вчителів, які мають належну методологічну компетентність та матеріально-технічне забезпечення процесу навчання. Хоча і тут є загрози – за браком навчального часу на вивчення предмета більшість опитаних вчителів обирають лише одну-дві основні технології для виготовлення виробів. І це тоді, коли програма пропонує змінювати основні технології для кожного із 6-10 проєктів у 5-6 класах. При цьому одна й та ж сама технологія може використовуватися як основна не більш як двічі в одному класі [3, с. 11].

За вимогами чинної програми по суті відбувається нав'язування відразу всім учням класу одного і того ж об'єкта праці для його створення (в програмі – проєкту), часто не з'ясовуючи навіщо він потрібен, яка його практична й естетична цінність. І для цього є об'єктивні причини – програма не передбачає попереднього оволодіння необхідними для самостійної роботи знаннями, вміннями та навичками, також неможливо реалізувати індивідуалізацію навчання, коли в майстерню приходять велика кількість учнів, адже клас ділиться лише тоді, коли їх кількість 27 і більше для міських шкіл та 25 – для сільських.

Така ситуація унеможливорює врахування індивідуальних інтересів, потреб і можливостей, узгодження їх із соціальними, віднаходження діяльності, спорідненої здібностям і талантам дитини. Як наслідок, учні часто не розуміють навіщо вони це роблять. Виникає апатія, серйозні проблеми в навчанні – «Для чого мені це потрібно?...», «А я не хочу цього робити...». Основною мотивацією їхньої діяльності, особливо учнів 7–9 класів, залишається тільки оцінка. Учні виконують лише той мінімум, який вимагає вчитель, часто не створюючи, а виготовляючи за зразком непотрібні й неякісні вироби.

Отже, аналіз стану педагогічної практики виявив ряд принципових суперечностей, які необхідно усунути для забезпечення вимог технологічної освітньої галузі нового Державного стандарту базової середньої освіти. Це насамперед:

– між визначеним і структурно організованим категоріально-понятійним інструментарієм технологічної освітньої галузі нового Державного стандарту та його неузгодженістю з чинним змістом технологічної базової середньої освіти;

–між потребою набуття базових знань й умінь для реалізації задуму кожного учня в готовий продукт за алгоритмом проєктно-технологічної діяльності та несистемним змістом чинної навчальної програми з трудового навчання для учнів 5-9 класів;

–між потребою формування цілісного уявлення про виробничу сферу діяльності людини, застосування традицій декоративно-ужиткового мистецтва у власноруч створених виробах та фрагментарними знаннями без опори на традиції, які отримують учні в процесі трудового навчання, продукуючи часто несмак у виготовлених виробах;

–між особистісними інтересами і потребами, активно-діяльною природою учнів та орієнтацією процесу навчання на середнього учня, відсутністю належної диференціації чинного змісту, відповідних форм і методів навчання;

–між потребою реалізовувати компетентнісно орієнтоване проєктно-технологічне навчання та рівнем його навчально-методичного й матеріально-технічного забезпечення, недостатньою кількістю навчальних годин, відсутністю поділу учнів класу на групи;

–між існуючою нормативною кількісною оцінкою результатів навчання учнів гімназії та якісним оцінюванням і самооцінюванням індивідуального рівня сформованості їх ключових і галузевої проєктно-технологічної компетентностей, поступу в нарощенні суб'єктивних освітніх результатів;

–між змістом підвищення кваліфікації вчителів відповідно до вимог нового Державного стандарту та якістю наявної навчальної і науково-методичної літератури, цифрового контенту для його процесу.

Визначені нами суперечності вкрай необхідно врахувати під час розробки нового змісту технологічної освітньої галузі на рівні модельних навчальних програм, навчальних програм базового навчального предмета «Технології», набору інтегрованих курсів, які цілісно реалізовуватимуть вимоги технологічної освітньої галузі Державного стандарту (2020), а також навчальної літератури – підручників, посібників тощо. Також важливо їх врахувати під час розроблення науково-методичного забезпечення реалізації нового змісту технологічної освіти учнів гімназії.

Ключові слова: Державний стандарт, суперечності у змісті, технологічна освіта, модельна навчальна програма, навчальний предмет «Технології».

Література:

1. Державний стандарт базової середньої освіти. *Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.
2. Мачача Т. С., Юрженко В. В., Стрижова Т. В. Дидактико-методичний аналіз чинної навчальної програми з «Трудового навчання» для основної школи: ризики впровадження. *Трудова підготовка в рідній школі.* 2018. №2. С. 2 –10.

3. Навчальна програма з трудового навчання для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, 2017. Затверджена наказом МОН України від 07. 06. 2017 № 804. URL : <https://cutt.ly/mc0b6JS>.

Мелник Наталия
доктор педагогических наук,
Институт Педагогических Наук,
г. Кишинёв, Республика Молдова

Баралюк Надежда
доктор педагогических наук,
Институт Педагогических Наук,
г. Кишинёв, Республика Молдова

РОЛЬ ПЛАНИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ

Любое общество может формироваться правильно при условии, что все его члены будут вести себя в соответствии с существующими социальными нормами и ценностями, законами и образцами поведения, взаимодействовать друг с другом для сохранения и успешного функционирования этого общества, а не сообразно лишь собственным желаниям.

Через социальное становление члены общества учатся налаживать отношения друг с другом и передавать следующим поколениям те знания и навыки, необходимые для сохранения устоявшегося социума.

Значимость любого предмета или явления зависит от уровня и способа его влияния на жизнь человека или общество, и если это влияние положительное, то оно становится причиной роста личности или всего социума. Другими словами, только это имеет ценность. В принципе, образование и воспитание каждого общества происходят на основе того, что считается обществом ценным, и система образования уделяет ценностям особое внимание. Наконец, само образование и воспитание несут ответственность за управление обществом в необходимом им направлении. Также обучение и воспитание, и извлечение из них пользы, являются важнейшими составляющими потребностей и ценностей нации [8]. Новая и экспериментальная системы образования и воспитания стремятся к достижению этих грандиозных задач, и видят свою миссию в непрерывном развитии и совершенствовании.

Прежде всего, ценности общества являются относительными и разнообразными, но всегда связанными с изменениями в социальной жизни. Необходимо подчеркнуть, что только через здоровое, правильное и плановое образование и воспитание можно защитить и сохранить общество и людей перед потоком импортируемых ценностей, разновидностей веры, непристойного и негуманного поведения, а также сохранить сообщество на пути достижения высших духовных ценностей. Человек - социальное существо, и его жизнь невозможна вне социума. Также из-за трансформаций, происходящих в социальных, экономических и культурных сферах и на уровне мирового сообщества, претерпевает изменения структура семьи и уровень ее эффективности [11].

Обществу, чей целью является обучение необходимым для полноценной жизни навыкам, будет недостаточно лишь официальной системы образования. Неформальное обучение и воспитание, несмотря на то, что не проводится в рамках класса и официальных школьных уроков, может играть решающую роль наряду с официальным образованием и воспитанием. При таком взгляде система планирования также обладает философской системой, конкретными целями и ясными путями для достижения задач. В системе предварительной деятельности делается упор на сущность программ, создающих необходимую и постоянную основу для объединения систем оценки содержания предмета у учеников и учителей. Таким образом, учащиеся легче, доступнее, быстрее и с наибольшим интересом осваивают соответствующие темы, чье влияние очень скоро отражается на их поведении.

Социальное становление является фактором роста и развития человека, особенно у детей. С одной стороны, оно считается составной частью социальной и культурной жизни, с другой - жизненно важной задачей каждого общества. Процесс социализации каждого человека также находится в тесной взаимосвязи с планированием. В особенности всесторонний рост и развитие детей обеспечивается путем их участия в плановых мероприятиях. Социальное становление также означает соответствие человека ценностям, критериям, групповым и социальным интересам. Исходя из этого, социальное становление (социализация) - это приобщение индивида к социуму, усвоение им необходимых знаний, навыков, социальных норм и ценностей и изучение своих способностей [13].

Вопрос социализации детей во время их участия в плановой деятельности школы до некоторой степени изучен различными учеными и исследователями. Одновременно вопрос социализации ребенка был рассмотрен и зарубежными исследователями. Больше всего этот вопрос изучен специалистами в области социальной психологии, социологии воспитания и социальной педагогики.

Планирование считается одним из главных средств социального становления учащихся, проявляющееся в различной форме. Дети, участвуя в каждой форме планирования, соотносят себя с различными процессами общества, поглощают и впитывают существующие ценности общества [12].

Планирование обладает большим количеством особенностей, оно составляет одну из главных частей процесса деятельности обучающихся учреждений. Для определения таких особенностей необходимо различать планирование деятельности - школьное и внешкольное, поскольку каждая разновидность плановой деятельности имеет свои особенные характеристики, и на определенных уровнях содержит в себе положительные и отрицательные факторы [6].

Социальное становление личности как один из этапов позволяет ребенку выйти из окружения семьи. В процессе социализации дети учатся соответствовать социальным

ценностями, критериям поведения и общественной нравственности. Участие в плановых занятиях позволяет детям лучше сформировать себя, благодаря этому процессу, и четко понимать положительные и отрицательные факторы.

Процесс социализации детей и их участие в плановой деятельности – рассматриваются вопросы социального становления и его влияния на развитие ребенка. Отмечается, что социализация или социальное становление - это явление, посредством которого человек учится различным аспектам общественной жизни. Люди приобретают различные личностные особенности, которые готовят их к участию в жизни общества и членству в нем. С детского возраста ребенок учится у других тому, какое поведение от него ждут [4].

Ребенок, который в первый раз идет в дошкольное образовательное учреждение, впервые официально соприкасается с одним из социальных факторов, каждый из которых, кроме тех, что касаются двусторонних отношений с семьей и сверстниками, до некоторой степени является элементом социального становления. Люди посредством обучения учатся социальному поведению, тому как необходимо удовлетворять потребности с точки зрения принятых социальных норм. Поэтому такие потребности как чувство голода и тому подобные считаются такими, которые не создают препятствий верованиям, ценностям и целям, принятым в обществе.

Исследование показало, что социальное становление имеет также значение гармоничного соответствия личности ценностям, критериям и взглядам группы и общества. Другими словами, социальное становление-это процесс, посредством которого людьми приобретается часть необходимых социальных знаний и навыков для практического участия в жизни группы и общества. Исходя из этого, социализация также является процессом, в ходе которого человек обучается стилям поведения, верованиям, ценностям и культурным нормам своего общества, а также воспринимает их как часть своей личности.

Социализация является необходимым пунктом в отношениях между людьми и обществом, центральной позицией которой является жизненность, без которой человек и общество просто не смогут дальше существовать. Социализация делает человека способным обучиться искусству, ценностям, языкам, навыкам, верованиям и особенностям мышления и действия, которые всегда являлись необходимыми для жизни общества.

В научный обиход последних лет вошел термин «социальное воспитание», осуществляемое в связи с потребностью общества, в широком смысле слова социальное воспитание включает в себя все виды воспитания (нравственное, трудовое, физическое и др.), главная цель социального воспитания заключается в формировании человека, готового к выполнению общественных функций труженика и гражданина [9].

Исследование показало, что процессе развития ребенок вовлекается в различные виды деятельности (игровую, трудовую, учебную, спортивную и др.) и вступает в общение (с

родителями, сверстниками, посторонними людьми и пр.), проявляя при этом присущую ему активность, это содействует приобретению им особого социального опыта [4].

Важную роль при развитии личности ребенка играет внешнее целенаправленное воздействие на этот процесс, эффект внешних воздействий зависит от тех внутренних сил и факторов, которые определяют индивидуальное реагирование на них каждого развивающегося человека, а также от мастерства воспитателя, который влияет на формирование личности ребенка.

Социализация - непрерывный и многогранный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека, однако наиболее интенсивно он протекает в детстве и юности, когда закладываются все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отклонения, формируется мотивация социального поведения [6].

Как показали исследования процесс социализации ребенка, его формирования и развития, становления как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов.

Наиболее важное значение для социализации ребенка имеет социум, эту ближайшую социальную среду ребенок осваивает постепенно, если при рождении ребенок развивается в основном в семье, дальнейшем он осваивает все новые и новые среды - дошкольные учреждения, компании друзей и т.д. с возрастом освоенная ребенком «территория» социальной среды все больше и больше расширяется [3].

Следующая важная роль, которую осваивает ребенок в процессе своего развития, - это член коллектива, в детском саду и школе, в спортивной секции и детских общественных организациях, в общении со сверстниками ребенок усваивает роли члена коллектива, друга, ученика, лидера и многие другие.

Исследование показало, что социальная адаптация является непременным условием и результатом успешной социализации ребенка, которая, как известно, происходит в трех основных сферах: деятельности, общения и сознания, в сфере деятельности у ребенка происходит расширение видов деятельности, ориентация в каждом виде, ее осмысление и освоение, овладение соответствующими формами и средствами деятельности, в сфере общения происходит расширение круга общения, наполнение и углубление его содержания, усвоение норм и правил поведения, принятых в обществе, овладение различными его формами, приемлемыми в социальном окружении ребенка, и в обществе в целом, в сфере сознания - формирование образа «собственного я» как активного субъекта деятельности, осмысление своей социальной принадлежности и социальной роли, формирование самооценки [8].

Таким образом, в процессе развития ребенка в социуме должна осуществляться его социализация, которая включает в себя социальную адаптацию, если же этого не происходит,

наблюдается другое явление - дезадаптация, тогда возникает необходимость в социальной реабилитации ребенка.

Результаты исследования показывают, что в социальном становлении учеников значительную роль играют различные методы и правила. Ученики становятся способными удовлетворять свои моральные и физические потребности, а также охотно участвовать в плановой деятельности, и с интересом и результативностью овладевать навыками социализации. Участие в плановой деятельности сильно связано с социализацией учеников. Существует тесная связь между осуществлением плановой деятельности и уровнем социализации [6].

В младшем возрасте из всех различных видов деятельности - спортивной, художественно-культурной, научной и связанной с социальной помощью, наибольшее влияние на учеников, особенно в их социальном становлении, оказывают спорт, культура и искусство.

Определение сути плановой деятельности и выявление ее влияния на процесс социализации учеников создает возможность для предложения ряда рекомендаций:

- Общепользная программа должна основываться на условиях того места и времени, в котором оказались ученики;

- Соответствующая программа должна основываться на основе интересов и уровня возможностей учеников;

- Необходимо связать плановую деятельность с официальными занятиями;

- Необходимо учитывать все аспекты психологии, творчества, а также моторных возможностей учеников;

- Необходимо обращать внимание на спортивную, художественно-культурную и социальную деятельности, а также на деятельность, связанную с оказанием помощи. Для этого необходимо постараться привлечь к участию в подобной деятельности всех учеников;

- Учителя, воспитатели и ответственные лица за процесс воспитания и обучения для улучшения проведения данного рода деятельности должны предусматривать ряд факторов (проведение ряда занятий в своем коллективе на месте работы с целью придания значимости дополнительной плановой деятельности всеми сотрудниками области образования, и конструктивного влияния на изменение их точки зрения);

- Учитель, который проявляет интерес к своей работе с детьми, должен быть более склонен к плановой деятельности. Учителя должны рассматривать и оценку данного рода деятельности (оценка ученика не должна ограничиваться только образовательными требованиями, поскольку плановая деятельность и групповые занятия у учеников, как соответствующий метод и определенная дефиниция, требуют оценки и ученики представляют плановую деятельность в качестве части учебного и воспитательного процесса);

•Создание соответствующей основы для участия всех учеников в плановой деятельности в школе должно проводиться в виде, предполагающим возможность участия детей в одном из видов деятельности по его вкусу. Мнение учеников и их семей должно также учитываться своевременное проведение собраний в отношении важности дополнительной плановой деятельности и того, как она будет применяться в отношении родителей и учеников, рассказы о ее необходимости и сотрудничество с ними, посредством этих собраний и также заседаний воспитателей и обучения родственников, их заинтересованность в участии в учебном совете благотворно влияет на осуществление важного и привлекательного взаимодействия при участии администрации в более желательном виде проведения данного рода программ). Когда родители почувствуют, что проведение данной деятельности не является исключительно прерогативой школы, они возьмут часть ответственности за ее проведение на себя [6].

Проведение программ при полном сотрудничестве администрации и учеников является наиболее полезным. Участие исполнительных органов в дополнительной плановой деятельности является очень важным в ее выполнении. Усилия, которые были предприняты для изменения в учебниках и связь, которая устанавливалась между информацией из этих книг и деятельностью вне школы и класса у учеников. Однако сейчас учебники сталкиваются с большими проблемами, как те, что объем материала таков, что занимает все время учителя, чтобы тот смог закончить учебник. В соответствии с этим необходимо приложить усилия для координации содержания обучения в рамках плановой деятельности и окружающей реальности.

Ключевые слова: социальное становление, общества, планирование, обучение.

Литература:

1. Andrieș V., Clichici V. Compendiu. Educația nonformală: aspecte conceptuale și funcționale. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2020. ISBN 978-9975-48-183-0
2. Callo, T., Cuznețov, L., Hadîrcă, M. et. al. Educația integrală: Fundamente teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației. Tipografia „Cavaioli”, 2015.
3. <http://dspace.usarb.md:8080/xmlui/handle/123456789/479>
4. http://ise.md/uploads/files/1579552787_rolul_parintilor_si_al_cadrelor_didactice_in_invatarea_copiiilor_pe_tot_parcurusul_vietii.pdf
5. http://ise.md/uploads/files/1603713475_vicol.pdf
6. <http://www.dissercat.com/content/rol-planirovaniya-v-protsesse-sotsialnogo-stanovleniya-detei#ixzz3n9vTHKyF>
7. Silistraru, N., Florea, V. Diagnosticarea oportunității proiectării și organizării activităților în instituțiile de învățământ extrașcolar prin intermediul experimentului de constatare. În: *Colloquia Professorum. Tradiție și inovare în cercetarea științifică*. Ed. a VIII-a. Bălți, Universitatea de Stat „Alec Russo”, 2019. pp. 236-250. [online]. ISBN 978-9975- 50-235-1.
8. Stoica, M. Pedagogie și Psihologie. București: Editura „Gheorghe Alexandru”, 2001. 279 p. ISBN 973-8040-03-5.
9. Аллен, Д. Как привести дела в порядок: искусство продуктивности без стресса / Д. Аллен. 6-е изд. - М.: Вильямс, 2007.
10. Архангельский, Г.А. Тайм-драйв: Как успевать жить и работать/Г.А. Архангельский. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012.

11. Ахаян, Т.К. Исследование аксиологических проблем воспитания учащихся/ Т.К.Ахаян. СПб., 1997.
12. Друкер, П. Эффективное управление: учеб. пособие: пер. с англ. / П. Друкер. М.: Гранд, 2002.
13. Реунова, М.А. Представления студентов университета о самоорганизации времени/ М.А. Реунова//Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. - №2. - С. 209-213.

*Мельник Ю. С.,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ 7-ГО КЛАСУ

В умовах, коли змістові лінії освітнього стандарту втрачають своє категоріальне значення як системотвірного чинника структури базового курсу фізики, виникає необхідність переорієнтації процесу засвоєння змісту із реалізації цільових настанов на формування компетентностей. Зміст навчання фізики в основній школі зумовлюється стратегічними напрямками розвитку сучасної базової середньої освіти – спрямуванням на формування важливих життєвих компетентностей, необхідних для майбутнього самостійного життя незалежно від обраної професійної діяльності [1].

Компетентнісний потенціал природничої освітньої галузі визначено Державним стандартом базової середньої освіти, у якому відображено базові знання, наскрізні вміння, обов'язкові результати навчання та орієнтири їхнього оцінювання. У документі виокремлено ключові компетентності, якими мають оволодіти школярі після закінчення кожного з двох циклів – адаптаційного (5–6 класи) і базового предметного навчання (7–9 класи), встановлено чіткі орієнтири, за якими учні розбудовуватимуть власні компетентності – здобуватимуть знання, розвиватимуть вміння та формуватимуть ставлення [2].

Основним засобом досягнення певного рівня компетентності в галузі фізики є відповідно орієнтований підручник, який має збалансувати систему знань з функціональною діяльністю, що сприяє формуванню відповідних умінь їх застосовувати, заохочувати до самостійності та творчості, поглиблювати компетентність тощо [3]. У сучасних умовах підручник фізики 7-го класу постає інструментом управління освітньою діяльністю учнів, навігатором у динамічних інформаційних потоках, засобом включення суб'єктів освітнього процесу до інформаційного середовища. Конструювання змісту сучасного підручника потрібно розпочинати із запроєктованого кінцевого результату навчання, рівнів сформованості сучасної картини світу та ключових компетентностей.

Безсумнівно, удосконалення підручника полягає, насамперед, у поліпшенні його змісту. Однак із змістовою складовою тісно пов'язаний методичний апарат. Щоб забезпечити компетентнісну орієнтацію підручника фізики 7-го класу, потрібно передбачити в його змісті та структурі засоби організації відповідної діяльності учнів, враховуючи розвиток їхніх особистісних якостей та специфіку навчального матеріалу. Важливим складником шкільних

підручників нового покоління постає QR-код, що сприяє підвищенню мотивації до навчання, інтенсифікації самостійної діяльності, посилення пізнавальної активності. Навчальні матеріали, вміщені на QR-кодах, розширюють і поглиблюють інформацію, подану в традиційних підручниках, сприяють формуванню компетентностей, виконують функцію контролю.

Структура, зміст і методичний апарат компетентнісно орієнтованого підручника забезпечують 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 застосувати наукові методи дослідження у вирішенні життєвих проблем. У методичному апараті подібних підручників виокремлюють такі основні компоненти: система вправ (завдання й запитання); інструктивні матеріали (пам'ятки, вказівки, алгоритми, зразки тощо); засоби стимулювання пізнавального інтересу. Його функції спрямовані на вирішення найважливіших завдань – вчити учня навчатися й формувати готовність до застосування фізичних знань, що є провідною ключовою компетенцією.

Відповідність підручника цілям і завданням компетентнісно орієнтованої системи освіти визначається наявністю метапредметних завдань, пов'язаних із організаційними, рефлексивно-оцінювальними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними та емоційно-ціннісними видами діяльності. Зміст завдань тематичного та підсумкового контролю спрямовано не лише на оцінювання предметних результатів навчання, а й виявлення сформованості ключових і предметної компетентностей учнів.

Компетентнісно орієнтовані задачі призначені для формування умінь використовувати закони фізики під час розв'язування конкретних професійних завдань. Вони потребують специфічних навичок застосування знань з механіки, молекулярної фізики, термодинаміки та інших розділів курсу фізики до аналізу роботи машин, механізмів, виробничої техніки та інших пристроїв.

Основне призначення компетентнісно орієнтованого підручника – надати можливість особистості здійснювати навчальну діяльність як складову соціального досвіду шляхом засвоєння фізичних та універсальних методологічних знань. Запропонована структура сучасного підручника фізики 7-го класу сприяє розвитку теорії навчальної книги, удосконаленню методичного апарату, визначенню оптимального обсягу текстового матеріалу, кількості ілюстрацій, рисунків, таблиць, діаграм, схем, запитань і завдань, застосуванню специфічних форм, методів і прийомів роботи.

Ключові слова: державний стандарт; конструювання змісту; компетентність; механічні явища; підручник фізики.

Література:

1. М.В. Головка "Проблеми формування змісту базового курсу фізики та методики його реалізації в гімназії". Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць, О.М. Топузов, Ред., Київ, Україна: Педагогічна думка, 2018, Вип. 21, с. 92-104.
2. "Державний стандарт базової середньої освіти". [Електронний ресурс]. Доступно: http://https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886.
3. Т. М. Засєкіна "Оновлення змісту базового курсу фізики на засадах компетентнісного підходу". Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогіка, 2014, Вип. 20, с. 86-89.

*Мороз П. В.,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ

В умовах розвитку інформаційного суспільства соціалізація школярів значною мірою відбувається через медіа. На думку німецьких авторів Гергарда Тулодзєцького, Бардо Герціга і Сільке Графе, нині медіаландшафт та його цифрова інфраструктура пропонують безпрецедентні можливості для інформування та навчання, аналізу та моделювання, розваг та ігор, обміну та співпраці, створення та презентації власного медійного контенту, а також використання медійних сервісів та медійного управління і контролю. Втім, з розширенням таких можливостей виникають і проблеми, які проявляються у пропаганді насильства та маніпуляціях, у ескапізмі та порушеннях особистих прав, у шахрайських та інших злочинних діях [1, с. 18-19].

Ще однією небезпекою є те, що деякі медіа, задовольняючи певні політичні чи комерційні інтереси, часто подають тенденційну інформацію та формують міфологізований образ історії. Як наслідок, історичне минуле може постати предметом політичних маніпуляцій у боротьбі за владу всередині країни. Відповідно, формування медіаграмотності засобами шкільного підручника історії є актуальною проблемою, особливо на сучасному етапі, адже українське суспільство потребує ширшого вироблення навичок критичного мислення та імунітету до маніпуляцій громадською свідомістю та пропаганди [2].

Під медіаграмотністю розуміється «складова медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують» [3].

Формування медіаграмотності на уроках історії відбувається переважно у процесі аналізу медіатексту, де основний інструмент – навички критичного мислення. Тож шкільний підручник історії має максимально забезпечити можливості оволодіння учнями навичками роботи з інтерпретаціями минулого та історичними джерелами різного типу, зокрема їх критичного аналізу в контексті конкретних історичних подій. Вивчення історії через аналіз різноманітних інтерпретацій минулого та історичних джерел дозволить учням сприймати історичні події не як

однозначний процес, який зафіксовано у змісті шкільного підручника, не як набір сухих фактів і дат, а як живий олюднений процес. Також такий підхід дасть змогу учням зрозуміти, що події та історичні факти можна по-різному трактувати й осмислювати [4]. Відповідно система завдань підручника має передбачати форми роботи з різноманітними джерелами інформації, які допоможуть учням відрізнити факти від думок, зрозуміти, як жили люди у той чи інший історичний час, відчутти характер епохи [2].

У зазначеному вище контексті важливим є використання в підручниках історії контроверсійних запитань, тобто таких, які за своїм змістом спрямовані на виявлення протиріччя в інформації, процесі, події, явищі та ін. На думку Н. Гупана [5], такі запитання дають змогу виявити антагоністичні точки зору, погляди, інтереси в тій чи іншій ситуації і обов'язково передбачають дві основні протилежні позиції, а отже й два варіанти відповіді: «так» чи «ні», «за» й «проти», «я підтримую» і «я заперечую», «я погоджуюсь» або «я не погоджуюсь» тощо. Як зазначає дослідник, контроверсійні запитання важливі з дидактичної точки зору, оскільки дозволяють застосувати різні форми дискусії на уроці, розвинути в учнів навички аргументації, уміння розв'язувати проблеми, критичне і системне мислення та мовленнєві уміння [5].

На нашу думку, під час відбору до підручника історичних джерел авторам необхідно врахувати багаторакурсний підхід, коли певна історична подія чи явище висвітлюється з різних ракурсів, що репрезентують різні суспільні позиції та інтереси [2]. Такий підхід сприятиме формуванню в учнів умінь критичного аналізу інтепретацій минулого та підведення їх до розуміння, що жодне джерело інформації (історичні джерела, веб-сайт, телевізійна передача, стаття, книга тощо) самі по собі не можуть дати повну та абсолютно правдиву інформацію. Впродовж дослідження того чи іншого питання варто залучати якомога більше джерел, а власну думку (точку зору) учні мають обґрунтовувати аргументами, а не лише емоціями та уподобаннями [4]. Наприклад: «Подискутуйте. Чи відображають реальне становище післявоєнного українського села наведені нижче фотографії? Чи є підстави вважати їх пропагандистськими? Свою думку обґрунтуйте.», «Ознайомтеся з думкою сучасного українського історика І. Патриляка щодо польсько-українського конфлікту. Поміркуйте, що дає підстави для пропонованого висновку історика. Наведіть кілька аргументів на підтвердження або спростування викладеної думки».

Отже, в теперішній час надзвичайно актуальною стає проблема формування в учнів критичного мислення та медіаграмотності, зокрема вміння фільтрувати інформацію, виділяти в масиві інформації головне (потрібне), розв'язувати складні проблеми та приймати зважені рішення. У процесі дослідження нами було зроблено висновок, що сучасний підручник історії має інтегрувати в свій зміст та методичний апарат інструментарій медіаосвіти. На нашу думку,

такий підхід сприятиме реалізації ряду освітніх завдань, зокрема формуванню в учнів вміння критично сприймати й оцінювати медіатексти різних форм і жанрів та навичок орієнтуватися в медійному потоці.

Ключові слова: медіа, медіаграмотність, історичні джерела, інтерпретації, шкільний підручник історії.

Література:

1. Тулодзєцький Г., Герціг Б., Графе С. Медіаосвіта в школі та на уроці: Основи і приклади / За загал. ред. В. Ф. Іванова; Пер. з нім. В. Климченка. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2020. 405 с.
2. Moroz P. V. Peculiarities of the creation of media-education by the means of the workshop «History of Ukraine in sources». *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 28 трав. 2020 р. Авторитет, м. Київ - м. Біла Церква. 2020. С. 247-249.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzheniya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/>
4. Moroz I. V. Integration of means of media-education in the workshop «History of Ukraine in sources». *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 28 трав. 2020 р. Авторитет, м. Київ - м. Біла Церква. 2020. С. 246-247.
5. Гупан Н. М. Навіщо і як працювати з контроверсійними запитаннями на уроках історії. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи*: збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи», Київ, 29 березня 2021 р. (наукове електронне видання). Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 58-61.

*Мороз П. В.,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*
*Мороз І. В.,
науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ЗАВДАННЯ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Розвиток інформаційного суспільства висуває нові вимоги до шкільних підручників історії. Результати численних досліджень засвідчують, що більшість сучасних дітей віддають перевагу отриманню необхідної інформації не з книги, а з мережі Інтернет. Тому пріоритетним завданням реформування шкільної історичної освіти на сучасному етапі є розроблення та створення підручників нового покоління, які мотивували б учня покоління Z до навчання.

Не викликає сумнівів той факт, що традиційний підхід до конструювання навчальної літератури нині не в змозі повною мірою забезпечити умови для розвитку творчих здібностей школярів. Для того, щоб нинішні учні були вмотивовані та зацікавлені в результатах свого навчання, автори в процесі підготовки шкільних підручників історії мають враховувати особливості розвитку дітей покоління Z, зокрема той факт, що вони відкриті до нових знань, їм подобається здійснювати дослідження [1; 2].

Нині дослідницьку поведінку розглядають вже як стиль життя кожної сучасної людини, а не лише тих, хто займається наукою. На думку В. Власова [3], високих результатів у роботі з шкільним підручником та історичним джерелом можна досягти лише в умовах дослідницької діяльності учнів. У цьому контексті зазначимо, що потреба досліджувати навколишній світ – це одна із найбільш цінних та ефективних особливостей психіки людини, яка забезпечує умови її адаптації до зовнішнього середовища, задоволення творчих, духовних та емоційних потреб. Відповідно, шкільні підручники історії мають орієнтуватися на формування дослідницької компетентності.

Під дослідницькою компетентністю з історії ми розуміємо інтегральну якість особистості учня, що виявляється в готовності та здатності до пошукової, дослідницької діяльності, яка ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, здібностях і досвіді, набутих у процесі соціалізації й навчання історії. Дослідницька компетентність пов'язана з відкриттям суб'єктивно й об'єктивно

нових історичних знань та пізнавальною мотивацією, що виражається у формі пошукової, дослідницької активності особистості [2].

Важливу роль у формуванні дослідницької компетентності відіграють дослідницькі завдання підручника. Дослідницьке завдання є різновидом навчального завдання основною ознакою якого є повна (або часткова) новизна його для учня та наявність навчальної проблеми, що передбачає пошук нових знань, способів (умінь) і стимуляцію активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведень [2]. Під час розв'язання дослідницьких завдань діяльність учнів наближається до процесу наукового пізнання: учні в доступній для них формі ознайомлюються з методами та етапами наукового пізнання, осягаючи при цьому частину накопичених суспільством знань доступними для їх віку способами [2].

Дослідницькі завдання з історії мають містити: 1) передбачуваний спосіб діяльності учня (*доведіть, визначте, порівняйте, проаналізуйте тощо*); 2) формулювання умови завдання; 3) джерел інформації (писемне джерело або уривок з нього, візуальні чи речові джерела, статистичні дані, ілюстрації, карти, Інтернет-ресурси, фонди музеїв, інколи це можуть бути власні знання учня). Умова таких завдань має формулюватися так, щоб викликала пізнавальну активність учня, спонукала до висунення припущень, аналізу чи порівняння історичних подій і явищ, виявлення спільних та відмінних рис, на встановлення причинно-наслідкових зв'язків різного характеру, на історичну реконструкцію та персоніфікацію, на доведення або спростування тверджень на основі конкретних фактів, на виявлення причин, наслідків та значення подій, на простеження синхронності чи послідовності однотипних історичних фактів, явищ та процесів в різних країнах та регіонах, на формулювання і аргументацію особистої думки на основі аналізу історичних джерел, на розвиток історичної емпатії та історичної уяви. З цією метою в підручнику з історії доцільно використовувати завдання на кшталт: *«Аргументуйте...»*, *«Доведіть...»*, *«Обґрунтуйте...»*, *«Охарактеризуйте...»*, *«Порівняйте...»*, *«Проаналізуйте...»* тощо [2; 4].

Щодо методичних рекомендацій використання в навчальному процесі дослідницьких завдань підручника то зауважимо наступне: 1) дослідницькі завдання доцільно використовувати на всіх етапах навчання, намагаючись охоплювати різноманітні аспекти життя суспільства; 2) під час виконання дослідницьких завдань потрібно навчати учнів використовувати методи історичного пізнання, що сприятиме формуванню спеціальних предметно-історичних та загальнонавчальних вмінь та навичок; 3) орієнтуватися на більшу самостійність учнів в розв'язанні дослідницьких завдань, при цьому варто розпочинати із завдань початкового рівня складності, що сприятиме формуванню необхідних вмінь та навичок як у слабких, так і в сильних учнів; 4) дослідницькі завдання більш складного рівня складності на першому етапі варто розв'язувати під керівництвом і за допомогою учителя, який, в разі необхідності,

коригуватиме дослідницьку діяльність учнів, водночас навчаючи їх будувати більш складну лінію умовиводів; 4) вчителю варто не лише звертати увагу учнів на спосіб розв'язання дослідницького завдання, але й допомагати учням здійснювати, зважаючи на їх психологічні й вікові особливості, рефлексію своєї розумової діяльності; 5) також варто ширше застосовувати при розв'язанні дослідницьких завдань групову форму роботи, що сприятиме взаємонавчанню та вирівнюванню навчальних досягнень учнів [2; 5].

Отже, система дослідницьких завдань шкільного підручника історії має бути спрямована як на оволодіння учнями необхідним обсягом знань з історії, так і на формування в них ключових та предметних компетентностей, зокрема дослідницької. Саме такий підхід, на нашу думку, і формує діяльнісний аспект сучасного підручника історії.

Ключові слова: дослідницька компетентність, шкільний підручник історії, дослідницькі завдання.

Література:

1. Мороз П. В., Мороз І. В. Формування дослідницької компетентності засобами сучасного шкільного підручника історії. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Вип. 24. С. 141-162. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-142-162>
2. Мороз П., Мороз І. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
3. Власов В. Роль підручника у формуванні вмінь працювати з історичним джерелом. *Історія в школах України*, 2009. № 6. С. 3-9.
4. Пометун О., Гупан Н., Власов В. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
5. Десятов Д. Л. Методика використання пізнавальних задач у навчанні історії середніх віків/ вступна стаття К. О. Баханова. Х. : Вид. група «Основа», 2010. 143 с.

*Мосякова І. Ю.,
кандидат педагогічних наук, докторант
кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна*

НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВИХОВАНЦІВ (УЧНІВ), СЛУХАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Інвестиції в освіту, зокрема, у позашкільну, сприяють підвищенню загального блага, стабілізації відносин в інституті сім'ї, територіальних громадах. Позашкільна освіта сьогодні стає більш важливою, оскільки за її допомогою можна усунути різні соціально-економічні проблеми. Вкажімо на те, що діти і підлітки сьогодні зустрічають виклики невизначеного майбутнього. І у такому випадку позашкільна освітня діяльність є визначальною для їх підготовки до ролі дорослих активних громадян. Як вказує Т.Данжеліс, у суспільстві панує думка про те, що позашкільний час молоді слід заповнювати корисними вправами: «Усі хочуть, щоб підлітки були на вулиці та навчились нових навичок після школи... Низькі успіхи в школі та безліч досліджень, що показують, що ризикована поведінка підлітків найчастіше трапляється між 15 і 18 годинами, визначають політиків, зосереджених на "найкращих" способах заповнення молоддю позашкільних годин» [2, с. 60].

Для того, щоб вивільнити свій потенціал для створення благ у суспільстві, сучасній молоді слід розвивати «не-академічні навички», які прийнято назвати трансверсальними компетенціями. Сформовані трансверсальні компетенції мають вирішити багато труднощів як на інтерперсональному, так і на соціальному рівні. Ці компетенції включають навички спілкування, критичне мислення, вміння співпрацювати, комунікабельність, толерантність, креативність, винахідливість, навички саморегуляції і самоуправління тощо.

Зважаючи на цю думку, вкажімо на те, що дискусії навколо таких тем точаться ще з кінця минулого століття. Так, Л. Горбунова вказує: «Походження дискусії про компетенції можна відслідкувати до 1996 року..., коли Рада Європи визначила активне громадянство як здатність критично мислити, приймати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницьким чином і брати участь в управлінні і вдосконаленні демократичних інститутів. Таким чином, компетенції були уведено в риторичку офіційних документів для того, щоб охопити найважливіші соціальні аспекти життя громадян Європи» [1, с. 100].

Відзначимо, що для такої роботи необхідно залучити, як ефективний засіб, новітнє дидактичного забезпечення. Але де можна знайти навчальну літературу, яка буде дійсно гарною і цікавою для проведення вільного часу? Т.Данжеліс вказує на те, що різноманітні позашкільні заклади сприяють більш продуктивному проведенню вільного часу, але при цьому і досі ні політичні діячі, ні вчені не мають єдиної думки стосовно придатних програм для позашкільля. Вчена доводить, що ці дискусії ведуться, починаючи від вибору спрямування таких програм. І якщо політики обирають програми, які академічно спрямовані, тобто такі, які можна піддати академічній оцінці та діяльності, яка вважається збагачувальною і легко вимірюваною, серед яких – мистецтво, музика, спорт. Соціальні психологи і педагоги, які працюють із молоддю, за її думкою, підтримають цілісність дитини: «З іншого боку, – зазначає вчена, – психологи та соціальні вчені застосовують підхід для розвитку: для них важлива вся дитина, і вони сподіваються, що якщо громади систематично застосовуватимуть цілісні моделі розвитку молоді, це призведе до академічних переваг» [2, с. 60]. Підтримуючи останню думку, ми вважаємо, що на сьогодні, орієнтуючись на ключові навички для XXI століття [3], тобто ті навички, які потрібні для життя і для подальшої роботи у дорослому віці, то слід обирати другий напрям у роботі над створенням навчальних програм і відповідної навчальної літератури, і це потребує вагомих досліджень і іншого структурування навчальних посібників і підручників для позашкільля.

Досліджуючи питання наявності навчальної літератури для формування трансверсальних компетенцій, вкажімо на те, що така література наявна, але дуже обмежена для використання у позашкільних закладах освіти. Відмітимо, що на сьогодні існують авторські програми, за якими заклади освіти можуть працювати над розвитком тих або інших компетенцій, але україномовних посібників замало. Саме тому, як на наш погляд, слід звернутися до світового досвіду створення таких посібників і підручників, які, як на нашу думку, слід структурувати за напрямками цих компетенцій.

Наприклад, навички саморегуляції та самоуправління можна розвивати, перейнявши американський досвід творення навчальної літератури для дітей різного віку. Наприклад, це такі джерела: «Довідник Героя» (авт. М.Лігдоу),

«Я не хочу ходити до школи!» (авт.А. Пеллаєм, Б. Тамборіні), «Так багато розумних» (авт.М.Генхарт), «Що робити, коли помилки змушують потруситися: посібник для дітей щодо прийняття недосконалості» (авт.. К.Фріленд, Ж.Тонер), «Бути Я: посібник для дітей для зміцнення впевненості та самооцінки» (авт. В. Мосс), «Ніхто не ідеальний: історія для дітей про перфекціонізм» (авт. Е. Бернс) та ін.

Ми вважаємо, що такі навчальні посібники мають стати одним із засобів для формування трансверсальних компетенцій у роботі із вихованцями в умовах позашкільних закладів освіти, а

отже, подальшої роботи потребує згуртування авторів для створення такої літератури із врахуванням українського контексту.

Література:

1. Горбунова Л. Ключові компетенції у транснаціональному освітньому просторі: визначення та імплементація. Філософія освіти. Philosophy of Education. 2016. № 2 (19). С.97-117.
2. DeAngelis T. What makes a good afterschool program? American Psychological Association. March 2001, Vol 32, No. 3. P. 60. Access mode: <https://www.apa.org/monitor/mar01/afterschool>
3. Pellegrino J.W., Hilton M.L.(ed.) Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington, 2012. 204 p.

*Мушка О. В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РОЛЬ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Розвиток опосередкованої форми комунікаційного процесу сьогодні зумовлений можливостями сучасних технологій, інтернету. Певна річ, що у зв'язку із широким використанням інформаційних технологій змінюється роль навчальної книги. Підручник повинен уже бути не головним джерелом навчальної інформації, а гідом, який веде до творчості, мистецтва та бажання до самоосвіти. Дані процеси зумовлюють актуальність зазначеної проблеми дослідження.

Ідея співробітництва, діалогу, партнерства у взаємовідносинах суб'єктів освітньої діяльності є однією з основних у педагогіці останніх років. Дистанційну освіту розглядають як форму навчання на відстані, за якої освітня інформація та навчальна взаємодія педагога і здобувачів освіти відбувається за допомогою сучасних технічних засобів (телебачення, радіо, комп'ютерна мережа) [1].

Наявність педагогічної взаємодії передбачає поєднання педагогічного впливу і власної активності вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання). Педагогічна взаємодія передбачає і доцільну організацію спілкування учасників навчального процесу: відносини співпраці і взаємодопомоги, широкий обмін новою інформацією між учасниками навчального процесу, зустрічний процес, прихильність учнів до дій вчителя, співпереживання в радості пізнання, співучасть у вирішенні проблемних питань і пізнавальних завдань, прагнення прийти один до одного на допомогу при труднощі. Для створення педагогічної взаємодії необхідно проектувати умови, що сприяють: активному включенню всіх учасників освітніх процесів в обговорення і виконання дії при прийнятті рішень на різних етапах організації взаємодії; формуванню дослідницької позиції всіх суб'єктів освіти; об'єктивації поведінки, що передбачає отримання постійного зворотного зв'язку; побудова партнерського спілкування, що означає визнання та прийняття цінності особистості кожного, його думки, інтересів, особливостей, прагнень, перспективи особистісного зростання.

Найбільш ефективною формою дистанційного навчання є забезпечення принципу

взаємодії викладача і учнів у рамках інтерактивних (он-лайн) курсів, що сьогодні широко розробляються освітянами. Практика дистанційного навчання свідчить про те, що частіше за все для нього в якості носія навчальної інформації застосовуються окремі електронні курси, модулі, лекції, практичні заняття, контрольні матеріали. Включення в цю систему підручника дозволяє побачити весь процес навчання в цілому [2].

Значний внесок у підвищення ефективності педагогічної взаємодії в умовах дистанційного навчання має внести інтегрована освітня технологія В. Гузеєва. Назва технології пов'язана з інтеграцією перспективних напрямів удосконалення навчального процесу: планування результатів навчання, укрупнення дидактичних одиниць, психологізація навчального процесу, комп'ютеризація.

Друковані матеріали: підручники, посібники, робочі зошити, – один з найбільш розповсюджених засобів розміщення навчальної інформації, який однаково добре застосовується в різних формах організації навчального процесу. Розширенню можливостей застосування друкованих матеріалів під час дистанційної освіти сприяє застосування електронних платформ в Інтернеті.

Дистанційне навчання передбачає специфічну педагогічну систему, для якої характерна наявність майже всіх способів організації взаємодії учасників освітнього процесу, що мають форму діалогу. Тенденція до діалогізації й рефлексивності в організації педагогічної взаємодії значною мірою реалізується засобами сучасних інтернет платформ, що на практиці також розширюють можливості традиційних засобів навчання.

Література:

1. Трубачева С.Е., Люлькова Ю.М. Організаційно-педагогічні особливості сучасної дистанційної освіти. *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя: матеріали міжнародної наукової конференції* (1 травня 2020р. Чернівці). Чернівці: МЦНД. Т. 4. С.57-59.
2. Трубачева С. Можливості підручника у забезпеченні педагогічної взаємодії в умовах дистанційного навчання. *Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць* /ред. кол.; голов. Ред. – О. М. Топузов. Київ : Педагогічна думка, 2020. Вип. 25. С.192-201.

*Непорожня Л. В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ БАЗОВОГО КУРСУ ФІЗИКИ

Найважливішою вимогою усього періоду навчання фізики в школі є послідовне і безперервне опанування учнями системою фізичних знань і способів діяльності. Мета навчання фізики варіюється залежно від його етапу, проте, незмінною залишається компонента щодо формування природничо-наукової грамотності, позитивного ставлення до науки, розвиток особистісних якостей і індивідуальних здібностей. Навчання фізики в школі передбачає: формування інтересу і прагнення учнів до вивчення природи, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів; розвиток їх уявлень про наукові методи пізнання, формування дослідницьких компетентностей та наукового світогляду як результату вивчення основ будови матерії і фундаментальних законів; розвиток умінь пояснювати явища з використанням фізичних знань і наукових підтверджень; формування уявлень про системотвірну роль фізики для розвитку інших природних наук, техніки і технологій; розвиток уявлень про можливі галузі майбутньої професійної діяльності, пов'язані з фізикою [1].

Базовий курс шкільної фізичної освіти спрямований на формування уявлень про фізичні явища, види енергії та її перетворення, агрегатні стани речовини; оволодіння учнями знаннями про дискретну будову речовини, механічні, теплові, електромагнітні і квантові явища, первинні відомості про будову Всесвіту; знайомство зі способами вивчення фізичних явищ; набуття учнями базових умінь роботи з доступною інформацією про фізичні явища і процеси. Вивчаючи фізику учні набувають здатності пояснювати фізичні явища; вирішувати завдання з використанням фізичних моделей; проводити експериментальні дослідження; опрацьовувати інформацію фізичного змісту, аналізувати і критично оцінювати її; знайомляться з галузями професійної діяльності і сучасними технологіями; вчать розуміти фізичні основи і принципи дії технічних пристроїв і технологічних процесів, оцінювати їх впливи на довкілля; оволодівають методами самостійного планування і проведення фізичних експериментів, аналізу і інтерпретації одержаних результатів; набувають умінь проектно-дослідницької діяльності [2].

Фізика об'єктивно складний навчальний предмет, який не можна просто вивчити, її потрібно розуміти. Для цього школяру необхідно докладати серйозні інтелектуальні зусилля. Але зусилля будуть докладатися за умови, якщо є зацікавленість і мотивація. Проблеми

мотиваційного характеру у більшості учнів виникають, коли в процесі навчання фізики домінує теоретична складова, а експериментальна діяльність учнів є зведеною до мінімуму.

Виходячи з цього, найважливішим елементом базового курсу фізики мають бути методи формування мотивації до вивчення цього предмета. Найбільш доцільним засобом вирішення окресленого завдання є органічне поєднання теоретичного і дослідницького елементів, формування цікавих фізичних завдань, демонстрування можливостей фізики в поясненні явищ навколишнього світу та застосування фізичного знання в сучасній техніці [3,4]. Важливою вимогою до шкільної природничої освіти є послідовний і безперервний характер засвоєння природничо-наукових знань і способів діяльності. Це означає, що і в змісті природничо-наукової освіти мають постійно і збалансовано бути присутніми усі основні змістовні галузі природознавства: фізика, хімія, біологія, географія, астрономія.

Базовий курс фізики має відповідати віковим особливостям учнів, зокрема, високій допитливості й прагненню досліджувати природу. Наразі недоліком є те, що фізика вивчається переважно на базовому рівні з навантаженням 2 години на тиждень. При цьому вчителі прагнуть сформуванню уявлення про увесь спектр теоретичних питань традиційного курсу фізики, але часу на формування практичного компонента природничо-наукової компетентності вочевидь бракує. Ці міркування впливають також і з результатів міжнародного дослідження TIMSS й засвідчують недоліки профільного навчання фізики.

Результати міжнародного порівняльного дослідження свідчать про те, що в методиці навчання фізики недостатньо уваги приділяється формуванню таких умінь, як формування завдання дослідження, висунення наукових гіпотез і пропозицій щодо способів їх перевірки, визначення плану дослідження та інтерпретації його результатів, використання прийомів, що підвищують надійність одержаних даних. Крім того, учням пропонується недостатньо завдань, при виконанні яких необхідно пояснити природне явище на основі наявних знань, аргументовано спрогнозувати розвиток певного фізичного процесу використовуючи набуті знання, уміння та навички у змінених ситуаціях.

Виходячи зі сказаного, ключова увага сучасного підручника для вивчення базового курсу фізики має приділятися експериментальному дослідженню фізичних явищ, вивченню емпіричних законів, застосуванню фізичних знань в реальних життєвих ситуаціях, розумінню зв'язку фізики з пристроями, які оточують нас, та сучасними технологіями. Вочевидь, сучасний базовий курс фізики потребує збільшення уваги до дослідницького підходу, а у вимогах до результатів навчання все ж таки акцент має бути перенесений з вирішення розрахункових завдань на пояснення фізичних явищ на основі наявних теоретичних знань (якісні завдання). Посилення практичної частини базового курсу фізики (розширення числа учнівських

практичних робіт) повинне забезпечувати мотивацію до вивчення предмета, збільшення кількості учнів, які обирають фізику як профільний навчальний предмет.

Ключові слова: концептуальні підходи, базовий курс фізики, природнича галузь.

Література:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. No 1392. URL.: http://www.old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/.
2. Holovko M., Holovko S., Zhuk Y. The influence of gender factor on development of stereotypical image of a specialist (lawyer) of future profession in students. *Universal journal of educational research*, 2020, Vol. 8 (5), pp.1810-1820 (DOI: 10.13189/ujer.2020.080517)
3. Бургун І.В. Розвиток загальнонавчальних умінь учнів основної школи в контексті компетентнісного підходу до навчання фізики : навч.-метод. посіб. / І.В.Бургун ; [дизайн обкл. О.С.Голубченко] ; Херсон. нац. техн. ун-т. – Херсон : ГрінД.С., 2014. – 420с.
4. Сіпій В.В. Вплив політехнічного складника предметної компетентності з фізики на професійне самовизначення школярів / В.В.Сіпій // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін: Наукові записи РДГУ. – Рівне, 2017. – Вип. 17. – С. 141 – 145.

*Новосьолова В. І.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДУ СПОСТЕРЕЖЕННЯ В ШКІЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Метод спостереження над мовою – це один із методів навчання, у якому закладені великі можливості учнів для активної аналітичної роботи на уроці, без яких неможливе ефективне навчання мови. Цінність методу полягає в тому, що школярі пізнають сутність мовних процесів, фактів, осмислюють зв'язок між ними, формують і розвивають самостійні пошукові навички, здатність аналізувати та знаходити відповіді. Саме метод спостережень дає змогу здобувачам освіти «встановити споріднені явища і використати вже сформовані уміння і навички для засвоєння нових знань». [1, с. 69]

На важливості застосування методу спостереження над мовою акцентували увагу в методичних лінгводидактичних працях українські й зарубіжні науковці (З. Бакум, М. Барахтян, О. Біляєв, С. Караман, О. Караман, О. Кучерук, О. Пешковський, Л. Рожило, О. Текучов, О. Шпортенко та інші вчені) [1], [2], [3].

Учений-методист О. Біляєв у своїй методичній концепції висловив думку, що метод спостереження є «одним із дієвих засобів активного здобування знань», завдяки якому розширюється простір для активних розумових дій учнів, усувається одноманітність у роботі вчителя» [2, с. 84].

Метод спостереження над мовою всебічно обґрунтувала учена-методист В. Теклюк, яка в своїй науковій розвідці зазначала, що до нього вдаються на уроках різних типів, а також у зв'язку з іншими методами навчання, коли учням пропонують у результаті аналізу виділених явищ і фактів самостійно зробити певні висновки, сформулювати визначення, правила [4].

Уроки із застосуванням методу спостереження над мовою потребують від учителя-словесника ретельного розроблення змісту роботи, структури, технології проведення, адже під час нього учні мають зрозуміти, що робити, з якою метою, у якій послідовності, у який спосіб фіксувати результати спостереження. Такий формат використання методу сприятиме зміцненню в школярів мотивів учіння, пожвавить інтерес до процесу вивчення мовних явищ, дасть змогу здобувачам освіти позбутися враження, що їм нав'язують мовні відомості, правила.

На прикладі підручників української мови 10-11 класів для ЗЗСО [5, 6] простежимо, яким чином їхнє змістове наповнення забезпечує реалізацію методу спостереження над мовою і мовними фактами на уроках української мови.

Використовуючи метод спостережень, автори підручників мали на меті донести до усвідомлення учнями певну суму знань про мову, не пропонуючи їм готових відомостей, а даючи в певному порядку теоретичний матеріал і керуючи непомітно для школярів процесом осмислення цих відомостей. Наприклад, перед вивченням теоретичного матеріалу теми «Позначення м'якості приголосних» учні міркують над проблемними запитаннями (*Чому слова бюро і б'ють, свято і черв'як пишемо по-різному і чи були життєві ситуації, коли виникали сумніви у написанні слів з такою орфограмою?*). Згодом виразно читають запропонований вірш, спостерігаючи над яким, називають небуквені орфограми, пояснюють написання вжитих у тексті слів з апострофом, пишуть коментар із одного речення до наведеного вірша. Потім повторюють за наведеною у підручнику таблицею правила написання апострофа та добирають власні приклади до правил і готують запитання для самоперевірки. Наступна вправа містить завдання, у якому запропоновано здійснити спостереження над реченнями й пояснити орфограми у виділених словах, що подані у транскрипції, й записати їх відповідно до правил орфографічної норми.

Метод спостереження над мовою можна застосовувати для дослідження широкого кола мовних явищ, оскільки він дає змогу змінювати «поле охоплення» досліджуваного об'єкта, висувати й перевіряти гіпотези. Для прикладу наведемо таке завдання: *«Прочитайте словникові статті. Висловіть припущення щодо того, із яких словників вони виписані. У разі потреби звірте відповіді з матеріалом додатку 6 наприкінці підручника».*

Спостереження над мовою може вестися й після вивчення теоретичного матеріалу. У такому випадку цей метод використовують для розширення кола фактів, що ілюструють і підтверджують вивчене мовне явище. З цією метою в підручнику запропоновано завдання на кшталт: *«Об'єднайтеся в три групи. Пригадайте, що вам відомо про орфографію. За потреби зверніться до Українського правопису. Проведіть конкурс на краще запитання: доберіть і запишіть якомога більше запитань для учасників іншої групи, щоб виявити, що й наскільки добре кожен із вас засвоїв із цього розділу».* У зазначеному вище контексті доцільно активно використовувати різноманітні відео за вказаними у підручнику покликаннями, після перегляду яких запропоновано дослідити, наприклад, мовні засоби образності чи емоційності, найбільш уживані мовні конструкції, мовні огріхи.

На нашу думку, виконання завдань для реалізації методу спостережень над мовними явищами і фактами дають змогу наблизити освітній процес до вирішення життєвих потреб, наприклад, у такому завданні вправи як: *«Прочитайте текст. Перекажіть його своїми*

словами, як ви його зрозуміли і сприйняли. Дослідіть, чи дотримано автором лексичних норм, чи стилістично мотивованою є тавтологія в тексті? Свою думку доведіть. Продовжіть речення: «Коли..., я почуваюся щасливою (-им)».

Учитель-словесник має допомогти учневі виробити навички здобувати знання під час самостійних спостережень, навчитися загострювати увагу на певному мовному понятті й розвивати вміння аналізувати певне явище чи мовний факт, робити висновки, формулювати визначення і правила.

Отже, використання методу спостережень дає змогу здобувачам освіти осмислювати, сприймати й усвідомлювати мовні явища й факти, наблизити освітній процес до потреб життя, самостійного вирішення учнями повсякденних життєвих ситуацій. Саме такі завдання, на нашу думку, реалізовані в означених підручниках української мови для 10-11 класів [6, 7]. Проблема використання методу спостереження на уроках української мови потребує подальшого дослідження, глибшого психологічного осмислення, збагачення досвідом практичного використання.

Ключові слова: метод спостереження, шкільний підручник української мови.

Література:

1. Методика викладання української мови в середній школі : навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик; за ред. І. С. Олійника. 2-е вид., переробл. і допов. Київ : Вища школа. 1989. 439 с.
2. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навчально-методичний посібник. Київ : Генеза. 2005. 180 с.
3. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2011. 420 с.
4. Теклюк В. Я. Наблюдение над языком в системе методов обучения украинскому языку в V-VII классах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02; НИИ педагогики Украины. Киев. 1991. 146 с.
5. Голуб Н. Б., Новосьолова В. І. Українська мова. Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти, Київ : Педагогічна думка. 2018. 200 с.
6. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Новосьолова В. І. Українська мова (рівень стандарту) підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти, Київ: Педагогічна думка. 2019. 232 с.

*Онаць О. М.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу економіки і управління ЗСО,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РОЛЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ НА ПАРТНЕРСЬКИХ ЗАСАДАХ

Під час дослідження виявлено, що, починаючи з кінця ХХ ст., зростає потреба в запровадженні державно-громадського управління в системі освіти та закладах освіти на засадах партнерства в Україні, активізації та систематизації роботи щодо формування реально нової спільноти – громадянського суспільства, здатного до осмислення сутності оновлення форми управління, його змісту, методів, а також готового до співуправління на дитино(людино)центристських та довірчих засадах. Це один із способів самоврядування суспільства, що є невід'ємною ознакою устрою розвинених країн Європи, світу взагалі й України, зокрема.

Державно-громадське управління – явище не нове в Україні. Але законодавчо визначені в багатьох документах норми за роки незалежності України так і не втілюються у життя, фактично залишаються лише гаслами. В умовах децентралізації влади нагальною є потреба у розробленні нової концепції державно-громадського управління освітою та закладами загальної середньої освіти (надалі –ЗЗСО) на партнерських засадах з як активними системами. Воно має бути спрямоване на істотні системні зміни в меті, завданнях, змісті і результатах управління, зорієнтоване на всебічний розвиток кожної унікальної і неповторної особистості, з метою здійснення прогресивних змін і на державному рівні, і на рівні конкретного громадянина України, і на рівні зовнішнього середовища мікрорайону ЗЗСО, і місцевої спільноти – шляхом розроблення нових моделей державно-громадського управління закладами освіти на демократичних засадах теорії активних систем. Необхідні не часткові зміни, а сутнісне вдосконалення або розробка нової системи управління як державно-громадської та наукове обґрунтування з узгодженим та дієвим комплексним механізмом управління.

Провідна роль у створенні та запровадженні змін, нових моделей державно-громадського управління належить керівникам ЗЗСО, які усвідомлюють свою відповідальність. Це підтверджують результати дослідження: із 655 опитаних керівників вважають, що потрібні модернізаційні зміни в управлінні, так - відповіли 77,2 % респондентів; ні - 22,8 %. На запитання: які саме зміни потрібні, відповіді розподілилися таким чином: керівник закладу освіти має бути освітнім менеджером – 35 %; потрібна децентралізація управління – 44%; використання інноваційних стратегій – 55 %; автономія – 59 %; поповнення і осучаснення

матеріально-технічного забезпечення – 62 %. Фінансову самостійність мають тільки 6,7 %, а вважають необхідною – 12 %. Це свідчить про відсутність підготовки керівників закладів освіти та їх мотивації до фінансово-економічної діяльності самостійно.

Міжнародний та вітчизняний досвід свідчить, що якість освіти напряму залежить від ефективності управління. Це одна з постійних тем Міжнародних науково-практичних конференцій, практики кращих закладів освіти України. Це підтверджено і нашим дослідженням, яке показало, що забезпечення якості освіти та всебічного розвитку її здобувачів залежить, насамперед, від керівника, а потім – від команди, яку він зможе зібрати і навчити. Саме керівнику належить ключова роль у реалізації державно-громадського управління закладом загальною середньою освітою, саме він може ініціювати і забезпечити ефективну партнерську взаємодію і співпрацю. Які умови у нього для цього є?

Як відомо, діяльність керівника закладу загальної середньої освіти регламентується Законом України «Про освіту», Законом України «Про повну загальну середню освіту», іншими нормативно-правовими документами. Але виконання законодавчих норм відбувається на практиці по-різному. Наприклад, керівників закладів освіти, хоча і на підставі результатів конкурсу, призначають різні інстанції: відповідно до норми Закону України «Про загальну середню освіту» – 2-6 %; норм трудового законодавства – 2-6 %; наказом відділу освіти - 4 –12 %; рішенням конкурсної комісії – 1-3 %; наказом засновника - 1 -3 %; рішенням органів місцевого самоврядування : так – 2-6 % ; ні – 2-6 %; рішенням територіальної громади (ТГ): так – 1-3 %; ні – 3,9 %; розпорядженням голови районної державної адміністрації: так – 1-3 %; ні – 2-6 %; наказом управління (відділу освіти) районної державної адміністрації (міської ради): так – 14 – 46 %; ні – 1,3 %; інше –1-3 %. Залишився на посаді в результаті реорганізації – 1,0 %. Підпорядкованість різним інстанціям спричиняє чимало неврегульованих питань щодо розподілу повноважень між учасниками управління освітою в умовах децентралізації взагалі та надмірної опіки органів влади.

Що стосується автономії ЗЗСО, проголошеної у Законі України «Про освіту», то, як показало дослідження, значно вищий рівень мають керівники і заклади освіти з питань кадрової автономії (82,3 %), академічної (65,0 %), організаційної (78,0 %). Зовсім незначний відсоток мають фінансову автономію, і то, здебільшого часткову 96,7 %). Автономія закладу освіти не реалізується з кількох причин. Це небажання органів управління освітою поділитися владою, надмірний контроль, забюрократизованість, небажання ділитися повноваженнями між органами державної влади та органами місцевого самоврядування, активність і зацікавленість та спроможність територіальних громад у їх реальній допомозі тощо.

Для того, щоб керівник сучасного закладу загальної середньої освіти став відмінним режисером і лідером в управлінні, йому потрібно також створювати умови, кардинально

зменшити контроль і опіку, надавши реальну автономію. Органи влади всіх рівнів мають змінити своє ставлення до керівників і демонструвати всіляку підтримку тим, хто працює успішно, забезпечити професійне зростання і розвиток, професійну магістерську підготовку керівників-менеджерів і лідерів освіти. Питання керівники вирішують самотужки, або шляхом самоосвіти. Хто має можливості, навчається сам, але це ніяк не позначається на його заробітній платі тощо.

Результати опитування керівників закладів освіти засвідчують, що отримати магістерську освіту за бюджетні кошти можуть обрані одиниці за відповідними напрямками органів управління освітою. Навіть серед новопризначених керівників закладів освіти за конкурсом трапляються особи без магістерської підготовки. Керівники з великим стажем, старші за віком, мають кваліфікацію спеціалістів. Нами проаналізовано Інформаційні бюлетені Інституту освітньої аналітики МОН України щодо кадрового складу ЗЗСО за кілька років. *Освітній рівень керівників закладів освіти та їхніх заступників: 2017/2018 н. р. рік: магістри/ спеціалісти – 35408; у 2018/2019 н. р. – 33659. Бакалаври: 2017/2018 н. р. – 51; у 2018/2019 н. р. – 69. Молодші спеціалісти – 2017/2018 н. р. – 47; 2018/2019 н. р. – 37 осіб. У 2019/2020 н. р.: кількість магістрів складала – 233784; бакалаврів – 62; молодших спеціалістів (неповна вища освіта) – 38 осіб[1, 2].*

Однією з вагомих причин такої ситуації є недостатній рівень забезпечення компетентнісного підходу в управлінні освітою, розуміння ролі освіти і керівника закладу освіти. На щастя, кращі підходи і рішення щодо ефективного управління освітою напрацьовуються на рівні громад і самих керівників ЗЗСО, які вважають, що ефективність управлінської діяльності залежить від демократичного стилю управління – 67,7 %; розвитку лідерських якостей керівників – 61,5 %; опанування системою знань про різні види менеджменту – 59,2 %; розвитку стратегічного та критичного мислення керівників – 58 %; використання інноваційних технологій управління, управлінських інформаційних систем, експертно-аналітичних систем, сучасних інформаційних сервісів, платформ, та інструментів в опорних закладах освіти та їх філіях – 57,5 %

Як відзначається у різних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях, Україна, не зважаючи ні на що, ще має значний людський капітал, зокрема у сфері освіти і науки. Потрібна скоординована системна спільна узгоджена робота центральних законодавчих та виконавчих органів влади, органів місцевого самоврядування, керівників установ та закладів освіти, щоб зреалізувати всі резерви для розвитку людського капіталу в Україні. Ці та інші проблеми ролі керівника закладу загальної середньої освіти потребують розгляду в посібнику для менеджера освіти.

Ключові слова: державно-громадське управління, керівник, автономія закладу освіти, розвиток місцевого самоврядування, засади партнерства.

Література:

1. Інформаційний бюлетень. Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів. (2017/2018 та 2018/2019). [Електронний ресурс]. Доступно: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Pro-chiselnist-i-sklad-pedagogichnih-pratsivnikiv-ZZSO-MON-inshih-ministrestv-i-vidomstv-ta-privatnih-zakladiv_2017-2018-ta-2018-2019.pdf.
2. Інформаційний бюлетень. Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів. (2018/2019 та 2019/2020). [Електронний ресурс]. Доступно: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Pro-chiselnist-i-sklad-pedagogichnih-pratsivnikiv-ZZSO-MON-Ukrayini-inshih-ministerstv-i-vidomstv-ta-privatnih-zakladiv_2018-2019_2019-2020-n.r.pdf
3. 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. наук.- практ. конф., 4–5 квіт. 2013 р. – К. : Арт Економі, 2013. – С. 33–43.
4. Лісова Н. І. Державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти в малих містах України: монографія / Н. І. Лісова; за наук. ред. Л. М. Калініної. – Черкаси: Видавець Пономаренко Р.В. – 2018. – 360 с.
6. Онаць О. М. Позиція директора школи в Чеській Республіці та в Україні: порівняльний аспект. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30 травня 2019). Київ-Дрогобич 2019. С. 137–138. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/716264/>.

*Пасічник О. С.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Нині у сфері навчання іноземних мов спостерігається посилення ролі міжкультурного компонента змісту навчання та чітко окреслюється тенденція до формування в учнів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності [2]. Передбачається, що, оволодіваючи іноземною мовою та знайомлячись з різними проявами іншої культури, учень має зберігати власну культурну ідентичність і суб'єктність, а також у разі потреби презентувати рідну країну в процесі міжкультурного діалогу.

Основними засобами формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів слугують навчальні тексти, діалоги а також вправи і завдання. Кожен із цих засобів виконує властиві йому функції.

Тематично організовані *навчальні тексти і діалоги*, відображаючи аспекти, характерні для країн, де цією мовою користуються як рідною, реалізують соціокультурний компонент змісту навчання: в учнів формується цілісне уявлення про особливості побуту іншої країни, норми життя, менталітет іншої нації, особливості мовленнєвого етикету тощо. Водночас дослідники стверджують, що для створення передумов для реалізації методичного принципу «діалог культур» до змісту тем, що опрацьовуються, необхідно також інтегрувати відомості про рідну культуру учнів (О.С. Пасічник, Т.К. Полонська, В.Г. Редько). Це закладе передумови для виявлення спільного й відмінного у двох культурах, їх порівняння, а також сприятиме вихованню двомовної та бікультурної особистості, готової до участі в діалозі культур. Сукупність відомостей про рідну культуру пропонується описувати терміном «краєзнавство» [1]. Завдання краєзнавчого блоку – не дублювати іноземною мовою інформацію про рідну культуру, а відображати ті краєзнавчі об'єкти, які є важливими маркерами рідної культури учнів або ж можуть бути пізнавальними та інформативними для потенційних партнерів по спілкуванню і сприятимуть формуванню в них певних уявлень про іншу культуру. Важливо, щоб краєзнавчий блок не був автономним, а навпаки – інтегрований з соціокультурними відомостями та співвіднесений з ними тематично. Наприклад, вивчаючи тему «Спорт і спортсмени», потрібно проілюструвати досягнення вітчизняних спортсменів, спортивну

інфраструктуру українських міст, популярні види спорту в Україні тощо. Під час опрацювання теми «Харчування» доцільно навести приклад традиційних повсякденних або ж святкових українських страв. Позитивно, що в більшості вітчизняних, а також зарубіжних підручників уже знаходимо такі тексти. Якщо в навчальній книзі, якою користується вчитель, цю інформацію не представлено, він може підготувати додаткові дидактичні матеріали, скористатися готовими розробками своїх колег. Водночас, вважаємо за недоцільне перенасичувати процес навчання іноземної мови матеріалами про рідну культуру учнів; оптимально їх обсяг не має перевищувати 10% загального інформаційного контенту.

Безумовно, підручник і додаткові дидактичні матеріали не в змозі охопити усі ті аспекти, які можуть стати предметом обговорення з носієм іншої мови та ментальності. Навчальні тексти, їх проблематика, логіка та послідовність викладення думок, а також моделі взаємодії, презентовані в навчальних діалогах, є орієнтувальною основою для побудови власних висловлювань учнями. Спираючись на відповідні мовні та мовленнєві засоби, у подальшому вони зможуть будувати власні висловлювання, долучаючи інформацію, яка відома їм з власного та навчального досвіду.

Логічно припустити, що повідомлення учням соціокультурної та краєзнавчої інформації не сформує в них міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності допоки не будуть створені умови для тренування вмінь і навичок культурної рефлексії. Важливе місце в системі навчання іноземних мов належить *вправам і завданням* як пріоритетним засобам досягнення цілей оволодіння змістом іншомовної освіти.

Особливістю культурологічного блоку змісту навчання, як соціокультурного, так і краєзнавчого, є те, що він уміщує не просто систему фактів про ту чи іншу культуру, а й визначає моделі комунікативної поведінки та описує систему цінностей певної культурно організованої спільноти, а відтак впливає на когнітивну, комунікативну та ціннісну сфери учня. Відповідно, система вправ і завдань має логічно співвідноситися з кожною з цих сфер. Відтак, пропонуємо таку їх типологію:

Завдання когнітивного рівня спрямовані на оволодіння сукупністю систематизованих знань про культуру. Значною мірою вони пов'язані з фактичним культурологічним матеріалом, який уміщує навчальна книга, орієнтовані на перевірку якості оволодіння ним. Ці завдання можуть мати репродуктивну, або ж ігрову та пошукову спрямованість. Також завдання цього типу налаштовують учня на пошук і представлення відомостей про рідну культуру, пояснення її особливостей на рівні фактів.

Завдання комунікативного рівня передбачають продуктивне застосування культурологічних відомостей про рідну та зарубіжну країну в процесі спілкування з обов'язковим дотриманням правил мовного етикету (лінгвосоціокультурний аспект),

прийнятого в міжкультурному контексті.

Завдання аксіологічного рівня ставлять за мету усвідомлення системи цінностей норм і правил різних культур. Вони зорієнтовані на задіювання вищих психічних і мисленнєвих процесів учня: уміння аналізувати та зіставляти факти, спиратися на абстрактне мислення, обґрунтовувати власну точку зору щодо проблематики тем, визначених навчальною програмою.

Когнітивні та комунікативні можливості учнів основної школи дають нам підстави стверджувати, що діти можуть виконувати завдання першого й другого типів, а також робити перші кроки у виконанні завдань третього типу. Запропонована типологія завдань не є строгою, а відтак, окреме завдання може бути одночасно віднесене до декількох типів.

Варто пам'ятати, що успішність виконання культурологічних завдань визначається рівнем оволодіння учнями відповідними мовними та мовленнєвими засобами вираження думок, комунікативними стратегіями (запитати, уточнити, переконати тощо), основами комунікативного етикету, умінням оперувати відомими фактами, спиратися на міжпредметні зв'язки та долучати власний досвід.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, засоби навчання, діалог культур, соціокультурний компонент, краєзнавство.

Література:

1. Пасічник О. С. Дидактичне обґрунтування краєзнавчого компонента змісту навчання іноземних мов у початковій школі. *Проблеми сучасного підручника*. Київ : Пед. думка, 2018. Вип. 20. С. 297–310.
2. Пасічник О. С. Міжкультурна компетентність як складова іншомовної комунікативної компетентності. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи* : зб. тез III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Київ : Пед. думка, 2021. С. 160–165.

*Пахаренко В. І.,
доктор філологічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ НОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ І ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Після ухвалення нового Державного стандарту базової середньої освіти (2020) перед творчою педагогічною громадськістю стоїть складне, відповідальне завдання – створення нових навчальних програм і шкільних підручників. Особливо важливо скористатися нагодою для розробки оптимальних підходів навчання української літератури, максимально зберігаючи кращі чинні надбання й усуваючи прорахунки.

За останні десятиліття, а надто ж роки, зроблено багато: уведено нові художні твори, переважно цікаві, злободенні для учнів відповідного віку, гуманістичні, художньо досконалі й патріотичні. Але не завжди. Частина і традиційних, і нововведених текстів не відповідає віковим особливостям школярів або ж скромна у суто мистецькому плані. Досі змагаються між собою два принципи укладання матеріалу в старших класах – стильовий і застарілий хронологічний. Програми й далі калейдоскопічні, переобтяжені великою кількістю авторів, оглядових тем, замість того, щоб скеровувати до глибинного, неквапливого осягання мистецьких шедеврів. Однак важливо добирати для текстуального вивчення саме шедеври й обов'язково близькі, захопиви для школярів відповідного віку.

Зараз же укладачі незрідка, намагаючись за будь-яку ціну розвантажити, полегшити програму, пропонують неодмінно коротенькі тексти. Але ж це далеко не єдиний критерій оптимальності твору для вивчення. Зауважимо, що переважна більшість шестикласників охоче прочитає не лише рекомендований шкільною програмою уривок «На Козацьких островах», а й усю тетралогію В. Рутківського «Джури».

Навіть в інваріантному, оглядовому курсі, а тим паче у профільному, варто в центр уваги поставити конкретні художні тексти, організувати роботу так, щоб учні зацікавилися ними, навчилися їх розуміти, осмислювати, залучати для своїх духовних потреб. Окрім того, на уроках української літератури школярі мають навчитися усно й письмово висловлювати свої думки – зв'язно, чітко, нетрафаретно, красномовно. Цьому б посприяла вельми продуктивна ідея шкільного есею замість збаналізованого й зарегламентованого учнівського твору.

Якісно новими повинні стати й підручники. За останні роки в цій царині напрацьовано чимало позитивного досвіду. Наразі рідна література є фактично осердям мистецького циклу

шкільної освіти. А найголовніше, якраз на уроках літератури учні вчать розуміти абсолютно унікальну мову мистецтва як такого. Надалі цей потенціал рідної літератури в закладах загальної середньої освіти маємо зберегти і посилити.

Отже, матеріал підручника слід добирати й вибудовувати так, щоб він максимально сприяв формуванню предметної читацької та ключових компетентностей учнів. Зокрема допомагає виробляти діалогічні вміння – вести діалог із текстом художнього твору, його автором, героями, критиками, учителем, однокласниками. З цією метою варто наводити різні та полярні інтерпретації дослідників одного й того ж твору. Чимало програмних текстів дають для цього широкі можливості – «Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького, «Захар Беркут» і «Сойчине крило» І. Франка, «Дорогою ціною» і «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського та інші.

Ще один ефективний прийом – використання вмотивовано розпорошеної по тексту підручника мозаїки рубрик, що дозволяють лаконічно висвітлювати різні, іноді несподівані аспекти аналізованого явища. Серед таких можливих рубрик – «Факт» (стисле повідомлення про якусь промовисту подію, вчинок тощо), «Доказ» (матеріал, що обґрунтовує певну тезу), «Судження» (роздуми митців і дослідників з приводу проблеми, яка обговорюється).

Важливою також є рубрика «Творче завдання», що допомагає учням формувати вміння самостійного трактування певного мистецького явища чи конкретного твору та розвивати дослідницькі, креативні здібності. Зокрема тут можемо заохочувати школярів знаходити потрібну інформацію у друкованих та електронних джерелах, критично осмислювати її, виокремлювати головне і другорядне.

Меті поглиблення ерудиції, розширення загального кругозору учнів прислужиться рубрика «Контексти» (з відповідними уточненнями – філософський, політичний, історичний, географічний, мовознавчий та ін.). Особливо важливий мистецький контекст – представлення, включення в аналітичне поле спектаклів, художніх фільмів, пісень, музики, анімації, відеоігор, пов'язаних із програмовими літературними творами. Наприклад, у розділі про «Лісову пісню» Лесі Українки можна познайомити десятикласників із цілою низкою різножанрових мистецьких інтерпретацій драми-феєрії: художні фільми (різні за поетикою) В. Івченка та Ю. Ілленка, балет Національного театру опери і балету ім. Т. Шевченка на музику М. Скорульського, відеогра «The forest song» (студія Colabee, США), анімаційні фільми О. Рубан (Україна) та М. Юаси (Японія).

Збагатить підручник та поживить інтерес учнів широке залучення ресурсів інтернету – текстів літературних творів і літературознавчих студій в електронному варіанті, блогів авторів сучасних письменників. Безсумнівно, запам'ятаються задіяні в підручнику віртуальні екскурсії (наприклад, на хутір Надія, у музей І. Франка в Нагуєвичях і в Криворівні).

Окрім того, важливо прислухатися до нагальної вимоги часу: випускати два відмінні варіанти підручника: паперовий та електронний. У електронному, не обмеженому жорсткими санітарними вимогами до обсягу, з'явиться можливість ширше, ґрунтовніше представити навчальний матеріал, залучати більшу кількість ілюстрацій, подавати так звані «живі» світлини, аудіо- й відеопродукцію.

Отже, у сучасному підручнику української літератури повинні бути реалізовані всі його дидактичні функції, навчальна книга має стати для учнів не занудним ментором, а цікавим, несподіваним, дотепним товаришем-співрозмовником.

Ключові слова: шкільна літературна освіта, навчальна програма, підручник української літератури, художній твір, діалогічні вміння, контекст.

Література:

1. Авраменко О. М., Пахаренко В. І. Українська література: підруч. для 10 кл. закл. загальн.серед. освіти. Київ: Грамота, 2018. 256 с.: іл.
2. Мовчан Р. В., Авраменко О. М., Пахаренко В. І. Українська література: підруч. для 11 кл. загальноосвіт навч. закл. Київ: Грамота, 2011. 357 с.: іл.
3. Пахаренко В. І., Коваль Н. А. Українська література: підруч. для 8 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Грамота, 2016. 274 с.
4. Пахаренко В. І. Українська література: підруч. для 9 кл. загальноосвіт навч. закл. Київ: Генеза, 2009. 368 с.: іл.

Пишко О. Л.
кандидат педагогічних наук,
методист кабінету
суспільно-гуманітарних предметів,
Рівненський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне, Україна

РОБОТА З ПІДРУЧНИКОМ «ОСНОВИ ПРАВОЗНАВСТВА» В УМОВАХ ОНОВЛЕНОГО ЗАКОНОДАВСТВА

Предмет «Основи правознавства» викладається в 9 класі закладів загальної середньої освіти із 2017–2018 навчального року. В силу особливостей та специфіки цього навчального предмета як-от: його місце з-поміж інших предметів основної школи, специфічний зміст та імплементація основ правової науки, вивчення учнями протягом одного року в обсязі 35 годин та ін. підручник залишається основним засобом навчання учнів основ правознавства. Для учнів підручник із основ правознавства – це джерело правових знань, носій змісту предмета та засіб його засвоєння [2, с. 301].

Підручник з основ правознавства повинен відповідати низці вимог, серед яких (в руслі нашої розвідки) виокремимо такі: підручник має реалізовувати зазначені в програмі мету та завдання предмета; відповідати чинним освітнім документам та потребам освітньої системи предмета; відображати новітні досягнення української правничої науки, висвітлювати їх з урахуванням дидактичних принципів доступності, наступності, системності та послідовності [3, с. 382].

Чинні підручники з основ правознавства для 9 класу були укладені авторськими колективами та поширені в закладах загальної середньої освіти в 2017 році. Відтоді зазнало змін вітчизняне законодавство (окремі його галузі), зокрема, внесено зміни до Конституції України, Цивільного, Сімейного, Кримінального кодексів, Кодексу про адміністративні правопорушення України, ухвалено нові та внесено зміни в чинні закони.

Зрозуміло, що вивчення предмета «Основи правознавства» не передбачає детальне ознайомлення дев'ятикласників із джерелами галузей права. Однак, в навчальній програмі, а відтак і в підручниках, є низка тем, яку зачіпають зміни нормативної бази. Особливо це стосується поняттєвого апарату предмета.

Указане вище потребує від учителя врахування у викладанні основ правознавства плінності вітчизняного законодавства та результатів нормотворчої діяльності відповідних державних органів [2, с. 302].

Наведемо кілька прикладів. Вивчаючи теми з кримінального права, учні мають тепер оперувати поняттям «кримінальні правопорушення» (які, своєю чергою, поділяються на

кримінальні проступки і злочини); складаючи алгоритм захисту прав споживача, учням слід звернутися до певних положень Закону України «Про захист прав споживачів», де такі процедури зазнали змін; розглядаючи тему щодо шляхів влаштування дітей, позбавлених піклування, слід скористатися чинними сьогодні положеннями Сімейного кодексу тощо.

Тому робота учнів з підручником на уроках з основ правознавства потребує узгодження змісту окремих тем підручника з новелами законодавства. Ефективною тут, на нашу думку, буде робота учнів із пошуку за допомогою гаджетів відповідної інформації за підібраними вчителем заздалегідь покликаннями, складання на її основі міні-словничка теми, використання окремих статей окремих нормативних актів для аналізу правових ситуацій та розв'язання юридичних задач. Таку роботу учні можуть виконувати як на уроках індивідуально чи в групах, а також самостійно вдома при підготовці домашнього завдання.

Зміст предмета «Основи правознавства» передбачає ознайомлення дев'ятикласників із правовідносинами, учасниками яких є неповнолітні особи. Тому вчитель, який викладає цей предмет, має добирати до відповідних тем в межах програми новели нормативних актів щодо таких осіб, особливо, якщо це стосується захисту прав та законних інтересів неповнолітніх, розширення їхніх можливостей.

Ключові слова: основи правознавства; підручник; законодавство.

Література:

1. Історія. Правознавство: методичні рекомендації МОН України щодо організації навчального процесу в 2017/2018 навчальному році; оновлені на компетентнісній основі навчальні програми для 5–9 класів ЗНЗ; методичні коментарі провідних науковців щодо впровадження ідей Нової української школи. Київ: УОВЦ «Оріон», 2017. С. 88–94.
2. Ремех Т.О. Компетентнісно орієнтований підручник із основ правознавства. Проблеми сучасного підручника. Вип. 19. Київ, 2017. С. 299–309.
3. Рябовол Л.Т. Концептуальні основи побудови підручника з правознавства для профільного навчання // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. К. : Педагогічна думка, 2016. Вип. 16. С. 373 – 383.

*Піддячий М. І.,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу профільного навчання,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДРУЧНИКАХ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Метою дослідження обрано теоретичне обґрунтування готовності старшокласників до еволюційного переходу від навчальних завдань до розбудови соціально-економічних відносин з об'єктами праці засобом застосування розробленої системи соціально-професійного розвитку, складовою якої є компетентнісно орієнтоване навчання. Відповідно до мети у процесі дослідження вирішуються завдання: розроблення теоретичних засад соціально-професійного розвитку та фрагментарне відображення у змісті підручників для старшої школи; створення цілісної картини розвитку старшокласників й ролі учасників взаємодії; визначення та розрахунок показників ефективності професійно-діяльнісного критерію в умовах навчально-виховного процесу. У цьому процесі забезпечується взаємозв'язок соціальної, економічної та екологічної складових в межах життєвого простору, що будується на принципах континентальності, духовності, справедливості, законності та стійкості, проектування і пропозицій суспільству технологій соціалізації старшокласників [1, с. 341-361].

Розкрито, що компетентності старшокласників є набутою в результаті діяльності характеристикою, що сприяє їхньому успішному входженню в життя суспільства. Вони розглядаються як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів і накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти, застосовуючи досвід успішної діяльності у сфері визначеній старшокласником для подальшого розвитку [2, с. 7-8]. На даному етапі потребують розроблення технології оцінювання компетентностей старшокласників і їх рівнів, результати яких слугуватимуть передусім для: моніторингу якості освітніх послуг і рівня навчальних досягнень, їх відповідності державним стандартам; використання результатів оцінювання з метою кваліфікованого відбору за напрямками діяльності; порівняння та корегування національної та регіональної систем освіти. Компетентності старшокласників розробляються на різних рівнях засвоєння змісту освіти з дотриманням критеріїв вікової періодизації. Ієрархія компетентностей: ключові надпредметні або базові, що опираються на пізнавальні процеси і виявляються в різних контекстах; загальнопредметні – незалежні від певної сукупності предметів або освітніх галузей; предметні – набуваються у процесі вивчення певних предметів. Вони мають змінний

характер та рухливу структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення і діяльності особистості в соціумі. Їх можна прогнозувати і проектувати у когнітивній, діяльнісній, мотиваційній, соціальній та інших сферах життєдіяльності старшокласників [5, с. 31-32].

В узагальненому вигляді для старшої школи компетентності представляються складовою соціально-професійного розвитку: ключові; за видами діяльності; у сфері суспільного життя; у галузях суспільного знання; у галузях суспільного виробництва; за складовими психологічної сфери; у сфері здібностей; за рівнем соціальної зрілості і статусу. Зазначимо, що соціально-професійний розвиток особистості – процес спрямований на духовне, інтелектуальне, фізичне, соціальне і професійне формування особистості через поетапний індивідуальний вияв у системі її мотивів фундаментальної потреби пізнання в обраній для діяльності виробничій чи невиробничій сфері на ринку праці та застосуванні отриманих знань для становлення операційно-технологічної (діяльнісної) складової психологічної сфери з метою професійної взаємодії у процесі вироблення суспільно значущого продукту праці. Розробляється вона для старшокласників у вигляді системи форм, методів, засобів і технологій залучення до реалізації значущих цілей, формування цінностей та розбудови відносин, які цілеспрямовано використовуватимуться для досягнення мети: вироблення в свідомості старшокласника внутрішньої потреби самовираження та самоствердження шляхом створення соціально значущих матеріальних і духовних цінностей необхідних для задоволення потреб; засвоєння визначеного змісту освіти й застосування базових і спеціальних знань та норм для функціонування в суспільстві та професійному середовищі; реалізації творчого потенціалу, здібностей, задатків; формування рівнів компетентностей на етапах вікового розвитку; здобування психологічного та соціально-професійного досвіду; гармонізованого розвитку; капіталізації особистісних ресурсів. Механізми формування та функціонування розвитку старшокласників зумовлюються системою координат їх життєвого простору та ймовірних шляхів поступу суспільства. Проектування розвитку старшокласників в умовах компетентнісного підходу відбувається за алгоритмом: вибір напряму професійної діяльності на основі аналізу психофізіологічної сфери; розроблення підходів до організації психологічної діяльності в різних її формах та видах; оцінкою значущості праці, яка забезпечує життєдіяльність суспільства; аналіз рівня очікуваної винагороди за суспільно значущу діяльність; проектуванням розвитку протягом життя тощо [3, с. 108-109].

Виявлено, що компетентнісний підхід має філософський, психологічний, педагогічний, соціальний та економічний компоненти. Їх гармонізація створює передумови активізації психологічної діяльності старшокласників стосовно усвідомлених потреб і умов їх задоволення та поетапне розв'язання суперечностей у процесі життєдіяльності на синергетичних засадах.

З'ясовано, що для досягнення мети розвитку старшокласників засобом компетентнісного підходу застосовують інтегративні види технологій у сукупності методів, прийомів та впливів, спрямованих на їх саморозвиток, активізацію зусиль та упорядкування сукупності процедур й операцій за допомогою яких реалізується певний проект. Ефективність процесу технологізації розвитку полягає в: неперервності й цільовій спрямованості; оптимізації компетентнісно орієнтованій діяльності; сталості компетентнісної спрямованості; розробленні механізмів саморегуляції тощо.

Доведено, що у компетентнісно орієнтованому навчанні викристалізовується сукупність умов, що цілеспрямовано впливають на формування психологічної сфери старшокласників, їх свідомість і поведінку з метою формування виокремлених якостей, переконань, ціннісних орієнтацій та потреб. Воно сприяє соціалізації старшокласників [4, с. 61-62] та розумінні інтересів людей з якими вони знаходяться у взаємодії.

У результаті розроблення зроблено висновок, що джерелом забезпечення розвитку старшокласників засобом компетентнісного підходу є мотиви самоактуалізації в обраних сферах діяльності. Одним із механізмів виникнення таких мотивів є система соціально-професійного розвитку старшокласників, педагогів та наставників, складовою якої є компетентнісно орієнтоване навчання. В розробленій системі домінантну роль відіграє гуманістична спрямованість кваліфікованої діяльності старшокласників і їх соціальна відповідальність за прийняті рішення та їх наслідки.

Ключові слова: компетентності, механізми, розвиток, старшокласники, соціалізація, цінності, якості.

Література:

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Чернівці: Букрек, 2015. Т. 1, 2. 840 с.
2. Піддячий М.І. Виховання і розвиток дітей засобами праці. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2007. №3. С. 6–9.
3. Піддячий М.І. Соціально-професійний розвиток: компетентності старшокласників та студентів. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Конін; Ужгород; Бельско-Бяла; Київ : Посвіт, 2019. Т. VII: Ідентичність і свобода в освіті та науці. С. 107–110.
4. Піддячий М.І. Освіта і наука України у вимірі громадянських суспільств: соціально-професійна орієнтація. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. №3/4 (48–49). С. 59–65.
5. Піддячий М.І. Історичні передумови та теоретичні засади профорієнтації школярів. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 3 (52). С. 29–36.

*Полонська Т. К.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

Оновлення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), зокрема в гімназії, пов'язується з компетентнісним підходом, спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей ("life skills"), котрі в майбутньому дали б їм змогу вільно й комфортно почуватися в сучасному світовому просторі.

Основу для формування ключових компетентностей з іноземної мови складають іншомовна комунікативна компетентність (ІКК) та її компоненти: лінгвістична, мовленнєва і соціолінгвістична компетентності. Одним із завдань іншомовної освіти у ЗЗСО є формування вміння «критично оцінювати інформацію та використовувати її для різних потреб» [1, с. 4]. Розвиток ІКК залежить від внутрішньої готовності й здатності учнів до мовленнєвого спілкування, що, у свою чергу, зумовлює створення необхідних умов. Отже, постає питання про використання педагогічних технологій, які б сприяли виконанню цього завдання. Однією з таких технологій є технологія критичного мислення (ТКМ).

У науковій літературі існує безліч трактувань критичного мислення. Пропонуємо одне з узагальнених визначень терміна: «Критичне мислення – це процес, під час якого людина може охарактеризувати явище або предмет, виразити своє ставлення до нього шляхом полеміки або аргументації власної думки, знайти вихід з будь-якої ситуації. Це процес аналізу, синтезування й обґрунтування оцінки достовірності (цінності) інформації; властивість сприймати ситуацію глобально, знаходити причини й альтернативи; здатність генерувати чи змінювати свою позицію на основі фактів й аргументів, коректно застосовувати отримані результати до проблем та ухвалювати зважені рішення – чому довіряти та що робити далі» [2, с. 7].

Базова модель технології критичного мислення включає послідовність трьох етапів діяльності з навчальним матеріалом: *виклик – осмислення – рефлексія*.

Метою першого етапу – *виклику (evocation)* – є формування інтересу учнів для отримання нової інформації. Для реалізації цієї мети найкраще використовувати методи навчання, які вимагають від учнів перегляду наявних знань з теми, що вивчається, постановки цілей тощо.

Сутність усякого методу полягає в тому, що вчитель повинен спрямовувати діяльність

учнів, дослуховуватися до їхніх думок, приймати як правильні, так і не правильні відповіді, допомагати кожному визначати свої знання для здобуття нових. На цьому етапі доцільно використовувати такі методи критичного мислення: «Знаю – хочу знати – узнав», «Прогнозування за ілюстрацією», «Асоціація», «Мозковий штурм», «Товсті/тонкі питання», «Дерево припущень», «Вибір афоризму» тощо.

Для прикладу візьмемо **метод «Товсті/тонкі питання»** (“Thin and thick questions”), у ході якого відбувається опитування учнів з вивченої теми за допомогою запитань. **«Тонкі питання»** – це ті, на які можна дати коротку й точну відповідь, як-от, «так»/«ні» (“Yes”/“No”) і починаються, наприклад, зі слів: Хто ...? Що...? Чи правда, що...? Чи згодні ви з...? Як звати...? тощо. (Who? What? When? Where? How many? Is it true that...? Do you agree with...? What is the name...? etc.). **«Товсті питання»** потребують роздумів і розгорнутої відповіді – з аналізом, синтезом, порівнянням, оцінкою. Наприклад: дайте три пояснення *чому?* Поясніть, *чому...?* Чому ви вважаєте, що...? У чому різниця між...? Як можна узагальнити поняття...? Що буде, якщо...? What do you think? What if? Why did? How did? What do you think? What would happen if? What might?

Другий етап – *осмислення (realization of meaning)* – характеризується складнішою структурою й завданнями щодо ознайомлення учнів з новою інформацією та її опрацюванням із використанням аналізу, порівняння, оцінювання. Визначальним завданням етапу є розвиток умінь учнів критично працювати з інформацією, виокремлювати найголовніше й найсуттєвіше, висувати й обґрунтовувати гіпотези щодо розв’язання певної проблеми, робити аргументовані висновки. Основний принцип етапу в тому, що вчитель має давати учням право/настанову на індивідуальні пошуки інформації з подальшим груповим обговоренням та аналізом. На цьому етапі доцільно використовувати такі методи критичного мислення, як: «Шість капелюхів», «Зигзаг», «ІНСЕРТ», «Карусель», «Ромашка Блума» тощо.

Наприклад, **метод «Шість капелюхів»** (“Six Hats”). Кожен учень або група одержують один капелюх певного кольору. Колір кожного капелюха означає тип завдання: білий капелюх (White Hat – facts) – розкажіть про тему лише у фактах і цифрах; жовтий (Yellow Hat – Benefits) – подумайте, чому ... (відповісти на питання, що стосується теми); чорний (Black Hat – Cautions) – доведіть, що ... (у межах теми); червоний (Red Hat – Feelings) – 4 подумайте, який емоційний стан може викликати в нас ця тема; зелений (Green Hat – Creativity) – подумайте, як використати тему, щоб це зробило наше життя радіснішим (які позитивні моменти має ця тема); синій (Blue Hat – Process) – узагальніть висловлювання всіх попередніх груп і підсумуйте, що корисного та нового ви дізнались у результаті виконання цього завдання.

Заключна фаза – *рефлексія (reflection)* – ґрунтується на узагальненні основних ідей теми, тобто на осмисленні й аналізі отриманої інформації та можливості її застосування в реальному

практичному житті. Учні також можуть оцінювати власні погляди та порівнювати їх із думками інших учнів. Ефективними на етапі будуть методи: «Підведення підсумків», «Сінквейн», «Кластер», «Есе» тощо.

Цікавим і дійовим є, зокрема, **метод «Сінквейн»** (“Cinquain”). Сінквейн – це вірш що складається з п’яти рядків і написаний за певними правилами. Лаконічність цього методу розвиває здатність резюмувати інформацію, висловлювати стисло думку декількома значущими словами, короткими висловами (як індивідуально, так і в парах).

Основні правила написання сінквейна: *перший рядок* – назва теми одним словом (як правило, іменником); *другий* – опис теми двома словами (прикметниками); *третій* – опис дії в межах теми трьома словами (дієсловами); *четвертий* – фраза з чотирьох слів, що показує відношення до теми (однією фразою); *п’ятий* – резюме, висновок (як правило, синонім до першого слова, виражений будь-якою частиною мови).

Наприклад, сінквейн “Monatik” (Монатік).

1. Monatik (Монатік).
2. Modern, talented (Сучасний, талановитий).
3. Sings, dances, creates (Співає, танцює, створює).
4. Changed Ukrainian music forever (Змінив українську музику назавжди).
5. Pop-star (Поп-зірка).

Отже, використання ТКМ на уроках іноземної мови в гімназії активізує пізнавальну діяльність учнів, мотивує їх до навчання, підвищує його результативність, сприяє розвитку творчих здібностей, формує як предметну, так і ключові компетентності гімназистів для майбутнього життя. ТКМ вирізняється серед інших інноваційних педагогічних технологій вдалим поєднанням проблемності та продуктивності навчання з технологічністю уроку, ефективними методами і прийомами.

Ключові слова: іноземна комунікативна компетентність, технологія критичного мислення, іноземна мова, учні гімназії.

Література:

1. Навчальні програми з іноземних мов. 5–9 класи : Наказ МОН України від 7 червня 2017 р. № 804. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12/06/2017.pdf/804/17> (дата звернення: 02.04.2021).
2. Нікітченко О. С., Тарасова О. А. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови : навч.-практ. посіб. Харків : Друкарня Мадрид, 2017. 104 с.

*Пометун О. І.,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РОЗВИТОК НАВИЧОК КРИТИЧНОГО ЧИТАННЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ

Питання удосконалення підручників з історії завжди знаходяться у центрі уваги не лише педагогів, а й українського суспільства з його нестабільністю й політизованістю. Сьогодні ця проблема актуалізована й потребою розробки чергового покоління підручників, що реалізовуватимуть вимоги нового Державного стандарту базової середньої освіти. Серед цих вимог значне місце посідає завдання формування в учнів так званих наскрізних навичок, зокрема критичного мислення і осмисленого читання. І це не випадково.

Глобальні процеси інформатизації суспільства, збільшення з кожним роком кількості текстової інформації, висувають нові вимоги до її аналізу, систематизації та швидкого трансформування. Діяльність людини у багатьох сферах сьогодні залежить від її поінформованості та здатності ефективно використовувати наявну інформацію. Відбувається інформаційний вибух і разом з тим інформаційна криза. Виявляються протиріччя між обмеженими можливостями людини у сприйнятті і переробці інформації та існуючими потужними потоками і масивами інформації, що зберігається.

Тому перед освітою постала необхідність підготувати учнів до швидкого сприйняття і обробки великих обсягів інформації, оволодіння сучасними засобами, методами і технологіями роботи з нею. Проблема навчання читання стає найбільш актуальною в світлі модернізації загальної середньої освіти в Україні. Причому мова йде про так зване осмислене читання як важливу здатність людини працювати з інформацією, яка повинна вдосконалюватися протягом усього її життя в різних ситуаціях діяльності та спілкування, а не про технічну сторону читання, що є підпорядкованою першій (смісловий) та обслуговує її. Це змушує вчителів різних предметів, зокрема історії, поглянути на осмислене читання як частину функціональної грамотності людини, що має формуватись засобами всіх предметів, оскільки кожен з них здійснює свій внесок у зростання поінформованості та компетентності учнів.

Осмислене читання на уроках історії має формуватись як критичне читання – елемент, складник технології розвитку критичного мислення. Спробуємо розібратись, що розуміють під цим терміном, порівнюючи його із некритичним, звичайним читанням. У процесі звичайного читання учні сприймають лише те, що безпосередньо *сказано* в тексті (тобто твердження та

факти, які містяться в тексті). Школярі отримують знання, запам'ятовуючи положення тексту. Натомість для критичного читача будь-який окремий текст є лише одним зображенням фактів, одним «сприйняттям» окремої теми. Він намагається усвідомити не лише *те*, про що йдеться в тексті, але й *те*, як цей текст зображує предмет, сприймає кожен текст як унікальне творіння одного автора.

Критичне читання спрямовує увагу читача на *те*, що *робить* текст і що він *означає*. Визначивши *те*, про що розповідає, повідомляє текст, читач замислюється над тим, що *здійснює*, *яку функцію виконує* текст: наводить приклади? Заперечує якісь думки? Звертається до почуттів? Пропонує протилежну позицію? Уточнює певні положення? На основі цього аналізу читач здатен зробити власний висновок про *те*, що *означає* текст в цілому. Тобто критичне читання передбачає три рівні (етапи) аналітичного опрацювання тексту: визначення основних положень тексту, переформулювання (що говорить), опис тексту (що робить) та інтерпретацію тексту (що означає). Нижче ми розглянемо, як ці завдання розв'язуються на методичному рівні.

Іншими словами, звичайне читання стосується того, що є в тексті, тоді як критичне читання також дозволяє визначити, як текст написаний і чому він написаний саме так. Критичне читання орієнтує читача на соціальні, політичні та економічні цінності, на які орієнтується автор тексту. Воно дозволяє зрозуміти, як певний погляд автора на події та певний підбір фактів можуть призвести до специфічного розуміння того, що відбулося.

Тож навчання критичного читання на уроках історії є вкрай важливим і насамперед передбачає, що учні поступово зможуть:

- розрізняти типи змісту повідомлень - факти, думки, судження, оцінки;
- розпізнавати ієрархії смислів в рамках тексту - основна ідея, тема і її складові;
- вибудовувати і пояснювати власне розуміння історичної інформації, її сенс та інтерпретувати її у залежності від завдань навчання.

Критичне читання означає уважне, активне, рефлексивне, аналітичне читання. Воно створює основу для критичного мислення і дозволяє визначити валідність прочитаного у світлі наших попередніх знань та розуміння світу.

Завдання авторів нового підручника з історії забезпечити для учнів і вчителя можливість навчання критичного читання, тобто формування у них усвідомлених спеціальних стратегій читання – складних алгоритмізованих навичок, що читачі використовують у процесі осмисленого читання. Це означає, що підручник:

- має містити достатньо велику кількість різноманітних первинних і вторинних текстових історичних джерел;

- до кожного джерела мають бути розміщені запитання і завдання для організації дотекстової, текстової і після текстової активності учнів;

- бажаним компонентом методичного апарату є пам'ятки – алгоритмізовані рекомендації з критичного читання історичних джерел певного типу: особистих щоденників, нормативних актів, художніх творів та ін.

Такий матеріал підручника має поступово забезпечити формування здатності учнів:

- встановлювати зв'язки між відомим і новим, між минулим, теперішнім та майбутнім, між історією й життям;

- ставити різні типи запитань до, під час та після читання, піддавати сумніву думки автора, факти, проблеми та ідеї в тексті;

- візуалізувати прочитане, створювати візуальні образи у своїх думках на основі слів, прочитаних у тексті, що покращує їхнє розуміння прочитаного.

- підсумовувати прочитане, поєднувати факти чи ідеї тексту з попередніми знаннями та власними запитаннями, щоб зробити висновок щодо основної теми чи ідеї в тексті або передбачення тенденцій розвитку та ін.;

- синтезувати інформацію тексту, поєднуючи нову інформацію з наявними знаннями, щоб сформулювати оригінальну ідею або інтерпретацію;

- оцінювати важливість, значення з власної позиції чи позиції автора тексту;

- уточнювати, корегувати власні думки на основі інформації тексту, які необхідні для її осмислення та оцінки.

Таким чином, перетворення підручника з історії на засіб розвитку умінь учнів критично читати є нагальною потребою сьогодення. Проте відповідь на цей виклик потребує значних зусиль авторів навчальних книг і вчителів.

Ключові слова: підручник з історії, наскрізні уміння, критичне читання, розвиток

*Попова Л. О.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ВПРАВИ ЯК СКЛАДНИК ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Підручник української мови є не лише основним засобом навчання, а й пізнання, оскільки через уміщений дидактичний матеріал ознайомлює з актуальною для учнів й учениць інформацією про наукові досягнення й мистецькі здобутки, способи розв'язання соціальних проблем тощо, сприяє формуванню образного й логічного мислення, розвиткові мотиваційної сфери здобувачів освіти. Тому в сучасних умовах ця навчальна книжка стає засобом системного й систематичного формування ключових компетентностей й наскрізних умінь. В «Інструктивно-методичних матеріалах для проведення експертами експертиз електронних версій проєктів підручників» із покликанням на Концепцію НУШ зазначено: «оновлення змісту й методик навчання учнів та перехід української школи до реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі передбачає його переорієнтацію на результат освіти в діяльнісному вимірі, зміщення акценту з накопичування знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід навчальної діяльності для розв'язання конкретних проблем» [1, с. 3]. Реалізацію визначених вимог забезпечує система вправ, розроблена авторами підручників української мови.

Функції вправ, їхній компетентнісний потенціал як складника підручника української мови розкриті в численних публікаціях українських лінгводидактів (Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, В. Новосьолова, М. Пентилюк, Г. Шелехова, В. Шляхова та ін.). Поділяємо думку вчених, що подання вправ у певній системі в навчальній книжці загалом і в кожному параграфі зокрема дає змогу стимулювати пізнавальну активність учнів і залучати їх до різних видів мовленнєвої діяльності, спонукає до вибору мовних засобів, відповідних меті й завданням спілкування, уможливорює ефективну організацію рефлексійної діяльності.

Аналіз підручників української мови дав змогу дійти висновку, що їхнім обов'язковим складником стали мотиваційні й рефлексійні вправи. У працях українських лінгводидактів (І. Кучеренко, Г. Шелехова та ін.) наголошено на важливості мотиваційного етапу уроку, який «надає сенсу навчальній діяльності й указує на ймовірне і корисне практичне застосування», бо «ставлячи запитання, учитель виводить учнів на усвідомлення необхідності вивчення теми» [3, с. 7]. Зважаючи на це саме з мотиваційних вправ починаються параграфи підручників української мови, підготовлених співробітниками відділу навчання української мови та

літератури Інституту педагогіки НАПН України. Автори через систему проблемних запитань, змодельованих ситуацій, проблемних текстів тощо показують учням важливість здобування знань з певної теми, окреслюють основні способи застосування їх у різних ситуаціях (життєвих, професійних, навчальних), демонструють, як виконуючи певні дії, можна досягти конкретного результату. Це дає змогу уникнути під час уроку запитань на зразок «Для чого я це вивчаю?», «А чи потрібне мені буде це в майбутньому?», «Чому я маю це знати?» тощо.

Автори підручників української мови під час рефлексії здебільшого звертаються до поведінкового, когнітивного й емоційного рівнів особистості. Наприклад, «що сподобалося», «що не вдалося», «що здивувало», «що змусило переглянути свої погляди», «про що дізнався», «яке найбільше досягнення» тощо. Тобто імпліцитно спонукають учнів визначити, що створило ситуацію успіху для кожного з них, замислитися над тим, чого потрібно навчитися, спрогнозувати подальші наміри. На нашу думку, доцільно зосередитися й на аналізові мотиваційної сфери учнів, їхніх ціннісних орієнтацій, усвідомленні важливості своєї діяльності для подальшого саморозвитку й самоосвіти та ін. Переконані, що рефлексія не повинна відбуватися здебільшого в кінці уроку. Маємо спонукати учнів до аналізування своєї діяльності, усвідомлення логічності й виправданості власних дій упродовж уроку, самостійно оцінювати свої досягнення й невдачі. Слушною вважаємо думку Н. Новосьолової про те, що підручник задля формування рефлексійної сфери учнів спрямовує до виникнення й розвитку в учнів мотивів освітньої діяльності, розуміння її сенсу, усвідомлення важливості здобутого досвіду й засвоєних знань для власної життєдіяльності; відкриває простір для вияву учнями самостійності й ініціативності, вироблення навичок пошукової діяльності [2, с. 1].

Отже, в пропонованих авторами підручників мотиваційних і рефлексійних вправах ураховано інтереси й запити сучасних учнів, закладено основи для спонукання їх до аналізу актуальних соціальних проблем, пошуку шляхів розв'язання їх, аналізу власних дій.

Ключові слова: підручник української мови, мотиваційні вправи, рефлексійні вправи.

Література:

1. Інструктивно-методичні матеріали для проведення експертами експертиз електронних версій проєктів підручників. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-instruktivno-metodichnih-materialiv-dlya-provedennya-ekspertami-ekspertiz-elektronnih-versij-proektiv-pidruchnikiv>
2. Новосьолова В. І. Рефлексійні вправи в компетентісно орієнтованому підручникові української мови для 11 класу. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717075/1/Рефлексійні%20вправи.pdf>
3. Шелехова Г. Урахування сучасних підходів до навчання української мови учнів 8-9 класів ЗНЗ. URL: https://lib.iitta.gov.ua/714013/1/Шелехова_Урахування%20сучасних.pdf

*Попович Л. М.,
науковий співробітник
відділу економіки і управління ЗСО,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ДЕРЖАВНО-ПРИВАТНА ВЗАЄМОДІЯ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В ПОСІБНИКУ ДЛЯ КЕРІВНИКА

Упровадження державно-приватної взаємодії в управлінні закладами загальною середньою освітою (ЗЗСО) на умовах партнерства в Україні спрямоване на якісне виконання суспільного замовлення щодо всебічного розвитку особистості та активний пошук нових ефективних підходів до забезпечення рівного доступу до якісної освіти та підвищення ефективності управління цим процесом. Основні засади управління у сфері освіти та в закладах загальної середньої освіти законодавчо визначені в Законі України «Про освіту» (2017 р.). У статті 6. - серед засад державної політики в галузі освіти та принципів освітньої діяльності в Україні є: *державно-громадське управління, державно-громадське партнерство, державно-приватне партнерство* [1].

У статті 1. Закону України «Про державно-приватне партнерство» (2010 р.), так визначено: *«Державно-приватне партнерство – це співробітництво між державою..., територіальними громадами в особі відповідних державних органів та органів місцевого самоврядування (державними партнерами) та юридичними особами, крім державних та комунальних підприємств, або фізичними особами – підприємцями приватними партнерами, що здійснюється на основі договору в порядку, встановленому Законом та іншими законодавчими актами...»* [2].

Вітчизняні вчені у наукових працях надають значну увагу дослідженню різних аспектів проблеми державно-громадського та громадсько-державного управління загальною середньою освітою та закладами освіти: децентралізації управління освітою та державно-громадського партнерства; широкого залучення органів громадського самоврядування, громадських організацій, роботодавців, меценатів та інших структур до управління освітою та закладами загальної середньої освіти; побудови моделей і механізмів співпраці та взаємодії (Г. Єльнікова, В. Кремень, В. Луговий, Л. Калініна, С. Королюк, Н. Лісова, О. Онаць, Л. Парашенко, О. Пастовенський, О. Топузов, Б. Чижевський та інші).

Т. Губанова у науковій статті обґрунтовує думку про те, що «державно - приватне партнерство у сфері освіти і науки в Україні є особливим правовим механізмом, передбаченим законодавством, який надає можливість ефективно вирішувати нагальні проблеми у сфері освіти і науки, а також мобілізує розвиток та реформування цієї сфери. Запровадження інструментів

державно-приватного партнерства у сфері освіти і науки може стати одним із пріоритетів урядових стратегічних програм та індикатором успішної взаємодії приватних та публічних суб'єктів.» [3].

У педагогічній практиці державно-приватне партнерство спостерігається у створенні приватних закладів освіти, наданні певних освітніх послуг, що є відображенням суспільно-економічних зрушень, помітною ознакою демократизації й децентралізації освітнього життя. Якщо на початку 1990-х рр. працювали лише окремі приватні школи, то в 2010/2011 навчальному році їх було вже 192 (0,98 %) від загальної кількості вітчизняних закладів загальної середньої освіти, що функціонували того року, у 2017/2018 навчальному році – 199 (1,18 %), у 2018/2019 навчальному році – 228 (1,47 %), у 2019/2020 навчальному році – 282 (1,86 %). Зрозуміло, що в умовах ринкової конкуренції зростання попиту на освітні послуги приватних закладів освіти було тісно пов'язано з якістю результатів їх освітньої діяльності, задоволеністю учнів та їхніх батьків освітнім середовищем. Варто відзначити, що приватні школи створюються й функціонують не лише у великих містах, але й у селищах з елітною приватною забудовою, і це, безумовно, позитивний освітній досвід. Так, у 2014/2015 навчальному році приватних шкіл у сільській місцевості було лише 9, то в 2019/2020 навчальному році їх стало 26. Тобто, відбулося майже трикратне збільшення кількості таких закладів освіти у сільській місцевості, у той час як кількість комунальних і державних закладів загальної середньої освіти в ній скоротилося за цей час на 19,8% (з 11 891 до 9 622 шкіл) [4]. При неоднозначному ставленні частини громадськості й освітян до приватних закладів освіти, вони є потенційно важливим соціально-економічним чинником модернізації вітчизняної системи повної загальної середньої освіти і демонструють успішний досвід державно-приватного партнерства.

Керівники експериментальних комунальних закладів загальної середньої освіти зазначають, що у них існує чимало проблем у залученні приватних структур до участі в освітньому та управлінському процесах. Державно-приватна взаємодія в управлінні закладами освіти ускладнюється через брак досвіду керівників закладів освіти до такого виду діяльності та інколи їх пасивності – 27,2 %; недостатній зворотній зв'язок – 34,2 %; переважає домінуюче ставлення держави до управління освітою та незацікавленість частини бізнесу – 36,3 %; недостатнім є розвиток демократичних відносин в управлінні освітою територіальних громад і співпраці з приватним сектором – 30,2 %; незацікавленість частини приватних структур та бізнесу співпрацювати з освітою через нерозуміння її важливості і можливої взаємовигоди – 37,3 % тощо.

Отже, як свідчить наявний досвід формування державно-приватного партнерства між освітою та приватним сектором, така співпраця можлива і може бути взаємовигідною для всіх сторін. Становлення і розвиток громадянського суспільства базується на інститутах місцевого самоврядування, спроможності та зацікавленості територіальних громад, які можуть впливати

на цілі, зміст, форму і результати партнерства між особистістю, державою і суспільством, а державно-приватна взаємодія в управлінні освітою та закладами освіти на умовах взаємовигідного партнерства може стати пріоритетом для демократичних державно-громадських відносин і демократизації діяльності державних інститутів. Ці питання потребують розгляду в посібнику для керівника закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: державно-громадське управління, громадсько-державне управління, державно-приватна взаємодія, партнерство, заклади загальної середньої освіти.

Література:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39.
2. Про державно-приватне партнерство : Закон України від 01.07.2010 No 2404-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2404-17.4>.
3. Тамара Губанова. Державно-приватне партнерство у сфері освіти і науки України: нормативно-правова характеристика. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://pgp-journal.kiev.ua/archive/2019/6/41.pdf>.
4. Загальна середня та професійна (професійно-технічна) освіта в Україні у 2019 році / Державна служба статистики України. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/zag_ser_prof_osv/zag_ser_profes_osvit_19.xls (дата звернення: 20.04.2021).

*Прохоренко О. О.,
кандидат психологічних наук,
науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ГІМНАЗІЇ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

Завдяки інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в усі галузі діяльності людини в навчальних закладах з'явилися передумови впровадження й розвитку дистанційної освіти, особливо в умовах карантину. Дистанційне навчання можна вважати електронним варіантом навчання, що адаптує традиційні форми занять та паперові засоби навчання в телекомунікаційні. Воно покликане вирішувати такі завдання, які важко або й не можливо розв'язати при традиційному навчанні, зокрема : підсилення активності учня у власній освіті; значне збільшення доступних освітніх масивів, досягнень людства; можливість спілкування з педагогами-професіоналами, фахівцями високого рівня, ровесниками-одномудцями; збільшення творчої складової навчального процесу за рахунок використання інтерактивних форм занять, мультимедійних навчальних програм тощо; можливість самовираження, демонстрація продуктів своєї творчої діяльності та її об'єктивного незалежного оцінювання; участь у різноманітних проєктах, олімпіадах, конкурсах, що проводяться в Україні, так і за її межами. Дистанційне навчання в своїй основі має три складових: організаційну, педагогічну та інформаційну. Успішне запровадження дистанційного навчання цілком і повністю залежить від готовності кожної з його складових до діяльності. Ефективність дистанційного навчання в подальшому в значній мірі залежатиме від розвитку технічного забезпечення, яке відбувається дуже швидко [1].

Дистанційне навчання забезпечується переважно електронними засобами навчання. Їх класифікують за різними ознаками. За функціональним призначенням Д. А. Ковальчук, наприклад, виділяє такі електронні засоби навчання : а) довідково-інформаційні електронні засоби навчання – електронні тексти лекцій, гіпертекстові навчально-методичні матеріали, інформаційні матеріали мережі інтернет, бази даних з текстовим, гіпертекстовим або мультимедійним поданням навчального матеріалу, електронні енциклопедії, довідники та інструкції, інформаційні матеріали веб-сайтів, веб-сторінок та інформаційних порталів тощо; б) демонстраційно-моделювальні електронні засоби навчання – імітаційні мультимедійні моделі, що використовуються замість динамічних плакатів, комп'ютерні ділові ігри тощо; в) контролюючі електронні засоби навчання, призначені для визначення рівня навчальних досягнень – автоматизовані контролюючі тести, комплекси вправ для самоконтролю знань, умінь

і навичок тощо; г) навчально-контролюючі електронні засоби навчання, призначені для одержання і контролю знань, умінь і навичок з дисципліни; д) програмні засоби системного та прикладного призначення, що є теж електронними засобами навчання, оскільки допомагають викладачам створювати документи, веб-сайти, портали та веб-сторінки [2].

Відносно легкого шляхом дистанційного навчання формувати знання з переважної більшості наук, однак так не можна сказати про формування більшості умінь. Особливо важливим це видається в процесі базової освіти в умовах гімназії. Потребує розгляду проблема формування практичних умінь, особливо технічного характеру. Адже вони формуються в процесі виконання вправ різного ступеня складності. В даному разі віртуальність далеко не завжди приводить до успіху. Важливою проблемою є виконання лабораторних робіт, які мають надзвичайно важливе значення при вивченні природничих наук. Комп'ютерне моделювання, як показує практика, не завжди є ефективним, а в багатьох випадках його не можна застосувати.

Дистанційне навчання потребує відповідної підготовки учнів. Перш ніж його запроваджувати, учнів треба навчити вчитись – опрацьовувати літературні джерела, аналізувати їх, виділяти головне, систематизувати знання, робити висновки. Не менш важливим є формування в них ділового, пізнавального співробітництва, самореалізації і розвитку, самоствердження і комунікативності.

Література:

1. Прохоренко О., Люлькова Ю. Особливості навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в умовах карантину. *Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць* [ред. кол.; голов. Ред. – О. М. Топузов]. Київ : Педагогічна думка, 2020. Вип. 25. С.112-121.
2. Ковальчук Д. А. Засоби дистанційного навчання у коледжі. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2007. №1. С.34-36.

*Рагозіна В. В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
лабораторії дошкільної освіти і виховання,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ, Україна*

РОЗВИВАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АЛЬБОМУ «ВЧИМОСЯ У МАЙСТРІВ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА» (ДЛЯ ДІТЕЙ 3-ГО РОКУ ЖИТТЯ)

Проблема конструювання і організації змісту у навчальних виданнях для дітей дошкільного віку знаходиться у полі уваги вітчизняних науковців і державних інституцій. Ще у 2014 р. МОН України було видано Наказ N 572 від 12 травня 2014 року N 572 »Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення навчальної літератури для дітей дошкільного віку» з метою унормування підходів до укладання навчальної літератури для дітей дошкільного віку і допомоги фахівцям у поліпшенні якості навчальної літератури для освітньої роботи з дітьми дошкільного віку в умовах варіативних форм надання дошкільної освіти. МОН України публікує і постійно оновлює на своєму сайті переліки навчальних видань, що мають відповідні зміст і дидактико-методичний рівень та рекомендовані для роботи з дошкільниками. Ці переліки групуються по видам навчальної літератури, а отже, педагоги мають можливість обирати програми, посібники, альбоми з якісним контентом. Водночас, навчальної літератури для роботи з дітьми раннього віку бракує, а тому педагоги використовують посібники сумнівного змісту, методики, що не апробовані у практиці роботи з малюками та не відповідають їх віковим особливостям. З огляду на це, аспект розвивально-виховного потенціалу навчальних видань для дітей раннього віку, зокрема, дітей 3-го року життя, потребує ґрунтовного вивчення, оскільки зміст видань безпосередньо впливає на розвиток і виховання дітей цієї вікової категорії.

Усі видання, що використовуються у дошкільній освіті, групуються на навчальну літературу для дорослих (педагогів, батьків, студентів) та літературу для спільної роботи дорослих з дітьми. Серед останньої – навчальний посібник, альбом, робочий зошит, хрестоматія, енциклопедія. У роботі з дітьми раннього віку виокремлюється альбом – «комплектне аркушеве або книжкове видання, яке має пояснювальний текст» [1]. Розглянемо цей вид навчальної літератури для дітей 3-го року життя на прикладі авторського альбому з художньо-творчої діяльності [3] і проаналізуємо його розвивально-виховний потенціал.

Альбом призначено для дітей (візуальний матеріал – картини художників, сторінка-основа для художньої діяльності) та дорослих - педагогів, батьків. Для останніх представлено методику

проведення занять з малюками (інфографіка у альбомі та текстова методичка) і дидактичний матеріал (авторські ігри, віршовані рядки, завдання) у альбомі на Ігровій сторінці. Альбом дозволяє працювати з дітьми у індивідуальному чи груповому форматі у ЗДО різних типів – центри розвитку, ЗДО та ін.

Враховуючи ключові вимоги щодо навчальної літератури задля забезпечення її належної якості [1] (що засвідчує її розвивально-виховний потенціал), розглянемо як вони реалізовані у даному альбомі і методичних рекомендаціях (далі комплект).

По-перше, комплект пройшов науково-методичну експертизу і здобув гриф МОН України (схвалено для використання в закладах дошкільної освіти комісією з дошкільної педагогіки і психології Науково-методичної ради з питань освіти МОН України (лист ІМЗО від 04.12.2018 р. № 22.1/12-Г-1053; протокол № 5 від 26.11.2018 р.), що гарантує його належну якість.

По-друге, комплект повністю відповідає вимогам Базового компонента дошкільної освіти і чинних освітніх програм. Комплект може використовуватися педагогами, які обрали будь-яку з чинних програм та працюють в умовах ЗДО різних типів.

По-третє, альбом реалізує основні підходи до розвитку і виховання дітей 3-го року життя – діяльнісний, інтегрований, особистісно-орієнтований та ін. Зміст альбому дозволяє запроваджувати інтегровану художню діяльність, містить систему цікавих завдань, вправ для практичних вправлянь дитини та здійснення нею різноманітних розвивальних активностей.

По-четверте, зміст альбому відповідає віковим та індивідуальним особливостям розвитку дітей 3-го року життя. Художні твори спеціально підібрані з огляду на можливості сприймання дитини цього віку, їх тематика відповідає інтересам дітей; художні образи на картинах є впізнаваними. Завдання у альбомі прилучають дітей раннього віку до сприймання творів декоративного мистецтва, опанування елементарних способів і прийомів декоративного малювання й ліплення та використання їх для прикрашання готових форм і частин зображення за мотивами творів митців, а також – обігрування художніх образів. У цьому полягає специфіка авторської методики, що відзначається інноваційною спрямованістю, новизною і оригінальністю.

По-п'яте, альбом дозволяє здійснювати художній розвиток дітей у їх індивідуальному темпоритмі – відповідно особливостей їх художнього розвитку і його перебігу.

По-шосте, художнє оформлення альбому відповідає Державним санітарним нормам і правилам до друкованої продукції для дітей, є сучасним і естетично привабливим для дітей.

По-сьоме, в альбомі запропоновано твори видатних майстрів декоративно-ужиткового мистецтва (Марія Приймаченко, Марфа Тимченко), сучасних зарубіжних (Карла Жерар, Карін Зеллер) і українських авторів (Роксолана Дудка, Наталія Дюг, Вікторія Філь), що дозволяє

виховувати дітей на кращих зразках образотворчого мистецтва і прищеплювати важливі загальнолюдські і національні цінності.

Висновок. Таким чином, розглянуте видання володіє достатнім розвивальним і виховним потенціалом, що дозволяє успішно використовувати його у навчанні і вихованні дітей 3-го року життя - як в умовах освітнього процесу груп раннього віку закладів дошкільної освіти, так і в умовах родинного виховання.

Ключові слова: розвивально-виховний потенціал альбому для дітей, альбом з художньої діяльності, діти 3-го року життя.

Література:

1. Долинна О.П., Низковська О.В. Розмаїття навчальних видань для освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Режим доступу: <https://doshkillyavasilkiv.jimdofree.com/app/download/10769476793/028345209.pdf?t=1534236764>.
2. Рагозіна В.В. Організація змісту у авторському альбомі «Учимося в майстрів декоративно-ужиткового мистецтва: малюємо, ліпимо. 3-й рік життя». Інноваційні технології в дошкільній освіті. Збірник наукових статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції Переяслав-Хмельницького ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 28-29 березня 2019 року / за заг. ред. Л.О. Калмикової, Н.В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький : Переяслав-Хмельницький ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2019. С.129 – 130.
3. Рагозіна В.В. Учимося в майстрів декоративно-ужиткового мистецтва: малюємо, ліпимо. Третій рік життя. Альбом для дитячої творчості та методичні рекомендації / В.В. Рагозіна, Н.В. Очеретяна. Київ : Генеза, 2019. 32 с. + 12 с. вкл. (Серія «Маленький митець»).
4. Рагозіна В.В. Приобщение детей 3-го года жизни к декоративной деятельности: авторская технология «Учимся у мастеров». Профессиональное художественное образование : история, теория, методика, практика. Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию факультета искусств Омского государственного педагогического университета. Отв. ред. Ивахнова Л. А. Омск, 2020. С.75 – 77.

Редько В. Г.,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ І ФУНКЦІЇ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Одним із засобів, який, за свідченням шкільної практики, сприяє досягненню цілей компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування є навчально-мовленнєві ситуації. Пріоритетність їх використання зумовлюється сутністю комунікативного підходу до навчання іноземних мов і, насамперед, його діяльнісним характером. Навчально-мовленнєві ситуації дозволяють моделювати акти спілкування під час формування іншомовних навичок і вмінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Вони сприяють усвідомленому формуванню мотивів мовленнєвої взаємодії, дозволяють урахувати особливості партнера/партнерів у спілкуванні (мовлення – як усне, так і письмове – завжди має певний адресат, тобто на когось спрямоване), ураховують умови, у яких здійснюється мовленнєва взаємодія, тощо [2]. Також, на наш погляд, навчально-мовленнєві ситуації можуть стати ефективним засобом формування ключових і предметних компетентностей у процесі навчання іноземних мов. Такий комплекс особливостей цих засобів свідчить про їх значні потенційні можливості, що можуть забезпечувати формування в учнів у навчальних умовах умінь і навичок виконувати не тільки певні мовленнєві дії, викликані комунікативною потребою та ситуацією спілкування, а й зумовлюють доцільно використовувати для цього відповідні мовні та мовленнєві засоби, здійснювати адекватні поведінкові дії, характерні носіям мови в реальних обставинах життєдіяльності.

За нашими спостереженнями за навчальним процесом, ситуаційне навчання може бути однією із технологій, яка здатна забезпечувати ефективність компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування [1]. Вона потребує дотримання певної системи. У ній ми виділяємо два етапи: 1) *підготовчий доситуаційний* та 2) *творчий ситуаційний*. Саме робота учнів у межах цих етапів (виконання відповідних вправ і завдань) дає їм змогу оволодівати механізмами ситуаційного спілкування.

На першому *підготовчому доситуаційному етапі* прогнозується оволодіння учнями

тематичним ресурсом, зокрема здійснюється діяльність з формування навичок оперування новим лексичним матеріалом, дібраним відповідно до тематики змісту певної компетентності.

Учням пропонується виконувати мовні вправи на підстановку, трансформацію, заповнення пропусків у реченнях, доповнення речень тощо. На цьому етапі доцільно також передбачати виконання умовно-мовленнєвих вправ, які сприяють переносу мовних навичок у мовленнєву діяльність. Зазвичай вони пред'являються у вигляді зразків тематичних мікровисловлень за певними стимулами: *Скажи, що ти також це знаєш/умієш.../можеш; (Не) Погодься з висловленням співрозмовника; Запереч; Перезапитай; Уточни; Вислови відмову; Обґрунтуй...; Переконай* тощо. Окремі навчальні дії учні можуть виконувати за зразками як орієнтовною основою діяльності. Їх доцільно презентувати в підручнику.

Другий *творчий ситуаційний етап* передбачає усвідомлення учнями змісту сформульованої навчально-мовленнєвої ситуації як творчого комунікативного завдання, виконання якого доцільно розпочинати з розуміння об'єкта, на який спрямовуються мовленнєві дії, місце і час, у межах якого суб'єкт здійснює комунікативну діяльність. Це саме найбільш значущі для ситуаційного навчання чинники впливу на його зміст і процес.

Наративи, продуковані учнями в монологічній або діалогічній формі, повинні відповідати певним критеріям. Найбільш значущими з них є такі:

- тематична відповідність;
- оптимальність змісту;
- послідовність викладу матеріалу;
- доступність;
- мовна правильність.

Основну мету створення мовленнєвих ситуацій у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземної мови можна вбачати в тому, щоб антиципіювати їх реальні аналоги, що можуть зустрітися в майбутній життєдіяльності учня, і змодельовати в навчальних умовах такі зразки, котрі були б здатні готувати учнів до реальної мовленнєвої взаємодії, забезпечуючи перенос навчальних мовленнєвих дій з умовно-мовленнєвих вправ у комунікативну практику. Однак варто наголосити, що можлива наближеність навчально-мовленнєвих ситуацій до реальних ще не означає їх тотожності. Ситуації, які використовуються у процесі навчання, сприяють створенню лише апроксимованої комунікації порівняно з реальними умовами спілкування. Утім, за основними параметрами вони мають бути адекватними моделі, у межах якої функціонують [3]. До цих параметрів можна віднести такі:

- відповідність змісту спілкування мовних і мовленнєвих засобів, які долучаються до процесу навчання в рамках ситуацій, зокрема комплексів вправ і завдань та ілюстративних матеріалів;

- діяльнісний характер та адекватність змісту ситуації мовленнєвій поведінці комунікантив, предметність процесу спілкування, в якому чітко окреслено тему, проблему, учасників, події, місце тощо;

- чітке визначення й обґрунтованість змісту і процесу моделювання, що спонукає до мовленнєвої взаємодії співрозмовників у межах формування певної компетентності в кожному класі.

Незважаючи на те, що навчально-мовленнєві ситуації зазвичай використовуються в навчальних умовах і в навчальних цілях, вони ґрунтуються на певних стереотипах соціальної поведінки, а тому певною мірою їх можна одночасно розглядати як своєрідні моделі стандартних, типових ситуацій, оскільки вони визначаються соціально-комунікативною позицією комуніканта. У зв'язку з цим для формулювання змісту навчально-мовленнєвих ситуацій доцільно брати до уваги соціально-комунікативну роль випускника навчального закладу з прогнозуванням його можливих контактів із носіями мови в різноманітних сферах спілкування. А відтак і об'єктами контролю мають бути саме такі ситуації.

Ключові слова: навчально-мовленнєві ситуації, іноземна мова, компетентнісно орієнтоване навчання.

Література:

1. Дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. В. Г. Редька ; відп. за вип. Т. К. Полонська. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 288 с.
2. Мильруд Р. П. Речевая ситуация как методический прием обучения. *Иностранные языки в школе*. 1982. № 1. С. 38–40.
3. Ellis R. Second language acquisition research and language-teaching materials. *English language teaching materials: Theory and practice*. Ed. N. Harwood. New York : Cambridge University Press, 2010. Pp. 33–57.

Ремех Т. О.,
кандидат педагогічних наук,
завідувачка відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

НОВИЙ ПІДРУЧНИК ДЛЯ 5 КЛАСУ: ЯК ІНТЕГРУВАТИ ІСТОРИЧНИЙ ТА ГРОМАДЯНОЗНАВЧИЙ ЗМІСТ

Дидактичною концепцією побудови цілісного освітнього процесу сьогодні є інтегрований підхід, який сприяє розв'язанню актуальних освітніх завдань, уможливорює формування в учнів інтегрованого мислення, вміння встановлювати ґрунтовні зв'язки між науковими фактами, поняттями, законами, теоріями, що належать до різних галузей знань.

Інтегрований підхід в освіті задекларований новітніми освітніми документами, зокрема, Державним стандартом базової середньої освіти [1] (далі *Стандарт*) та розробленою на його основі Типовою освітньою програмою для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти [2]. Остання, своєю чергою, уналежнює варіанти типових навчальних планів та перелік модельних навчальних програм.

Для адаптаційного циклу (5-6 класи) громадянської та історичної освітньої галузі Типовою освітньою програмою затверджено предмет «Вступ до історії України та громадянської освіти» та два інтегровані курси – «Досліджуємо історію і суспільство» і «Україна і світ: вступ до історії та громадянської освіти» [2]. Як видно з назв, зміст їх модельних програм має об'єднувати (зводити в ціле) одиниці громадянознавчих та історичних знань, тобто мати інтегрований характер.

Модельні програми предметів і курсів, створення та затвердження яких триває нині, складуть основу нових підручників для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Передбачається, що матеріали таких підручників пройдуть апробацію вже в 2021 році, тож нагальним є питання інтеграції громадянознавчої та історичної інформації в їх змісті. Викладемо кілька загальних зауваг щодо підходів до конструювання підручника з інтегрованого курсу для 5 класу.

В основу конструювання змісту підручника інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» слід покласти виявлення й дослідження учнями зв'язку між минулим, теперішнім і майбутнім, адже історія є наукою про минуле, а громадянська освіта розглядає явища й процеси сьогодення.

Зміст модельної програми, а значить і зміст підручника, відбирають для досягнення загальних і конкретних результатів, передбачених Стандартом для громадянської та історичної освітньої галузі. У ході вивчення інтегрованого курсу п'ятикласники мають, зокрема:

опрацювати основні поняття освітньої галузі на рівні адаптаційного циклу, набути вмінь вести відлік часу, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, працювати з різними джерелами, шукати й аналізувати інформацію, характеризувати історичні та суспільно значимі події, явища, процеси, виявляти зв'язки людини з суспільством та людини з державою, оцінювати різноманітність культур, усвідомлювати вплив минулого на сучасне і майбутнє та ін. Відтак підручник з інтегрованого курсу має включати відповідні поняття та способи й методи роботи з ними. При цьому інтегративність основного змісту підручника полягає в тому, що поняття громадянської освіти природно вплетені в історичний матеріал – система введення таких понять узгоджується з логікою розгортання історичного матеріалу, а опановані учнями громадянські знання допомагають встановлювати зв'язок минулого із сучасністю.

Працюючи з підручником, учні мають усвідомити значущість основ наук, сприймаючи громадянську та історичну галузі знань як такі, що важливі для них. Виходячи з ціннісних орієнтирів Стандарту, в основу змісту підручника з інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» для 5 класу слід покласти принцип людиноцентризму, тобто зміст має «обертатися» навколо *людини* – її свідомості, переживань, становлення. Тут акцент переноситься на Я дитини: я і минуле, я і держава, я і суспільство, я і спільнота, я і право; я і сьогодення.

Матеріал, уміщений у підручнику, має сприяти «просуванню» здобувача освіти, по перше, від простого – до складного: від того, що вони уявляють/знають – до опанування новою навчальною інформацією про минуле і теперішнє людини, суспільства, держави; по друге, від конкретного – до абстрактного: узагальненню певних суспільних закономірностей має передувати їхнє знайомство з конкретними суспільними явищами і процесами, що створять в їхній свідомості яскраві образи навколишнього світу.

Пізнавальні завдання підручника мають уможливлювати відпрацювання п'ятикласниками навичок, в тому числі й наскрізних. Тому важливо використовувати в підручнику різнотипні запитання як основу для дослідницької та інших видів діяльності учнів. Ефективними тут будуть завдання з формулювання ними запитань, пошуку (на основі опрацювання джерел (писемних, цифрових, візуальних) відповідей на запитання із застосуванням розумових операцій аналізу, синтезу та оцінки.

Крім того, низка результатів громадянської освіти як елемента інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» передбачає не стільки роботу із змістом, скільки організацію шкільного середовища, атмосферу в класі, стиль комунікації між учнями, вчителями і батьками, тому ці результати є наскрізними. Відтак важливою є залученість учнів до діяльності не лише на уроках, а й і поза ними – в шкільній та місцевій спільноті. Тож у

підручнику мають бути присутні теми для творчих завдань, досліджень і проєктів, які учні можуть виконувати як індивідуально, так і групою.

І, нарешті, низка конкретних результатів адаптаційного циклу громадянської та історичної освітньої галузі передбачає розвиток в учнів комунікаційних навичок та позитивної взаємодії. Тому в методичний апарат підручника слід закласти ефективні для досягнення таких результатів форми і методи урочної та позаурочної діяльності п'ятикласників як-от: дискусії та загальні обговорення, групова робота, імітаційні ігри, моделювання, взаємооцінювання тощо.

Ключові слова: громадянська та історична освітня галузь; адаптаційний цикл; підручник; громадянознавчі та історичні знання.

Література:

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення 12.04.2021).
2. Типова освітня програма для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України 19.02.2021 р. № 235. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/80696/ (дата звернення 12.04.2021).

*Саяук В. І.,
доцент, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи,
НПУ імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна*

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ «ПЕДАГОГІЧНЕ ДОРАДНИЦТВО» ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Важливе значення у підготовленні магістрів із спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки за освітньо-професійною програмою «Педагогічне дорадництво» відводиться навчально-методичному забезпеченню (НМЗ). Під НМЗ розумітимемо сукупність нормативних, навчальних і методичних документів, які спрямовані на організаційне й змістове забезпечення реалізації освітньої програми підготовки майбутніх фахівців за кожною спеціальністю. Метою створення НМЗ освітньо-професійної програми «Педагогічне дорадництво» є забезпечення якості організації фахової теоретичної і практичної підготовки здобувачів вищої освіти та проведення акредитації освітньої програми за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки.

НМЗ освітньої програми «Педагогічне дорадництво» складається з навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін, виробничих практик, курсових робіт і підсумкової атестації.

НМЗ навчальних дисциплін – це «сукупність нормативних і навчально-методичних матеріалів, необхідних і достатніх для ефективного виконання студентами навчальної програми дисципліни» [2, с. 3]. До НМЗ навчальних дисциплін, як компонент освітньої програми, ми відносимо: навчальну програму дисципліни; робочу навчальну програму навчальної дисципліни; конспект лекцій до дисципліни; матеріали для оцінювання результатів навчання студентів (модульні та комплексні контрольні роботи, тести поточного і підсумкового контролів, перелік питань для семестрового контролю, критерії оцінювання навчальних досягнень студентів); методичні вказівки (рекомендації) для проведення семінарських, практичних і лабораторних занять; завдання для самостійної та індивідуальної роботи студентів; перелік інформаційних джерел і ресурсів, силабуси.

Варто зазначити, що впровадження в освітній процес закладу вищої освіти дистанційної форми навчання, спонукало до створення НМЗ в електронному вигляді: навчально-методичні комплекси, навчально-методична література, аудіо- і відеоматеріали, дистанційні курси з кожної дисципліни тощо.

НМЗ навчальних дисциплін необхідне для формування у магістрів-дорадників компетентностей та контролю результатів навчання за кожною дисципліною (компонентою) освітньої програми.

Виробничі практики (науково-дослідницька, науково-педагогічна і переддипломна) у підготовці магістрів є обов'язковими компонентами освітньої програми «Педагогічне

дорадництво». Вони спрямовані на формування і розвиток у студентів фахових компетентностей у процесі дослідницької, викладацької і професійної діяльності. Для проведення зазначених виробничих практик необхідне відповідне НМЗ: наскрізна і робочі програми практик.

У наскрізній програмі практики відображаються концептуальні основи практичної підготовки магістрів-дорадників відповідно до освітньої програми, тривалість і терміни проведення виробничих практик, їх зміст і результати.

Робоча програма складається на кожну виробничу практику і розробляється на основі наскрізної програми. Як правило, у змісті таких програм відображаються бази практики, мета, завдання, основні результати навчання і компетентності, які вони формують у студентів під час проходження практики, програма проходження практики, форми і методи контролю, вимоги до звітної документації [1, с. 43-46].

НМЗ курсових робіт включає перелік тем, методичні вказівки (рекомендації) щодо змісту та їх оформлення, критерії та порядок оцінювання, зразки відгуку наукового керівника.

Підсумкова атестація магістрів освітньої програми «Педагогічне дорадництво» передбачає проведення комплексного кваліфікаційного екзамену і захисту кваліфікаційної роботи (магістерської). Відповідно НМЗ підсумкової атестації включає програму комплексного кваліфікаційного екзамену, екзаменаційні білети, перелік тем кваліфікаційних робіт, опис процедури проведення захисту кваліфікаційної роботи, критерії та порядок оцінювання екзамену і магістерської роботи, зразки рецензій рецензента і відгуку наукового керівника, звітна документація.

НМЗ освітньої програми розробляється випусковою кафедрою, крім НМЗ дисциплін, які забезпечують викладачі з інших кафедр. Процес створення НМЗ освітньої програми «Педагогічне дорадництво» є постійним і потребує систематичного оновлення відповідно до змінюваних умов суспільно-економічного розвитку і потреб споживачів.

Отже, НМЗ є важливою складовою системи забезпечення і контролю якості підготовки магістрантів освітньо-професійної програми «Педагогічне дорадництво» і необхідною умовою акредитації спеціальності.

Ключові слова: навчально-методичне забезпечення, освітньо-професійна програма, педагогічне дорадництво.

Література:

1. Навчально-методичне забезпечення освітніх компонентів : довідник для пед. та наук.-пед. працівників / уклад. Н. М. Савельєва. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2017. 80 с.
2. Створення навчально-методичного комплексу дисципліни: метод. реком. для викладачів / Т. О. Кудрявцева, Т. С. Прокопенко, О. В. Гейко, І. В. Коломієць. За заг. ред. Т. С. Прокопенко. Харків : Коледж НФаУ, 2015. 42 с.

РОЛЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО - МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

На сучасному етапі розвитку освіти в умовах зміни її парадигми виникла потреба оновлення змісту, структури та визначення дидактичних основ розробки навчально-методичного комплексу з метою забезпечення навчально-виховного процесу в школі сучасними засобами навчання. Тому, значно зріс інтерес учителів інформатики до проблеми комплексного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу. Адже педагогічна наука і практика переконливо доводять, що якість і результативність освітнього процесу істотно підвищуються, якщо його навчально-методичне забезпечення здійснюється комплексно.

Зауважимо, що через стрімкий розвиток передових технологій в сфері виробництва, зросли вимоги роботодавців до рівня підготовки випускників. Все це, в свою чергу, впливає на модернізацію системи середньої освіти, особливо в частині створення навчально-методичних комплексів. Під комплексним навчально-методичним забезпеченням освітнього процесу з інформатики слід розуміти розробку і створення системи нормативної та навчально-методичної літератури, засобів навчання і засобів контролю, необхідних для якісної реалізації освітнього процесу.

В основу навчально-методичного комплексу (НМК) з інформатики повинні бути покладені наступні принципи [1, с. 171]:

- ✓ принцип цілісності, де НМК виступає як модель проєктованої педагогічної системи;
- ✓ принцип детермінування, де НМК визначає цільову програму дій учнів і забезпечує її відповідними засобами навчання, а також створює умови для самоврядування;
- ✓ принцип модульності, де навчальний модуль виступає єдиною структурною одиницею НМК;
- ✓ принцип ефективності або зв'язку між цілями і результатами навчання.

Тільки дотримуючись перелічених вище принципів, можна створити якісний навчально-методичний комплекс з інформатики.

В НМК навчання інформатики входять:

- ✓ паперові видання;
- ✓ мережеві електронні навчальні видання (електронний підручник);

- ✓ комп'ютерні навчальні системи в гіпертекстовому і мультимедійному варіантах;
- ✓ аудіо навчально-інформаційні матеріали;
- ✓ відео навчально-інформаційні матеріали;
- ✓ лабораторні практикуми; тренажери;
- ✓ тренінгові навчально-тренувальні вправи; електронні бібліотеки тощо.

На нашу думку, для створення НМК з інформатики можна виділити наступні етапи: перший етап - створення нормативної та навчально-методичної документації (навчальний план, навчальна програма, календарно-тематичний план тощо). До другого етапу входить вибір засобів навчання, тобто визначаються дидактичні засоби (навчальна література: підручники, навчальні посібники, конспекти, лекції, довідники), методична література (методики викладання, методичні посібники, методичні рекомендації, методичні розробки, методичні вказівки), дидактичні матеріали, технічні засоби навчання (традиційні засоби навчання, аудіовізуальні засоби, відеоматеріали, відеокасети, різні комп'ютерні дискети, використання комп'ютерних навчальних програм, мультимедійних засобів навчання тощо). До третього етапу входять традиційні та нові технології навчання (методичні розробки комбінованих уроків, уроків-лекцій, бінарних уроків, інтегрованих уроків, уроків-семінарів, ділові ігри і т.д.). До четвертого етапу входить контроль за знаннями та вміннями учнів (блочно-модульний рейтинговий контроль, зрізи знань, тестування, колоквиуми, семінари, контрольні та самостійні роботи, захист лабораторних і практичних робіт, рефератів тощо).

Склад навчально-методичного комплексу (НМК) з інформатики визначається змістом затвердженої програми. Традиційний навчально-методичний комплекс складається з двох частин: матеріали щодо планування вивчення курсу інформатики (навчальний план; навчальна програма, робоча навчальна програма); матеріали методичного забезпечення вивчення навчальної дисципліни (підручник або навчальний посібник; матеріали до практичних і лабораторних занять; завдання для самостійної роботи учнів; завдання для поточного і підсумкового контролю знань з інформатики; методичні вказівки для учнів щодо виконання індивідуальних завдань, рефератів тощо).

Безумовно, з усіх засобів навчання, провідна роль належить підручнику з інформатики. Підручник - це книга, яка містить систематично викладені основи знань з інформатики на сучасному рівні досягнень науки і культури. Для кожного ступеня освіти й виду навчального закладу, самоосвіти створюється підручник, який відповідає меті й завданням навчання та виховання певних вікових і соціальних груп. Зміст підручника має забезпечувати зв'язок з життям, бути спрямованим на формування особистості, розвиток його здібностей та обдарувань. Навчальний посібник — це книга, зміст якої повністю відповідає навчальній програмі або розглядає окремі теми з інформатики; може містити емпіричний матеріал, за допомогою якого

відбувається закріплення основного теоретичного матеріалу. Матеріал посібника розширює межі підручника, містить додаткові, найновіші та довідкові відомості [2, с. 110].

Отже, навчально-методичний комплекс з інформатики забезпечує реалізацію інтенсивних форм і методів навчання, організацію самостійної навчальної діяльності та сприяє підвищенню мотивації навчання. Подання навчального матеріалу на основі сучасних технологій надає можливість використовувати різний контент з підтримкою необхідного рівня інтерактивності.

Ключові слова: інформатика, навчально-методичний комплекс, підручник, посібник, методичні рекомендації.

Література:

1. Семко Л.П. Структурні компоненти навчально-методичної літератури для вчителя інформатики. Проблеми сучасного підручника: збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет конференції (28 – 29 травня 2020 р). Педагогічна думка. Київ. 2020. С. 170-172.
2. Семко Л.П. Розроблення методичних посібників з інформатики для ліцеїв на рівні стандарту. Проблеми сучасного підручника: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції (14 травня 2019р.). Педагогічна думка. Київ. 2020. С. 109-110.

*Серова Г. В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ЯК ЗАБЕЗПЕЧИТИ КЛІМАТИЧНУ ОСВІТУ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА

Сучасні тенденції в освіті вимагають впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Створення електронних посібників набуває особливої актуальності в умовах запровадження в закладах загальної середньої освіти дистанційного навчання внаслідок карантинних обмежень. Проілюструємо можливості такого посібника на прикладі кліматичної освіти учнів основної школи, яка реалізується у відповідності до Концепції Нової української школи, зокрема через запровадження в освітні програми наскрізної змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» [1]. Кліматична освіта є складником саме цієї змістової лінії. Рух у напрямі сталого розвитку - один з титанічних зсувів в житті сучасного світу, який опинився на порозі кліматичної катастрофи. Вже зараз через зміну клімату в Україні нестерпна спека та задуха влітку, майже безсніжні зими, все частіші посухи та пилові бурі, сильніші пожежі та забруднення повітря. Причина цього - діяльність людини. Подоланню окреслених проблем сприяє не лише розуміння глобальних екологічних проблем, а й намагання змінити ситуацію.

Україна, як і інші країни-члени ООН, приєдналася до глобального процесу забезпечення сталого розвитку. Для встановлення стратегічних рамок національного розвитку України на період до 2030 року на засадах принципу «Нікого не залишити осторонь» було започатковано інклюзивний процес адаптації Цілей сталого розвитку (ЦСР) [2]. Підвищення рівня поінформованості суспільства щодо значення, переваг та інструментів сталого споживання і виробництва, ресурсозбереження і дбайливого ставлення до довкілля є визначальними у досягненні поставлених Цілей, і освіта тут відіграє ключову роль. Це визначено Законом України «Про Стратегію державної екологічної політики до 2030 року» [3].

Сталий розвиток і зміни клімату – важлива частини громадянської освіти і формування громадянина з планетарною свідомістю. Ці теми не такі легкі для розуміння. Їх впровадження у зміст різних освітніх галузей потребує створення інноваційних навчальних посібників. Над розв'язанням цих завдань протягом 2019-2020 років в рамках міжнародних проєктів працювали групи експертів та були розроблені електронні навчальні посібники (автори Олена Пометун, Галина Серова): «Школярам про стале споживання» для занять з учнями 10-13 років; «Зміни клімату і

наслідки кліматичних змін» для учнів 13-15 років, «Енергоефективність та енергозбереження» для учнів 10-13 років, розміщені у відкритому доступі на веб сайті [4].

Структура кожного з названих посібників складається з двох частин: методичних розробок для вчителів та дидактичних матеріалів для активної діяльності учнів. Методичні матеріали для вчителя містять необхідні рекомендації щодо організації пізнавальної діяльності учнів: план заняття, зміст, опис та рекомендації з проведення заняття, довідкову інформацію за темою заняття. Дидактичні матеріали для учнів містять презентації, ігри, відео, роздаткові матеріали, які висвітлюють причини та наслідки зміни клімату, забезпечують можливість проведення самостійних дослідів і планувати власні дії щодо використання природних ресурсів і споживання.

До кожної теми розроблено презентації для демонстрації під час заняття. Посилання на слайди наводяться в методичних матеріалах для вчителів. Слайди подані у форматі ppt. Пропоновані для занять відеоролики, сюжети, мультфільми або їх фрагменти надані з посиланням на YouTube. Доступ до презентацій і відеоматеріалів доступний з різних гаджетів: мобільного телефону, ноутбука, планшета, ПК.

Названі електронні посібники відрізняє добре розроблений і чітко призначений для конкретного матеріалу методичний апарат, максимально орієнтований на допомогу як учням у самостійному засвоєнні матеріалу, так і вчителям в організації пізнавальної діяльності учнів на заняттях. Для цього учням пропонуються завдання різного ступеню складності: 1) на початку заняття як мотивуючі до роботи; 2) запитання і завдання до кожного з видів діяльності на занятті; 3) питання для обговорення отриманого досвіду. Добір завдань забезпечує інтерактивні форми навчання, особистісний підхід, актуалізацію та внутрішнє сприйняття учнями цілей навчання. Зміст завдань дає змогу використовувати їх диференційовано, організувати самостійну роботу учнів.

Розроблені електронні посібники є навчально-методичними комплектами для реалізації наскрізної змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток», які спрямовані на усвідомлення учнями необхідності збереження глобальної рівноваги і захисту довкілля, та причетності кожного до проблем запобігання наслідків зміни клімату. Формат розроблених комплектів є інноваційним як за змістовим компонентом, так і за організаційним. Електронні посібники максимально полегшують роботу вчителя і підвищують активність учнів, забезпечують все необхідне для впровадження у навчальний процес школярів відповідно до вимог Нової української школи на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів.

Ключові слова: електронний посібник, онлайн навчання школярів, кліматична освіта, сталий розвиток, запобігання наслідків зміни клімату.

Література:

1. Наскрізнi змістові лінії. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/naskrizni-zmistovi-liniyi>
2. Цілі сталого розвитку: Україна. Завдання та індикатори 2017. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/sustainable-development-goals--targets-and-indicators.html>
3. Закон України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року» від 28.02.2019 року. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19>
4. Навчально-методичний ресурс для педагогічних працівників з реалізації наскрізної змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.e-comon.org.ua>

*Слижук О. А.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

НАВЧАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ І СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ У ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ідея створення нових підручників для закладів загальної середньої освіти на компетентнісних засадах продиктована затвердженням у 2020 році «Державного стандарту базової середньої освіти», орієнтованого на формування наскрізних умінь та ключових компетентностей у всіх освітніх галузях [1]. Серед останніх названі громадянські й соціальні компетентності, «пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей» [1].

У підручниках української літератури ці ідеї втілюються в пізнавальних і художніх текстах і, найбільше, у навчальних завданнях, спрямованих на їх критичне осмислення, співпереживання й формування моральних цінностей. Слушно Т. Ремех зазначає: «Сформована громадянська компетентність напряду пов'язана з громадянськістю як духовно-моральною цінністю, світоглядно-психологічною характеристикою людини, зумовленою державною самоідентифікацією, усвідомленням приналежності до конкретної країни» [4, с. 41]. Це надзвичайно важливо в сучасній освітній системі України – молодій державі, яка перебуває в процесі становлення громадянського суспільства. Самоусвідомлення особистістю своєї громадянської приналежності найбільш активно відбувається в підлітковому віці, відкритому для соціальних новоутворень, на основі яких формуються і громадянські, і соціальні компетентності.

Відтак переконливою є думка О. Прашко про те, що «розвиток соціальної компетентності підлітка залежить більшою мірою від створення психолого-педагогічних умов, зокрема – спеціально організованої діяльності, під час якої дитина має можливість: отримати теоретичні знання про соціальну реальність; застосувати наявний соціальний досвід у соціальній практичній діяльності; реалізувати індивідуальні потенційні можливості, лідерські у тому числі; сформувати та розвинути ціннісні орієнтації та установки, які не вступають у протиріччя зі соціальними нормами; розвиватися як толерантна особистість, яка вміє приймати та поважати світогляд інших; навчитися впливати на соціальні ситуації, що можна змінити, та намагатися вплинути на ті, що, за загальною думкою, змінити неможливо; приміряти в дії різні соціальні

ролі; навчитись встановлювати конструктивні відносини з соціальним середовищем, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом тощо» [3, с. 26].

«Концепція розвитку громадянської освіти в Україні» прийнята в 2018 р., відтоді ключові громадянські й соціальні компетентності інтегровано формуються у процесі вивчення шкільних предметів, переважно за допомогою спеціальних навчальних завдань.

В. Староста зазначає: «Застосування системи завдань надає процесу навчання пізнавального характеру (аналіз та самостійне пояснення нових фактів, явищ із різноманітних інформаційних джерел, результатів спостережень, досліджень, життєвого досвіду та ін.), оскільки створюються умови для активізації розумової діяльності учнів, мотивації учіння, розвитку творчого мислення тощо)» [5, с. 188].

Розглянемо, як саме представлена система навчальних завдань, спрямована на формування громадянських і соціальних компетентностей підлітків, у одному із підручників української літератури для 5 класу на прикладі теми «Світ фантазії та мудрості» [2].

Найбільше у підручнику подано завдань на передбачення, що системно розвивають критичне мислення учнів-читачів, сприяють формуванню вмінь читання з розумінням. Також запропоновано вправи на осмислення й систематизацію просторових орієнтирів на теренах України. Так, під час вивчення народної легенди «Як виникли Карпати» школярі мають виконати такі завдання: «Розглянь карту. На ній позначено землі України. Знайди на карті, де могли відбуватися події, зображені в легенді. Покажи приблизно шлях Карпа Дніпровського від дому на заробітки. Прочитай підтвердження своєї думки в тексті» [2, с. 25]. Вони доповнюються вибіркоким аналізом художнього тексту й узагальненням за допомогою графічних організаторів, найбільш вживаним серед яких є ментальні мапи. Приміром, вивчаючи переказ «Прийом у запорожців» п'ятикласники виконують завдання: «Спираючись на текст, назви риси характеру, які козаки цінували в новобранцях. У робочому зошиті намалюй «Карту розуму», у якій узагальни свої спостереження про характер козаків» [2, с. 31]. Запропоновано також багато творчих завдань за аналогією, на занурення, з урахуванням мистецького контексту й міжпредметних зв'язків.

Оскільки українська література – це навчальний предмет, який не лише формує нові компетентності пізнавального характеру, але й впливає на думки й почуття реципієнта, то вже в художніх творах, представлених у підручнику, закладені маркери гармонізації емоційного розвитку учнів. Окрім того, у підручнику є завдання, за допомогою яких можна з'ясувати первинні враження учнів про прочитаний текст. Забезпечує розвиток соціальних компетентностей учнів такі види навчальної діяльності, як робота в групах, міні-дискусії, відповіді на проблемні питання тощо. Наприклад, під час вивчення народної легенди «Зоряний Віз» учні мають виконати завдання: «Що трапилося з дівчиною по дорозі додому? Як

характеризують дівчину її вчинки? Якою вона була: доброю, байдужою, здатною до співпереживання, злою? Прочитай уривки, які підтверджують твою думку» [2, с. 19].

Розумінню загальнолюдських і суспільних цінностей сприяє їх розгляд на прикладах із художніх творів. Так, вивчаючи легенду «Чому в морі є перли і мушлі», учні виконують завдання: «Чи однаково уявляли дівчина та її батько-цар, що таке щастя? Підтвердь відповідь словами з твору. Як ти думаєш, чи треба боротися за своє щастя? Свою відповідь обґрунтуй. Що прославляє ця легенда, а що засуджує? Що ти можеш порадити дівчині зробити, щоб вона стала щасливою? Напиши в робочий зошит 3-5 «секретів» щастя» [2, с. 27].

Виявленню поваги до інших, толерантності, умінню співпрацювати допомагає передбачена в підручнику проєктна діяльність: «Підготуй збілочку легенд, поширених у місцевості, де ти живеш. Напиши до неї невеличку передмову, у якій розкажи про людей, від яких ти записав / записала легенди» [2, с. 28].

Необхідними для досягнення результатів освітньої діяльності, зокрема й щодо формування ключових компетентностей, є завдання з елементами рефлексії, самооцінювання, взаємооцінювання. Однак в означеному підручнику завдання такого типу представлено епізодично. Отже, означений підручник потребує змістового доповнення з урахуванням нових тенденцій у мовно-літературній освіті, що передбачають орієнтацію на формування предметних, ключових компетентностей і міжпредметну інтеграцію.

Ключові слова: підручник, літературна освіта, учні-підлітки, ключові компетентності, навчальні завдання.

Література:

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення : 01.04.2021).
2. Коваленко Л. Українська література. 5 кл. : підручник для закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 256 с.
3. Прашко О. Особливості розвитку соціальної компетентності у підлітків. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 11. С. 23–27.
4. Ремех Т. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34–41.
5. Староста В. Навчальне завдання як поняття дидактики. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Вип. 21. Ужгород, 2011. С. 185–188.

Снегір'ова В. В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

РОЛЬ ПРЕЦЕДЕНТНИХ ТЕКСТІВ У ФОРМУВАННІ БАГАТОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Особливостями реалізації багатомовної освіти є спрямування учнів на актуалізацію їхнього функціонального потенціалу, на формування умінь вибудовувати комунікативні стратегії з урахуванням мети і умов спілкування в типових для багатомовного, полікультурного середовища ситуаціях. Успіх комунікації, адекватне сприйняття співрозмовника і доброзичливе ставлення до нього багато в чому залежить від знання його культурних кодів. Важливим когнітивним компонентом міжнаціонального спілкування в багатомовному середовищі є прецедентні тексти.

Прецедентний текст – потенційно автономний смисловий фрагмент мовленнєвого твору, який актуалізує значущу для автора висловлювання фонову інформацію і апелює до культурної пам'яті сприймаючого суб'єкта (читача, слухача); він є результатом своєрідної смислової компресії вихідного тексту, може бути вилючений з нього без втрати пізнавально-естетичної цінності і використаний як самостійне і самодостатнє висловлювання [1].

Д. Гудков [2], Ю. Караулов [3] та ін. під прецедентним текстом розуміють одиницю дискурсу, яка має загальний конотативний інваріант сприйняття, регулярно поновлюється у висловлюваннях, зрозуміла всім представникам національно-лінгвокультурної спільноти без додаткових пояснень і розшифровок. Отже, прецедентні тексти, як правило, національно обумовлені, вони передають культурний досвід, є осмисленням «людських життєвих цінностей крізь призму мови за допомогою культурної пам'яті» [4].

Розширене тлумачення цього терміну характерне для постструктуралістської теорії безмежного нескінченного тексту, інтертекстуального в кожному своєму фрагменті (Ю. Крістева, Р. Барт), за якою прецедентними можуть бути й позамовні явища, як, наприклад, «Джоконда», Біг-Бен чи вальс Мендельсона тощо. При цьому термін «текст» для цих творів мистецтва не чужий, оскільки всі вони відносяться до загального тексту культури, або – більш широко – до семіосфери людства.

У низці досліджень йдеться про прецедентні імена (Христос, Прометей, Дон Кіхот, Дон Жуан, Гамлет, Ромео і Джульєтта та ін.), прецедентні цитати і ситуації, розмежовуються вербальні і невербальні *прецедентні феномени*, джерелами яких є священні книги людства,

міфологія, твори художньої літератури та тексти ЗМІ, фольклор, художні та мультиплікаційні фільми, твори мистецтва та культури, історичні події, політика, реклама тощо.

Смисли, які стоять за прецедентними текстами, мають ціннісну значущість («еталонність»), тобто відображають систему цінностей, поглядів певної соціокультурної спільноти й одночасно використовуються для вираження емоцій, експресії і передачі «краси мовлення», вони сприяють визначенню свого місця і місця співрозмовника за шкалою «свій / чужий» [5].

Вивчення прецедентних текстів дозволяє іноземним комунікантам краще адаптуватися до соціального середовища, розширює коло їхніх можливостей, дозволяє краще зрозуміти культуру країни, мову якої вони вивчають. Однак більшість прецедентних текстів є надто складними для сприйняття учнями-іноземцями, оскільки їх значення не можна визначити за семантикою одиниць, що входять до їх складу (наприклад, коли рак на горі свисне; голод – не тітка; піймати облизня й ін.). Ефективність розуміння і навичка вживання подібних прецедентних текстів базовані на їх ретельній, детальній добірці, розробленні викладачем ефективною системи завдань і вправ.

Так, прецедентні тексти, висхідні до афоризмів, паремій, крилатих висловів, є домінуючим типом прецедентних текстів, які використовуються у вивченні іноземної мови, оскільки, як правило, вони використовуються в мові цілком, тому що мають невеликий обсяг. Прецедентні тексти подібного типу ритмічно організовані, лаконічні, короткі, легко запам'ятовуються. Використання прецедентних текстів інших типів повинно бути усвідомленим, ретельно опрацьованим; слід урахувати, що важливим є знання джерела походження того чи іншого прецедентного тексту і / або розуміння ситуації, в якій даний вислів уживається носіями мови.

Отже, прецедентні тексти є складним за формою і семантикою феноменом, наділеним особливою культурологічною значущістю і репрезентує лінгво-культурні цінності, що дозволяє розглядати їх як цінний навчальний матеріал в практиці викладання іноземної мови.

Ключові слова: багатомовність, комунікація, прецедентний текст, культура.

Література:

1. Баженова Е. А. Интертекстуальность // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М., 2006. С. 107.
2. Гудков Д. Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского языка / Д. Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация. М., 1998. Вып.4: Филология. С. 82-92.
3. Караулов Ю. Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности / Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. М., 1986. С. 105-125.
4. Костомаров В. Г. Как тексты становятся прецедентными / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова // Русский язык за рубежом. 1994. № 1. С. 73.
5. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М., 2002. С. 156-157.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ КАРАНТИНУ ЯК ОДИН ІЗ СКЛАДНИКІВ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Загальновідомо, що імідж закладу освіти – це емоційно-забарвлений образ, своєрідний еталон, наділений цінностями, який утворюється у масовій свідомості для об'єктів, на які він спрямований, та транслюється в соціум. Головне завдання іміджу полягає у формуванні позитивного ставлення до когось чи чогось і є першим кроком для утвердження сталої репутації закладу освіти. Розглянемо деякі аспекти організації дистанційного навчання і як воно може вплинути на формування позитивного іміджу закладу освіти.

Загальнопланетна пандемія стала викликом для всієї планети, спричинивши кризу в різних сферах життєдіяльності людей. Будь-яка криза – це випробування для людей та цілих систем. Не стала винятком і система освіти. Дистанційне навчання в умовах карантину, безперечно, стало випробуванням для всіх учасників освітнього процесу. Не кожен може легко справлятися з викликами, не кожному під силу адаптуватися до змін. Проте слід розглядати будь-яку кризу не тільки як випробування, а і як можливість, зокрема і для формування позитивного іміджу закладу. Для кожного закладу і для системи освіти в цілому цей виклик став випробуванням, але і дав можливість зрозуміти, що вкрай необхідними стали пошук нових форм організації освітнього процесу, методик, каналів комунікації, необхідність опанування нових знань.

У статті 4. Закону України «Про повну загальну середню освіту» зазначено, що поряд із іншими формами навчання освіта може здійснюватися дистанційно. Наказом Міністерства освіти і науки 08.09.2020 року затверджено нове Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти [1,2], є й інші рекомендаційні документи [3]. Але практично керівники закладів освіти опинились разом із своїми колективами сам на сам з викликом організації дистанційного навчання у ввірених їм закладах. Організація масового дистанційного навчання потребувала швидких та дієвих рішень, переосмислення підходів щодо організації навчання з урахуванням умов, спричинених карантинном. Керівнику закладу освіти доцільно мати дорожню карту для всіх учасників освітнього процесу, що забезпечить ефективне дистанційне навчання.

Дорожня карта, за якою мають рухатися всі учасники освітнього процесу, має бути чіткою, доступною всім і, головне, зрозумілою. Для цього, план, за яким працюватиме заклад освіти, має враховувати інтереси та запити всіх учасників освітнього процесу, проте задає напрямок руху, звісно, керівник. Саме керівник має ініціювати створення робочої групи щодо

оцінки всіх наявних ресурсів, обміну думками та пропозиціями від всіх учасників освітнього процесу. План залежить від мети, яку заклад перед собою ставить. Метою загального дистанційного навчання є організація ефективного та якісного освітнього процесу в умовах карантину зі збереженням максимально комфортної психологічної атмосфери в усіх учасників освітнього процесу. Можна виділити 7 складових успішного впровадження дистанційного навчання і розробити Дорожню карту, яка включає: моніторинг ситуації, зрозумілий план дій, спільну стратегію, чіткі правила, тайм-менеджмент, професійну гнучкість, наставництво, комунікацію.

Підготовкою до організації дистанційного навчання став моніторинг наявності технічних засобів учителів та здобувачів освіти, а також визначення рівня спроможності користуватися необхідною технікою для організації синхронного дистанційного навчання. Ухвалення рішень педагогічною радою закладу щодо організації освітнього процесу в умовах карантину, що можуть відображатись у зміні розкладу та режиму занять, регулювати тривалість онлайн-уроків, домашніх завдань, обліку проведених занять та виставлення оцінок тощо – відображається у наказі керівника закладу освіти та доводиться до відома усіх учасників освітнього процесу.

Наступний крок – навчання педагогічного колективу використання ефективних технологій дистанційного навчання, налагодження професійних зв'язків між педагогами, а також швидкий та ефективний обмін досвідом. Слід зазначити, що запорукою успішного навчання педагогічних працівників є наставництво, що базується на володінні знаннями одних педагогів та готовності ділитися ними з іншими. Педагогічний колектив має визначити платформи, за допомогою яких буде здійснено дистанційне навчання. Для того, аби не дезорієнтувати здобувачів освіти та їхніх батьків, слід обрати єдину платформу для проведення онлайн-уроків, що буде зручною для всіх.

Ще один із кроків - це збір інформації управлінською командою у вигляді анкетувань, проведенні спостережень за онлайн-уроками, співбесід, бліц-інтерв'ю, консультацій, контролю за виставленням оцінок та доведенням всієї необхідної інформації до здобувачів освіти та їхніх батьків. Це дає можливість керівнику закладу освіти та його управлінській команді об'єктивно оцінити слабкі та сильні сторони в організації дистанційного навчання і, спираючись на результати зібраної інформації, працювати з колективом над позитивною динамікою організації дистанційного навчання у ввіреному закладі.

Одним із найважливіших інструментів у організації дистанційного навчання є комунікація між учасниками освітнього і управлінського процесів. Як показує досвід, саме завдяки постійній та ефективно вибудованій комунікації забезпечується не тільки донесення важливої інформації,

але і відбувається зворотній зв'язок, що є важливою складовою моніторингу якості надання освітніх послуг закладом освіти в умовах карантину.

Комунікація є також ефективним інструментом для здійснення керівництвом закладу ефективного онлайн-адміністрування освітнього процесу. Проведення адміністративно-методичних нарад з колективом у режимі онлайн вже стало нормою. Саме така форма довела свою ефективність, адже забезпечує дотримання протиепідемічних вимог, гарантує захист працівників від скупчень та економить час, даючи змогу педагогічному колективу, за наявності гаджета, бути на зв'язку. Постійний діалог між всіма учасниками освітнього процесу дав змогу застосовувати лише найкращі практики та інструменти у реалізації мети-організації якісного дистанційного навчання. Опитування проводилось як у Google формах, так і на сторінці у соцмережі Facebook, через групи у Вайбері тощо.

Чітко організована комунікація щодо впровадження дистанційного навчання дає можливість не тільки якісно реалізувати право здобувачів освіти на здобуття якісної освіти, а й забезпечує формування позитивного іміджу та репутації закладу освіти і ці питання потребують розгляду в посібнику для менеджера освіти.

Ключові слова: позитивний імідж, заклад освіти, дистанційне навчання, комунікація.

Література:

1. Закон України Про повну загальну середню освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, № 31, ст.226) {Із змінами, внесеними згідно із Законом № 764-ІХ від 13.07.2020, ВВР, 2020, № 48, ст.431}
2. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти, затвердженим наказом МОН від 08 вересня 2020 року № 1115, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 28 вересня 2020 року за № 941/35224
3. Дистанційне навчання: виклики, результати, перспективи. Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва: навч.-метод. посіб./ Упоряд. Воротникова І. П., Чайковська Н. В. – К.: Київ, ун-т ім Б. Грінченка, 2020, 456с.
4. <http://www.wedenska107.com/421289349>

Степанюк А. В.,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної біології та
методики навчання природничих дисциплін,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна*

ФУНКЦІЇ ПІДРУЧНИКА З ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ SMART-ОСВІТИ

На розв'язання проблеми конструювання підручника суттєво впливають загальні цілі навчання та уявлення про підручник як проект діяльності в системі засобів навчання в певний історичний період. Так, кінець 20-х – початок 30-х років у становленні загальноосвітньої школи характеризувався загальною недооцінкою ролі підручника як головного засобу навчання. Тогочасні «розсіпні» підручники, «робочі книжки» не забезпечували належного рівня засвоєння знань з основ наук. У 50-ті роки підручник розглядався переважно як засіб для повторення і закріплення знань та як посібник для домашньої роботи учнів. У зв'язку з цим його призначенням збільшилась роль функції контролю. В 60-ті роки в епоху науково-технічного прогресу посилювався інформаційний потенціал навчання, було створено нове покоління підручників, у яких домінуючого значення набула інформаційна функція. У кінці 60-х і в 70-ті роки було висунуто ідею розуміння підручника як важливого засобу організації навчального процесу. Викристалізувалася тенденція його багатофункціональності. У цей самий період широке розповсюдження отримала ідея проблемного навчання, що суттєво вплинула на перебудову значної кількості підручників у напрямі організації пізнавальної діяльності школярів. Новими тенденціями в теорії підручників у 80-ті роки стали: розробка прийомів позитивної мотивації навчальної діяльності, усунення перевантаження навчальним матеріалом, стимулювання творчої діяльності, посилення процесуального боку навчання засобами підручника. У ХХ ст. переважаючою стає позиція розуміння підручника як керівництва пізнавальною діяльністю учнів [3].

Реалії сьогодення спонукають освітню систему України до переходу на концепцію Smart-education, яка потребує комплексної модернізації всіх освітніх процесів, а також методів, технологій, засобів, що використовуються в них. Smart-education передбачає генерацію нових знань, ідей, розвиток smart-середовища, smart-суспільства – інтелектуального середовища людей, які спеціально підготовлені для того, щоб здійснювати та реалізовувати новітні ідеї та концепції. Багато країн світу таких, як Корея, Японія, Австралія, Нідерланди заявили про smart-ідею як національну ідею всього суспільства. За висновком ЮНЕСКО, застосування smart-

технологій надає можливість суттєвого розширення та покращення можливостей для навчання. Розуміння SMART стосовно сфери освіти коливається від використання смартфонів і інших аналогічних пристроїв для доставки інформації учням/студентам до формування інтегрованого інтелектуального віртуального середовища навчання, в тому числі з використанням пристроїв категорії SMART. У нашому дослідженні ми базуємось на комплексному тлумаченні зазначеної проблеми.

Застосуванням SMART-технологій спрямоване на досягнення таких цілей у процесі навчання: S (Self Directed) – забезпечення можливостей для самостійного визначення, що саме вивчати, та ефективної організації самонавчання; M (Motived) – мотивування активної пізнавальної діяльності; A (Adaptive) – адаптування методів, місця та часу навчання для конкретного суб'єкта, який бажає отримати освітні послуги; R (Resource Free) – забезпечення вільного доступу до освітніх ресурсів; T (Technology Embedded) – перманентне забезпечення процесу навчання сучасними технологіями.

Концепція Smart-освіти, як стверджує О. Семеніхіна [1, с. 42] співвідноситься з останніми освітніми трендами, які озвучені журналом FORBS: дистанційна освіта стає лідером навчальних технологій – відеоуроки на YouTube або інших сервісах є мегапопулярними та затребуваними молодим поколінням; персоналізація навчання – індивідуальні психологічні характеристики особистості мають стати основою для персональних освітніх програм; гейміфікація (впровадження ігрових технологій в неігрові ситуації) – технології винагород за зроблене може сприяти підвищенню мотивації навчання та поліпшенню його якості; інтерактивні підручники, що мають докорінно змінити «традиційні» подання і інтерпретацію навчального матеріалу.

Концепція Smart в освітньому розрізі сприяє появі таких технологій, як розумна дошка, розумні екрани, доступ в Інтернет з будь-якої точки. Кожна з цих технологій дозволяє по-новому побудувати процес розробки контенту, його доставки і актуалізації. Навчання стає можливим не тільки в класі, але і вдома і в будь-якому місці: громадських місцях, таких як музеї чи кафе. Основним елементом, що зв'язує освітній процес, стає активний освітній контент, на базі якого створюються єдині репозитарії, що дозволяють зняти часові та просторові рамки. Отже, Smart-освіта – це застосування смартфонів, планшетів та інших пристроїв із доступом до інтернету, а також усяких навчальних програм та додатків з метою забезпечення найбільш ефективного процесу навчання за рахунок перенесення освітнього процесу в електронне середовище. Вона забезпечує гнучкість освіти (велика кількість джерел, максимальна різноманітність медіа, властивість швидко і просто налаштуватися під рівень і потреби слухача) та передбачає активний обмін досвідом та ідеями тощо[2].

Ми стоїмо на позиції, що особливості Smart-середовища обов'язково повинні бути враховані в процесі моделювання підручника XXI століття, особливо із вивчення шкільного

курсу біології. Це ми обґрунтовуємо особливостями застосування SMART-технологій, які пов'язані саме з об'єктом його вивчення – цілісними системи живої природи у їх ієрархічних зв'язках та взаємозалежностях, а також потребою у формуванні емоційно-ціннісного ставлення школярів до світу природи на засадах біоетики. SMART-технології дозволяють шляхом емоційно-ціннісного, образного сприйняття проникнути в мікросвіт клітини, змодельовати процеси життєдіяльності в системах різного рівня організації, продемонструвати прояв загальних законів природи на рівні чуттєвого-образного сприйняття, розкрити красу живої природи у її унікальності, різноманітності та взаємозалежностях її систем, висвітлити її самоцінність, універсальність та значимість.

Зважаючи на все це, ми вважаємо, що однією з найважливіших функцій сучасного підручника є функція систематизації особистісно та культурно значимих елементів знань, отриманих із різних джерел інформації. Систематизація стосовно шкільного підручника тлумачиться, насамперед, як його загальна функціональна спрямованість, як мета конструювання проекту навчання. Ця мета регламентує відбір і структурування змісту, вибір засобів його засвоєння відповідно до параметрів систематизації. Функція систематизації розкривається в проекті навчання в єдності його змістовної та процесуальної частин. Відбір навчального матеріалу, вибір засобів його структурування з виділенням головного і другорядного, виявлення зв'язків логіко-змістовних, структурно-функціональних мають забезпечити формування системи знань, умінь систематизувати, класифікувати, узагальнювати. Систематизація стосується підручника в цілому як системи, а також може бути реалізована на рівні його структурних компонентів: при побудові розділів, параграфів, вступу, висновків, конструюванні системи завдань тощо [3]. Домінування реалізації підручником систематизуючої функції ми розглядаємо як засіб його приведення у відповідність до вимог організації цілісного освітнього середовища в умовах SMART-освіти.

Ключові слова: Smart-освіта, підручник, функції, систематизація, здобувачі освіти.

Література:

1. Семеніхіна О. В. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до SMART- суспільства. *Вісник Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка*, 2015. №5. С. 34-44.
2. Smart-технології в Україні і світі [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/>
3. Степанюк А. В. Формування цілісних знань школярів про живу природу: монографія. Вид. 2-ге, переробл. й доповн. Тернопіль : Вид-во «Вектор», 2012. 228 с.

*Тарара А. М.,
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

*Сушко І. А.,
викладач Київського національного
торгово-економічного університету,
м. Київ, Україна*

СТРУКТУРА Й ЗМІСТ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ І ПІДРУЧНИКІВ З ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАСКРІЗНИХ УМІНЬ В ГАЛУЗІ ТЕХНІКИ І ТЕХНОЛОГІЙ

У процесі виконання низки планових тем у відділі технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України автором розроблено (частину у співавторстві) навчальні програми, навчальні і методичні посібники, підручники та інші матеріали з технічної творчості для учнів 5-9 та 10-11 класів [1;2;3;4;5]. Зазначені навчальні видання (всі вони мають гриф МОН України) впроваджені у навчальний процес основної і старшої школи для експериментального апробування ефективності їхнього змісту, який відповідає всім вимогам до навчальних матеріалів в галузі технологій. Головним призначенням змісту створених навчальних посібників і підручників є забезпечення ефективного розвитку різнопланових творчих технічних здібностей учнів у процесі оволодіння ними широким спектром теоретичних питань з технічної творчості і практичними вміннями та навичками творчої технічної діяльності.

Наразі, оволодіння учнями навчальним матеріалом з технологій (технічні види праці) в загальноосвітній школі здійснюється у процесі проектно – технологічної діяльності, основою якої є технічна творчість учнів, а її кінцевим результатом – розроблення учнями творчого технічного проекту. В більшості випадків творчий проєкт учнів спрямований на створення певного виробу (технічного об'єкта) від ідеї до її реалізації у вигляді готового продукту, що передбачає виконання учнями низки етапів творчої діяльності. Основними етапами створення виробу учнями є, безумовно, етапи проєктування і конструювання, у процесі виконання яких в учнів має забезпечуватися формування проєктувальних і конструкторських здібностей, як найбільш важливих творчих технічних здібностей. Тому у розроблених автором посібниках і підручниках з технічної творчості досить детально, ґрунтовно викладено сутність і зміст етапів проєктування і конструювання виробів, їх особливості і порядок виконання, поради учням для найбільш ефективного виконання ними творчих дій та операцій у процесі проєктування виробів,

дохідливо і ґрунтовно викладено теоретичні питання технічної творчості, які необхідні для успішного виконання учнями творчих завдань.

Проектування і конструювання виробів учнями основної школи (гімназії) передбачає виконання ними важливих творчих дій та операцій (складових змісту посібників і підручників): знаходити і аналізувати проблемну ситуацій зі свого життя, добре усвідомлювати її; чітко ставити перед собою проблему, що відповідає заданій ситуації, висувати ідеї (задум) для її вирішення шляхом створення конкретного виробу; у процесі дослідницького пошуку розробляти (у вигляді попереднього ескізу, «накидів» чи технічного малюнка) кілька варіантів конструкції майбутнього виробу відповідно до сформульованих ідей чи задуму; аналізувати варіанти запропонованих конструкцій виробу і обирати з них найкращий, або ж створювати оптимальний, ескізний варіант конструкції на основі кількох наявних; працювати з різноманітною літературою, фантазувати під час розроблення конструкції виробу; у процесі проектування виробу вміло використовувати різні методи технічної творчості (фантазування, комбінування, аналогії, мозкової атаки, тощо).

Учні старшої школи у процесі проектування і конструювання виробів (крім зазначеного вище) мають виконувати творчі дії та операції більш високого рівня: вирішувати технічні суперечності, що з'явилися у процесі проектування виробів (тобто, вміти вирішувати проблеми, проблемні ситуації); вносити раціональні пропозиції з метою вдосконалення виробів; генерувати ідеї, в тому числі й оригінальні та винахідницького плану, аналізувати і синтезувати їх, обґрунтовувати як власну позицію (при цьому логічно, критично і системно мислити) тощо. Приведені вище творчі дії та операції учнів під час створення виробу є складовими етапів проектування і конструювання і відносяться до технічної творчості, що наближена до професійної. Звідси випливає логічний висновок: виконання учнями цих творчих дій та операцій на високому рівні має бути переконливим доказом сформованих у них на такому ж рівні проєктувальних і конструкторських здібностей і навпаки.

Як видно, зазначені творчі дії та операції старшокласників мають узагальнюючий, підсумовуючий характер, що відповідає більш високому рівню творчої технічної діяльності і забезпечує формування в них здібностей і умінь принципово іншого типу. Тобто, виконання старшокласниками зазначених творчих дій та операцій на високому рівні має забезпечувати формування в них наскрізних умінь в галузі техніки й технологій. Останні висновки сформульовано автором як гіпотезу, достовірність якої необхідно було перевірити на основі аналізу результатів експерименту.

У процесі експериментального апробування ефективності змісту посібників і підручників, їх розділів з технічної творчості (автором разом із вчителями - експериментаторами) різними методами та засобами постійно фіксувалася ефективність (результативність) виконання учнями зазначених

вище творчих дій та операцій, як складових процесів проектування і конструювання виробів. Результати тривалого експерименту та їх аналіз показують, що у процесі оволодіння учнями змістом навчальних посібників і підручників (а він відповідає змісту інженерно-технічного спрямування) забезпечується ефективне формування в учнів проєктувальних і конструкторських здібностей. Переконливим підтвердженням зазначеного є створення учнями старшої школи (вони навчалися за змістом зазначених вище посібників і підручників з 5-го класу) досконалих технічних об'єктів, розроблення творчого технічного проєкту на високому рівні. Крім того, результати спостереження за учнями, розмови з їхніми батьками, анкетування показують, що старшокласники, які мають розвинуті на високому рівні зазначені творчі здібності, здатні успішно вирішувати й будь-які інші проблеми життєвого плану (тобто, не лише технічні).

Таким чином, аналіз і узагальнення експериментальних результатів виконання старшокласниками розглянутих вище творчих дій та операцій, високий рівень розвитку проєктувальних і конструкторських здібностей старшокласників, які є результатом ефективного виконання цих творчих дій та операцій, дають підстави зробити важливий висновок. На основі послідовного і цілеспрямованого формування в учнів проєктувальних і конструкторських здібностей протягом навчання в 5-11 класах в них відбувається ефективне формування наступних наскрізних умінь: творчість (зокрема, технічна), ефективне розв'язування проблем (в т.ч. і не технічного плану), критичне і системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, приймати рішення (в т.ч. і не технічного плану).

Наголошуємо – мова йде про формування наскрізних умінь у процесі навчання учнів з 5 по 11 класи за змістом навчальних посібників і підручників, який спрямований на розвиток творчих технічних здібностей учнів і, перш за все, розвиток вмінь проєктувати і конструювати технічні об'єкти, створювати технічні проєкти, що сформульовано вперше.

Ключові слова: наскрізні уміння, зміст, технічна творчість, експеримент, проєктування і конструювання.

Література:

1. Тарара А.М. Розвиток творчих здібностей учнів 5-9 класів у процесі проєктно – технологічної діяльності. К.: Педагогічна думка, 2008. 56с.
2. Тарара А. М. Технічна творчість учнів основної школи у процесі проєктної і технологічної діяльності: навчально-методичний посібник. К.: Педагогічна думка, 2014. 134 с.
3. Тарара А. М., Туташинський В. І., Тименко В.П., Терещук Б. М. «Технології» (технічні види праці): підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. К.: Педагогічна думка, 2014. 172 с.
4. Мадзігон В.М., Тарара А.М. Технічне проєктування: підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів, профільний рівень. К.: Педагогічна думка, 2010. 200 с.
5. Тарара А.М. Проєктування і конструювання об'єктів техніки: навчальний посібник. К.: КОНВІ ПРІНТ, 2019. 144 с.

*Телстова С. Г.,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри російської мови, зарубіжної
літератури та методики їх викладання,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна*

КРИТЕРІЇ ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Підвищення якості освітнього процесу залежить від багатьох чинників. Не останню роль у забезпеченні якості освіти, створенні ефективного освітнього середовища відіграє вдосконалення методичного апарату, що дозволяє вчителю організувати різноманітні види діяльності учнів. Серед дидактичних ресурсів особливе місце відводиться шкільному підручнику, який був і залишається досі «ключовим серед багатьох джерел інформації» [2, с. 501]. З переходом на компетентнісну модель навчання, яка орієнтує освітній процес перш за все на досягнення практичних результатів, вимоги, що висуваються до навчальної літератури загалом і до шкільного підручника зокрема, значно зросли. Сучасний підручник має характеризуватися широким спектром функціональності. Він повинен не тільки виконувати інформативну функцію, пов'язану із сутністю навчальної книги як носія змісту освіти, а й створювати умови для формування компетентностей, якими потрібно оволодіти випускнику середньої школи для успішної самореалізації, розвитку особистісних якостей, необхідних людині для адаптації й повноцінного функціонування в суспільстві. Впровадження нових освітніх стандартів і сьогоденне соціальне замовлення на отримання якісного підручника нового покоління, який відповідатиме потребам сучасної школи, зумовлюють необхідність в удосконаленні його експертної оцінки.

Аналіз сучасного стану розробки зазначеної проблематики дозволяє констатувати підвищений інтерес науковців до дослідження теоретичних засад конструювання сучасного шкільного підручника та принципів експертного оцінювання його якості й ефективності. Ці питання знайшли своє висвітлення у доробках зарубіжних учених (Ф. Жерар, Х. Махмуд, К. Нестлер, К. Роеж'єр та ін.) і вітчизняних дослідників (Р. А. Арцишевський, В. Ю. Варава, К. В. Гораш, О. Е. Жосан, Ю. О. Жук, Т. О. Лукіна, О. І. Ляшенко, Н. Д. Мацько, О. І. Пометун, О. М. Топузов та ін.). Попри те, що проблемі створення якісного підручника і його експертної діагностики присвячено значну кількість науково-методичних праць, триває визначення критеріїв, параметрів, за якими можна оцінити підручник. Вивчення даного кола питань є важливим у зв'язку з необхідністю вдосконалення методичної бази для проведення експертизи освітніх ресурсів, яка забезпечувала б максимальну об'єктивність результатів.

Серед різних експертних технологій оцінювання якості шкільних підручників найчастіше використовується апіорна експертиза, яка полягає в оцінюванні проекту чи макета підручника

спеціально відібраними фахівцями. Під експертизою розуміють дослідження, яке потребує спеціальних знань, з наданням мотивованого висновку. Метою експертизи підручника є «здійснення ґрунтовного науково-педагогічного аналізу змістового наповнення електронної версії проекту підручника та надання аргументованих рекомендацій щодо поліпшення його якості» [1, с.3]. Оцінювання різних аспектів і складових елементів підручників (змісту, методичного апарату, мовного й художнього оформлення, апарату орієнтування, ілюстративного матеріалу тощо) вибудовується на основі низки принципів, серед яких основними, на думку науковців, мають бути об'єктивність, яка досягається за рахунок стандартизації умов проведення оцінювання, аналізу підручника з позицій комплексної оцінки з урахуванням як наукових, так і дидактико-методичних аспектів; валідність, тобто відповідність обраних методик та отриманих результатів меті й завданням оцінювання; надійність результатів експертної оцінки [1, с. 19–20].

Головним критерієм професійно виконаної експертизи вважається її вмотивованість, аргументованість, обґрунтованість висновків. Зрозуміло, що експертна оцінка багато в чому залежить від кваліфікації експертів, їх професіоналізму. Проте навіть високий рівень компетентності експертів в умовах відсутності чітких і формалізованих критеріїв не може гарантувати якість і достовірність результатів експертного аналізу. Тому для забезпечення якості експертизи необхідно детально розробити її критеріальну базу, узгодити показники параметрів оцінювання підручника. Тільки в цьому випадку можна уникнути суб'єктивних оцінок, упередженого ставлення членів експертної групи.

До загальних вимог, які мають враховуватися під час експертизи підручника, слід віднести його відповідність загальним дидактичним принципам (науковості, систематичності й послідовності, доступності, диференціації та індивідуалізації, наочності, наступності, культуровідповідності, зв'язку теорії з практикою, реалізації міжпредметних зв'язків тощо), вимогам методики навчання предмета, встановлення балансу між різними видами навчальної діяльності, раціональне використання певних технологій.

Експерти підручників насамперед мають визначити відповідність навчального матеріалу вимогам стандарту й навчальної програми, сучасним науковим уявленням, оцінити ступінь відображення в змісті методології науки, що вивчається, системність і логічність викладення навчального матеріалу, послідовність тем, коректність наукової термінології, що дозволить проаналізувати виконання підручником інформаційної функції. Важливо при цьому дослідити орієнтацію його змісту на досягнення очікуваних навчальних результатів.

Серед дидактичних вимог експертам варто звернути увагу на такі критерії, як принципи відбору навчального матеріалу, його структурування, відповідність змісту підручника віковим і психологічним особливостям учнів.

Діагностика текстового й позатекстового апарату підручника передбачає перевірку на

відповідність своєму призначенню основного тексту, що є головним джерелом навчальної інформації, додаткового, який має доповнювати зміст основного тексту, посилювати його дидактичну ефективність, та пояснювального тексту, необхідного для більш глибокого розуміння та засвоєння матеріалу основного тексту; встановлення ступеня збалансованості співвідношення текстового та ілюстративного матеріалу, доступності мови, її емоційного забарвлення, відповідності нормам літературної мови; виявлення помилок (фактичних, логічних, граматичних, стилістичних тощо). Аналіз орієнтувального апарату здійснюється через оцінку доречності рубрикації, використання сигнальних символів, шрифтових та конструктивних виділень в тексті, словників, довідників, покажчиків, глосарію тощо.

Оцінюючи методичний апарат підручника, експерти мають встановити, наскільки запропонована система запитань, завдань та вправ (репродуктивних, тренувальних, пошукових, творчих тощо) сприяє засвоєнню учнями змісту, розвиває вміння працювати з різними видами текстової та графічної інформації, електронними ресурсами, впливає на розвиток пізнавальних інтересів, інтелектуальних і творчих здібностей школярів, надає можливість формувати індивідуальні стратегії навчання, додаткові соціальні навички, перевіряти рівень навчальних досягнень учнів, стимулює їхню самостійну діяльність. «Наявність і правильне співвідношення в підручнику всіх типів завдань є найважливішим критерієм його якості» [3, с. 568]. Вважаємо за доцільне оцінювати також дидактичний та методичний супровід підручника (посібники, додатки, робочі зошити, мультимедійні матеріали, аудіо- та відеоматеріали тощо), його ефективність для реалізації мети навчання.

Обов'язковим є й аналіз соціокультурної збалансованості підручника, дотримання в ньому антидискримінаційного підходу, упровадження гендерного компоненту тощо.

Отже, апріорна експертиза є важливим етапом підготовки підручника до впровадження в шкільну практику. Проте слід пам'ятати, що найвагомішим критерієм оцінювання якості навчальної книги є її експериментальна апробація в умовах реального освітнього процесу.

Ключові слова: шкільний підручник, апріорна експертиза, критерії експертного оцінювання якості підручника.

Література:

1. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів; за заг. ред. О. М. Топузова. Київ, 2016. 128 с.
2. Новченкова К. Д. Багатофункціональність сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. Київ, 2014. Вип. 14. С. 501–505.
3. Пометун О. І., Гупан Н. М. Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. Київ, 2014. Вип. 14. С. 564–573.

*Трубачева С. Е.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК У КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Підручник є основним елементом навчального компонента у освітньому середовищі і займає в ньому центральне місце. Його структура часто може трансформуватися у нову конструкцію (модульний, електронний підручник тощо), що забезпечує йому більш успішне вирішення завдань, поставлених перед сучасною школою. Наприклад, у модульному підручнику кожен блок змісту може бути представлений у мінімальному обсязі, а в спеціальних додатках дається розширений, поглиблений, профільно або професійно орієнтований навчальний матеріал. Електронний підручник має більші можливості для розширення інформаційного поля учня, організації діалогу, впровадження системи тренінгів і контролю, рухливості інформації: переміщення, компонування, моделювання та ін.

Сучасний підручник позиціонується, в першу чергу, як основа формування навичок самоосвіти, інструмент організації активної пізнавальної діяльності учнів, засіб демонстрації застосування нових технологій, які мотивують школяра на оновлення знань у відповідності зі своїми потребами. Він містить систематизовану навчальну інформацію, представлену в різній формі (текстовій, ілюстративній, графічній, статистичній та ін.) на різних носіях (друкованих, електронних) [1; 2].

Актуальним видається питання вивчення можливостей шкільного підручника у реалізації завдань компетентісно орієнтованого навчального середовища. Під компетентісно-орієнтованим освітнім середовищем ми розуміємо сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов, що забезпечують якість підготовки учнів в компетентісному форматі: їх навчально-практичну, дослідницьку та проєктну активність, соціальну мобільність, готовність до профільного та професійного самовизначення з подальшим самовдосконаленням. Навчальне середовище має забезпечити кожному учню можливість реалізувати себе, максимально розвинути свої природні здібності, врахувати освітні потреби, забезпечити реалізацію принципу безперервної освіти.

Компетентісно орієнтоване освітнє середовище формується як відкрита система, яка акумулює в собі цілеспрямовано створювані на єдиних ціннісно-цільових засадах предметні, міжпредметні та метапредметні освітні ситуації. В основу розробки моделі компетентісно орієнтованого середовища навчального закладу покладено розуміння сутності компетентісної

освіти. Системоутворювальним компонентом є компетентісно орієнтований навчальний процес, зміст і технології якого націлені на озброєння учнів орієнтовною основою і досвідом реалізації ключових та предметних компетентностей.

Основними функціями компетентісно орієнтованого освітнього середовища є: 1) навчальна функція - досягнення освітніх результатів у вигляді компетентностей через опору на освітнє середовище, його інформаційний, технологічний, комунікативний потенціал; 2) виховна функція - виховання громадянина, патріота, психологічно стійкої, толерантної особистості на основі моделювання виховних ситуацій за допомогою психологічних та міжособистісних аспектів освітнього середовища; 3) соціокультурна функція - орієнтація на ціннісно-смісловне входження випускника в культуру, в тому числі професійну; 4) інтегративна функція проявляється як в змісті освіти (через інтеграцію знань різних галузей науки, створення міжпредметних проектів, інтеграцію основної і додаткової освіти тощо), так і в об'єднанні всіх суб'єктів освітнього процесу для досягнення загальних цілей; 5) адаптивна функція забезпечує умови повноцінного включення суб'єкта в освітній процес з урахуванням його індивідуальності, а також сприяє перетворенню середовища у відповідності з новими вимогами .

Модель підручника для компетентісно орієнтованого навчального середовища може бути представлена у вигляді сукупності таких функціонально значущих структурних елементів, як: передмова, зміст, модуль (модулі) з параграфами, висновками, електронним варіантом наочно-образної моделі понятійного апарата змісту модулів з системою інформаційних зв'язків з елементами навчального середовища, перелік джерел інформації. Моделювання структури та змісту модуля доцільно розпочинати із створення результативно-цільової моделі вивчення теми, яка містить: питання на знання понять і фактів; питання на розуміння зв'язків між поняттями; завдання на застосування отриманих знань; завдання на формулювання основних наукових проблем у даній сфері знання й опис підходів до їх вирішення.

Література:

1. Пометун О. І. Реалізація компетентісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії . *Український педагогічний журнал*. №2. 2015. С. 146 – 157.
2. Топузов О. М. Роль і місце підручника в реалізації компетентісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. К.: Педагогічна думка, 2012. Вип.12. С.241–247.

Фідкевич О. Л.,
кандидат філологічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ІНТЕГРОВАНОГО МОВНОГО КУРІКУЛУМУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЗЗСО УКРАЇНИ З НАВЧАННЯМ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Багатомовна освіта - один із пріоритетних напрямів трансформації українського освітнього простору.

На законодавчому рівні створені умови для запровадження моделі багатомовної освіти. Серед основних документів, які надають можливість її підтримки: Конституція України (статті 10, 11, 53), закони України: «Про національні меншини в Україні» (1992), «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» (2003), «Про ратифікацію Рамкової конвенції Ради Європи про захист національних меншин» (1997), «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019), закон «Про освіту» (стаття 7, 2017), закон «Про повну загальну середню освіту» (стаття 5, 2020) та ін.

Утім існують певні питання щодо теоретичного осмислення її сутності, змісту, структури; принципів добору методів і прийомів, технологій її реалізації; розробки дидактичних матеріалів належного рівня; підготовки фахівців. Суттєвою проблемою є і відсутність в Україні підручників і посібників для закладів загальної середньої освіти, які працюють за програмами багатомовної освіти.

Визначення оптимальної моделі багатомовної освіти, розробка науково-методичного забезпечення її реалізації, створення підручників, які б забезпечували інтегративний підхід до навчання мов є необхідними і актуальними завданнями для української педагогічної науки. Упровадження такої моделі є доцільною альтернативою для закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин: організація освітнього процесу на її основі має покращити якість освіти і сформувати багатомовність учнів у відповідності до їхніх особистих потреб, регіональних та загальнодержавних потреб.

Співробітниками відділу навчання мов національних меншин Інституту педагогіки НАПН України у 2021 році розпочато дослідження «Науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів та національних меншин.

У контексті цієї моделі *багатомовна освіта* розглядається як освітньо-організаційний процес, що передбачає *компетентісно орієнтоване навчання* трьох мов як систем (рідної, державної і іноземної) з урахуванням їхнього культурного аспекту та використання цих мов як засобів опанування предметним змістом немовних предметів, засобів спілкування в багатомовному освітньому середовищі.

Послідовне формування комплексу зазначених компетентностей має здійснюватися на основі *інтегративного, комунікативно-когнітивного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, міжкультурного і текстоцентричного підходів* до навчання мов у процесі реалізації моделі багатомовної освіти:

Інтегративний підхід визначає світоглядну, педагогічну й організаційну специфіку багатомовної освіти і передбачає передусім узгодження і синхронізацію мовного курікулуму, при цьому методи і прийоми навчання спрямовуються на встановлення зв'язків між різними мовами на основі міжмовного трансферу.

На основі напрацювань українських і зарубіжних фахівців у царині багатомовної освіти, з урахуванням положень Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [1], визначено такі основні принципи інтегрованого мовного курікулуму, які мають актуалізуватися в моделі багатомовної освіти:

- з першого класу початкової школи обов'язкове навчання рідної мови на основі розвитку компетентностей у чотирьох видах комунікативної діяльності;
- раннє розширення мовного репертуару учня – початок навчання рідною, вивчення української та іноземної мов з першого класу; навчання певного відсотку предметів з 5 класу державною мовою (відповідно до законодавчих та нормативних документів у галузі освіти); можливість вивчення другої іноземної мови з 5 класу;
- узгодження і синхронізація навчальних планів і програм мовних курсів, програм мовних і немовних курсів;
- загальні відомості про мову як засіб пізнання і спілкування, мовні одиниці і явища репрезентуються у контексті навчання М1 та повторюють і уточнюють в процесі навчання М2, М3;
- навчання М2, М3 здійснюється на основі системного порівняння релевантних аспектів рідної мови, з широким застосуванням трансферу (перенесення умінь з рідної мови у нові виучувані мови);
- застосування навчальних стратегій, засвоєних у контексті навчання М1, у процесі вивчення М2, М3;

➤ здійснення мовно-предметної інтеграції на основі імерсійної технології CLIL, яка дає можливість використання другої або третьої мови (M2, M3) як засобу засвоєння змісту предметів немовної галузі, одночасно предметний зміст застосовується для навчання мови;

Заклад загальної середньої освіти має можливість здійснювати не тільки горизонтальну диверсифікацію структури навчального процесу, а й вертикальну, за рахунок варіативної частини освітньої навчальної програми (в межах факультативного навчання однієї мови перейти до вивчення іншої; розпочати навчання мови, яка не входить до переліку трьох основних мов, з будь-якого рівня навчання в закладі загальної середньої освіти).

Також може здійснюватися інтеграція предметів мовної галузі з предметами інших галузей, що відображається в освітній програмі закладу загальної середньої освіти і у відповідних навчальних програмах.

Модель багатомовної освіти має певні переваги перед традиційним підходом до навчання мов: опанування змістом предметів засобами другої і третьої мови ефективно підвищує рівень комунікативних умінь в порівнянні із звичною для вчителів системою окремого навчання мов; посилюється міжмовна і міжпредметна інтеграція, що сприяє формуванню цілісного світосприйняття в учнів різних предметів; розширюється та поглиблюється процес навчання мов; покращується співпраця вчителів; активізується процес методичного пошуку, інтегруються методики навчання, оптимізується процес навчання, в цілому він стає більш інтенсивним.

Завдання, які постають у процесі реалізації моделі багатомовної освіти, зокрема інтеграція мовного курікулуму, є певним викликом для всіх учасників навчального процесу, втім досвід зарубіжний досвід і досвід вчителів, які були долучені до експериментальної роботи за багатомовними програмами, дає можливість вважати, що він може бути успішним за належної організації та системного підходу.

Ключові слова: багатомовна освіта, інтегрований мовний курікулум, підручники і посібники, комплексний, модель.

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

*Хорошковська-Носач Т. П.,
науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 5 КЛАСУ ЗЗСО

Реалізація компетентнісного підходу до навчання є одним із пріоритетних напрямів освітньої політики в Україні.

У Законі України «Про освіту» [2] компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати навчальну діяльність. Відповідно, у процесі компетентнісного навчання учні повинні не лише засвоїти певні знання, оволодіти вміннями й навичками, способами діяльності, а й навчитися застосовувати їх у щоденній практичній діяльності з метою розв'язання різноманітних життєвих ситуацій.

У вересні 2020 року затверджено Державний стандарт базової середньої освіти [1], який продовжує ідею компетентнісного підходу реформи «Нова українська школа» у 5–9 класах. Документ став основою для розроблення проекту Типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). У зв'язку з цим набуває актуальності проблема оновлення змісту освіти й створення сучасних підручників, яким належить важлива роль у побудові компетентнісно орієнтованого навчання.

Зауважимо, що для 5–9 класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин відсутні спеціально розроблені програми й підручники з української літератури. Вивчення предмета здійснюється за навчально-методичним забезпеченням, створеним для ЗЗСО з навчанням українською мовою, рівень вимог яких значно завищений з огляду на попередню навчальну й мовленнєву підготовку школярів. На нашу думку, у зазначених закладах освіти мають використовуватися спеціальні програми й підручники, у яких будуть ураховані особливості рідної для учнів мови та їхній попередній навчальний досвід, зокрема значно менший словниковий запас, порівняно з учнями-українцями, та недостатньо сформована навичка читати українською мовою.

Під час створення підручників для 5 класу ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин мають ураховуватись особливості рідної учням мови, знання, одержані на уроках рідної та зарубіжної літератур, принцип комунікативної спрямованості навчання, позитивної мотивації навчального процесу тощо.

На що варто звернути увагу авторам компетентнісно орієнтованих підручників української літератури для 5 класу ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин? На нашу думку, насамперед, необхідно переосмислити спосіб подання навчального матеріалу, що стосується теорії літератури, біографічних відомостей про письменників, творчість яких вивчається, системи запитань і завдань, ілюстративного матеріалу підручників тощо.

Теорія літератури.

1. Зміст літературознавчих понять розкривати через цікаві й доступні для учнів вступні статті, які сприятимуть актуалізації знань, здобутих раніше на уроках рідної та зарубіжної літератур, та спонукатимуть до мисленнєвої діяльності.

2. Вивчення літературознавчих термінів пов'язувати з конкретним художнім твором і на його прикладі розкривати сутність виучуваного поняття.

3. Під час викладу теоретичного матеріалу вести діалог з учнями – звертатися до них, урахувати їхні попередні знання й життєвий досвід, що допоможе учням осмислено сприйняти інформацію і поступово прийти до розв'язання проблеми.

Біографічні відомості про письменників.

1. Подавати учням цікаві біографічні відомості про митців слова, не переобтяжуючи їх датами. Важливо, на нашу думку, створити емоційно-образний портрет письменника.

Запитання та завдання підручника.

1. Добирати запитання й завдання, які не стільки спрямовані на перевірку розуміння фактичного змісту твору, скільки спонукають учнів міркувати, самостійно формулювати думки, висловлювати власну думку щодо прочитаного, дискутувати.

2. Пропонувати завдання літературно-творчого характеру. Вони дадуть можливість учням творчо інтерпретувати художній текст, зрозуміти його підтекст та морально-ціннісну основу, сприятимуть збагаченню й активізації словникового запасу школярів, розвитку мислення і творчих здібностей, стимулюванню пам'яті, креативної й асоціативної уяви, розвитку вмінь формулювати й висловлювати думки, оцінні судження, ставлення, формуванню вмінь створювати власні тексти тощо.

3. Розробляти завдання, які спонукатимуть учнів до пошуку додаткових відомостей з інших джерел, взаємодії з однолітками та людьми старшого віку для запиту або обміну інформацією, що стосується виучуваного літературного та літературознавчого матеріалу.

4. Заохочувати учнів до використання сучасних інформаційних комп'ютерних технологій (QR-коди, віртуальні екскурсії, мультимедійні презентації, слайд-шоу, буктрейлери, добірки аудіо та відеоматеріалів тощо), які «відповідають читацьким інтересам і пізнавальним можливостям сучасних учнів» [3].

Ілюстративний матеріал.

1. Належну роль відвести ілюстративному матеріалу підручника. Він має бути підпорядкований, з одного боку, перевірці розуміння змісту художнього твору, а з іншого – розвитку вмінь зв'язного мовлення на основі прочитаного, осмисленню змісту художнього твору в контексті різних видів мистецтва [3]. Представлені в підручнику репродукції картин художників мають співвідноситись із темою, ідеєю та образами художніх творів, що текстуально вивчаються [3].

Дозволимо висловити припущення, що врахування зазначених пропозицій у процесі створення підручників української літератури для 5 класу сприятиме досягненню визначеної в Державному стандарті базової середньої освіти мети мовно-літературної освітньої галузі, що передбачає «розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою, читають інформаційні та художні тексти, зокрема класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжних), здатні спілкуватися мовами корінних народів і національних меншин, іноземними мовами для духовного, культурного та національного самовираження та міжкультурного діалогу, для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень» [1].

Ключові слова: компетентність, підручник, українська література, 5 клас, заклади загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин.

Література:

1. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 25.03.2021).
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Верховна Рада України. Законодавство України*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 25.03.2021).
3. Яценко Т. О. Компетентнісно орієнтована літературна освіта в контексті завдань Нової української школи. *Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 1 (4). С. 43–48. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715791/> (дата звернення: 26.03.2021).

*Чижевський Б. Г.,
кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу економіки і управління ЗСО,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСТВА

Заклад загальної середньої освіти (надалі - ЗЗСО) незалежно від типу, структури та форми власності є цілісним організмом, розвивається як активна соціально-педагогічна система, елементи якої (складові: духовно-морального, суспільно- громадського, політико- ідеологічного, інформаційно-енергетичного життя, а також матеріальних, фінансових, природних ресурсів) знаходяться у тісній взаємодії один з одним і будуть успішними, якщо будуть забезпечені системним, комплексним і цілісним державно-громадським управлінням на засадах рівноправного партнерства. Таке управління внутрішньо необхідне як для ЗЗСО в цілому, так і для кожної з його складових частин (клас, група, шкільне методичне об'єднання, гурток, студія, театр, підрозділ – навчальний кабінет та лабораторія, бібліотека, спортивний комплекс, їдальня, географічний майданчик, дослідна ділянка, пришкільне господарство тощо).

Управління ЗЗСО є глобальною державно-суспільною проблемою, складає фундаментальний аспект філософії освіти і потребує діалектичного осмислення. Воно досліджується в різних аспектах: господарсько-фінансовому, забезпечення освітнього процесу, кадровому, інформаційному, культурному, політичному та організаційному. Проте це цілісний організм, єдиний і неподільний на окремі елементи. Ступінь реалізації механізмів державно-громадського управління може розглядатися в якості одного із суттєвих показників рівня розвитку і самого закладу освіти, і кожної з його структурних складових.

Наукове осмислення державно-громадського управління освітнім процесом на засадах партнерства, забезпечення функціональності основних та допоміжних структур, їх складових базується на основі пізнання закономірностей переведення діяльності всіх учасників освітнього та управлінського процесів у площину усвідомленої діяльності, що потребує глибокого і всебічного осмислення, вивчення та удосконалення наявних і пошук нових ефективних механізмів управління на засадах партнерства.

Особливо актуальною розроблення проблеми державно-громадського управління виникає у зв'язку з децентралізацією управління освітою, розвитком місцевого самоврядування та реформуванням системи загальної середньої освіти, визначення нового змісту та підходів до організації освітнього процесу у зв'язку із розвитком інформаційних та соціальних мереж,

кібернетики, запровадження дистанційного навчання, зокрема, проведення навчальних занять в режим івідео-уроків, використання електронних платформ тощо, важливість чого посилилась внаслідок пандемії та нових викликів у сфері освіти.

У державно-громадському управлінні на засадах партнерства важливу роль відіграє інформація щодо забезпечення життєдіяльності закладу освіти, поінформованість усіх учасників освітнього процесу та партнерів. Наявність важливості інформації у реалізації такої форми управління стосовно сфери загальної координації освітніх та управлінських процесів передбачає врахування того, що це: соціально-природний, духовно-моральний, мотиваційний організм. Там, де є інформація, діє і управління, а там, де здійснюється управління, безперечно присутня й інформація. Вихідний пункт будь-якого управлінського процесу (головним серед яких є підготовка і ухвалення управлінського рішення, а також його виконання) – отримання і опрацювання інформації та визначення підстав для ухвали управлінських рішень.

На думку провідних філософів, управління закладом освіти розглядається як функція його високоорганізованих регулятивних систем (духовних, соціальних, біологічних, технологічних, інформаційних), що забезпечує структурну цілісність та спрямованість на збереження їхньої якісної визначеності, на підтримку динамічної рівноваги із їх середовищем і на їхнє подальше вдосконалення. Головне завдання управління – забезпечення цілеспрямованої дії.

Управління є своєрідним відгуком на всю суму інформаційних взаємодій системи, збурень, змін, спрямованих на визначення такої поведінки і стану, такої структурної організації і тенденцій розвитку, які відповідали б усій накопиченій цією системою інформації, людському потенціалу, матеріально-технічним та фінансовим ресурсам і враховували б її об'єктивні потреби, пріоритети та завдання. Воно зорієнтоване не тільки на минуле системи, але і на її майбутнє.

Необхідно враховувати, що управління колективом закладу освіти, співпраця і взаємодія у освітньому середовищі, залучення самоврядних структур та місцевої громади до участі в освітньому процесі принципово відрізняється від управління живими організмами і технічними системами. Будучи складною структурою, яка містить матеріальні і духовні процеси, воно виступає як специфічний вид людської діяльності. Особливість останньої полягає в тому, що управлінський вплив присутній в усіх сферах життя колективу ЗЗСО та навколишнього середовища, соціуму, фактично є особливим видом стосунків безпосередніх та опосередкованих учасників освітнього процесу. А це означає, що управлінські стосунки утворюють необхідний момент життєдіяльності закладу освіти. В управлінських стосунках можна виділити законодавчі, духовно-моральні, нормативно-правові, політичні, економіко-фінансові, естетичні і етичні та інші засади, кожній із яких властиві такі взаємопов'язані сторони, як: інформаційна, підготовча, організаційна та оцінювальна, що потребує узгодженості і партнерської взаємодії.

У механізмах державно-громадського управління ЗЗСО на засадах партнерства вирішальна роль належить принципу зворотного зв'язку. Там, де цей принцип порушується або взагалі відсутній, там немає або спотворюються смисл і результати управління. В загальній формі, на думку фахівців, даний принцип визначає у будь-якій взаємодії джерело (суб'єкт інформації і управління) і отримувача (об'єкт інформації і управління), які, безсумнівно, міняються місцями.

Отже, управління ЗЗСО – це інформаційний процес зі зворотнім зв'язком. У принципі зворотного зв'язку відбувається інформаційна взаємодія об'єкта управління та його суб'єкта. У закладі освіти, як соціальному інституті, цей принцип діє безперервно, оскільки зворотні дії керованої системи впливають на динаміку управлінських актів керівної системи, яка постійно враховує нові та регулярні надходження інформації. При цьому варто пам'ятати про те, що тут суб'єкт і об'єкт управління можуть мінятися місцями.

Керівник закладу освіти є суб'єктом управління, ініціатором і координатором основних управлінських процесів. Він отримує інформацію від учасників освітнього процесу, соціального середовища, державних органів управління, органів місцевого самоврядування. І в цьому випадку він уже виступає не тільки як суб'єкт управління, але і як об'єкт управління. У свою чергу, об'єкт управління, наприклад, класний керівник, отримує те чи інше управлінське рішення керівника закладу і в процесі його виконання діє як суб'єкт управління.

Таким чином, суб'єкт і об'єкт управління виконують подвійну – суб'єктно-об'єктну функцію, яка буде успішно реалізована за умови запровадження державно-громадського управління на засадах суб'єктної партнерської взаємодії.

Ключові слова: державно-громадське управління, колектив закладу освіти, принципи зворотнього зв'язку, інформаційна взаємодія, засади партнерської взаємодії.

Література:

1. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.
2. Філософський енциклопедичний словник / Голова редакційної колегії В.І. Шинкарук. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 рр./ Верховна Рада України. — Офіц. вид. — К. : Парлам. вид-во, 2013р. — 24с.
4. Освітній менеджмент в умовах змін : навч. посібник / Л. Калініна та ін.; за заг. ред. В. Олійника, Н. Протасової та ін. – Луганськ, 2011. – 308 с.

*Шевчук Л. М.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Оновлення сучасної початкової освіти потребує переосмислення її змісту та організації на засадах індивідуалізації та диференціації. Науковці і методисти по-різному висловлюються щодо співвідношення зазначених підходів, та, разом з тим, одностайно визнають їх взаємозв'язок. Доктор педагогічних наук, академік Олександра Савченко розглядала диференційоване навчання як «давно відомий і ефективний шлях застосування індивідуального підходу до організації навчальної діяльності учнів» [3, с. 162]. На нашу думку, основа диференціації навчання – виявлення та облік індивідуальних особливостей школярів, водночас, індивідуалізація навчання – це найвищий ступінь диференціації. Висловлені міркування доцільні для врахування під час планування та застосування в освітньому процесі диференціації навчання.

Важливим засобом реалізації диференціації навчання у початковій школі вважають підручник. За Дмитром Зуєвим, підручник є носієм предметного змісту освіти, визначених навчальними програмами видів діяльності школярів, до того ж, з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей [1]. З однієї сторони, підручник – джерело знань, з іншої – засіб для надання допомоги учням під час засвоєння навчального матеріалу, формування умінь, необхідних для того, щоб знайти потрібну інформацію, набуття досвіду самостійної творчої діяльності [2]. На сторінках книги «Дидактика початкової школи» Олександра Савченко пише наступне: підручник – це «навчальна книга, яка передає предметний зміст освіти, розрахована на певні умови навчання; зміст і структура, дизайн сучасного підручника забезпечують у комплексі навчальну, виховну, розвивальну, мотиваційну функції; мають бути цікавими для учнів, навчати вчитися» [4, С. 361].

Розглядаючи підручник як засіб для застосування в освітньому диференціації навчання слід враховувати, що сутність терміну-словосполучення ґрунтується на значенні слова «диференціація», що означає роздрібнення, розрізнення, розмежування. Для оптимальної реалізації диференціації навчання у початковій школі вважаємо доцільним та необхідним дотримання таких умов добору навчального матеріалу для вміщення у підручниках:

- урахування вікових особливостей школярів;
- різноманітність та різнорідність інформації;
- зазначення рівня значимості (наприклад, що це додатковий матеріал);
- різнорівневність завдань;
- різнорідність запитань (закриті запитання, – передбачають вибір відповіді із запропонованих варіантів, напіввідкриті, – запитання спрямовують учнів на формулювання відповіді (є своєрідним допоміжним засобом), відкриті запитання, – школяр або школярка самостійно формулює відповідь на запитання);

- укладання автором підручника системи запитань із охопленням тексту на усіх його рівнях (розуміння тексту загалом, окремих слів (термінів), речень або абзаців (правил);

- вміст у підручнику запитань, відповіді на які потребують розуміння фактичного матеріалу, причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення та систематизації змісту тексту.

Іншим аспектом успішного вирішення проблеми вважаємо відповідну організацію навчання, що потребує посиленої уваги до таких аспектів:

- організація роботи з підручником із урахуванням індивідуальних особливостей учнів;
- застосування самостійної, напівсамостійної та колективної роботи школярів;
- чергування або одночасне використання різних видів роботи (фронтальної та індивідуальної роботи; роботи у групах (парах); роботи у групах (парах) та індивідуальної роботи; індивідуальної роботи).

Водночас, надзвичайно слухним є зауваження О. Савченко про те, що підручник «не єдиний носій навчальної інформації» [4, с. 65], що мотивує поєднувати та (або) чергувати використання в освітньому процесі сучасної початкової диференціації навчання із застосуванням інших засобів.

Ключові слова: підручник, робота з підручником, диференціація навчання, початкова школа.

Література:

1. Зуев Д.Д. Термины и их определения. Структура современного школьного учебника. *Проблемы школьного учебника*. Выпуск 8. Москва, 1980. С. 330-335.
2. Зуев Д.Д. Школьный учебник. Москва, 1983. 240 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти. Київ, 2012. 504 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. Київ, 2002. 368 с.
5. Чепелева Н.В. Психологія розуміння тексту студентами вузів. Київ, 1990. 100 с.

Яковчук М. В.,
науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 5 КЛАСІВ

Відповідно до компетентнісного підходу, реалізація якого є одним із головних завдань української освіти, результатом навчання має стати сформованість в учнів предметних і ключових компетентностей, які дадуть їм змогу вільно орієнтуватися в сучасному інформаційному суспільстві та адекватно реагувати на динаміку змін сьогодення.

Одним з ефективних інструментів в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов є систематичне використання на уроках навчально-мовленнєвих ситуацій – навчальні завдання, які забезпечують мотивацію до навчання мови, стимулюють мовленнєву активність учнів і передбачають прийняття самостійного рішення з урахуванням життєвого досвіду [1, с. 240].

Відповідно до вимог освітньої програми та на основі аналізу змісту чинних підручників німецької мови нами було розроблено систему навчально-мовленнєвих ситуацій для компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5-х класів гімназій. Ситуації орієнтовані на формування ключових компетентностей учнів і спрямовані на розвиток їхнього навчального досвіду, особистісних якостей, предметних і загальнопредметних умінь. Наведемо деякі приклади розроблених нами навчально-мовленнєвих ситуацій для 5-х класів відповідно до вимог навчальної програми.

Наприклад, для формування ключової компетентності «Екологічна грамотність і здорове життя» доцільно використати таке ситуаційне завдання:

Viele Jugendliche in Deutschland verbringen ihre Freizeit im Freien gern. Stell dir vor, deine deutsche Freundin/dein deutscher Freund kommt zu dir zu Besuch. Sie/er interessiert sich für Ökotourismus in deiner Gegend. Erzähle ihr (ihm):

- *Liebst du die Natur?*
- *Was ist die Natur für dich?*
- *Welche Tiere leben in deiner Gegend?*
- *Beschreibe die Landschaften in deinem Gebiet.*

Зазначена ситуація передбачає формування в учнів основ екологічної культури, умінь

самостійно використовувати екологічні знання та засвоєну лексику. Спершу вчитель проводить доситуаційну роботу, пропонуючи учням розглянути малюнки з тваринами та ландшафтами. Надалі, використовуючи метод мозкового штурму, учні відповідають на запитання: «Що для тебе означає природа?», після чого педагогом пропонується ситуація, що передбачає розвиток монологічного мовлення.

Для формування соціальної та громадянської компетентності пропонуємо таку ситуацію:

Stell dir vor, du triffst mit deinen Mitschülern Reisevorbereitungen. Sprich mit ihnen darüber. Geht dabei auf die folgenden Punkte ein:

- *Reiseroute*
- *Verkehrsmittel*
- *Kleidung*
- *Gepäck*

Завданнями цієї ситуації передбачається сформувати в учнів уміння й навички використовувати такі мовленнєві формули: запропонувати, переконати, погодитись/не погодитись, висловити своє ставлення до..., пообіцяти тощо. Учні, працюючи в парах/групах, складають діалогічне висловлювання, що передбачає підготовку до конкретної подорожі.

Компетентність «Уміння вчитися впродовж життя» передбачає використовувати ефективні навчальні стратегії для оволодіння мовою та оцінювання власних навчальних досягнень. На першому підготовчому доситуаційному етапі учням пропонується виконувати мовні вправи на підстановку, трансформацію, заповнення пропусків у реченнях, доповнення речень тощо [2, с. 54]. Пропонуємо приклади доситуаційних вправ:

1. Was machst du in der Deutschstunde? Wähle das richtige Wort.

1. *Ich ... neue Wörter an der Tafel. (schreibe, lese, lerne)*
2. *Die Schülerin ... auf die Fragen der Lehrerin. (beantwortet, antwortet, erklärt)*
3. *Mein Bruder will seine Noten (verbessern, korrigieren, bekommen)*

2. Was macht ihr da? Ergänzt zu zweit die Sätze.

Muster: In der Sportstunde laufen wir.

1. *In der Mathestunde ...*
2. *In der Englischstunde ...*
3. *In der Ukrainischstunde ...*

3. Dein Freund hat die Worte des Lehrers nicht verstanden. Spielt Dialoge nach dem Muster.

Muster:

A: Der Lehrer sagt: „Übersetzt diesen Text!“

B: Was hat der Lehrer gesagt? Was sollen wir?

A: *Wir sollen diesen Text übersetzen.*

1. A: *Der Lehrer sagt: „Ihr müsst im Unterricht nicht schlafen!“*

B:

A:

2. A: *Der Lehrer sagt: „Ihr müsst im Unterricht nicht schlafen!“*

B:

A: [3, с. 240].

4. Verbinde Satzteile.

1. <i>Wir lernen Deutsch... ...</i>	<i>... sie erzählt uns oft lustige und interessante Geschichten.</i>
2. <i>Deutsch finde ich interessant, ...</i>	<i>... und können mit den Deutschen sprechen.</i>
3. <i>Unsere Deutschlehrerin ist freundlich, ...</i>	<i>... aber nicht sehr leicht.</i>
4. <i>In der Deutschstunde lesen wir Texte, ...</i>	<i>... übersetzen die Sätze und machen grammatische Übungen.</i>

Другий творчий ситуаційний етап передбачає усвідомлення учнями змісту сформульованої навчально-мовленнєвої ситуації як творчого комунікативного завдання:

Nächste Woche hast du einen Test in Deutsch. Du machst dir Gedanken, weil du Probleme mit Deutsch hast. Deine Freundin/Dein Freund ist stark in Deutsch. Telefoniere mit ihr/ihm und bitte sie/ihn um Hilfe. Sag ihr/ihm, dass du am Wochenende zusammen mit ihr/ihm lernen möchtest. Besprich mit ihr/ihm per Telefon.

Was du mit ihr/ihm wiederholen möchtest? Wann? Wo? Wie lange?

На нашу думку, систематичне застосування навчально-мовленнєвих ситуацій є педагогічною умовою ефективної організації компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у 5-х класах. Зміст представлених ситуацій передбачає виконання учнями навчальних комунікативних дій, що узгоджуються з певними компетентностями та програмовою тематикою спілкування. Добір мовленнєвих ситуацій потребує врахування вікових особливостей, інтересів, життєвого й навчального досвіду учнів; розроблення завдань на розвиток їхньої мотивації, пізнавальної активності, які, у свою чергу, сприятимуть формуванню в них уявлення про себе як про особистість.

Ключові слова: навчально-мовленнєві ситуації, компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов.

Література:

1. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / В. Г. Редько, Т. К. Полонська та ін. ; за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : Пед. думка, 2013. 260 с.
2. Скалкин В. Л. Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте. *Русский язык за рубежом*. 1983. № 3. С. 52–58.
3. Сотникова С. І., Гоголева Г. В. Німецька мова (5-й рік навчання), 5 клас : підруч. для закл. заг. середн. освіти. Харків : Ранок, 2018. 240 с.

*Ярошенко О. Г.,
доктор педагогічних наук, академік НАПН України,
головний науковий співробітник
відділу інтеграції вищої освіти і науки,
Інститут вищої освіти НАПН України,
м. Київ, Україна*

СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ХІМІЇ

У сучасній освіті відбувся перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісної. Відтепер не знання в чистому вигляді, а вміння, що розвиваються на основі засвоєних здобувачами освіти знань, в тому числі дослідницькі, а також цінності, що забезпечують соціалізацію особистості, подальше успішне використання освітніх набутків у навчанні та житті, є основним результатом навчання. В оновлених навчальних програмах з предметів природничої освітньої галузі для закладів загальної середньої освіти, до яких належить хімія, вони позиціонуються як десять ключових та. Основними компонентами предметної компетентності окреслено знаннєвий, діяльнісний і ціннісний [1]. Зазначений компетентнісний потенціал предметного навчання детермінував потребу у розробленні відповідної структури підручників.

Орієнтиром у розробленні концепції створення підручників хімії на компетентнісній основі нам послужили державні документи, що регламентують середню освіту, наукові публікації вітчизняних і зарубіжних акторів з проблеми підручникотворення.

Щоб підручник хімії, як головний засіб навчання, у сукупності з іншими складниками навчально-методичного комплексу створював умови для реалізації компетентнісного підходу у навчанні учнів хімії, дотримуємось таких основних вимог: доступність і відповідність змісту пізнавальним можливостям учнів; досконалість методичного апарату; придатність для розвитку мислення й самонавчання; сучасність оформлення. На підставі цього та поділяючи судження стосовно того, що підручник створюється, перш за все, для учнів, а в діяльності вчителя він виконує роль методичного конструкту, була розроблена рубрикація змісту параграфів, зазначена на рис. 1.

Щоб надати підручнику особистісно орієнтованого характеру, використано позатекстовий компонент «Опрацювавши параграф, ви зможете:» [2, 3, 4, 5], яким розпочинається кожний параграф. Учням відразу стає відомо, що з предметної хімічної компетентності та які здатності чи вміння, що входять у структуру ключових компетентностей, будуть формуватися у разі вивчення параграфа.

РУБРИКИ Й УМОВНІ ПОЗНАЧЕННЯ



Рис. 1. Рубрики та їхні позначення в авторських підручниках хімії

Анонси «Пригадайте! Зверніть увагу!» [2, 3, 4, 5] стосуються раніше вивченого, короткочасного виконання конкретного завдання в процесі опрацювання нового матеріалу, засобів безпеки під час роботи з речовинами тощо.

Основний зміст кожного параграфу поділено на логічно завершені блоки інформації, кожен з яких має підзаголовок. За такого поділу немає потреби вводити рубрику «Сьогодні на уроці». Основні поняття, формули, правила розміщені на кольорових плашках, що, як схеми, таблиці та малюнки, підключає до процесу формування компетентностей зорову пам'ять.

Інструкції з виконання учнівського хімічного експерименту, а також самі експериментальні завдання розміщені в рубриці «Хімія – це життя: сторінка природодослідника» [2, 3, 4, 5].

Рубрика «Сторінка ерудита» [2, 3, 4, 5] – це додатковий текст, який дозволяє учням розширити і поглибити матеріал основного тексту параграфу за рахунок інформації, що не передбачена програмою, але відповідає темі параграфу.

Рубрика «Стисло про основне» [2, 3, 4, 5] концентрує увагу учнів на головному, що було розкрито у тексті параграфу і має зберегтись у довготривалій пам'яті учнів.

На основі аналізу навчальних програм з біології, географії, фізики, хімії було виявлено, що формування ключових компетентностей передбачає формування умінь усно і письмово тлумачити поняття, у групі проводити обговорення проблеми, працювати в команді, ефективно співпрацювати з іншими, обговорювати результати тощо. Все це, а також участь навчальних предметів природничої освітньої галузі у формуванні ключової компетентності «Спілкування державною мовою» вказує на необхідність систематичного використання групової навчальної діяльності в освітньому процесі. З цією метою у наших підручниках хімії створено рубрику

«Працюємо групами» [2, 3, 4, 5] . Її завдання призначені для виконання завдань, обговорення та оцінювання результатів навчання у малих групах безпосередньо під час уроку вивчення нового матеріалу. Рубрика «Попрацюйте з медійними джерелами» [2, 3, 4, 5] значною мірою налаштована на формування інформаційно-цифрової компетентності учнів.

Реалізації компетентнісного підходу у навчання хімії підпорядковані пізнавальні завдання, розміщені у рубриках «Знаємо, розуміємо» та «Застосовуємо» [2, 3, 4, 5]. Завдання цих рубрик відрізняються тим, що потребують відтворення знань в усній формі чи їх застосування у стандартних ситуаціях (рубрика «Знаємо, розуміємо»), або застосування знань у змінених, нестандартних умовах, проблемних ситуаціях (рубрика «Застосовуємо»).

За такого структурування шкільний підручник стає не лише транслятором навчальної інформації, але й потужним мотиватором до її засвоєння, цілісною моделлю освітнього процесу для учнів і вчителя.

Ключові слова: компетентнісний підхід, шкільний підручник хімії, структурні рубрики підручника,

Література:

1. Навчальні програми 5 -9 класів, 2017 рік. URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
2. Ярошенко О. Г. Хімія: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закладів / О. Г. Ярошенко. – Київ: УОВЦ «Оріон», 2016. – 256 с.
3. Ярошенко О. Г. Хімія: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів / О. Г. Ярошенко. – Київ: УОВЦ «Оріон», 2017. – 224 с.
4. Ярошенко О. Г. Хімія (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / О. Г. Ярошенко. – Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. – 208 с.
5. Ярошенко О.Г. Хімія. 11 кл.: підр. для закл. загальної середньої освіти. – Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. – 208 с.

Яценко Т. О.,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ

У контексті новітніх освітніх завдань авторським колективом наукових співробітників Інституту педагогіки НАПН України підготовлено чинні підручники «Українська література. 10 клас. (рівень стандарту)» і «Українська література. 11 клас. (рівень стандарту)», дидактичний потенціал яких є одним із чинників формування читацької грамотності сучасних школярів, дієвим інструментом їхнього читацького й особистісного розвитку [1; 3]. У змісті та структурі цих навчальних книг прослідковується логіка врахування вимог тестів міжнародного моніторингу якості освіти PISA щодо формування в учнів умінь кваліфікованого читача, а саме: 1) уміння, що безпосередньо передбачають роботу з текстом – знаходити та виокремлювати інформацію, визначати наявність або ж відсутність необхідної інформації у тексті; 2) уміння, що ґрунтуються на власних роздумах про прочитане – інтерпретувати інформацію з тексту, тобто розуміти факти та змістову сутність тексту (тему, головну думку, загальне призначення тексту, авторську позицію), значення невідомих слів на основі контексту, прослідковувати причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлювати мотиви вчинків і поведінки героїв, розкривати їхні характери, формулювати висновки; 3) уміння осмислювати та оцінювати зміст і форму тексту – критично оцінювати зміст прочитаного і розуміти призначення його структурних компонентів; оцінювати повноту та достовірність інформації; виявляти протиріччя в одному чи декількох текстах; висловлювати власну думку про прочитане; оцінювати форму тексту; 4) уміння використовувати інформацію із тексту для практичного розв'язання проблем; виявляти зв'язок прочитаного із сучасністю [1]. Так, у кореляції з означеними вміннями розроблено зміст постійної рубрики «Читацький путівник», де конкретизовано обсяг предметних знань і вмінь компетентного читача, що учні матимуть можливість здобути в межах певної програмової теми. Наприклад, у процесі вивчення навчальної теми «Поетичне самовираження» указано на *вміння II групи (уміння, що ґрунтуються на власних роздумах про прочитане)* – «характеризувати основні мотиви і стильові тенденції творчості П. Тичини та Є. Плужника; аналізувати поезії, пояснювати значення творчості П. Тичини та Є. Плужника для розвитку української літератури; зіставляти засоби художнього вираження в різних видах мистецтва»; на *вміння IV групи (уміння використовувати інформацію із тексту для практичного розв'язання проблем; виявляти*

зв'язок прочитаного із сучасністю) – «розуміння важливості формування душевного стоїцизму, вмінь протистояти життєвим труднощам» [3, с. 21].

Навчальний і розвивальний потенціал підручників реалізовано в рубриках пізнавально-довідкового характеру, що сприяє формуванню вмінь кваліфікованого читача, розвитку предметної читацької та ключової культурної компетентності старшокласників. Так, змістове наповнення та методичний апарат до рубрик «Знайомство здалеку і зблизька» (підрубрики «Портрет», «Вдача», «Захоплення», «Сторінки життєпису»), «Художній світ письменника» і «Культурно-мистецький контекст» орієнтують на поглиблення в учнів-читачів *умінь I групи (знаходити і виокремлювати необхідну інформацію)*. Їх рівень сформованості як результат самостійного опрацювання школярами означеного навчального матеріалу рекомендується перевіряти запитаннями і завданнями на зразок таких: «Скористайтеся інформацією, що «схована» в QR-кодi. Розгляньте зображення П. Тичини (фото, графічний портрет), опрацюйте матеріал підручника, а за потреби й інші джерела інформації. Створіть емоційний портрет поета. Поділіться своїми думками в класі» [3, с. 24]. Така організація навчальної діяльності в цілому сприятиме формуванню в уяві старшокласників образу письменника як цікавої, багатогранної й талановитої особистості, загальному розумінню його творчого доробку (історична доба, тематика, проблематика, загальна характеристика творчості), глибокому осмисленню художнього твору, розвиватиме пізнавальний інтерес до творів митця, допомагатиме на прикладі його життя і творчості розумінню міжмистецької взаємодії.

Завдання, що запропоновані в рубриці «Ваші читацькі проєкти» сприяють вдосконаленню в учнів *умінь II групи, тобто вміння, що ґрунтуються на власних роздумах про прочитане – інтерпретувати інформацію із тексту*. Як-то: «Прокоментуйте життєве кредо головного героя роману «Тигролови» Григорія Многогрішного: «Сміливі завжди мають щастя» Чи поділяєте ви його переконання про те, що «краще вмерти біжучи, ніж жити гниючи»? Чи є підстави для проведення аналогій із сучасними реаліями? Свої роздуми презентуйте у формі есею» [3, с. 137]. Запропоновані варіанти індивідуальних чи групових навчальних проєктів орієнтують на поглиблення вміння самостійної дослідницької, творчої діяльності, що дієво підвищує рівень читацької грамотності старшокласників.

Дидактичний потенціал рубрики «Запитання і завдання» реалізовано збалансованим використанням компетентнісно орієнтованих запитань і завдань репродуктивного, частково-пошукового та проблемного характеру, виконання яких допоможе учням удосконалювати *вміння III групи тестів PISA – уміння осмислювати та оцінювати зміст і форму тексту*. Наприклад: «Стисло схарактеризуйте творчість митця. Ознаки яких художніх напрямів і стильових течій початку ХХ ст. знайшли відображення у його ліриці?», «Прочитайте поезії Є. Плужника. Зверніть увагу на висловлювання літературних критиків про творчість поета. Які

їхні твердження, на вашу думку, найглибше характеризують творчу манеру митця? Відповідь аргументуйте» [3, с. 39], «Чим вразив вас вірш П. Тичини «Арфами, арфами...»? Поділіться своїми думками в класі», «Поміркуйте над дискусійним питанням: «Арфами, арфами...» – поетичне наслідування «Блакитної Панни» М. Вороного чи самобутній художній твір?», «Чи можна вірш «Арфами, арфами...» назвати модерністським твором? Свою думку аргументуйте» [3, с. 29]. Така система запитань і завдань сприятиме глибокому осягненню змісту і форми твору, формуванню ціннісного ставлення до проблем, порушених у творі, розумінню його стильових, жанрових особливостей і засобів виразності тощо.

Рубрика «Читацькі діалоги», у якій презентовано літературознавчий матеріал і слушні поради учням щодо опрацювання художнього твору, орієнтує на розвиток *умінь IV групи – уміння використовувати інформацію із тексту для практичного розв'язання проблем*. Наприклад, у процесі вивчення української постмодерної літератури учням необхідно визначити її основні риси. Рекомендується на прикладі оповідання Г. Пагутяк «Потрапити в сад», використовуючи прийом «повільного читання» і зосереджуючись на кожному абзаці тексту, перш за все звернути увагу на заголовок, що викликає ряд алюзій (Г. Сковорода «Сад божественних пісень», Іван Багряний «Сад Гетсиманський» тощо) [3, с. 232].

Отже, всі види роботи з навчальним матеріалом підручників – аналітико-синтетичні операції над текстом художнього твору, опрацювання відомостей про письменників, коментарів до художніх творів, теоретико-літературних понять, системи запитань і завдань – оптимально забезпечують процес розвитку читацької грамотності старшокласників.

Ключові слова: шкільна літературна освіта, підручник української літератури, старшокласники, тести PISA, читацька грамотність.

Література:

1. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA–2018; кол. авт. : М. Мазорчук та ін.; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.
2. Українська література. Рівень стандарту : підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко та ін. Київ: Пед. думка, 192 с.
3. Українська література. Рівень стандарту : підруч. для 11 кл. закл. заг. серед. освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко та ін. Київ: Оріон, 2019. 240 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ЗБІРНИК ТЕЗ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ
«ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА:
КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ПРЕДМЕТНІ НАВИЧКИ»
(електронне наукове видання)

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-82
e-mail: 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