

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ  
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**  
Відділ суспільствознавчої освіти ІІ НАПН України

**СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА**  
Кафедра всесвітньої історії, міжнародних відносин та  
методики навчання історичних дисциплін

**УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ**

**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**  
Науково-дослідна лабораторія теорії та методики навчання історії,  
правознавства та інших суспільствознавчих дисциплін

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ЖИТОМИРСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ»  
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

**ЗБІРНИК ТЕЗ  
ІІ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ  
«КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ:  
ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»  
(КИЇВ, 05 БЕРЕЗНЯ 2020 РОКУ)  
(електронне видання)**

Київ - 2020

**УДК 378.01:373.03/.5.018(082)**

Збірник розглянутий та затверджений на засіданні вченої ради  
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України  
(протокол № 3 від 27.02.2020 р.)

**Редакційна колегія:**

**О. І. Пометун**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України – голова ред. кол.;

**Т. О. Ремех**, кандидат педагогічних наук;

**П. В. Мороз**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

**С. І. Моцак**, кандидат педагогічних наук, доцент;

**В. Ю. Кришмарел**, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник;

**І. В. Мороз**, науковий співробітник.

**Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи:** збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи», Київ, 05 березня 2020 р. (наукове електронне видання). – Київ : Педагогічна думка, 2020. – 187 с.

ISBN 978-966-644-532-5

До збірника увійшли тези учасників II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи» (Київ, 05 березня 2020 року), в яких розглянуто проблеми формування наскрізних умінь учнів в освітньому процесі, інтегрований та міжпредметний підходи в реалізації компетентнісно орієнтованого навчання, виклики та проблеми підготовки вчителя до компетентнісно орієнтованого навчання учнів, роль та особливості засобів навчання в освітньому процесі, компетентнісно орієнтована методика навчання учнів, контроверсійні питання розвитку змісту шкільної історичної та громадянської освіти.

**УДК 378.01:373.03/.5.018(082)**

*Тези подано в авторській редакції. Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за точність наведених фактів, цитат, власних імен, покликань на джерела та інших відомостей.*

ISBN 978-966-644-532-5

© Інститут педагогіки НАПН України, 2020  
© Педагогічна думка, 2020

## ЗМІСТ

1.	<i>Авхутська С.</i> Методичні засади навчання дисципліни «Історична географія України» студентів історичних факультетів.....	5
2.	<i>Андрусенко І.</i> Формування ключових і предметних компетентностей учнів початкових класів засобами інтегрованого курсу «Я досліджую світ».....	7
3.	<i>Бабак О.</i> Сучасні виклики підготовки вчителя історії.....	10
4.	<i>Бабенко О.</i> Формування життєвих компетентностей за принципами корекційно-розвивальної спрямованості навчання сліпих та слабозорих дітей..	13
5.	<i>Vakulina N.</i> Working with culturological text is the way to forming the cultural expressivity in lyceum students in the academic process of learning the Hebrew language.....	16
6.	<i>Бібік Н.</i> Навчальна взаємодія як чинник соціалізації молодших школярів...	17
7.	<i>Богданець-Білоskalенко Н.</i> Вивчення фольклорних творів у початкових класах шкіл з мовою навчання національних меншин.....	22
8.	<i>Бугрій В.</i> Моделі структурування краєзнавчого матеріалу у змісті шкільних програм з історії 2000-х рр. ....	25
9.	<i>Бурда М.</i> Практико-орієнтоване навчання математики в профільній школі	27
10.	<i>Вашуленко О.</i> Етапи моделювання компетентісно орієнтованого уроку навчання грамоти (читання).....	29
11.	<i>Ващенко Л.</i> Оцінювання рівня сформованості предметних біологічних компетентностей старшокласників щодо уміння виокремлювати та класифікувати поняття .....	34
12.	<i>Величко Л.</i> Використання контекстних завдань на основі синхроністичної таблиці.....	38
13.	<i>Вівсяна І.</i> Методичні умови формування предметної історичної компетентності.....	41
14.	<i>Возна З.</i> До проблеми застосування полікультурного підходу в навчанні учнів історії.....	43
15.	<i>Вороненко Т.</i> Використання навчальних міні-проектів на уроках хімії.....	46
16.	<i>Галаєвська Л.</i> Культура спілкування старшокласників у процесі створення жанрів ділового мовлення.....	49
17.	<i>Головко М.</i> Посилення компетентісної спрямованості курсу фізики гімназії...	54
18.	<i>Головко С.</i> Переваги та виклики запровадження зовнішнього незалежного оцінювання випускників гімназії.....	56
19.	<i>Головченко Н.</i> Редагування статей українськомовної вікіпедії як засіб формування читацької грамотності.....	58

20.	<i>Голуб Н.</i> Розв'язання проблем на уроках української мови в ліцеї як засіб формування й розвитку наскрізних умінь.....	62
21.	<i>Горобець І.</i> Суперечливі питання викладання новітньої історії країн Південної Азії в сучасній школі.....	65
22.	<i>Горошкін І.</i> Мовленнєві ситуації як інструмент формування основних компетентностей у природничих науках і технологіях на уроках іноземної мови в 5 класі.....	67
23.	<i>Горошкіна О.</i> Формування в учнів ліцею мовної стійкості.....	70
24.	<i>Гупан Н.</i> Професійна історико-педагогічна компетентність студентів-педагогів: сутність та структура.....	73
25.	<i>Засєкін Д.</i> Важливість принципів історизму й науковості для побудови компетентісно орієнтовної методики навчання фізики в гімназії.....	75
26.	<i>Засєкіна Т.</i> Міжпредметні зв'язки у вивченні суспільствознавчих та природничих предметів .....	78
27.	<i>Кравчук О.</i> Екологічне невігластво як індикатор гуманітарної катастрофи нашого суспільства.....	82
28.	<i>Кришмарел В.</i> Навчання філософії на уроках громадянської освіти в ліцеї: від тексту до смислу.....	85
29.	<i>Ляшенко О.</i> Інтеграція і диференціація – два вектори сучасного освітнього процесу.....	88
30.	<i>Малієнко Ю.</i> Формування хронологічного складника предметної історичної компетентності.....	90
31.	<i>Мартиненко В.</i> Комунікативно-мовленнєвий компонент у структурі прогностичної читацької діяльності молодших школярів.....	93
32.	<i>Мацейків Т.</i> Методичні підходи до формування громадянської компетентності учнів ліцею на уроках історії України.....	97
33.	<i>Михайличенко О.</i> Компетентнісний підхід у підготовці вчителя та види компетентностей.....	100
34.	<i>Михтуненко В.</i> Особливості розвитку критичного мислення у студентів спеціальності «середня освіта (історія)» під час вивчення історії слов'янських народів.....	102
35.	<i>Мороз І.</i> Психолого-педагогічні умови формування в учнів старшої школи історичної дослідницької компетентності.....	106
36.	<i>Мороз П.</i> Особливості розвитку вміння висувати гіпотези в процесі навчання історії.....	108
37.	<i>Моцак С.</i> Формування медіакомпетентності майбутнього вчителя історії.....	111
38.	<i>Новосьолова В.</i> Особливості формування читацької компетентності учнів на уроках української мови крізь призму результатів PISA-2018.....	113

39.	<i>Онищук Л.</i> Педагогічні умови проектування освітнього середовища гімназії...	116
40.	<i>Онопрієнко О.</i> Провідні функції навчальних предметів та їх результати в умовах компетентнісно орієнтованої освіти.....	120
41.	<i>Петрук О.</i> Аудіоматеріали як важлива складова компетентнісно орієнтованого навчання української мови.....	124
42.	<i>Піддячий М.</i> Компетентності старшокласників за ключовими ознаками: організація здорового способу життя.....	127
43.	<i>Полонська Т.</i> Роль інтегрованих змістових ліній в оволодінні іноземною мовою учнями 5–6 класів гімназій.....	130
44.	<i>Поляруш С.</i> Роль і місце жіноцтва в історії стародавнього світу.....	134
45.	<i>Пометун О.</i> Чому критичне мислення – навичка ХХІ століття, потрібна кожному учню.....	137
46.	<i>Попова Л.</i> Застосування карт пам'яті на уроках української мови в ліцеї.....	139
47.	<i>Редько В.</i> Концептуальні засади конструювання змісту компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій.....	142
48.	<i>Ремех Т.</i> Роль дискусії як інтерактивної технології у навчанні учнів громадянства.....	146
49.	<i>Рябовол Л., Крушеніцький В.</i> Громадський контроль у сфері освіти: значення для освітнього процесу.....	149
50.	<i>Рябовол Л.</i> Інститут омбудсмена як складник правозахисного механізму в Україні.....	152
51.	<i>Савченко О.</i> Міжпредметні завдання діяльнісного типу як засіб формування у здобувачів початкової освіти умінь працювати з підручником.....	155
52.	<i>Снагощенко В.</i> Професійна компетентність майбутнього вчителя історії.....	159
53.	<i>Тарара А.</i> Компетентнісно орієнтована методика профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування.....	162
54.	<i>Тишковець М.</i> Педагогіка партнерства як провідний принци нової української школи.....	166
55.	<i>Туташинський В.</i> Компетентнісно орієнтоване навчання в епоху четвертої технологічної революції.....	168
56.	<i>Фідкевич О.</i> Реалізація принципу текстоцентризму в процесі інтегрованого навчання мов і літератур національних меншин у ліцеї	170
57.	<i>Хорошковська-Носач Т.</i> Принципи добору вправ і завдань для формування навичок і вмінь усного мовлення на уроках української мови як державної.....	174
58.	<i>Шевчук Л.</i> До питання про теоретичні засади формування ключових компетентностей учнів початкової школи.....	177
59.	<i>Яценко В.</i> Формування практичних умінь учнів в гімназії та ліцеї як основа компетентнісно орієнтованого навчання.....	180

60.	<i>Яценко Т.</i> Інтеграція як результативний чинник реалізації варіативного компоненту змісту шкільної літературної освіти.....	184
-----	--	-----

## **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРИЧНА ГЕОГРАФІЯ УКРАЇНИ» СТУДЕНТІВ ІСТОРИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

*Авхутська Світлана,  
канд. пед. наук, доцент кафедри історії України,  
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка,  
м. Суми, Україна*

Актуальність вивчення в системі фахової підготовки студентами-істориками навчальної дисципліни «Історична географія України» обумовлена тим, що на сучасному етапі проти України ведеться війна, одним із методів якої є маніпуляції щодо історичної приналежності українських земель тій чи іншій сусідній державі. Зміст дисципліни якраз і полягає в з'ясуванні кордонів племен, князівств, держав на території України протягом її історії; вивченні розвитку виробництва, його розміщення, галузевої характеристики, спеціалізації районів та географії українського населення на різних етапах історичного розвитку.

Як навчальна дисципліна історична географія України з'явилася лише на початку 90-х рр. ХХ ст. Над її науковим та навчально-методичним забезпеченням працюють викладачі ВНЗ, які підготували статті, програми, методичні розробки, курси лекцій, посібники (Ю. Кандиба, В. Круль, М. Заячук, П. Овдiєнко [3], М. Дмитрієнко, О. Попельницька, Ю. Котляр, Т. Балабушевич, І. Тесленко, О. Щодра [4], О. Вівсяна, С. Трубчанінов, С. Авхутська [1-2] та ін.).

Посібники мають різну структуру, власну систему відбору фактів, але в основному їхній зміст побудований за основними періодами формування етнічної та державної території України. Спеціальну увагу приділено еволюції політичного підпорядкування і статусу українських земель, їх адміністративно-територіальному поділу, історико-географічному районуванню і кордонам. Паралельно висвітлюються питання демографічних змін, які відбувалися на теренах України впродовж віків. Важливою компонентною в структурі дисципліни є вивчення розвитку історичної географії як наукової дисципліни, її напрямів, методів, джерел, дослідження розвитку історико-географічних студій в Україні, висвітлення ролі провідних істориків та географів [1, с. 7-20].

Історична географія по суті являє собою новий напрямок в розвитку історичних досліджень, що знаходиться на перетині історії та географії і поєднує теоретичний і методологічний інструментарій двох наук. Предметом навчальної дисципліни є фізична, політична, економічна та географія населення минулого на теренах України. Завданням курсу є формування предметних компетентностей у студентів-істориків:

- здатності аналізувати розвиток суспільства і зміни довкілля (географічного середовища) за окремі історичні періоди,
- здатності досліджувати процеси взаємодії природного середовища та суспільства, впливу природних умов на економіку та культуру;
- здатності досліджувати картографічні джерела, використовувати їх у фаховій діяльності;
- здатності реконструювати просторову образно-знакову модель історичної дійсності у процесі роботи з картою;
- здатності характеризувати історичні етапи формування території України, трансформації кордонів держав та меж адміністративно-територіальних одиниць;
- здатності аналізувати розвиток української економіки, її територіальну організацію в минулі історичні епохи;
- прогнозувати розвиток історико-географічного процесу, з'ясовувати причини та уроки виникнення та розв'язання конфліктів між народами.

Отже, незважаючи на те, що «Історична географія України» є новою дисципліною, проте в цілому дослідниками визначено предмет, мету, завдання, зміст та методику її викладання в ВНЗ, що сприятиме зростанню інтересу студентської аудиторії до цього курсу.

**Ключові слова:** історична географія, предметні компетентності, зміст курсу, навчання.

### Список використаних джерел

1. Авхутська С.О. Історична географія України: навч. посібн. Суми: ФОП Цьома С.П. 2019. 168 с.



2. Авхутська С.О. Методичні рекомендації та практикум для проведення семінарських занять й організації самостійної роботи з навчальної дисципліни «Історична географія України». Суми: ФОП Цьома С.П. 2019. 60 с.
3. Овдієнко П.П. Історична географія: навч.-метод. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 2000. 165 с.
4. Щодра О. Історична географія України від найдавніших часів до кінця XVIII століття [Текст] : навч. посіб. Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів : Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка, 2016. 296 с. : карти.

## **ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»**

*Андрусенко Ірина,  
наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Дослідження проблем формування ключових і предметних компетентностей учнів початкових класів є об'єктом наукових пошуків О. Савченко, Т. Байбари, Н. Бібік, М. Вашуленка, Н. Коваль, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, К. Пономарьової, О. Прищепи, І. Андрусенко, О. Вашуленко, Н. Листопад. Автори зазначають, що «обов'язковим складником компетентності є вольові, афективні, етичні якості й поведінкові відношення. Компетентність є цільовим і результативним компонентом процесу навчання. Відповідно до діяльнісної форми представлення компетентність позначається через «уміння» з урахуванням її реалізації [5].

Складові природничої предметної компетентності інтегрованого курсу «Я досліджую світ» реалізуються через: мотивацію учнів до мисленнєвої та мовленнєвої діяльності, спостережливості, допитливості, розкриття творчого потенціалу; способи навчальної діяльності, які засвоюються учнями у формі розумових і практичних умінь і навичок; емоційно-ціннісного ставлення до природничої діяльності; урізноманітнення типології уроків (інтегрований;

комбінований урок; урок-екскурсія; урок-подорож; урок-дослідження тощо); застосування діяльнісного підходу на різних етапах (спостереження, ігрові вправи, практичні дії, практичні роботи), методів взаємодіючого навчання (рольові ігри, робота в малих групах, в парах тощо) в поєднанні зі словесними методами навчання; застосування системи завдань з метою формування екологічної компетентності; забезпечення змістових та мотиваційних зв'язків природничої, громадянської, соціальної, здоров'язбережувальної, історичної освітніх галузей з навчальним матеріалом інших предметів початкової школи [3]. Враховано вимоги Державного стандарту, а саме, доцільне застосування *діяльнісного підходу*, що забезпечує формування в учнів сприйняття цілісної картини світу, здатності сприймати предмети і явища різнобічно, системно, емоційно [4]. Такий підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей, поглибленню, розширенню, практичному застосуванню знань учнів.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» утворює система уявлень і понять, відібраних з різних освітніх галузей на основі ідеї розкриття цілісності природи з урахуванням міжпредметних зв'язків у початковій ланці освіти і перспективних зв'язків із природничими курсами основної школи [1].

Матеріал підручника «Я досліджую світ» комплексний, функціональний та максимально унаочнений. У ньому закладена наскрізна орієнтація на формування ключових і предметних компетентностей. Розроблена система компетентнісно орієнтованих завдань базується на практико-орієнтованій основі, характеризується багатофункціональністю, гнучкістю, різноманітністю, містить завдання різного рівня – від репродуктивних до творчих. Крім того, передбачено вправи й завдання проблемного, ситуативного характеру, такі, що потребують організації парної та групової роботи.

Навчально-дослідницькі завдання кожний учень виконує самостійно, хоча за змістом вони можуть бути однаковими для групи чи всього класу. Зазначимо, що різні рівні загальної готовності та досвіду виконання учнями окремих пошукових умінь вимагають індивідуального підходу до організації дослідницької діяльності. Доведення правильності передбачення – одна з важливих ланок розв'язання

поставленої проблеми. Учні виконують систему послідовних дій, спрямованих на вибір і групування фактів, встановлення певних зв'язків, здійснення узагальнень та формулювання попередніх висновків [2].

Отже, за результатами апробації підручника інтегрованого курсу «Я досліджую світ» було встановлено, що навчальний зміст містить компетентісно орієнтовані завдання, а також інформацію, яка спонукає учителя початкових класів до застосування діяльнісного підходу в формуванні ключових і предметних компетентностей учнів початкових класів. Завдяки такому підходу освітня діяльність учнів початкових класів набуде цілісності й сприятиме усвідомленню потреби пізнавати навколишній світ, відкриє можливості розвиватися у певній соціально й особистісно значущій сфері.

**Ключові слова:** інтегрований курс, я досліджую світ, компетентісно орієнтовані навчання.

### Список використаних джерел

1. Андрусенко І.В. Особливості реалізації змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в умовах Нової української школи / І.В. Андрусенко, Н.В. Котелянець, О.В. Агеєва // Початкова освіта: методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в 2018/2019 навчальному році. Київ, УОВЦ «Оріон», 2018, С.102–110.
2. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах / Т. М. Байбара. Київ, Веселка, 1998, С 95–113.
3. Бібік Н.М., Вашуленко М.С., Мартиненко В.О. та ін. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія: Київ, Педагогічна думка, 2014. 346 с.
4. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс] / Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету міністрів України від 21 лютого 2018. Режим доступу до ресурсу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

5. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. Київ, Грамота, 2012. 502 с.

## СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

*Бабак Оксана,  
канд. іст. наук, доцент,  
Центральноукраїнський державний  
педагогічний університет імені В. Винниченка,  
м. Кропивницький, Україна*

Запорукою успішного життя є творча, нестандартно мисляча особистість, яка постійно вдосконалює вміння вчитися. Сучасне суспільство потребує людей, які шукають своє місце, обирають власний життєвий шлях, опираються зовнішнім та внутрішнім перешкодам. Для формування успішної людини немає єдиних рецептів. Сьогодні вважаємо, що знайти стежку до кожного студента (студентки), відкрити йому (їй) можливості знайти ресурси власного шляху в житті, сприяти розумінню самовдосконалення протягом життя, використовувати книгу як джерело інструментів зростання – є покроковим наповненням для творення успішної людини. Прагнення до відкриття світу, пізнання нового спонукає до знань і, як результат, – свободи бути собою. «Дивитися на світ, як на поле нескінченних можливостей, де усім вистачить успіху і щастя» – радить відома журналістка, юристка Мирослава Гонгадзе [1, с.19].

Освіта – природний процес, який є взаємним. Сучасний студент потребує наставника, який через ефективне, активне спілкування, взаємодію допоможе пізнавати ази професійних компетентностей [5, с. 129]. Сприяти майбутньому вчителю у пошуках віднайти свій шлях, свою стратегію опанування професією – завдання наставника/викладача/вчителя [4]. Наставник-викладач допомагає учням реалізувати можливості навчання.

Мистецтво співпраці полягає в рівновазі підходів між традиційними й прогресивними прийомами, розвиває творчий підхід у роботі [5, с. 109]. Творча людина нешаблонно мислить, критично аналізує, здатна тлумачити факти,

визначати мотиви й розпізнавати упередження, узагальнювати й робити висновки. Важливо перетворити спілкування в різний спосіб надзвичайно корисним, цікавим та продуктивним, яке б зруйнувало стереотипи щодо культури викладання.

Навчаючись мистецтву, а не ремеслу, студентство має відповідати на виклики часу: бути хорошим комунікатором, любити й уміти ставити запитання, грамотно спілкуватися з людьми. Сьогодні «вимагає від кожного вчителя сформованого вміння ставити важливі і продуктивні запитання», які спонукають учнів до активної співпраці, самостійного пошуку відповідей [3, с. 13]. «Правильні» запитання допомагають «зробити перші кроки до позбавлення старих звичок і моделей поведінки» [3, с. 5]. Сучасна молодь навчається досягати порозуміння в своєму товаристві, в соціумі, опановує вміння використовувати власний та історичний досвід поколінь, прагне бути відповідальними за власні вчинки та життя, приймати зважені рішення.

Мовленнєві навички дозволяють чітко й просто висловлювати свою думку в різний спосіб, формують вміння будувати усні та письмові конструкції щодо історичних постатей, фактів, розмірковувати над тенденціями та узагальненнями історичного розвитку, «застосовуючи пояснення, доведення» [2, с. 178]. Словесне спілкування передбачає «розуміння метафор, аналогій, ілюзій» не тільки словами, цифрами, а й звуками, жестами, образами [5, с. 138].

Формування різноманітних способів спілкування визначено потребами сьогоднішнього. Учителі покоління бейбі-бумерів, міленіалів та покоління X мають навчати й навчатися спілкуватися, розуміти покоління Z. Не варто не помічати різниці між поколіннями, народженими у другій половині XX століття та початку XXI століття. Впливи різноманітних подій та умов сформували різне ставлення, цінності до праці та стиль поведінки [6, с. 30]. Старшому поколінню знадобиться переглянути техніку спілкування, елементи організації роботи, враховуючи прагматичну реальність. «Зацікавлене в особистому спілкуванні з однолітками», покоління Z прагне опанувати мистецтво комунікації, потребує розмов та досвіду інших поколінь [6, с. 103, 284].

У своїй співпраці зі студентами використання проєктної технології, дозволяє моделювати процес, формувати та висувати нові гіпотези, виклики, аргументовано доводячи свої бачення. Створивши власний продукт, студенти-історики презентують його студентам-політологам. Наявність запитань, відкрита дискусія щодо представленого бачення сучасних викликів є свідченням якісної роботи групи, успішного процесу самонавчання, природної інтеграції в групі. Традиційна аудиторія перетворюється у відкритий навчальний простір, де студенти обирають свій шлях, рухаються у власному темпі. Результатом такої роботи стає сформована здатність толерантно поводитися в соціумі, налагоджувати стосунки з різними людьми, пізнавати себе, свій внутрішній світ. Через співпрацю в групах молоді люди та юнки отримують досвід позитивної соціальної поведінки, навчаються обмінюватися думками і довіряти один одному [5, с.138–139]. У студентів розвиваються комунікативні вміння: здатність спілкуватися в соціумі, працювати самостійно та в команді, разом розв'язувати проблеми, вчитися вести перемовини, узгоджувати спільні рішення. Така співпраця в процесі навчання дозволяє набувати досвіду спільного подолання труднощів.

Запорукою успішної школи є добре підготовлені, здатні нестандартно мислити, експериментувати, впевнені у собі, готові до співпраці та взаємодії вчитель/вчителька.

**Ключові слова:** підготовка майбутнього вчителя історії, покоління Z, мовленнєві навички.

### Список використаних джерел

1. theUKRAINIANS: Історії успіху [Текст] / Упорядники : Тарас Прокопишин, Володимир Беглов, Інна Березніцька. Львів : Видавництво Старого Лева, 2015. 256 с.
2. Баханов К. О. Професійний довідник учителя історії. Х. : Вид. група «Основа», 2012. 239 с.
3. Осипова Т. Ю. Роль педагога-наставника в науковій діяльності дослідників-початківців [Електронний ресурс] : [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8\\_2011/31.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/31.pdf)

4. Пометун О. Запитання на уроці: Навіщо? До кого? Як і про що? : Метод. посібник для вчителів загальноосвітніх шкіл. Київ, 2019. 96 с.
5. Робінсон Кен, Ароніка Лу. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / Переклала з англ. Г. Лелів. Львів : Літопис, 2016. 258 с.
6. Стілман Д. Покоління Z на роботі / Девід Стілман, Йона Стілман / пер. з англ. І. Гоял. Х. : Вид-во «Ранок» : «Фабула», 2019. 304 с.

## **ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗА ПРИНЦИПАМИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ СЛІПИХ ТА СЛАБОЗОРИХ ДІТЕЙ**

*Бабенко Олена Володимирівна,  
Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 5 ім. Я.П. Батюка,  
м. Київ, Україна*

Діяльність спеціалізованого загальноосвітнього закладу для дітей з порушеннями зору спрямований на вдосконалення цілісного навчально-виховного процесу, оптимізацію корекційно-реабілітаційної роботи, вдосконалення оптимальних психолого-педагогічних умов для самореалізації індивідуального розвитку особистості, підвищення їхнього рівня освіти та соціального статусу.

Навчальний заклад має науково обґрунтовані положення, що розкривають шляхи попередження та подолання вад і аномалій розвитку, механізми та умови компенсації порушених функцій, форми, зміст та методи диференційованого навчання осіб різного віку з глибокими та початковими стадіями порушеннями зору.

Освітній процес здійснюється з урахуванням вікових особливостей, життєвого і практичного досвіду, рівня інтелектуальних можливостей учнів. У процесі навчання дітей відбувається всебічний розвиток дитини, а саме: корекція дефектів психічного і фізичного характеру, адаптація до навчальної діяльності.

Під корекційно-педагогічною навчальною діяльністю розуміють систему спеціальних педагогічних заходів, засобів, форм та методів навчання і виховання, спрямованих на активізацію процесів компенсації, подолання або усунення

недоліків пізнавальної діяльності, особливостей розвитку особистості, фізичних здібностей дитини з порушенням зору [3].

Повсякденна діяльність педагогічного колективу акцентована на формуванні життєвих компетентностей, а саме: орієнтуванні учнів у просторі, сприйнятті навколишньої дійсності, самоконтролі і регуляції поведінки учнів. Це потребує від учнів підвищеної уваги, оперативного мислення, пам'яті, швидкості і точності реакцій та ряду інших якостей.

Цілеспрямований педагогічний вплив на дитину, залучення в різні види діяльності в тісному зв'язку з вимогами повсякденного життя здатні розвивати пізнавальні можливості, забезпечити оволодіння знаннями, сформувати вміння і навички, підняти їх до рівня розуміння соціальної значущості навчальної діяльності. Все це компенсує і коригує недоліки стану сліпих і слабозорих учнів навчального закладу [1].

Соціально-побутове орієнтування належить до спеціальних корекційно-розвивальних занять, які проводяться з урахуванням вікових та специфічних особливостей і можливостей сліпих і слабозорих дітей. Зміст занять включає теми: «Особиста гігієна», «Одяг і взуття», «Харчування», «Сім'я», «Культура поведінки», «Житло», «Транспорт», «Медична допомога».

Оволодіння навичками соціально-побутового орієнтування полегшує соціально-психологічну адаптацію сліпих і слабозорих учнів до умов життя. Заняття з теми «Особиста гігієна» дозволяють учням сформувати відповідні життєві компетентності гігієни, охорони зору, дотику, догляду за шкірою, збереження і зміцнення свого здоров'я. Тема «Харчування» передбачає ознайомлення учнів з основними продуктами харчування, способами приготування і зберігання їжі, сервірування столу. Формування життєвих компетентностей самообслуговування сприяють тематичні блоки «Одяг і взуття», «Житло», які формують соціальні компетентності повсякденного догляду за власними одягом, взуттям та житлом.

У процесі навчальної діяльності в учнів формуються громадянські та соціальні компетентності дотримання правил у музеї, бібліотеці, кінотеатрі, театрі тощо [2].



Важливу роль відіграє формування у дітей умінь і навичок користуватися засобами зв'язку, транспортом, магазинами, медичною допомогою.

Орієнтування в просторі є важливою життєвою компетентністю учнів з порушенням зору. Навчання і вдосконалення здібностей орієнтуватися в просторі у сліпих і слабозорих здійснюється протягом усього життя. Чим раніше починається навчання, тим більших успіхів досягають сліпі та слабозорі в засвоєнні знань і оволодіння практичними вміннями з орієнтування та мобільності. У результаті навчання орієнтуванню діти мають: вільно орієнтуватися і пересуватися в приміщеннях, на території освітнього закладу; знати загальні ознаки предметів, що слугують орієнтирами.

Обґрунтовуючи принципи корекційно-розвивальної роботи зі сліпими та слабозорими дітьми, педагоги освітнього закладу виходять із теоретичної концепції про формування життєвих компетентностей, закономірне співвідношення навчання, виховання і розвитку дітей з порушенням зору, про наявність первинних і вторинних відхилень у них, які піддаються змінам, корекції, компенсаторним перебудовам, відновлення під впливом спеціально спрямованого освітнього процесу.

**Ключові слова:** компетентність, корекційно-розвивальна робота, соціалізація, сліпота, слабозорість.

### Список використаних джерел

1. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение, воспитание детей с нарушением зрения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: ВЛАДОС, 2000. 240 с.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: Підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Абрис, 1997. 416с.
3. Синьова Є.П. Тифлопедагогіка. Теорія виховання сліпих та слабозорих дітей. Київ: 2009.212с.

**Working with culturological text is the way to forming the cultural expressivity in lyceum students in the academic process of learning the Hebrew language.**

*Bakulina Nataliia,  
PhD in Education,  
Senior Researcher,  
Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine,  
Kiev, Ukraine*

Modernization of the system of education in Ukraine in the context of the general European and global transformations causes the change of the very paradigm of education including teaching and learning the Hebrew language at the lyceum. After all, globalizing and integrating processes, the expansion of employment markets as well as development of innovative technologies, multi-culturalism and linguistic diversity of the society make the high school graduate face a lot higher demands for their personal development as well as the level of formation of the key and subject competences and civic culture.

The level of *cultural expressivity*, i.e. *awareness and aptitude to self-expression in the cultural sphere*, is currently one of the key competences in education, in particular in the cause of teaching Hebrew in the lyceum, which is not occasional because the *culture* itself is *the content and essence of education*, so it has to be aimed at the student helping their becoming and development as a personality. Moreover, *the values and culture* are the priority notions in ten main notions of the thesaurus of philosophic basics along with spirituality and morality, creativity, freedom and responsibility, communication and self-identification. Their realization takes place only in the close unbreakable connection with the *language*: adopting the facts of culture in the process of the language use (all kinds of speaking activity as the means of communication) and mastering the language on the basis of adopting the facts of culture.

These factors will be promoted by means of systematic work with the texts of culturological, linguoculturological and socioculturological focus at the Hebrew lessons. Besides, the syllabus content has to be constructed on the basis of integration of the Hebrew language as well as the other subjects of the Jewish Studies cycle, i.e. literature,

history, tradition, the art of the Jewish people of Israel and diaspora, with the use of contemporary interactive teaching technologies.

The results of the pilot research education undertaken by us in the lyceums of Ukraine have proved the efficiency of the methodology of working with culturological texts developed by us at the lessons of Hebrew.

While working with the specially selected texts and using the methodology developed by us, the lyceum students have noticed enhancement of their motivation level in learning Hebrew, awareness of the system of Jewish values, acquiring the new knowledge. As a result, they have gained their own emotional and value experience at various levels: perceiving the facts of culture realization of their place and role in the world and national cultures, comparison with the facts of their own and other cultures, analysis of cultural values, formation of personal attitude to the Jewish culture in regard to personal values and their use in the intercultural dialogue.

**Keywords:** cultural expressivity, culturological texts, integration, Hebrew, lyceum.

## **НАВЧАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*Бібік Надія,  
докт. пед. наук, професор, гол. н. с.  
Інститут педагогіки НАПН України  
м. Київ, Україна*

Категоріальний статус поняття «взаємодія» окреслено в філософських, психологічних, педагогічних студіях.

У **філософському** сенсі взаємодію розглядають у межах парадигми «взаємообміну»: обміну цінностями, новою інформацією, досвідом, діяльностями, враженнями; як процес впливу суб'єктів один на одного, їхню взаємну зумовленість і взаємозаміну, взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування окремих груп і індивідів.

У координатах **психологічних** шукань кожен із учасників взаємодії у формі співробітництва досягає мети лише через спільні зусилля, тобто індивідуальні цілі

досягаються лише за умови досягнення цілей іншими учасниками взаємодії. У випадку, коли не співробітництво, а конкуренція лежать в основі взаємодії, індивідуальні цілі досягаються за умови недосягнення їх іншими учасниками.

Розвиток власного «Я» не може здійснюватися без інших людей, тобто без соціального оточення. Кожна людина, зокрема учень молодшого шкільного віку, будує своє «Я» на сприйнятих реакціях інших людей, з якими вона вступає в контакт. Через відносини з іншими, через їх оцінки людина розуміє, якою вона є (теорія дзеркального «Я»), розвиваючись, особистість стає більш вимогливою у виборі індивідів, які виконують роль дзеркала, та здійснює добір зразків, впливають на неї.

Сутність процесу сприйняття індивідом інших особистостей – знаходимо в теорії «узагальненого іншого». Узагальнений інший – це загальні цінності та стандарти поведінки групи, що формують у членів групи індивідуальний образ. Усвідомлення «узагальненого іншого» відбувається через процеси «прийняття» ролі та «виконання» ролі. Під час прийняття ролі – відбувається спроба перебрати на себе поведінку особистості в іншій ситуації чи в іншій ролі, наприклад, у дитячих іграх у сім'ю. Виконання ролі – це дії, пов'язані з реальною рольовою поведінкою.

Еріксон так характеризує період молодшого шкільного віку: «Діти вчаться виконувати індивідуальні завдання, наприклад, читати, ... і працювати спільно в групі – брати участь у діях, що виконуються всім класом. Вони засвоюють стосунки з учителем та іншими людьми. Діти починають проявляти інтерес до реальних життєвих ролей: пожежника, льотчика, лікаря...

Як стверджують учені, на цьому етапі головне, що в цей період діти починають засвоювати (і відтворювати у своїй уяві) справжні ролі дорослих. Якщо дитині не вдається перебороти цю кризу, вона відчуває себе неповноцінною» (І. Бех, Д. Ельконін, В. Давидов).

Життєві цикли дослідники пов'язують зі зміною соціальних ролей, із набуттями нового статусу, з відмовою від попередніх звичок, оточення, дружніх зв'язків, із зміною способу життя.

Починаючи новий життєвий етап, людина змушена навчатися. Цей процес, який складається з двох етапів, безпосереднього пов'язаних між собою, вчені визначають як десоціалізація та ресоціалізація. Під десоціалізацією розуміють процес відмови від старих цінностей, норм, ролей і правил поведінки, а під ресоціалізацією – засвоєння нових цінностей, норм, ролей та правил поведінки замість втрачених.

У нас, коли соціум втрачає узвичаєні канони, соціальні запити, суспільні інтереси, життєві стратегії характеризуються певною роздвоєністю, виникають компромісні подвійні конструкції (Андреєв А.)

Якісно нове соціальне поле, яке формується в нашому суспільстві, потребує цілеспрямованого дослідження в усіх аспектах: методологічному, соціальному, психологічному, педагогічному.

Як **педагогічне** явище соціалізація досліджується як стихійний процес, що може здійснюватися у референтних групах, шляхом контакту індивіда з іншими в різних обставинах: в сім'ї, в колі дорослих і ровесників; в освітній, ігровій та інших діяльностях.

Аналіз змісту результатів соціалізації в Програмних документах освіти дозволяє окреслити їх склад, а саме:

- *комунікативний*, який охоплює багатоманітність форм і способів здійснювати комунікацію в різних обставинах спілкування, передбачає здатність взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати і досягати спільних цілей;
- *пізнавальний* або *когнітивний* як система соціальних уявлень, узагальнених образів; розуміння доцільності соціальних знань, норм, їх значення в житті суспільства;
- *поведінковий* як сфера діяльності або моделі поведінки, які засвоює дитина і застосовує відповідно до правил, норм, звичаїв, приписів, своєрідних табу і застережень, які функціонують у суспільстві; узгодження власних потреб із потребами інших людей з метою уникнення конфліктів, застосування норм поведінки, які відповідають чинному законодавству і спрямовані на виконання громадянських обов'язків;

- *ціннісний*, що охоплює вибіркоче ставлення дитини до цінностей суспільства, привласнення тих із них, які значущі для неї; формування оцінних суджень щодо власної поведінки та поведінки інших людей.

Встановлено, що набуття соціальної компетентності забезпечується шляхом взаємодії індивіда з середовищем. Учень засвоює соціальний досвід взаємодії, інтегруючись в систему навчальних зв'язків; а з іншого боку – активно відтворює ці зв'язки, реалізуючи себе як особистість.

У нашому дослідженні визначено принципову відмінність навчальної взаємодії від інших форм співпраці учнів, виокремлено варіанти і динаміку форм навчальної взаємодії учнів як послідовного руху «від залежності до самостійності» (Л. Виготський). Спочатку – залежно від інструкції та вимог учителя – до самостійного вирішення проблем.

З'ясовано, що в процесі навчання на уроці з предмета «Я досліджую світ», який реалізує громадянську і соціальну освітні галузі, вчителі, як правило, організовують різні варіанти співпраці учнів. Переважна увага надається фронтальним видам, коли дається завдання, спільне для всіх учнів.

В організації диференційованих і індивідуалізованих видів співпраці, які передбачають взаємодію учителя і групи, учителя – групи – класу, учителя – групи – учня, учителя – учня, учня – учня, рідко беруться до уваги різні навчальні і комунікативні можливості учнів, спрямованість завдань на розвиток певних соціальних якостей, необхідність їх ускладнення, потенціал для налагодження системи взаємин у дитячому соціумі, які можуть стати результатом спільної діяльності учнів у різних формах взаємодії.

З огляду на домінуючий зміст предмета «Я досліджую світ» розроблено види завдань, які передбачають виникнення ситуацій навчальної взаємодії, соціально й особистісно значущих для учнів, що зумовлюють їхнє просування в засвоєнні норм і правил життя в суспільстві, в соціальних мікросоціумах (сім'я, група, клас). Ми виходили з того, що зміст завдань має забезпечувати безперервність цілеспрямованого педагогічного впливу, урізноманітнювати форми взаємодії учнів в навчальних ситуаціях.

Таким чином, апробовані етапи і види діяльності учнів спрямовувались на оволодіння учнями нового досвіду, створення ситуацій спілкування, активних дій на основі узгодження позицій з «іншими» накопичення вражень, які можуть підвести учнів до формулювання важливих життєвих правил, що стосуються умінь співпрацювати, співпереживати, узгоджувати свої дії, домовляючись, досягати бажаного результату.

У результаті експериментального навчання доведено, що постійна зміна ролей зумовлює широту поглядів на світ, людей, вчинки, поведінку, дозволяє їх розглядати як взаємозумовлені, залежні одне від одного, створює умови для координації різних позицій, забезпечує ефективну взаємодію учнів під час розв'язання навчальних ситуацій.

**Ключові слова:** навчальна взаємодія, молодший школяр, соціалізація.

### Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Закономірності сучасного виховного процесу // Педагогіка і психологія. №1 942) 2004. С. 33–410.
2. Бібік Н.М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. // Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія / Савченко О.Я., Бібік Н.М., Байбара Т.М., та ін. К. : Педагогічна думка, 2012. С. 46-53.
3. Васьківська Г.О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика: монографія. К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. 512с.
4. Марусинець М.М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: Монографія. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. 419с.
5. Онопрієнко О.В., Скворцова, С.О. Система навчальних завдань, зорієнтована на якісний результат // Початкова школа. № 9, 2018.
6. Савченко О.Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу // Початкова школа. 2015. № 3. С. 10–15. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh\\_2015\\_3\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh_2015_3_5)

## **ВИВЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ТВОРІВ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ШКІЛ З МОВОЮ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН**

*Богданець-Білокаленко Наталія,  
докт. пед. наук,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Процес засвоєння українських творів дитячого фольклору в школах національних меншин має свої особливості, оскільки українська мова не є рідною. Вивчення фольклору є однією з важливих умов для правильного формування механізмів мовленнєвої діяльності, адже така діяльність сприяє формуванню думки у процесі сприйняття матеріалу. Водночас вивчення українського фольклору сприяє формуванню культурологічній складовій, оскільки саме фольклор містить найбільше знакових слів конкретного народу. Шляхів засвоєння культурного досвіду українського народу є чимало. Проте саме художнє слово має неабиякий вплив на малого читача. Через вчинки героїв, історичні, народознавчі, природничі, пізнавальні тексти відбувається знайомство з культурою народу, в якій проживають представники різних національних меншин.

Для правильного розуміння і засвоєння фольклору на уроках української мови і читання в школах з мовою навчання національних меншин потрібно використовувати усні і письмові завдання, вправи. На початкових етапах навчання учням доцільно пояснювати / тлумачити сутність виразів, деяких слів з урахуванням наявного словникового запасу учнів і оволодіння ними граматичними правилами.

Важливе місце в розвитку мовлення дитини посідає фольклор. Його вплив на мовну освіту дітей розкрито у працях вчених, педагогів минулого (О. Духновича, С. Русової, Г. Сковороди, І. Срезневського, Є. Тихеевої, К. Ушинського, І. Франка) та сучасності (А. Богущ, Н. Луцан, О. Трифонової, Л. Фесенко та ін.). Стисло розглянемо процес виникнення і становлення фольклору, його вплив на естетичний та мовленнєвий розвиток дітей.

Усна народна творчість (фольклор) має глибоке історичне коріння, пов'язане з еволюційним процесом в цілому та розвитком життєдіяльності того чи іншого



народу у взаємодії з оточенням. Важка фізична праця, примітивний побут, спілкування з силами природи відгранювали мужність і характер, мислення і мовлення на певному досвіді світосприймання. Усна народна творчість народжувала витончене слово: художнє, образне, яке полегшувала, робило кращим буденне життя. Первісним виявом фольклору є, насамперед, пісня. Адже за допомогою живих звуків, які линули з душі, зажуреної чи веселої, народжувалась культура з непідробленими менталітетними ознаками. За піснею, як першоосновою ритму, мелодії слова, знайшли своє самобутнє місце у фольклористиці казка, приказка, прислів'я, загадка тощо [1].

Фольклорні жанри, які вивчають в початковій школі – це колискові, загадки, лічилки, скоромовки, прислів'я і приказки, казки, легенди та твори календарної обрядовості – веснянки, колядки і щедрівки. Але спинимося на говірних жанрах, які, окрім пісенного ритму, грайливості та дотепності, виражають смислове навантаження; прихований внутрішній філософсько-виховний підтекст. І цей жанр лаконічний, короткий, проте має повчальне значення для дитини. Маємо на увазі прислів'я та приказки.

Етимологічне трактування прислів'їв, приказок полягає у спільному префіксі «при», який означає «бути при слові, при казці». Тобто виявляється безперечна потрібність прислів'я, приказки саме в розкритті естетично-сислового, морального, національного осмислення предмета чи явища в дидактичному контексті. Сприйняті на слух чи прочитанні самостійно прислів'я і приказки активізують розумовий процес дитини, розвивають уяву про навколишню дійсність. Чималу групу становлять вислови, що з'явилися в результаті спостереження за явищами природи («яблуко від яблуні далеко не падає», «вода камінь точить», «з великої хмари малий дощ»), поведінкою тварин («мовчати, як риба», «як кіт із собакою», «як мухи до меду»). Загалом, прислів'я та приказки відтворюють розвиток світогляду народу [1].

За допомогою методики практичних вправ потрібно навчити малих дітей вживати прислів'я у власній мові, користуватися скоромовками, загадками, тому що вони збагачують мовленнєвий рівень, роблять його образним, живим і цікавим. Цьому буде слугувати особистий приклад вчителя. За участю педагога ці

фольклорні зразки повинні стати цілеспрямованим заохоченням до заучування напам'ять художньо-образного вислову на ту чи іншу тему. Педагог постійно підтримує дітей, спонукає їх до спорадичного згадування, відновлювання в пам'яті прислів'їв і приказок та вводити в лексику не епізодично, а систематично.

Малі жанри фольклору з давніх часів використовуються в педагогіці. К. Ушинський підкреслював їх важливу роль для розвитку малої дитини: з одного боку – за своєю формою вони корисні для навчання рідній мові, з іншого – за змістом – сприяють ознайомленню з життям народу, вихованню [4].

Особливою педагогічною спрямованістю приваблює фольклор для дітей у підручниках для читання К. Ушинського та Б. Грінченка. «Вдало підібрані народні приказки не лише вчили учнів читати, а й виступали важливим виховним засобом: формували любов до рідної землі, моральні цінності. Загадки, що, як правило, склалися з одного речення, були націлені на розвиток у дітей логічного мислення, спостережливості, уваги. Позитивно емоційний фон навчання забезпечували народні жарти, дотепи, гумор тощо» [3, с. 19]. Згадані педагоги залучали велику кількість прислів'їв, приказок і загадок до своїх підручників з читання в початковій школі. Наведемо деякі з них: Добре роби, добре і буде. З чужого добра не забагатієш. З снання не купиш коня, а з лежі не справиш одежі. Як ми людям робим, так і люди нам; Що пече без вогню? Поле біле, а насіння чорне, хто не вміє, той не посіє [2, с. 64].

Значну увагу загадкам, особливо народним, надавали К. Ушинський, Є. Тихєєва, Є. Водозова. Зокрема К. Ушинський вважав, що відгадування загадок для дітей – це можливість вправлення розуму, корисна розумова вправа: «... я дивився на загадки як на мальовничий опис предмета. Яка жива і корисна бесіда може бути закріплена в душі дитини такою загадкою» [4, с. 245]. Загадки розвивають мисленнєві процеси у дітей: аналіз, синтез, узагальнення, міркування; вони навчають самостійності мислення. Своєю оформленістю загадки сприяють розвитку мовлення дитини, поетичному сприйманню навколишнього оточення, естетичному вихованню.

І, звичайно ж, з логопедичною метою використовують скоромовки, які допомагають вправляти дітей у вимові складних звуків та слів рідної мови. Нині

існує велика кількість авторських скоромовок, які можна використовувати у повсякденній роботі з дітьми.

Малим жанрам фольклору притаманні невеличкий обсяг тексту, доступність змісту, захоплюючий ігровий сюжет, при цьому використовуються художньо-зображувальні засоби мови. Фольклорні твори відзначаються виразністю, ритмічністю, легкістю для запам'ятовування. Таким чином, за своїми художньо-специфічними рисами фольклор слугує ефективним засобом естетичного та мовного розвитку дітей, особливо у 1-2 класах вивчення усного курсу української мови в школах національних меншин.

**Ключові слова:** фольклор, малі жанри фольклору, вивчення в школі.

### Список використаних джерел

1. Богданець-Білоskalенко Н. Використання малих жанрів фольклору в дитячому мовленні. Педагогічна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць. Вип. 6. Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д., 2010. С. 93–96.
2. Грінченко Б. Українська граматка до науки читання й писання. Київ, 1907. 64 с.
3. Кодлюк Я. Підручник для початкової школи: теорія і практика. Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. 188 с.
4. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. Київ, 1949. 465 с.

## МОДЕЛІ СТРУКТУРУВАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМ З ІСТОРІЇ 2000-х РР.

*Бугрій Володимир,  
докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри історії України  
СумДПУ імені А.С.Макаренка  
м. Суми, Україна*

На початку 2000-х рр. відбулися суттєві зміни у краєзнавчій складовій шкільних програм. Вони були обумовлені Указом Президента України від 23 січня 2001 року «Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні». У цьому

документі вказувалося на необхідність забезпечити розроблення та включення до навчальних планів і програм загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних та вищих навчальних закладів тем з краєзнавства з урахуванням специфіки регіонів України. Враховуючи положення Указу, у програмі з історії 2001 р. була відновлена хронологічно-послідовна побудова уроків «Наш край», з таким розподілом по класам: 7 клас – 3 уроки, 8 клас – 2 уроки; 9 клас – 3 уроки; 10 клас – 2 уроки; 11 клас – 3 уроки [2, с. 4-23]. Сумарна кількість уроків становила 13, щоправда вони не завжди використовувалися учителями. Причиною був великий обсяг навчального матеріалу, і педагоги часто просто не встигали приділити увагу краєзнавству.

Подальші зміни у змісті та структурі краєзнавства у шкільних програмах були пов'язані з переходом на програми для 12-річної школи. Розроблена для 12-річної школи програма з історії 2005 р. містила ряд новацій, які посилювали значення краєзнавства. Так, розробниками програми вказувалися територіальні межі «історії краю» – за вихідну основу бралася місцевість, де розташована школа: місто, селище, село, район [1, с. 5]. Головною ж особливістю цієї програми став принципово інший підхід до структурування краєзнавчого матеріалу – він був представлений не у вигляді уроків, а у вигляді п'яти самостійних тем «Наш край». Їх вивчення починалося з 9 класу, при цьому на кожен тему відводилося по три уроки (без уроків узагальнення). Не дивлячись на певні недоліки (вивчення рідного краю починалося лише з кінця XVIII ст.), програма з історії 2005 р. пропонувала більш ефективну побудову краєзнавчого матеріалу. Подання його у вигляді окремих самостійних тем сприяло кращому усвідомленню історичних подій і процесів у регіоні, спонукало учнів та педагогів більш відповідального ставлення до місцевої історії. Наявність уроків узагальнення у темах «Наш край» дозволяло здійснювати систематизацію та корекцію знань школярів.

Якщо у програмі 2005 р. з історії краєзнавство не втратило своїх позицій та навіть вийшло на новий рівень, то після повернення до 11-річної школи у 2010 р. увага до вивчення рідного краю суттєво знизилася. У сучасних програмах акцент робиться на загальноісторичних знаннях. Тому краєзнавчому матеріалу відводилась роль простого доповнення до «великої» історії. За рахунок вилучення такого

матеріалу автори програми намагалися зменшити перевантаження учнів, пов'язане з опрацюванням великої кількості інформації. Краєзнавство стає лише засобом ілюстрації загальних тенденцій історичного розвитку. Цілісного уявлення про рідний край така модель не забезпечує.

Отже, на початку 2000-х років використовувалися моделі, що передбачали у програмі наявність самостійних уроків із теми «Наш край», які розподілялися по класам і хронологічним періодам і мали самостійне пізнавальне значення. У сучасних шкільних програмах з історії відсутня цілісна система знань про рідний край, а краєзнавчий матеріал розглядається лише як допоміжний для кращого розуміння загальних явищ і закономірностей.

**Ключові слова:** краєзнавство, рідний край, наш край, історія України.

### **Список використаних джерел**

1. Історія України. Всесвітня історія: 5-12 класи: Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Київ, Ірпінь : Перун, 2005. 141 с.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5-11 класи (редакція 2001 року) // Історія в школі. 2001. № 8. С. 2–25.

## **ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ**

*Бурда Михайло,  
докт. пед. наук, професор,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Реалізація компетентнісного підходу передбачає розширення функцій навчання математики: власне математична освіта, освіта за допомогою математики, спеціалізуюча як елемент допрофесійної підготовки. Більшу увагу доцільно приділяти другій функції, яка полягає у спрямуванні змісту навчання на оволодіння математичним апаратом як засобом розв'язання проблем реальної дійсності, на

вироблення якостей мислення, необхідних для повноцінного функціонування людини в сучасному суспільстві.

Ключові компетентності набуваються здебільшого під час розв'язування задач практичного змісту, які стосуються сучасних суспільно-економічних запитів, сприяють виробленню в учнів ціннісних орієнтацій, правильної поведінки стосовно енергоресурсів, свого здоров'я, своїх фінансів, довкілля, стосунків між людьми. Ці задачі складні для учнів. Насамперед розв'язування практичних задач і відповідних математичних потребує узгодженості, оскільки предметна і ключові компетентності взаємозв'язані. Тоді як традиційний зміст математики, як правило, не виходить за межі математичної моделі, тобто увага приділяється розв'язанню задач вже сформульованих математичною мовою. Такий підхід, як показали результати міжнародного дослідження якості освіти PISA–2018, не сприяє набуттю учнями математичної грамотності на належному рівні.

Успішне запровадження компетентнісного підходу не зводиться лише до часткового оновлення змісту навчання (розвантаження, переструктурування, включення практичних задач тощо). Потрібна цілісна його переорієнтація. Методика навчання має забезпечувати прикладну спрямованість шкільної математичної освіти, передбачати систематичне застосування методу математичного моделювання та відповідати процесу застосування математики на практиці, а саме, включати три складові:

– Аналіз емпіричного матеріалу (моделей, графіків, прикладів із довкілля, зі сфери майбутньої професійної діяльності, фактів з інших навчальних предметів), спрямованого на «відкриття» учнями математичного факту. Це дає змогу з'ясувати його істотні ознаки, властивості і на основі цього самостійно сформулювати відповідне твердження. Тобто, логічна організація навчального матеріалу має спиратися на емпіричний досвід учня.

– З'ясування і обґрунтування суті математичного факту та розв'язування базових математичних задач, які дають змогу виділити способи діяльності (алгоритмічні приписи, евристики, ідеї).

– Застосування на практиці (метод математичного моделювання). Школярі мають усвідомити, що застосування математики до розв’язання будь-яких задач прикладного змісту включає етапи: формалізацію (перехід від ситуації, описаної у задачі, до математичної моделі цієї ситуації, і від неї – до сформульованої математичної задачі); розв’язування задачі в межах побудованої моделі; інтерпретацію (застосування одержаного розв’язання до вихідної ситуації). Ці етапи мають бути притаманні навчальній діяльності, оскільки впливають на розвиток творчості учня, його активність, ініціативу.

Зміст навчального матеріалу, методика навчання мають забезпечувати оволодіння учнями математичною культурою такого рівня, коли освоюються всі етапи застосування математики до розв’язування задач, які виникають у людській практиці. Дієвим засобом посилення прикладної спрямованості навчання є застосування методу математичного моделювання. Він дає змогу розширити межі застосування математичних методів, зокрема у природничих, гуманітарних і соціальних дисциплінах. Наразі актуальним є ознайомлення учнів як з методом моделювання, так і способами побудови та дослідження найпростіших математичних моделей реальних явищ і процесів, вироблення в них уявлення про роль цього методу в науковому пізнанні та практиці.

## **ЕТАПИ МОДЕЛЮВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ (ЧИТАННЯ)**

*Вашуленко Оксана,  
наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

В умовах запровадження компетентісного підходу актуалізується проблема вдосконалення уроку, підвищення його якості й ефективності. Особливо загострюється потреба в переосмисленні питань, пов’язаних із моделюванням особистісно орієнтованого уроку навчання грамоти, оскільки на сучасному етапі

змінюються передусім цілі навчання, а відповідно до них – зміст і методичне забезпечення.

Модель уроку – це образ системи уроку, внутрішньосистемних зв'язків, відношень між його елементами у вигляді малюнка, теоретичного опису, схеми і т. ін. (О. А. Кучерук). Наступним етапом є створення проєкту уроку. Це записана на папері структура педагогічного процесу (зміст, етапи уроку, форми, методи, прийоми і засоби навчання) відповідно до визначеної мети, адаптована до певного класного колективу. На думку дослідників, це найбільш складний, творчий, дієвий етап, оскільки передбачає планування конкретної навчально-виховної роботи, наповнення створеної моделі та всіх її складників, визначення методичного забезпечення уроку, створення і розроблення технології його проведення. На цьому етапі здійснюється адаптація віртуально створеної моделі для певних педагогічних умов, що дає можливість її практичного застосування на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного підходів.

Створення проєкту уроку здійснюється у кілька етапів:

*1. Визначення теми і мети уроку.* Урок як процесуальна сукупність дидактичних компонентів має загальну дидактичну мету, з огляду на яку прогнозують його кінцевий результат, визначають структуру і тип. Мета уроку повинна бути конкретною, реальною, вимірюваною, зорієнтованою на досягнення результату навчально-пізнавальної діяльності. Для досягнення реального результату формулюють конкретні дидактичні завдання, які передбачають розкриття основних понять чи виконання практичних дій, що є складниками окремих компонентів змісту матеріалу і загальної дидактичної мети. Кожне дидактичне завдання уроку зумовлює вибір відповідних методів навчання.

Мета уроку конкретизується в очікуваних результатах, яких мають досягти учні, що дає змогу вчителю свідомо керувати навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Очікувані результати мають бути представлені у вигляді рівнів навчальних досягнень: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання. Тому, прогножуючи очікувані результати, учитель визначає, яких знань, умінь і способів дій мають набути учні. Орієнтиром для визначення очікуваних результатів є вимоги



програми з навчання грамоти до навчальних досягнень учнів: *знає, уявляє, розуміє, застосовує* тощо. Отже, ставлячи перед собою педагогічні цілі, вчителів варто трансформувати їх у цілі учнів, щоб стимулювати їхню активність.

2. *Визначення змісту уроку, який сприятиме реалізації поставленої мети*, є наступним етапом проєктування уроку. На цьому етапі вчитель: добирає навчальний матеріал, з урахуванням пізнавальних потреб першокласників, видів діяльності суб'єкта навчання (організаційна, комунікативна, навчально-пізнавальна, практична, ігрова, діагностувальна, рефлексійна); визначає його обсяг; установлює зв'язок з раніше вивченим; аналізує можливості підручника для реалізації мети й завдань уроку; добирає додатковий навчальний матеріал для диференційованої роботи; визначає, як обраний зміст буде працювати на формування компонентів компетентності.

3. *Визначення типу уроку і його структури*. Для чіткої організації освітнього процесу на уроці важливо правильно визначити його структуру – внутрішню будову, послідовність етапів.

Розрізняють мікро- і макроструктуру уроків. Макроструктуру складає послідовність етапів уроку. Мікроструктура – внутрішня (методична) будова кожного етапу уроку (методична творчість учителя, комбінування змістових ліній, навчально-пізнавальна діяльність, сукупність та інтегрування методів навчання, прийомів і засобів навчання, особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу). Етапи навчально-пізнавального процесу мають бути взаємопов'язаними на уроці таким чином, щоб послідовно і логічно продовжувати один одного. Структура кожного уроку повинна відображати різні види діяльності вчителя й учнів, зміст навчального матеріалу, методи (технології) навчання, форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, результати.

Кожний тип уроку відповідно до основної дидактичної мети має свою, тільки йому властиву макроструктуру (її постійні елементи – етапи), яка залежно від змісту навчального матеріалу, підготовки учнів, особливостей обладнання може частково змінюватись.

4. *Вибір компетентнісно орієнтованих методів, прийомів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.* Реалізація мети й очікуваних результатів уроку неможлива без використання компетентнісно орієнтованих методів, прийомів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Тому наступним етапом є добір методів, прийомів, дидактичних засобів і засобів ІКТ, забезпечення оптимального поєднання їх для розв'язання кожного дидактичного завдання.

При цьому слід урахувувати: вимоги дидактичних принципів; зміст навчального матеріалу; рівень пізнавальної діяльності учнів (репродуктивний, продуктивний, творчий) для розроблення варіативних завдань; рівень навчальних досягнень, з метою підготовки диференційованих завдань за різними рівнями складності.

5. *Вибір форм організації навчальної взаємодії.* На основі визначених методів, прийомів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів учитель добирає форми організації навчальної взаємодії (індивідуальна, парна, групова, фронтальна).

6. *Передбачення способів зворотного зв'язку.* Зворотний зв'язок дає вчителю змогу одержати інформацію про результативність освітнього процесу та його учасників, а учням – проаналізувати й оцінити результати своєї навчально-пізнавальної діяльності (рефлексія). За допомогою здобутих даних учитель має можливість діагностувати освітній процес, порівняти результати навчальних досягнень учнів із очікуваними результатами, здійснити коригування навчально-пізнавальної діяльності учнів, методики її організації і способів управління нею, ураховуючи індивідуальні досягнення кожного учня та всього класу.

7. *Конструювання уроку.* На цьому етапі здійснюється деталізація створеного проекту, уточняється його структура, основний і додатковий навчальний матеріал, дидактичні матеріали, методи, прийоми, технології та засоби навчання, визначається орієнтовний час на різні види роботи, передбачаються способи зворотного зв'язку тощо.

Конструктор уроку – це оформлена на папері послідовність дій усіх учасників освітнього процесу. Він може мати вигляд плану уроку, конспекту, сценарію тощо.

Обов'язковими елементами конструктора уроку є: чітко сформульовані тема й мета, очікувані результати; тип уроку, виділені етапи (структурні елементи) уроку; методи, прийоми, засоби організації навчально-пізнавальної діяльності; форми організації навчальної взаємодії; види діяльності вчителя та учнів на кожному з етапів, бажано в декількох можливих (прогнозованих заздалегідь) варіантах.

Отже, моделювання сучасного уроку навчання грамоти (читання) передбачає стадію його проєктування і конструювання. Здійснюється цей процес поетапно, з поступовою конкретизацією, уточненням, деталізацією, удосконаленням у змістовому й методичному аспектах кожного компонента моделі уроку, що створює необхідні умови для співпраці, співтворчості педагога й учнів. Проєктування і конструювання уроку має здійснюватися шляхом гармонійного застосування традиційних й інноваційних методів, прийомів, засобів, організаційних форм з метою практичного спрямування освітнього процесу на формування ключових і предметних компетентностей на уроках навчання грамоти.

**Ключові слова:** навчання грамоти, структура уроку, етапи моделювання уроку.

### Список використаних джерел

1. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
2. Савченко О. Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 11–15.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

# ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРЕДМЕТНИХ БІОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЩОДО УМІННЯ ВИОКРЕМЛЮВАТИ ТА КЛАСИФІКУВАТИ ПОНЯТТЯ

*Ващенко Лідія,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Зміст навчальної діяльності, зокрема, з природничих предметів полягає в тому, що спираючись на поняття школярі відтворюють для себе цілісний образ явищ та процесів. Сформоване поняття є результатом мисленнєвої діяльності учня, здійсненої у формі предметних дій, спрямованих на виконання відповідних навчальних завдань. Поняття за походженням – це продукт діяльності і під час функціонування воно виступає елементом тієї чи іншої дії. [4]. Показником сформованості поняття є впізнаваність його, виокремлення його ознак, властивостей та умінь використовувати на практиці. Сприйняття понять передбачає акт категоризації їх [1]. Така певна класифікація понять – вважається інтелектуальною діяльністю найвищого рівня. В основі класифікації понять лежать ознаки та властивості об'єктів, предметів, процесів тощо.

У цьому контексті дослідно-експериментальна робота, яка була організована відділом моніторингу та оцінювання якості шкільної освіти серед одинадцятикласників багатoproфільного ліцею № 17 м. Хмельницького мала на меті здійснити апробацію психолого-педагогічних вимірників, побудованих на основі тестових технологій, методик їх застосування в реальних умовах шкільного навчального процесу щодо виявлення повноти та точності системи понять, які засвоєні учнями під час вивчення певної теми. На нашу думку, саме ця здатність складає основу предметної біологічної компетентності школярів. У дослідженні взяли участь 61 ліцеїст.

*Результати дослідження.* Апробуючи тестові технології оцінювання рівня сформованості предметних біологічних компетентностей, ми використали досить просту методику оцінювання здатності старшокласників класифікувати вивчені в

курсі біології поняття. Учні отримали тестове завдання у форматі, який вони раніше не використовували. Для нас було важливо виявити можливість старшокласників переносити знання, сформовані на уроках біології, в інший функціональний контекст. Під час дослідження кожний учень на власний розсуд мав співвіднести запропоновані поняття, що вивчалися ними у курсі загальної біології до тієї чи іншої теми, тобто здійснити класифікацію понять [2]. На думку психологів [4] таке завдання є дією, пов'язаною із встановленням ієрархічних відношень всередині системи понять.

Наводимо приклад завдання. У курсі загальної біології ви вивчали рівні організації живого: молекулярний, клітинний, організмий. Пропонуємо перелік понять, що характеризують рівні організації живих систем або процесів, що відбуваються у них. Їх необхідно розмістити у відповідних графах таблиці 1: серце, андрогенез, пластиди, вторинна структура, пагін, автофагія, пріони, пептидний зв'язок, онтогенез, прокаріоти, деплазмоліз, фагоцитоз, аллогенез, віроїди, бактеріофаг, система органів, личинка, денатурація, полісахариди, автотрофи, активний транспорт, гермафродити, цитозоль, вестибулярний апарат, ізогамія, гідроліз, мейоз, білки, рибосоми, партеногенез, екологічна піраміда, креаціонізм, ренатурація, цитологія, реплікація ДНК, мітоз, гетеротрофи, біополімери, ген, кон'югація, апоптоз, мітохондрії, цитоскелет, еукаріоти.

Таблиця 1

Молекулярний рівень організації життя	Клітинний рівень організації життя	Організмий рівень організації життя	Невідомі поняття

Для перевірки результатів ми створили еталон структури понять (таблиця 2), за допомогою якого визначали повноту та точність виконання завдання [2]. Повноту ми розглядаємо як співвідношення кількості «правильних» відповідей учнів до кількості еталонних понять (1,0 – якщо розміщені всі поняття правильно). Точність – це співвідношення кількості «правильних» понять до кількості взагалі всіх понять, розміщених учнем до певної теми (1,0 – якщо немає жодного зайвого поняття) [3]. Учням також була запропонована графа під назвою *невідомі поняття*. Для неї були

обрані поняття, що ще не вивчалися учнями. Це дало їм змогу розміщувати там поняття, що здавалися їм невідомими (таблиця 2).

Таблиця 2

### Еталон системи наукових понять з біології

Молекулярний рівень організації життя	Клітинний рівень організації життя	Організмний рівень організації життя	Невідомі поняття
Пріони	Деплазмоліз	Онтогенез	Аллогенез
Пептидний зв'язок	Фагоцитоз	Прокаріоти	Мутації
Денатурація	Цитозоль	Автотрофи	Кон'югація
Полісахариди	Активний транспорт	Гермафродити	Ізогамія
Ренатурація	Цитологія	Гетеротрофи	Креаціонізм
Реплікація ДНК	Мітоз	Пагін	Андрогенез
Біополімери	Апоптоз	Еукаріоти	
Вторинна структура	Мітохондрії	Вестибулярний апарат	
Ген	Автофагія	Серце	
Білки	Мейоз	Личинка	
Гідроліз	Рибосоми	Екологічна піраміда	
Бактеріофаг	Цитоскелет	Система органів	
Віроїди	Пластиди	Партеногенез	

За результатами дослідження ми виокремили середні значення отриманих балів учнями класів різних профілів навчання, що дає можливість зробити припущення про рівень їхньої здатності класифікувати поняття. Так, найвищі середні значення щодо повноти та точності очікувано показали учні, які вчаться у класі хіміко-біологічного профілю. Досить високу здатність класифікувати поняття виявили також ліцеїсти економічного профілю. Поняття, що визначають ознаки та властивості організмів організації живого (за параметрами повнота та точність) засвоєні учнями краще, ніж поняття, що визначають зміст молекулярного й клітинного рівнів організації. Найслабшою за повнотою здатність класифікувати біологічні поняття виявили учні класів фізико-математичного і гуманітарного історико-правового профілів (таблиця 3).

Таблиця 3

### Розподіл результатів учнів різних профілів за середнім значенням

	Повнота			Точність		
	Молекул	клітин	організм	молекул	клітин	організм
хімбіо	0,55	0,50	0,60	0,67	0,48	0,72
фізмат	0,34	0,38	0,45	0,45	0,48	0,67
економ	0,43	0,40	0,56	0,54	0,37	0,65

гуман	0,26	0,30	0,42	0,49	0,42	0,64
<b>разом</b>	<b>0,40</b>	<b>0,41</b>	<b>0,51</b>	<b>0,54</b>	<b>0,44</b>	<b>0,67</b>

*Висновки.* Відповідно до мети дослідження експериментально було визначено рівень сформованості предметної біологічної компетентності старшокласників за допомогою тестових завдань, які перевіряють їхню здатність систематизувати поняття, виокремлюючи ознаки та властивості об'єктів, явищ, предметів. Окрім того, було встановлено зв'язок між рівнем сформованості предметних біологічних компетентностей і здатністю переносити понятійні знання в інший часовий та функціональний контекст. Переважно на середньому та достатньому рівнях старшокласники виявили здатність визначати властивості та ознаки біологічних об'єктів та процесів. У учнів виникли труднощі щодо класифікації понять, які стосуються молекулярного та клітинного рівнів організації живого. Аналіз навчальної літератури з біології для 10 класу свідчить про те, що в підручниках, насичених термінами та поняттями, практично відсутні завдання на роботу з ними, не подається семантика та етимологія понять, не пропонується учням вийти за рамки предметного розуміння термінології тощо. Отримані результати дослідження можуть бути основою для широкої дискусії щодо можливості оцінювати предметні біологічні компетентності за допомогою тестових технологій, зокрема завдань на визначення вміння учнів класифікувати поняття.

**Ключові слова:** предметна біологічна компетентність, поняття, оцінювання, класифікація понять.

### Список використаних джерел

1. Брунер Дж. Психологія познання. М. 1977. 308 с.
2. Ващенко Л.С. Експериментальне оцінювання рівня сформованості предметних біологічних компетентностей старшокласників. *Біологія і хімія у рідній школі*. 2016. №2. С.38–42.
3. Сидоров Н.Р. «Семантический пасьянс» – новый метод оценки качества знаний. *Школьные технологии*. 2013. №1. С.100–105.
4. Галызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.1998. С. 192–193.

## ВИКОРИСТАННЯ КОНТЕКСТНИХ ЗАВДАНЬ НА ОСНОВІ СИНХРОНІСТИЧНОЇ ТАБЛИЦІ

*Величко Людмила,  
докт. пед. наук, професор,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

У «Національному звіті за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018» до ознак природничо-наукової грамотності віднесено спроможність учня «вирішувати питання, пов'язані з наукою й науковими ідеями», «науково інтерпретувати дані та свідчення» [3, с. 427]. Завдання, що їх використано в дослідженні для перевірки природничо-наукової грамотності, мають контекстний характер. Саме до таких завдань ми звернулись у пошуках засобів формування ключової компетентності учнів у природничих науках і технологіях.

Основу контекстного завдання становить наратив (історія, оповідь), що включає певну фабулу, навколо якої розгортається сюжет. Наративна схема передавання інформації передбачає її інтерпретацію, зв'язок з іншими подіями чи фактами, характеристику значення, тобто корелюється з вимогою формувати оцінні судження учнів, висловлювати їхнє ставлення до певних знань.

У нашому дослідженні джерелом для розроблення змісту контекстних завдань і виконання їх учнями обрано синхроністичну таблицю «Видатні відкриття у природничих науках» [1, 2]. Основний контекст завдань історико-хімічний, але використання таблиці дає змогу розширювати цей контекст за рахунок матеріалу інших природничих наук, літератури, мистецтва, суспільної історії, тобто завдання набувають інтегративності.

Інтегрування природничо-наукових знань на історичному підґрунті дає змогу подолати їхню дискретність завдяки встановленню причинно-наслідкових зав'язків між розрізненими фактами, відкриттями в різних галузях науки і техніки та суспільно значущими подіями суспільної історії, діяльністю історичних постатей. У результаті в уяві учня постає цілісна картина в єдності гуманітарного й природничого складників.



Завдання різняться складністю і способом виконання, деякі можна використати як проблемні для виконання навчальних проектів, інших творчих робіт учнів, їх можна виконувати повністю й частинами, індивідуально і в складі групи.

Наприклад, якщо завдання полягає у встановленні хронологічного ланцюга відомих учневих подій в історії хімії, його можна пропонувати семикласникам. Завдання, що потребують групування наукових подій у певній історичній епосі, виявлення внеску конкретних осіб у розвиток галузі, оцінювання цього внеску, розраховані на старшокласників. Для зацікавлення учнів варто добирати ілюстрації до завдань. Наведемо зміст завдання, складеного на основі відомостей з хімії, історії, біології, екології, географії, літератури, мистецтва, міфології.

*Приклад. Відомий давньоримський учений і державний діяч Пліній Старший став жертвою вибуху вулкана, що знищив три міста: Помпеї, Геркуланум і Стабії. Перебуваючи у Стабіях на березі затоки, Пліній намагався допомогти місцевим жителям, сподіваючись на зміну вітру, щоб відплисти, але задушливі гази поширювалися з такою швидкістю, що вчений не встиг врятуватись і задихнувся.*

*Під час вибуху вулкана в довкілля виділяється розплавлена лава, вулканічний попіл і суміш газів, що призводить до загибелі всього живого довкола. До складу газів входять сполуки Карбону, Хлору, Сульфуру, водяна пара.*

*Загибель жителів міста Помпеї від виверження вулкана стала сюжетом картини відомого художника, з яким пов'язана доля Тараса Шевченка.*

*1. Використовуючи синхроністичну таблицю, визначте, який вулкан спричинив загибель ученого і якого року це сталося.*

*2. На березі якої затоки загинув учений?*

*3. Назвіть відому картину, на якій зображено руйнування міста під час виверження цього вулкана та ім'я художника – автора картини. Як цей митець пов'язаний із Тарасом Шевченком?*

*4. Назвіть сполуки Карбону і Сульфуру, що, на Вашу думку, можуть міститись у вулканічних газах. Наведіть хімічні формули цих сполук.*

*5. Як впливає збільшення концентрації цих речовин в атмосфері на утворення кислотних дощів, смогу? Які вам відомі способи послаблення впливу цих сполук на*

*екологічний стан довкілля і здоров'я людей?*

б. Поясніть, як процес вулканізації гуми пов'язаний із образом давньоримського бога Вулкана.

Подібні контекстні завдання спрямовуються на те, щоб зацікавити учня, призвичаїти його до пошуку потрібної інформації, сформувати вміння докладати її до розв'язування заявленої проблеми, набути досвіду роботи узагальнення і висновки. Як засвідчує практика, контекстні завдання природничо-історичного змісту сприяють розвитку уяви і мислення учнів, розширенню ерудиції, стимулюють пізнавальну активність і, врешті, формують природничо-наукову компетентність учнів.

**Ключові слова:** контекстні завдання, синхроністична таблиця, компетентності.

### **Список використаних джерел**

1. Величко Л. Інтегративні завдання на основі синхроністичної таблиці. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2017. № 2. С. 2 – 5.
2. Величко Л., Козленко О., Малієнко Ю., Мельник Ю., Надтока О. Досягнення людства: від найдавніших часів до сьогодення. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2017. №1-2. С.8 –16.
3. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / М. Мазорчук та ін. Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.

## МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*Вівсяна Інна,  
канд. іст. наук, доцент кафедри історії України  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет,  
м. Кропивницький, Україна*

Реалізація компетентнісного підходу до навчання учнів історії базується на результатах наукових розвідок, присвячених загальним методичним аспектам упровадження цього підходу в освіті як засобу організації особистісно зорієнтованого навчання (дослідження Н. Бібік, Г. Єльнікової, І. Єрмакова, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, О. Савченко, С. Шишова та ін.), а також на працях, присвячених окремим питанням реалізації компетентнісного підходу в шкільній історичній освіті (дослідження К. Баханова, В. Власова, З. Возної, О. Кучер, О. Мокрогуза, Т. Ремех, Т. Смагіної, Г. Фреймана та ін.).

Встановлено, що для реалізації учителем компетентнісного підходу до навчання учнів необхідна ґрунтовна методична підготовка, яка починається зі студентської лави. Однак, єдиним систематизованим посібником із методики навчання історії донедавна залишався виданий у 2006 р. посібник О. Пометун та Г. Фреймана [3], який потребує значного оновлення як у частині концептуальних засад змісту сучасної шкільної суспільствознавчої освіти, так і технологічного забезпечення його реалізації. Посібник Г. Яковенко [4], виданий у 2017 р., незважаючи на його значний об'єм, не охоплює багатьох питань практичної реалізації компетентнісного навчання історії. Значну допомогу вчителю та викладачу надає новий посібник, спрямований на компетентнісно орієнтовану методику [2].

Як зазначається у Заключному звіті науково-дослідної роботи відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України (завідувачка Т. Ремех), сучасний стан шкільної суспільствознавчої освіти в основній школі потребує обґрунтування нової методичної моделі компетентнісно орієнтованого навчання, компоненти якої такі: 1) принципово нове цілевизначення в

педагогічному процесі; 2) оновлення форм, методів і засобів реалізації змісту навчання; 3) визначення результатів навчання через сформованість ключових та предметних компетентностей учня [1, с. 9].

Цілевизначення та проектування оновленої методики навчання історії передбачає переорієнтацію навчання на його результат – набуття учнями не лише знань, а й досвіду здійснення відомих способів діяльності, що втілюється разом із знаннями, вміннями і навичками в досвід творчої, пошукової діяльності з вирішення нових проблем, у перетворення раніше засвоєних знань в нові способи діяльності, тобто зростання компетентності учня.

До основних методичних умов формування предметних компетентностей можна віднести такі: 1) сформованість основних навичок розумової діяльності учнів молодшого шкільного віку; 2) рівень сформованості ключових компетентностей учня з окремих навчальних предметів і провідних напрямів позакласної діяльності; 3) сукупність засобів і технологій формування та оцінки предметних компетентностей; 4) створення системи моніторингу індивідуальних навчальних досягнень учня як засобу накопичення, аналізу та презентації індивідуальних навчальних досягнень і результатів освіти кожного [2, с. 38]; 5) матеріальне забезпечення закладу освіти для ефективного використання дидактичних засобів (карт, таблиць, комп'ютерів тощо); 6) інноваційна налаштованість учителя на вдосконалення, урізноманітнення прийомів і засобів для реалізації компетентнісного підходу. Щодо першої умови, то важливу роль відіграють методики запам'ятовування текстового матеріалу, коментування та переказу. Також важливими є комунікативні практики молодших школярів. Однією із ключових умов формування предметної історичної компетентності є зосередженість роботи вчителя на розвитку критичного мислення учнів.

Складний процес формування предметних компетентностей вимагає від педагога якісної предметної та методичної підготовки, творчого ставлення до організації роботи з різними видами наочності, адже саме за цих умов можна досягти рівня програмових вимог. Результатом такої цілеспрямованої роботи педагога-історика має бути реалізація особистісно-орієнтованого підходу,

застосування інформаційно-комунікаційних та інноваційних технологій в освітньому процесі.

**Ключові слова:** методичні умови, компетентнісний підхід, предметна історична компетентність.

### **Список використаних джерел**

1. Заключний звіт про виконання НДР «Методика компетентнісно орієнтованого навчання історії та правознавства в основній школі» (2015-2017 рр.). Київ, 2017.
2. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
3. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
4. Яковенко Г.Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.

## **ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ УЧНІВ ІСТОРІЇ**

*Возна Зоя,  
канд. пед. наук, доцент Уманського державного  
педагогічного університету імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна*

У ХХ столітті проблема полікультурної освіти стала провідною темою педагогічної рефлексії. Предметом дискурсів вітчизняних науковців є питання змісту поняття (В. Болгаріна, В. Макаєв), чинників необхідності полікультурної освіти (Л. Гончаренко, В. Кузьменко), педагогічних умов формування полікультурної освіти (В. Леган), дисемінації досвіду зарубіжних країн (Н. Авшенюк, О. Волошина, А. Джуринський). Серед зарубіжних дослідників привертають увагу розвідки американських вчених Дж. Бенкса, Г. Бейкера; канадських учених, осібно Г. Брандеса, Д. Келлі, К. Госіна; англійських дослідників

К. Бассі, М. Бірама, шведського професора Й. Штаера. При всій різноманітності вживаних синонімічних термінів міжкультурної взаємодії у педагогічному процесі (мультикультурна, полікультурна, багатокультурна, бікультурна, глобальна, інтеркультурна освіта) автори сходяться на тому, що діалог та взаємодія різноманітних культур є провідною ідеєю полікультурної освіти.

У нашій розвідці за основу візьмемо визначення поняття «Multicultural education», що у Міжнародній енциклопедії освіти трактується як «педагогічний процес, у якому репрезентується дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою» [3]. Таке визначення є важливим для усвідомлення полікультурності як засобу формування толерантності, терпимості, різноманіття. Відсутність у системі української освіти, зокрема, історичної, механізму реалізації полікультурної освіти на тактичному рівні робить актуальним дане дослідження, мета якого розкрити можливості формування полікультурної компетентності учнів на уроках історії через звернення до змісту місцевої історії. До прикладу, доказом домінуючого в освітній галузі принципу монокультурності є відсутність у шкільних підручниках історії розгорнутої єврейської історії, яка творилася на українських землях впродовж багатьох століть. Відсутність такої візії формує в учнів стереотипи щодо єврейської присутності на українських землях колись і тепер.

Наведемо приклад м. Умані, яке щороку стає місцем паломництва брацлавських хасидів. Проведене опитування учнів старших класів щодо розуміння культури і релігії хасидів показало відсутність у більшості опитуваних полікультурної компетенції як на рівні мотиваційному, так і на когнітивному й операційному рівнях. Тільки 10 % опитуваних цікавить культура хасидів, їхні релігійні й моральні цінності.

Певною відповіддю на це може стати підхід, за яким міжкультурна компетентність є не результатом, а постійним внутрішнім особистісним процесом. Наскрізно і тандемом у цьому процесі повинна виступати у змісті уроків історії полікультурна направленість, полікультурна грамотність та полікультурна діяльність. Так, звернення до історії Умані уможливорює полікультурну грамотність

із таких проблем: 1) З якого часу українці та євреї співіснують разом на землях Уманщини; 2) Місто, містечко, штетл – територія спільного простору етнічних груп; 3) Якими були традиційні заняття євреїв і українців Уманського повіту; 4) Ярмарки, базари, ринки – місце україно-єврейської взаємодії; 5) Корчма, шинок в Україні – стереотипи і реалії; 6) Хасиди в Умані; 7) Традиції культури хасидів; 8) Свята в традиційній культурі євреїв і українців; 9) Україно-єврейський міжкультурний взаємовплив (мова, прізвища, традиційна кухня, музика, танці); 10) Весільні традиції народів.

Зазначені та інші теми можуть стати змістом практичних робіт з історії України у 8-10-х класах, проблемами проєктів з історії, які формуватимуть контент-компетентності – знання про історію, мову, невербальну поведінку, світогляд, табу, цінності, норми, звички, традиції, символи, поведінкові кліше, уподобання, соціальні ролі, а також процесуальні компетентності – уявлення себе на місці іншого, погляд на себе збоку, прийняття різних соціальних ролей, вирішення різних проблем міжкультурного походження, відкритість до особливостей різних культур і сприйняття цих особливостей без автоматичного, некритичного їх оцінювання» [1].

Серед підходів до висвітлення релігійного різноманіття на основі краєзнавчих матеріалів назвемо такі: феноменологічний, який навчає розуміти, а не оцінювати; інтерпретаційний, який зосереджує увагу не на спільному, а на тому, що відрізняє явища. Інтерпретаційний підхід використовує три засадничі поняття стосовно аналізу релігійної різноманітності, а саме: представлення, інтерпретацію та розмірковування [2]. Тут важливе порівняння із власним досвідом. Наголос на тому, як представники двох культур уникали конфліктів, уможлиблює використання діалогічного підходу у навчанні, а звернення до локального виміру відносин дасть змогу застосувати ще один – контекстний підхід в полікультурній освіті учнів. Такі підходи дозволять не ігнорувати етнічні культури, а шукати простір спільного для усвідомлення власної ідентичності, на практиці формувати полікультурну компетентність учнів засобами історії, дотримуватися принципу – від локального до глобального.

## Список використаних джерел

1. Авшенюк Н. М. Розвиток міжкультурної компетентності вчителів у США, Канаді, Великій Британії, Австралії. Методичні рекомендації [Електронний ресурс] / Наталія Авшенюк. Режим доступу до ресурсу: [http://ipood.com.ua/data/NDR/Comparative/2011\\_Avsheniuk\\_recomend.pdf](http://ipood.com.ua/data/NDR/Comparative/2011_Avsheniuk_recomend.pdf)
2. Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи / за ред. Джона Кіста/Пер, з англ. Львів: ЗУКЦ, 2008. 160 с.
3. International Dictionary of Education. Vol.7. Oxford, 1994. P. 3963

## ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ МІНІ-ПРОЄКТІВ НА УРОКАХ ХІМІЇ

*Вороненко Тетяна,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти може відбуватися різними шляхами. Однак найефективніше цей процес, на нашу думку, йде під час виконання учнями навчальних проєктів, коли максимально розкривається освітній потенціал, необхідний для формування кожної ключової компетентності, та забезпечується розуміння учнями соціально значимих знань, умінь і навичок, які дадуть змогу їм успішно реалізуватися в професії.

Розглянемо можливість проведення навчального проєкту на уроці під час вивчення нової теми. Виходячи з класифікації навчальних проєктів, в цьому випадку реалізувати можна лише груповий міні-проєкт дослідницького або інформативного характеру. Дослідницькі міні-проєкти варто проводити під час вивчення тем, що розкривають хімічні властивості речовин і де можна провести лабораторні дослідження. Інформаційні ж проєкти проводять під час вивчення таких тем, де хімічний експеримент провести можливості немає.



Окремо слід сказати, що при такому методі викладання новий матеріал включає зміст декількох уроків. Час, що вивільнився, вчитель може використати для розв'язування розрахункових задач і поглиблення теоретичних знань учнів.

Відмітимо, що етапи роботи над міні-проєктом не будуть повністю співпадати з етапам роботи над звичайним (повним) навчальним проєктом із причин малої кількості часу, відведено на роботу:

**організаційно-підготовчий етап:** *учні* – отримують план-завдання по групах; *учитель* – складає завдання для кожної з учнівських груп;

**пошуково-підсумковий етап:** *учні* – збирають, аналізують, систематизують інформацію і обговорюють її в групах, висувають і перевіряють гіпотези, оформлюють постер зі схемою (CONCEPT-MAPS), проводять самоконтроль виконання плану дослідження, готують доповідь; *учитель* – здійснює контроль та оцінку як проміжних, так і загальних результатів кожного з учасників групи;

**презентація здобутих результатів:** *учні* – усвідомлюють отримані результати і захищають (презентують) зміст проєкту; *учитель* – оцінює результати роботи групи учнів;

**рефлексія** – підбиття підсумків, створення ситуації успіху.

У разі регулярного проведення навчальних міні-проєктів на уроках із перших тем на кінець 7 класу учні: звикають до групової роботи (у них формується толерантність, вміння роботи в команді, відчуття взаємної відповідальності); розвивають уміння аналізувати інформацію та результати дослідження, формулювати висновки, мислити логічно, відстоювати власні думки, стисло і доказово презентувати результати роботи. Учні готові до самостійної дослідницької роботи у наступних класах.

Можливості реалізації ключових компетентностей при проєктній роботі учнів подано в таблиці.

Реалізація ключових компетентностей учнів  
під час виконання міні-проектів

Діяльність учнів	Ключова компетентність
Робота в малих групах	Комунікативно-інформативна компетентність
Самостійне оволодіння новими знаннями, робота з підручником і довідковими матеріалами	Навчання упродовж життя
Повторення знань з тем, що вивчалися на хімії та на інших природничих предметах	Компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій
Розв'язування розрахункових задач	Математична компетентність
Вирішення питань щодо ефективності хімічних процесів	Підприємливість та фінансова грамотність
Оформлення презентації, створення CONCEPT-MAPS (що вимагає креативності і відчуття прекрасного)	Інноваційність, культурна компетентність
Доповідь-презентація результатів роботи (висловлювання особистого ставлення щодо досліджуваної проблеми, участь в обговоренні)	Громадянські та соціальні компетентності
Уміння грамотною науковою мовою доводити інформацію до інших	Вільне володіння державною мовою та здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами

Зважаючи на те, що майже увесь навчальний матеріал із хімії має екологічне спрямування, в учнів формується й екологічна компетентність.

Як бачимо, всі ключові компетентності повністю реалізуються в результаті проектної діяльності.

Для вчителя позитивним у проведенні міні-проектів під час вивчення нової теми є те, що: складаючи план-завдання для кожної групи аналізується зміст тем

кількох уроків; після презентацій та обговорення результатів роботи вчитель має цілісну картину щодо розуміння і засвоєння учнями нового матеріалу; уможлиблюється планування подальшої роботи з усунення недоліків.

**Ключові слова:** навчальні міні-проекти, хімія, проєктна діяльність, компетентнісно-орієнтовне навчання, ключові компетентності.

## **КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ ЖАНРІВ ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ**

*Галаєвська Людмила,  
мол. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Нині особливої актуальності набуває проблема розвитку мовної особистості. З огляду на це в мовній освіті змінюються змістові орієнтири, відбувається переоцінка й переосмислення критеріїв відбору методів і прийомів навчання. Увага насамперед акцентується не тільки і не стільки на оволодінні конкретними знаннями, уміннями й навичками, скільки на формуванні вмінь їх практичного застосування в житті, у ситуаціях, що вимагають створення текстів різних стилів і жанрів.

В умовах модернізації системи мовної освіти одним з важливих завдань старшої школи стає акцентується увага на формуванні й удосконаленні вмінь культури ділового спілкування. Передусім це пов'язано з тим, що сучасна соціологічна ситуація характеризується значним розширенням сфери застосування ділового мовлення, а успіх службової діяльності часом багато в чому залежить від мовної культури людини. Людина, яка володіє мовленнєвою культурою і дотримується принципів мовленнєвої взаємодії, дуже потрібна сучасному суспільству.

Ділова сфера – одна з основних життєво невідкладних галузей діяльності людини. За допомогою ділових паперів, документів, листів устанавлюються

офіційні, службові, ділові, партнерські контакти між закладами підприємствами установами державами, а також, налагоджуються приватні стосунки між людьми.

Проте як засвідчує практика на уроках мови навчання учнів культури ділового спілкування приділяється недостатньо уваги. Робота зі створення жанрів ділового мовлення іноді характеризується фрагментарністю, відсутністю належної підготовчої роботи. Аналіз навчальної діяльності старшокласників, особливостей їхнього спілкування один з одним свідчать про те, що в учнів недостатньо сформовані вміння застосовувати засвоєний мовний матеріал відповідно до ситуації спілкування. Це пояснюється по-перше, низьким рівнем загальної мовної культури учнів, по-друге, відсутністю цілісної системи роботи з формування у старшокласників культури спілкування, зокрема й ділового.

Жанри ділового мовлення мають свої особливості. В усному діловому спілкуванні люди передають один одному ту чи іншу інформацію, щось повідомляють, до чогось спонукають, про щось запитують, здійснюють певні мовленнєві дії. Однак перед тим як перейти до обміну інформацією, необхідно вступити в мовленнєвий контакт, а це відбувається за певними правилами.

Правила мовної поведінки регулюються мовним етикетом, тобто такою системою стійких виразів, яка застосовується в ситуаціях встановлення і підтримання контакту. Це ситуації звернення, вітання, прощання, вибачення, подяки, поздоровлення, побажання, схвалення й компліменту, запрошення, пропозиції, прохання, поради та ін.

Мовленнєвий етикет охоплює собою все, що виражає доброзичливе ставлення до співрозмовника, що може створити сприятливий клімат спілкування. Багатий набір мовних засобів, зокрема – формул, дає можливість добирати доречну для мовної ситуації й сприятливу для адресата форму спілкування, встановлювати дружню, невимушену, або, навпаки, офіційну тональність розмови.

Кожен здобувач освіти щодня використовує мовні формули в ситуаціях вітання, прощання, знайомства, спілкування, тому важливо навчити учнів правильних, етикетних способів вираження привітання та ін. для встановлення й підтримки ділових контактів.

### ***Зупинимося на основних правилах проведення ділової телефонної розмови.***

Телефонна розмова – це контактне за часом, але дистанційне в просторі спілкування. Слід зазначити, що поза візуальним контактом посилюється роль мовних засобів. За статистикою, ділові розмови по телефону займають від 25, до 75% робочого часу. Отже, існує особливий телефонний етикет.

Якщо телефонуєте ви, дізнайтесь, чи потрапили ви туди куди хотіли. Представтесь і коротко викладіть причину дзвінка (найбільш загальні, але необхідні для передачі суті справи слова). Говоріть коротко, але інформативно. Завершуючи розмову, постарайтеся залишити про себе гарне враження.

Відповідати на всі дзвінки треба однаково спокійно, без емоцій, адже той, хто дзвонить, не винен, що вас чимось засмутили.

Навчання старшокласників моделювання ділової телефонної розмови дає змогу поглиблювати знання про офіційно-діловий стиль мовлення та його мовні засоби. Поряд зі здобуттям знань про телефонну розмову як діловий жанр мовлення учні створюють її моделі, засвоюючи типові для неї мовні формули.

Дослідники стверджують, що людина приймає рішення про продовження розмови в перші 4 секунди, за які складно справити добре враження. У цьому випадку на допомогу прийде тембр голосу, інтонація повинна бути впевненою й доброзичливою.

На основному етапі телефонної розмови вимовлені фрази повинні містити обіцянку, інтригу, новизну підходу до проблеми, таку, що інтригує, обіцянку (вигода, прибуток, ефект, безкоштовні послуги, швидкість виконання) тощо.

Слід звернути увагу учнів на етикет телефонної розмови.

1. Чи відповідати на дзвінок, якщо у вас відвідувач? Так, але слід попросити вибачення перед відвідувачем (щоб чули на іншому кінці дроту), попросити його трохи зачекати, дізнатися, хто телефонує й перенести розмову.

2. Як поводитися, якщо обідня перерва, але ви в кабінеті? Зняти трубку і попросити зателефонувати пізніше.

3. Якщо просять з'єднати з вашим керівником, кажуть, що вони друзі. З'ясувати у керівника, чи хоче він розмовляти.

4. Найбільше порушення ділового етикету – не передзвонити, коли чекають вашого дзвінка. Це треба зробити протягом робочого дня, навіть увечері.

5. Не можна змушувати чекати людину на іншому кінці дроту, коли ви розв'яжете свої проблеми.

6. Не рекомендується говорити «ні», «Я не знаю». Краще сказати так: «Мені потрібно уточнити». Замість: «Ми не зможемо цього для вас зробити» скажіть: «Зараз це досить складно зробити». Не кажіть: «Зачекайте секундочку», а скажіть так: «Щоб знайти ці дані, мені знадобиться хвилини три. Ви почекаєте?».

Для самоперевірки пропонуємо учням такі запитання:

1. У чому особливість етикету телефонної розмови?
2. Які правила телефонної розмови?
3. Які мовні формули початку телефонної розмови?
4. У чому особливість мовних формул основного моменту телефонної розмови?
5. Які фрази слід використовувати наприкінці ділової телефонної розмови?

Під час навчання учнів правил ведення ділової телефонної розмови методично доцільним є виконання завдань, що формують уміння використовувати мовні формули, які передбачають зміну соціальних ролей, а також подальший аналіз мовної поведінки з погляду коректності, доречності висловлювання.

Звертаємо особливу увагу здобувачів освіти на використання нейтральних мовних засобів і засобів підвищеної етичності, оскільки знання й володіння етикетними мовними формулами є основою етикетної ділової поведінки учнів.

Не менш важливим у формуванні культури ділового мовлення є застосування фреймового підходу. Зазначимо, що знання фреймових рамок як основних елементів початківців і структура етикетного спілкування необхідні для майбутньої професійної діяльності учнів.

Етикетною формою вітання/прощання тощо комунікант «створює рамку» мовної події, заявляючи про свій комунікативний намір, тому ці види мовних жанрів є особливо важливими в діловому спілкуванні.

До засобів, що становлять фреймову рамку, відносять найрізноманітніші явища всіх рівнів мовної комунікації: наприклад, на акустичному рівні – висоту і гучність голосу, його тембр, розмах перепаду частот, особливості паузування, ритму тощо; на лексичному рівні – слова, семантично пов'язані з побажанням здоров'я; на синтаксичному рівні – просто безособові, окличні речення та ін.

Методика формування вмінь створювати тексти ділового стилю передбачає послідовне оволодіння учнями знаннями про певний діловий папір, аналіз текстів-зразків, що передбачає визначення його основної думки, використаних у ньому мовних засобів, аналіз конкретних ситуацій, у яких учень повинен зорієнтуватися, визначити відповідний жанр документа і скласти його самостійно.

Оскільки сучасна соціокультурна ситуація характеризується значним розширенням сфери застосування ділового мовлення, то одним із важливих завдань старшої школи є акцентування уваги на формуванні й удосконаленні вмінь культури ділового спілкування.

Теоретичне ознайомлення старшокласників з правилами ділового спілкування, підкріплене відповідною системою роботи, сприятиме піднесенню як ділової, так і загальної мовленнєвої культури учнів.

**Ключові слова:** культура спілкування, жанри діалогічного мовлення, ділові папери, діловий мовний етикет.

### Список використаних джерел

1. Брадецкая И. Обучение учащихся профильно ориентированных классов этикетному поведению в ситуациях делового общения: Наука и школа, 2007, С. 29–30.
2. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: навч. посіб. : Луганськ : Альма-матер, 2004, 360 с.

## ПОСИЛЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОЇ СПРЯМОВАНOSTI КУРСУ ФІЗИКИ ГІМНАЗІЇ

*Головко Микола,  
канд. пед. наук, доцент, провід. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Одним із напрямів модернізації шкільної природничої освіти є її зорієнтованість на формування системи цінностей і компетентностей, що визначають здатність успішно діяти в практичних навчальних і життєвих ситуаціях, відповідально взаємодіяти з природою та соціумом [1].

Важливим завданням базового курсу фізики (7-9 класи) в системі предметів природничої освітньої галузі є внесок у формування ключових компетентностей учнів гімназії, необхідних для їх подальшої ефективної навчальної діяльності та формування успішної життєвої траєкторії.

Одним із шляхів посилення його компетентісного потенціалу є розгортання наскрізних змістових ліній в освітньому процесі: «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність».

Реалізація цих змістових ліній спрямовується на формування в учнів гімназії ціннісних і світоглядних орієнтацій: використання набутих знань для критичної оцінки результатів діяльності людини в природному середовищі, ощадного природокористування, збереження власного здоров'я та здоров'я інших людей, прогнозування екологічних і соціальних наслідків використання досягнень науки та сучасних технологій; формування готовності та умінь дотримуватися правил безпеки життєдіяльності під час виконання навчальних експериментів, у надзвичайних ситуаціях природного чи техногенного характеру, брати участь у природоохоронних заходах, правильній утилізації побутових відходів, ефективно працювати в команді над реалізацією екологічних проєктів, розв'язувати проблеми довкілля та залучати до цього родину, розуміння того, що рівень добробуту суспільстві залежить від розвитку високотехнологічного виробництва та,



відповідно, розвитку освіти і науки, оцінювати необхідність опанованих знань для ефективного вирішення повсякденних проблем та майбутньої професійної діяльності [2].

Суттєвим чинником посилення компетентнісного потенціалу базового курсу фізики є оновлення системи шкільного фізичного експерименту. Зокрема, через включення лабораторних робіт, спрямованих на розвиток дослідницьких компетентностей учнів. Актуальним є широке використання в експерименті інформаційно-комунікаційних технологій як засобу розвитку цифрової компетентності.

Невід'ємним складником компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії є дидактичне забезпечення нового покоління, що реалізується у вигляді комплекту і включає: систему підручників фізики, створених на компетентісних засадах; система навчальних завдань для формування та перевірки і оцінювання предметної компетентності з фізики; методичні рекомендації для вчителя.

**Ключові слова:** базовий курс фізики, ключові та предметна компетентність, здобувачі базової освіти.

### Список використаних джерел

1. Топузов О.М., Головка М.В. Компетентісна спрямованість змісту шкільної природничої освіти як умова успішної соціалізації особистості // Освіта для миру = Edukacja dla pokoju: зб. наук. пр. : у 2 т. К. : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т. 1. С. 167–177.
2. Фізика. 7–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/7-fizika.doc>

## **ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЇ**

*Головко Світлана,  
канд. іст. наук, доцент, ст. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Міжнародний досвід та вітчизняні дослідження використання зовнішнього незалежного оцінювання демонструють перспективність його застосування на рівні базової середньої освіти. Порівняно з іншими формами підсумкової атестації (наприклад, усною чи письмовою) зовнішнє незалежне оцінювання є більш спрямованим та об'єктивним, і, відповідно, ефективним інструментом управління якістю освіти.

Значний дидактичний потенціал мають і тестові завдання різних типів, що використовуються для проведення оцінювання. Вони дають можливість більш повно та цілісно виявляти, аналізувати та інтерпретувати освітні результати учнів.

Проектом Закону України «Про загальну середню освіту» результати зовнішнього незалежного оцінювання здобувачів базової середньої освіти можуть використовуватися для зарахування до ліцеїв та інших закладів освіти, що забезпечують здобуття профільної середньої освіти [1]. Таким чином, функції цієї форми підсумкової атестації можуть бути розширені до інструменту сертифікації рівня базової освіти та конкурсного переходу з рівня гімназійної на профільну ліцейну освіту. Відповідно, зовнішнє оцінювання може стати об'єктивним індикатором орієнтирів подальшого напрямку навчальної діяльності та сприяти усвідомленому вибору його учнями гімназії.

Разом із тим запровадження зовнішнього незалежного оцінювання здобувачів базової освіти пов'язане із низкою викликів. Зокрема, потребує подальшої розбудови його нормативно-правового забезпечення як на рівні базового законодавства про освіту, так і на рівні локальних нормативних актів (Українській центр оцінювання якості освіти, управління та заклади освіти різних рівнів).

Актуальною проблемою є наукове обґрунтування та розроблення інструментарію (завдань) та навчально-методичного забезпечення (тренажерів, інструктивно-методичних матеріалів для вчителя та учнів). Модель зовнішнього оцінювання, що реалізується для атестації здобувачів повної загальної середньої освіти, не може автоматично бути перенесеною на рівень базової освіти, оскільки воно має різну мету на різних рівнях освіти. Крім того, ґрунтовного вивчення потребує питання проєктування інструментів оцінювання з урахуванням особливостей конкретної освітньо-вікової групи (наприклад, обсяг завдань та час на їх виконання).

Оскільки зовнішнє оцінювання є одним із видів підсумкового контролю, його реалізація має відбуватися згідно основних дидактичних вимог (стандартизація, об'єктивність, узагальнення та систематизація, позитивне емоційно-ціннісне сприйняття учнями). З метою підготовки учнів до виконання завдань у новому форматі є необхідність включення таких завдань у підручники та відповідні дидактичні матеріали.

Перспективи запровадження зовнішнього незалежного оцінювання пов'язані також із формуванням позитивної громадської думки, зокрема, в контексті забезпечення конституційного права на здобуття повної загальної середньої освіти. Певне соціальне напруження може викликати й необхідність зміни випускниками гімназії закладу освіти за результатами сертифікаційного оцінювання (перехід на навчання до професійного ліцею, який територіально може розташовуватися в іншому місці).

**Ключові слова:** зовнішнє незалежне оцінювання, учні гімназії, здобувачі базової освіти.

### Список використаних джерел

1. Закон України «Про загальну середню освіту» (Проект). URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1).

## РЕДАГУВАННЯ СТАТЕЙ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ВІКІПЕДІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ

*Головченко Ніна,  
канд. пед. наук, доцент, пров. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Готовність молодих громадян України до повноцінного життя в сучасному суспільстві формується насамперед у навчальній діяльності. Головною метою освіти є всебічний розвиток людини, а також формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей [1].

Серед ключових компетентностей в епоху стрімкого розвитку інформаційних технологій і постійних новацій в галузі комунікаційних засобів актуальною є інформаційно-цифрова компетентність [2], а також особливої ваги набирає поняття «читацької грамотності» [3].

Читацька грамотність, як зазначається в «Національному звіті за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018», – «це розуміння, використання, оцінювання, осмислення письмових текстів і виявлення зацікавленості ними з метою досягнення певних цілей, розширення свого світогляду, розвитку читацького потенціалу, формування готовності до активної участі в житті суспільства» [3, с. 93]. За даними PISA-2018, більшість українських учнів, що читають, віддають перевагу художнім творам (читають для задоволення, 91%), але менше читають публіцистичні і офіційно-ділові тексти (80%), газети і журнали (50%). «Жодного разу у 4 випадках із 10 учні / студенти за останній місяць не читали тексти, які мають графіки і таблиці, електронні тексти із гіперпосиланнями» [3, с. 116].

Формування читацької грамотності учнів скеровує учитель, професійна компетентність якого має складатися з теоретичних та практичних чинників [5, с. 13]. Учитель літератури має плекати читання для задоволення, бо читання художніх творів формує ціннісний, естетичний, емоційний світ учня. Але з метою формування інформаційно-цифрової компетентності та читацької грамотності має

використовувати в навчальній діяльності й тексти довідкових електронних статей з гіперпосиланнями. (Гіперпосилання – адреса іншого мережевого інформаційного ресурсу, який певним чином пов'язаний із текстом, де це покликання виділено). Зокрема, статті із Вікіпедії.

Питання доцільності та способів використання вікі-технології у педагогічній практиці досліджували В. Білецький, А. Луцюк, Г. Онисько, О. Шкодзінський, А. Макуха, Г. Злобін, В. Грінченко, Т. Грінченко, Е. Патаракін, Е. Кулик, Н. Дягло, Г. Стеценко, І. Живюк та ін. Як доводять науковці та показує практичний досвід, використання вікі-технології на уроках літератури є ефективним видом діяльності, а також уможливорює педагогіку партнерства під час навчального процесу. Проте вікі використовують не всі, а окремі вчителі, бо технологія потребує від учителя відмінного знання предмета (української чи зарубіжної літератури), а також навичок роботи з програмним забезпеченням для спільної роботи.

Вікіпедія – загальнодоступна вільна багатомовна онлайн-енциклопедія, започаткована 2001 року [6]. Перші електронні статті в українській Вікіпедії датуються 26 січня 2004 року. У статті «Українська Вікіпедія» зазначається, що українськомовний розділ Вікіпедії зі створення вікі-енциклопедії може редагувати кожний охочий користувач інтернету. «...Кількість статей української Вікіпедії становить 984 058 – за цим показником вона перебуває на 17-му місці серед усіх мовних розділів, на 11-му місці серед європейських вікіпедій та на 3-му місці серед вікіпедій слов'янськими мовами. Українська Вікіпедія станом на 25 січня 2020 року має 489 536 зареєстрованих користувачів, 46 адміністраторів» [7]. Наприкінці 2019 року за відвідуваністю українська Вікіпедія посідала 19 місце серед усіх мовних розділів. Отже, читання і редагування статей учителями та учнями ще й підвищуватиме рейтинги українськомовного сегменту Вікіпедії.

Українськомовні енциклопедичні статті Вікіпедії – це довідкові електронні тексти з гіперпосиланнями. Під час роботи з ними на уроках літератури учні можуть читати і дізнаватися більше про певні персоналії, історичні факти і події, художні стилі, жанри тощо. Учні можуть порівнювати / перевіряти окремі аспекти статей із текстами з інших електронних енциклопедій, що укладені не волонтерами, а

фахівцями, науковцями. Наприклад: British Encyclopaedia – універсальна енциклопедія англійською мовою (при цьому поглиблювати навички володіння англійською мовою); УЛЕ (Українська літературна енциклопедія); ЕСУ (Енциклопедія Сучасної України); ВУЕ (Велика українська енциклопедія); ЕІУ (Енциклопедія історії України) та ін.

Перевага вікі-технології полягає в її демократичному підході до створення/редагування статей, отож і вчителі, і учні можуть долучитися до процесу і в інтерактивному режимі сформувати сталі навички роботи з електронними текстами з гіперпосиланнями. Редактори українськомовної Вікіпедії розробили методичні рекомендації [8], проводять безкоштовні навчальні семінари для науковців, вчителів, учнів з метою формування навичок редагування.

Як приклад, розглянемо енциклопедичні статті про письменників. Стаття про лауреатку Національна премії України імені Тараса Шевченка 2018 року Емму Андієвську [9] розлога, ґрунтовна, вичерпна; доповнена розгорнутим списком наукових джерел і навіть порівнянням перекладів сонетів Петрарки Д. Павличком та Е. Андієвською. Численні гіперпосилання пояснюють дотичні до теми терміни «модернізм», «авангардизм», «сонет», «сюрреалізм», «постмодернізм» та ін. Стаття доповнена ілюстраціями, аудіо та відео файлами. Проте навіть тут можна знайти родзинку, якої бракує: йдеться про музичний проєкт «Джалалапіта». У статті про гурт зазначається: «Гурт названо на честь сюрреалістичного прозового твору «Джалалапіта» авторства Емми Андієвської». У статті про Е. Андієвську ця деталь відсутня.

Статті про лауреатку Національної премії України імені Тараса Шевченка Оксану Забужко [10] у Вікіпедії бракує переконливого аналізу її творчості (зате викладено історію несприймання традиційною критикою поглядів письменниці щодо національних міфів), переліку наукових досліджень останніх років за її творчістю, ілюстративних матеріалів (у том числі аудіо та відео файлів), відомостей про книги, видані 2019 року (зокрема, «Ієрихонські трубачі / Код Гурніка». Автори – Ілля Гурнік, Оксана Забужко). Гіперпосилання поглиблюють довідкову статтю шляхом відсилання до термінів «шістдесятники», «національна ідентичність»,

«гендер», «нон-фікшн», «компаративізм». Але щодо багатьох термінів гіперпосилань бракує: «постколоніальні теорії», «жіноче письмо», «фемінізм», «бестселер» та ін. Російськомовний варіант статті про Забужко є неповним і носить тенденційний характер. Отож, тут для вчителя і учнів є змога попрацювати з Вікіпедією ґрунтовніше: створити гіперпосилання на статті Вікіпедії, де пояснюються певні терміни (фемінізм, бестселер тощо), а також зредагувати і доповнити російськомовну статтю про Забужко у Вікіпедії.

У статті про письменника Івана Андрусяка [11] інформацію подано вичерпно (навіть унесено відомості про повість «Сірка на порох», видану 2020 року). Проте ілюстративного матеріалу бракує (тут можна порівняти з текстом статті про Андрусяка на порталі ВУЕ [12] і внести певні доповнення).

Таким чином, читання і редагування енциклопедичних статей Вікіпедії сприяє формуванню у школярів читацької грамотності, інформаційно-цифрової та мовної компетентностей, а також критичного мислення, навичок порівняння і самостійного пошуку інформації.

**Ключові слова:** інформаційно-цифрова компетентність, читацька грамотність, електронні тексти з гіперпосиланнями, Вікіпедія, вікі-технологія

### Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження від 14.12.2016 р. № 988-р / Кабінет Міністрів України. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>
3. 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.

4. Живюк І. Вікіпедія як засіб формування інформаційно-цифрової компетентності учня в умовах нової української школи // Нова педагогічна думка. 2018. № 1. С. 43–45.
5. Завалевський Ю. Сутність професійної компетентності вчителя в реалізації Концепції Нової української школи // Нова педагогічна думка. 2017. № 1 (89). С. 11–15.
6. Вікіпедія. URL: <https://bit.ly/2TVbIj9>
7. Українська Вікіпедія. URL: <https://bit.ly/2RQ3A0t>
8. Як редагувати Вікіпедію : довідник для новачків / упор. С. Д. Петров; за заг. ред. Є. В. Букета. К. : Український пріоритет, 2012. 44 с.
9. Емма Андієвська. URL : <https://bit.ly/30Xyd8r>
10. Забужко Оксана Стефанівна. URL : <https://bit.ly/2O1RO2e>
11. Андрусак Іван Михайлович. URL : <https://bit.ly/2RoDnHw>
12. Андрусак, Іван Михайлович. URL : <https://bit.ly/2RQ3mq9>

## **РОЗВ’ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЛІЦЕЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ НАСКРІЗНИХ УМІНЬ**

*Голуб Ніна,  
докт. пед. наук, професор,  
Інститут педагогіки НАПН України  
м. Київ, Україна*

Гуманістичний характер сучасної освіти передбачає акцент на соціальній та особистісно орієнтованій функціях, відповідно до яких заклади освіти формують особистостей, що відповідають запитам суспільства й здатні до саморегулювання, саморозвитку й самореалізації. На переконання експертів з питань освіти, «щоб мати хороші перспективи в житті й бути спрямованою на успіх, молодь повинна бути творчою, здібною до новаторства та здатною розв’язувати проблеми» [2, с. 55]. Отже, одним зі складників, що формують зміст поняття «освіта» є «досвід творчої діяльності з розв’язання нових проблем» [1, с. 72], тому ознакою освіченості



сучасної людини потрібно вважати наявність такого досвіду, набутого у процесі навчання.

Вітчизняна педагогічна наука своїми дослідженнями вчасно реагує на зміни, спричинені модернізаційними процесами. З огляду на них у сучасних методиках актуалізують терміни «виклик», «проблема», а знання й уміння, які учні здобувають у процесі вивчення шкільного предмета, розглядають як засіб розвитку дитини й ключ до розв'язання багатьох життєвих проблем. Усвідомлюючи виклик як певну проблемну ситуацію, від розв'язання якої залежить рівень життя людини, її успіхи в роботі/навчанні, безпека держави й родини, стосунки між людьми, самореалізація тощо, учні стають внутрішньо мотивованими на здобуття певних знань і набуття досвіду застосування їх.

У компетентісно орієнтованій методиці навчання української мови учнів ліцею робота над проблемою системна й різноманітна. У процесі виконання проблемних завдань увагу й зусилля учнів спрямовуємо на виявлення проблеми, формулювання й озвучення її, висловлення припущень, погляди на проблему з іншого боку, пошук аналогій, пропонування своїх способів розв'язання проблеми, прогнозування результату тощо.

Аби уникнути шаблонності в доборі й поданні проблем, автори методики, співробітники відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, дотримувалися логіки соціокультурної змістової лінії програми, що давало змогу охопити якомога ширше коло проблем, привернути увагу до більшості сучасних викликів, а також добирати різні за стилем і змістом тексти, в основу яких покладено різні проблеми.

Цінною вважаємо пропозицію К. Вебб навчати учнів дивитися на проблему під іншим кутом зору. Тому пропонуємо прийоми, на які орієнтує дослідниця, а саме: записування своїх вражень і думок щодо проблеми; пояснення її (проблеми) іншій людині; створення фізичної карти проблеми, презентування й обговорення її [3, с. 198].

Підручник «Українська мова (рівень стандарту)» для 11 класу містить, зокрема, такі завдання проблемного характеру:

Вправа 7. Прочитайте вірш. Сформулюйте порушені в ньому проблеми. Що для народу має бути головним, а що – другорядним?

Вправа 50. Що означає для людини «стрімкий політ» і «зламані крила»? чи переживали ви щось подібне? Що людина відчуває в стрімкому польоті? Які відчуття, коли «зламані крила»? Чого людина в такому стані потребує? Сформулюйте й запишіть кілька порад людям, у яких «крила зламані».

Вправа 52. Який висновок з прочитаного для себе зробили ви? Що для вас означає «брати на себе відповідальність»? Чи доводилося вам знаходити ключі до розв'язання проблем? Наведіть приклади на підтвердження того, що ви відповідальна людина.

Вправа 101. Сформулюйте й запишіть, проблему, яку автор утверджує в поезії. Як ви ставитеся до неї?

Вправа 126. З'ясуйте, які птахи у вашій місцевості найчастіше потерпають від холоду. Які небезпеки підстерігають їх у будь-яку пору? Дізнайтеся, чого не варто робити, щоб не нашкодити птахам? Куди потрібно звертатися за допомогою, якщо самим не впоратися? Вивчіть досвід людей, яким доводилося рятувати пернатих.

Вправа 412. Яку проблему порушує автор? Наскільки вона є важливою для вас? Сформулюйте й запишіть гіпотезу (припущення), що починається словами «Здоров'я буде міцним, якщо...» [4].

Різноманітні запитання (Звідки вам про це відомо? Які докази підтверджують ці знання? Чи є інші думки про цю проблему? Чи є тут закономірність? Чи траплялося таке раніше? Чи траплялося таке з вами, вашими рідними, друзями? До яких наслідків це може призвести? Чи могло бути інакше? Чи насправді ця проблема важлива? Для кого саме? та ін.) сприяють формуванню наскрізних умінь, на які є запити в сучасному суспільстві.

Системна робота над розв'язанням проблем дає відчутні позитивні результати, адже у процесі виконання завдань учні навчаються вчитися, успішно спілкуватися, вести активний пошук необхідної інформації, аналізувати її, обираючи головне й другорядне, виявляти й застосовувати свої творчі вміння, зазнавати поразки й не розчаровуватися, упливати на зміни в колективі й суспільстві, приймати важливі

рішення й бути за них відповідальними, досягати поставлених цілей, ставати більш рішучими, активними й наполегливими, намагатися робити світ кращим. Такий результат на сьогодні значно важливіший порівняно з механічним засвоєнням знань.

**Ключові слова:** проблема, виклик, досвід. компетентнісно орієнтована методика, уміння.

### Список використаних джерел

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. СПб.: Питер. 2008. 304 с.
2. Вагнер Т., Дінтерсміт Т. Мистецтво навчати. Як підготувати дитину до реального життя / пер. з англ. Надія Борис. К.: Наш формат. 2017. 312 с.:
3. Веб К. Живи на всі сто /пер. з англ. В. Глінка. К.: Наш формат. 2017. 392 с.
4. Українська мова (рівень стандарту): Підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти / Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіна, В.І. Новосьолова. К.: Педагогічна думка. 2019. 232 с.

## СУПЕРЕЧЛИВІ ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ НОВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ КРАЇН ПІВДЕННОЇ АЗІЇ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

*Горобець Ігор,  
канд. іст. наук, доцент,  
СумДПУ імені А.С.Макаренка  
м. Суми, Україна*

Реформування шкільної освіти, зокрема, перегляд структури навчальних планів, скорочення кількості навчальних годин для вивчення новітньої всесвітньої історії, максимально ускладнюють донесення до учнів понятійного апарату, хронології та основних фактів і концепцій історії завершальної стадії деколонізації та здобуття незалежності країнами Азії.

Домінантним є європо-центричний підхід до викладання історії, натомість історія майже чотирьох мільярдів населення, які живуть у азійських країнах, залишається поза лаштунками навчального процесу. Дискусійним є питання

встановлення міжпредметних зв'язків між викладанням національної і всесвітньої історії. Наочним прикладом цього є історія України після 1945 р. та, відповідно, всесвітня історія після 1945 р. і до сьогодні. Контраверсійним є навіть підхід до зовнішнього незалежного оцінювання підсумкових знань школярів з історії України. Натомість всесвітня історія виводить навіть за межі ЗНО у випадку вступу на профільні відділення історичних факультетів.

З точки зору системи дидактики викладання курсів національної історії та всесвітньої історії доречно встановлювати науково-обґрунтовані зв'язки між понятійними категоріями історії України і всесвітньої історії (поняття «авторитаризм – тоталітаризм», «колоніалізм – національно-визвольна боротьба», державне регулювання економіки – ринкова економіка, тощо).

Учителю в процесі підготовки до конкретної теми уроку важливо продовжити власну самоосвіту, залучаючи додаткові інформаційні матеріали, наукові монографії, присвячені у даному випадку історії індійсько-пакистанських відносин [1]. Актуалізація навчального матеріалу уроку та отримання зворотного зв'язку з учнями можливе з використанням інформації про паралелі між пам'ятними та ювілейними датами національної української історії та відповідними датами всесвітньої історії [2.].

Таким чином, між навчальними програмами з історії України та всесвітньої історії не повинно бути «китайської стіни» – варто встановлювати аналогії, що уможливлять краще розуміння учнями тенденцій історичного розвитку та сприятимуть розвитку їхньої предметної історичної компетентності.

**Ключові слова:** новітня історія, країни Азії, шкільна освіта.

### Список використаних джерел

1. Барділовська О.А. Індія і Пакистан: інтелектуальна історія розлучення. Київ : Інститут сходознавства ім. А.Ю. Кримського НАН України, 2018. 292 с.
2. Пам'ятні дати та ювілеї 2020 р. URL : <https://uinp.gov.ua/dokumenty/normatyvna-baza-shchodo-pamyatnyh-dat-ta-yuvileyiv/pamyatni-daty-ta-yuvileyi-na-2020-rik>

# МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРИРОДНИЧИХ НАУКАХ І ТЕХНОЛОГІЯХ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В 5 КЛАСІ

Горошкін Ігор,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна

Розвиток сучасної української освіти характеризується впровадженням компетентнісного підходу до навчання, який найбільше відповідає викликам сьогодення. Означений підхід має сприяти формуванню компетентної особистості, яка змогла б жити і творити в сучасному динамічному й глобалізованому соціумі. Нормативними документами визначено десять ключових компетентностей, що мають бути сформовані в здобувачів освіти. З огляду на це у межах кожного предмета виокремлено важливий напрям виконання освітніх завдань, спрямований на формування, розвиток і вдосконалення ключових компетентностей.

Такі ключові компетентності, як *спілкування державною (рідною) мовою, спілкування іноземною мовою, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності*, формуються постійно під час навчання іноземної мови, незалежно від теми чи змісту завдань, інші, як-от *математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя* формуються виключно в межах певних тем, у процесі використання відповідного лексичного діапазону.

Одним із ефективних інструментів навчання іноземної мови є систематичне використання на уроках мовленнєвих ситуацій (м.с.). Словник-довідник з української лінгводидактики визначає її як «сукупність позалінгвістичних чинників, що зумовлює потребу у висловлюванні. М. с. може створюватися штучно на уроці задля розвитку комунікативних умінь і навичок. М. с. забезпечує мотивацію навчання мови, стимулює мовленнєву активність школярів» [4]. Складниками

мовленнєвої ситуації є: наявність адресанта (співрозмовника), мотив, мета та місце спілкування.

Ураховуючи значний дидактико-розвивальний потенціал мовленнєвих ситуацій, автори чинних підручників іноземних мов пропонують для учнів різноманітні ситуації. Для прикладу розглянемо особливості формування *основних компетентностей у природничих науках і технологіях* шляхом використання мовленнєвих ситуацій на матеріалі підручників англійської мови для учнів 5 класу, виданих 2018 року. Згідно з вимогами чинної програми *основні компетентності у природничих науках і технологіях* на уроках іноземної мови в 5 класі формуються передусім у межах теми «Природа», під час вивчення якої учні ознайомлюються лексичними одиницями, які уможливають спілкування про погоду та природні явища. Обсяг усної взаємодії для п'ятикласників програмою визначено в межах 5 реплік на кожного учасника. [2]

У процесі аналізу змісту чинних підручників англійської мови для 5 класу доходимо висновку, що вони містять значну кількість завдань для відпрацювання функційного аспекту мови, що сприяє формуванню в учнів 5 класу *основних компетентностей у природничих науках і технологіях*. Так, у підручнику англійської мови О. Карпюк однією з мовленнєвих ситуацій є розмова між дівчинкою Джейн та її матір'ю, які обговорюючи погоду, зачіпають тему вибору одягу з урахуванням погодних умов:

Jane: Bye, mum!

Mother: Jane, stop! Hey, what are you wearing?

Jane: Well, I am wearing my favourite dress and shoes ...

Mother: Oh, dear, look! It is raining today.

Better put your raincoat on.

Jane: Oh, no ... The weather is really bad. Mum, give me my green boots, please.

Mother: Take your umbrella, Jane!

Jane: Thank you, mum! [1, 158]

Звісно, що вдома учням навряд чи доведеться спілкуватися англійською мовою, але в житті вони будуть готові зробити це. Означена ситуація імітує життєву. У цьому підручнику також наявні вправи, які дають змогу учням самостійно створювати мовленнєві ситуації через обговорення теми з використанням відповідної лексики. Мовленнєві ситуації залучають учнів як до рецептивних, так і до продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Підручник А. Несвіт пропонує низку вправ, у яких учні самостійно створюють мовленнєві ситуації, використовуючи діалогічне мовлення. Автор наводить приклад ситуації:

A: What is the weather like?

B: It's snowy.

A: Do you like it when it snows?

B: Yes, I do. I like snowy weather / No, I don't. I don't like it when it's cold. [3, 98].

Як бачимо, мовленнєві дії учнів створено на основі конкретної лексичної теми. Це дозволяє учням не тільки закріпити лексику, а й підготуватися до застосування її в конкретних життєвих ситуаціях. Окрім цього, у підручниках наявні вправи, що спонукають п'ятикласників до діалогічного мовлення, а отже, – уможлиблюють створення мовленнєвих ситуацій. Зазначимо, що особливу роль у цьому процесі відіграє вчитель, який може впливати на зміст уроку та лексичне наповнення завдань.

**Ключові слова:** іноземні мови, ключові компетентності, мовленнєві ситуації.

### Список використаних джерел

1. Карпюк О. Д. Англійська мова: 5-й рік навчання (English: year 5). 5 кл. : підручник для закладів загальної середньої освіти. 2-е вид., виправлене і доопрацьоване. Тернопіль : «Видавництво Астон», 2018. 240 с. : іл.
2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов (Англійська мова) : Режим доступу:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>

3. Несвіт А. М. Англійська мова (5-й рік навчання). English (Year 5) : підруч. для закл. заг. серед. освіти : 5-й кл. 2-ге вид., доопрац. Київ : Генеза, 2018. 208 с.
4. Пентилюк М. І., Горошкіна О. М., Мордовцева Н. В., Нікітіна А. В., Попова Л. О. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. К. : Ленвіт, 2015. 320 с.

## **ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛЦЕЮ МОВНОЇ СТІЙКОСТІ**

*Горошкіна Олена,  
докт. пед. наук, гол. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України  
м. Київ, Україна*

У сучасних соціокультурних умовах гостро стоїть проблема формування в учнів мовної стійкості. За словами Ореста Ткаченка, «проблема мовної стійкості та її джерел набуває зараз особливої практичної гостроти там, де процеси мовної асиміляції ставлять під загрозу існування певної мови, а разом з тим, як дальший наслідок, можуть призвести до загибелі народу – носія відповідної мови» [4]. Сучасна українська письменниця Ірена Карпа влучно назвала мовну стійкість презумпцією власної універсальності. Життя переконує, що міцних знань, здобутих на уроках української мови, і навіть сформованих вмінь недостатньо, адже можна навести багато прикладів, коли людина добре знає мову, але не спілкується нею. Тож сьогодні надзвичайно важливо сформувати в учнів мовну стійкість як яскравий індикатор сформованості мовної особистості. Мовну стійкість вважаємо також складником предметної компетентності учня, що формується впродовж шкільного навчання на уроках української мови.

Вивчення мовознавчої та лінгводидактичної літератури засвідчує, що проблему мовної стійкості в лінгвістичному аспекті досліджують мовознавці Б. Ажнюк, Г. Залізняк, Л. Масенко, О. Селіванова, Л. Підкуймуха, К. Тищенко, О. Ткаченко та ін., у лінгводидактичному науковому просторі означена проблема залишається на периферії дослідницьких інтересів. Т. Симоненко пропонує таке



тлумачення означеного поняття: «Мовна стійкість – це якість, намір, психологічний орієнтир індивіда непохитно користуватися в щоденному спілкуванні певною мовою, мовними засобами, які є для людини природовідповідними та близькими з погляду її виховання та освіти» [3, с. 46].

Аналіз і синтез мовознавчих студій переконують у тому, що *мовною стійкістю* називають намір і поведінку мовця (групи мовців) неухильно послуговуватися своєю мовою в спілкуванні незалежно від того, якою мовою говорить співрозмовник. Це збереження індивідуальної чи колективної вірності своїй мові. Саме таке визначення й запропоновано в підручнику для учнів 11 класу [1].

Оскільки означену тему до чинної програми з української мови введено нещодавно, вчителі-предметники з об'єктивних причин ще не напрацювали такого обсягу дидактичного матеріалу, як з інших тем. Тому й виникають певні труднощі під час підготовки й проведення уроку.

На нашу думку, важливу роль у формуванні мовної стійкості учнів відіграють справи, що передбачають визначення ознак мовної стійкості у мовленні літературних персонажів, підготовку колективних проєктів «Приклади мовної стійкості в художній літературі й українському кіно» тощо. У процесі розроблення проєктів учні добирають приклади мовної стійкості літературних персонажів із художніх творів української та світової літератури (твори Братів Капранових, Я. Гашека та ін.). Продуктивною вважаємо й дискусію на тему: «Чи потрібно бути мовно стійким?», під час якої здобувачі освіти висловлюють власні думки з порушеної проблеми, добирають переконливі аргументи на захист цих думок. Сильними аргументами є думки відомих українців, які обстоюють мовні права, наприклад: *Українці мають нарешті зрозуміти, що мова – це наш стратегічний ресурс, не менш важливий за газ чи нафту* (Вадим Красноокий, «Mad Heads XL»); *Українську треба знати, розуміти і поважати в Україні, тому що це один із головних елементів нації- та державотворчих процесів* (Олександр Положинський «Тартак»); *Насправді головний сенс у тому, щоби більшість людей просто відмовилися від стереотипного використання російської. Це питання гідності* (Олександр Ярмола «Гайдамаки»); *Не треба робити подвигу зі знання рідної мови –*

*це за визначенням має бути так. І будь-які дискусії на зазначену тему просто недоречні. Живеш в Україні, де є українська, то й спілкуйся нею* (Олександра Кольцова «Крихітка»); *Я до 23 років українською взагалі майже не розмовляв, а потім зрозумів: ось це моя мова* (Сергій Фоменко «Мандри»). Наведення висловлень сучасних українських музикантів, відомих учням, спонукає їх до роздумів, а подекуди й до наслідування своїх кумирів.

Ефективними вважаємо вправи, побудовані на текстовому матеріалі, що містить відомості про мовну стійкість, роль української мови в суспільстві, культуру спілкування, комунікативні якості мовлення тощо. На наше переконання, подібні вправи повинні застосовуватися не тільки в процесі опанування відповідної теми, а систематично впродовж навчання української мови. Підтримуємо наукову позицію Т. Гриценко, що «Сьогодні мовну стійкість визначають: зростання авторитету української мови, усвідомлення потреби спілкуватися й пізнавати світ засобами рідної мови, прагнення позбутися монополії суржику, турбота про високу культуру спілкування тощо» [2, с. 163]. Це твердження вважаємо орієнтиром для організації ефективної роботи учнів на уроці української мови.

Отже, формування мовної стійкості учнів є актуальною проблемою, що є яскравим індикатором сформованості мовної особистості. Особливу роль у цьому процесі відіграє добір спеціальних вправ, що передбачають визначення ознак мовної стійкості у мовленні літературних персонажів, розроблення спеціальних проєктів, дискусії.

**Ключові слова:** мовна стійкість, учні ліцею, мовна особистість.

### Список використаних джерел

1. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Новосолова В. І. Українська мова (рівень стандарту) підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Пед. думка, 2019. 232 с.
2. Гриценко Т. Розвиток мовної особистості у технічних ВНЗ. *Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах*: збірник наукових праць Національного авіаційного університету. 2009. Вип. 17. С. 162-172.

3. Симоненко Т. Стимулювання студентів до українськомовної стійкості. Українська мова і література в школі. 2004. № 1. С. 46–47.
4. Ткаченко Орест. Проблема мовної стійкості та її джерела. Українська спілка. URL : [http://national.org.ua/library/orest\\_tkaczenko.html](http://national.org.ua/library/orest_tkaczenko.html)

## ПРОФЕСІЙНА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

*Гупан Нестор,  
докт. пед. наук, професор, гол. наук. співробітник  
Інститут педагогіки НАПН України  
м. Київ, Україна*

Компетентнісно орієнтована освіта стала характерною ознакою оновленого українського суспільства. Така тенденція потребує корегування професійної педагогічної освіти та актуалізує проблему формування історико-педагогічної компетентності майбутніх педагогів, особливо студентів магістратури, які досліджують питання розвитку педагогічного процесу у контексті минулого та сьогодення.

На нашу думку, історико-педагогічна компетентність – це інтегрована характеристика особистості фахівця, що передбачає обізнаність його із теорією та історією педагогіки і володіння вміннями у дослідженні історико-педагогічних явищ. Її формування здійснюється поетапно через розвиток відповідних складників: *інформативного, логічно-мовленнєвого, аксіологічного, просторово-хронологічного*. Вони частково збігаються за своїм вмістом із історичною компетентністю, проте мають специфічні прояви [1].

**Інформативний складник** – здатність особистості ефективно опрацьовувати інформацію, отриману з різних історико-педагогічних джерел. Він передбачає розвиток у студентів таких умінь: користуватись довідковою літературою, Інтернетом для самостійного пошуку інформації, критично аналізувати й оцінювати її, виявляти сумнівну інформацію, відрізнити факти від думок. Студенти мають бачити різні точки зору й орієнтуватися у багатовекторному інформаційному

просторі, бути спроможними вибудувати власну позицію і обґрунтувати її, спираючись на знання історичної та педагогічної теорії, «прогнозувати шляхи розвитку педагогічної науки, обумовлені впливом цілісної, взаємопов'язаної системи внутрішніх та зовнішніх чинників» [2, 144].

**Логічно-мовленнєвий** – здатність студентів опанувати матеріал у певній системі історико-педагогічних явищ і процесів у контексті впливу різноманітних чинників та зв'язків, викладати матеріал у певній логіці за допомогою спеціальних прийомів: плану, тез, реферату, усної доповіді та ін. Він спрямовується на формування таких умінь: застосовувати поняття як інструмент пізнання нового; порівнювати історичні факти та історико-педагогічні процеси, визначаючи в них спільне і відмінне; з'ясовувати причини, сутність, наслідки історичних подій та історико-педагогічних процесів, визначати тенденції; формулювати висновки і обґрунтовувати їх; розробляти та реалізовувати власні наукові проекти, викладати матеріал у певній логіці та системі за допомогою спеціальних прийомів.

**Аксіологічний** – здатність застосування філософської теорії цінностей, що визначає потреби спільнот і окремих персоналій у різні періоди розвитку історичного та історико-педагогічного процесу. Передбачає формування таких умінь: порівнювати, пояснювати, узагальнювати та критично оцінювати факти і діяльність осіб, спираючись на власну і суспільну системи цінностей; виявляти протиріччя в позиціях, різні інтереси соціальних груп і окремих осіб й оцінювати їхню роль в історичному та педагогічному процесах; оцінювати здобутки дослідників у розбудові пріоритетних напрямів історико-педагогічного знання.

**Просторово-хронологічний** передбачає здатність тих, хто навчається або реалізується у дослідництві, орієнтуватися в історичному часі та просторі. Хронологічні уміння орієнтовані на те аби: розглядати суспільні явища та історико-педагогічний процес у розвитку і в конкретно-історичних умовах певного часу й території; зіставляти історичні події, явища, педагогічні феномени, процеси з епохами, добою, періодами, етапами та використовувати періодизацію як інструмент дослідження проблем історії і історії педагогіки; орієнтуватися в

історичному територіальному просторі та знаходити взаємозв'язки в розвитку суспільства, економіки, культури, освіти.

### **Список використаних джерел**

1. Пометун О. І. та ін. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник / О. І. Пометун, Н.М. Гупан, В. С. Власов. К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
2. Хриков Є.М. Методологія педагогічного дослідження: монографія / Є.М.Хриков. Харків : 2017. 236 с.

## **ВАЖЛИВІСТЬ ПРИНЦИПІВ ІСТОРИЗМУ Й НАУКОВОСТІ ДЛЯ ПОБУДОВИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ГІМНАЗІЇ**

*Засєкін Дмитро,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Принципам навчання завжди приділяється велика увага як основним вихідним положенням-вимогам, які визначають спрямованість освітнього процесу, зокрема засади предметних методик навчання. Зважаючи, що з розвитком освітнього процесу та розвитком педагогічної науки, принципи навчання, як й інші педагогічні категорії, розвиваються, то усталеного переліку їх не існує. Аналізуючи праці дослідників цього питання, можна вказати ті принципи, які виділяє більшість: науковості, наочності та образності навчання, доступності, систематичності й послідовності, зв'язку теорії з практикою, історизму, індивідуалізації й диференціації. Залежно від навчального предмету, змісту матеріалу, цільової установки можуть домінувати ті або ті принципи. Розроблюючи компетентнісно-орієнтовану методику навчання фізики в гімназії ми дослідили важливість принципів науковості й історизму, їх взаємозв'язок й взаємодоповнення.

Принцип науковості має загальний характер і особливе значення для побудови освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, зокрема для формування переліку навчальних предметів, як основних структурних одиниць і засобів реалізації змісту навчання. Фізика, як навчальний предмет визначається особливостями фізики як науки. Сучасна фізика є найважливішим джерелом знань про навколишній світ, основою науково-технічного прогресу й розвитку суспільства. Принцип науковості вимагає, щоб зміст шкільного курсу фізики відповідав сучасному стану науки, щоб в учнів формувалися наукові знання й способи діяльності, притаманні науковому дослідженню, здатності до певного сприйняття дійсності. Відзначаємо, що навчальний предмет фізика при цьому не можна ідентифікувати з відповідною областю науки, тому що, по-перше, він специфічно відображає її зміст, по-друге, формує наскрізні уміння й навички, не властиві власне науці.

Як відмічено шкільною практикою, учні досить часто допускають помилки у розумінні фізичних явищ і понять, аналогічні тим, що виникали у історичному процесі їх наукового становлення. Звідси впливає можливість поєднання принципу науковості й принципу історизму. Це означає, що у навчанні фізики слід показувати історичні витoki науки, аналізувати динаміку наукового розвитку тих чи тих ідей, гіпотез, їх трансформацію. По мірі можливості вивчати діяльність учених, які зробили відкриття, генерували наукові ідеї й сприяли формуванню наукових теорій. Важливість принципів науковості й історизму підтверджується тим, що на конкретних історичних прикладах можна показати який складний шлях пройшла людина в процесі пізнання явищ природи. Не можливо сформувати цілісний світогляд без аналізу взаємозв'язків розвитку науки і суспільства. Відомі фізики й популяризатори науки, учителі фізики відзначають, що саме знайомство з історією людських зусиль в галузі науки завжди викликають живий інтерес.

Аналіз навчально-методичного забезпечення, відвідування уроків, анкетування вчителів дає підстави стверджувати наступне. Використання історичного матеріалу в навчанні фізики швидше носить характер другорядного. У підручниках, як правило, відомості про історію того чи того відкриття подано у

додаткових рубриках, на кшталт «Цікаво знати», або «З історії відкриття». Це обумовлено тим, що в змісті навчальних програмах немає системи питань, які б наскрізно були пов'язанні з історією науки. Важко сформулювати в учнів уявлення про історичний характер становлення знань, адже учні вивчають фізичний матеріал не в хронологічній послідовності, а за відповідними теоріями й явищами. Наявність у програмі питання про роль науки у розвитку суспільства не реалізовано системно. Адже відсутня синхронізація між «науковими» й «історичними» предметами. Тому закладаючи основи компетентнісно орієнтованої методики навчання в гімназії ми розглянули питання форм використання історичного матеріалу на уроках фізики, систематизували типи історичних матеріалів за характером їх використання, відібрали відповідні методи і прийоми.

Коротко це можна висловити такими дидактичними рекомендаціями:

- постійна робота із «шкалою часу»;
- використання задач і завдань з історичним змістом;
- аналізування значення ідей і відкриттів видатних вчених і винахідників для розвитку науки і виявлення їх впливу на розвиток суспільства;
- прогнозування майбутнього на основі історичних закономірностей.

Для реалізації цих рекомендацій потрібні відповідні засоби, методи і прийоми навчання. Так, наприклад, роботу із «шкалою часу» ми пропонуємо об'єднати із роботою над аналізом впливу того чи того відкриття, що відбулося у певний історичний період на подальший розвиток науки та на розвиток суспільства в цілому. В такому випадку лінійна «шкала часу» розгалужується причинно-наслідковими зв'язками. Виконувати цю роботу ми пропонуємо за допомогою комп'ютерних програм, що дозволяють складати так звані «карти пам'яті», «хмари слів» тощо. Це робота має постійний й накопичувальний характер. Може виконуватися фронтально (у цьому разі відповідний файл заповнюється під час уроку в класі) або індивідуально учнями дома.

Важливість поєднання принципів науковості й історизму обумовлена й тим, що дидактикам фізики необхідно постійно враховувати тенденції розвитку науки

для формування змісту шкільного курсу фізики, розуміти обмеженість і неповноту підходу до аналізу педагогічних явищ тільки з точки зору їх сформованого стану.

**Ключові слова:** принципи навчання, історизм, науковість, методика фізики

### Список використаних джерел

1. Головка М.В. Становлення вітчизняної дидактики фізики у контексті розвитку академічної фізичної освіти. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. «Серія педагогічна», 2007. С. 68–71.
2. Слюсаренко В. В. Роль історизму і шляхи його використання у навчанні фізики. Збірник наукових праць Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Наукові записки. Серія : Педагогічні науки, 2009. Вип. 82, Ч.1. С. 215–220.

## МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У ВИВЧЕННІ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ТА ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ

*Засєкіна Тетяна,  
канд. пед. наук, провід. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Аналізуючи зміст і завдання шкільних предметів (історії, громадянської освіти та природничих предметів) ми спостерігаємо, що у першу чергу завдання предметів полягають у формуванні предметних й ключових компетентностей здобувачів освіти. Глобальні й взаємопов'язані питання, які потребують цілісних й системних поглядів розділені між навчальними предметами. Так, наприклад, розділено розгляд питань концепції сталого розвитку. Як відомо, ця стратегія включає три складники: екологічний (збереження і поліпшення природного середовища); економічний (подальший гармонійний розвиток виробництва); соціальний (неухильне підвищення добробуту народів, поліпшення соціальних умов та стандартів). У навчальних програмах для 10-11 класів [1] з географії розглядаються економічні й екологічні складники сталого розвитку, в програмах з біології – лише екологічні. У



програмі курсу «Громадянської освіти» в темі «Сталий розвиток», що є частиною розділу «Взаємодія громадян і держави в досягненні суспільного добробуту», також не розглядаються цілісно всі складники. До того ж акцент робиться на вивченні таких питань: «Обмеженість ресурсів. Необхідність раціонального та ефективного використання ресурсів. Вплив діяльності людини на довкілля. Сталий розвиток як спосіб збереження довкілля».

Незважаючи на те, що навчальні програми з усіх предметів для основної школи [2] містять наскрізні змістові лінії, призначення яких полягає якраз у формуванні цілісних уявлень про громадянську відповідальність, екологічну безпеку і сталий розвиток, здоров'язбереження, підприємливість й фінансову грамотність, вони ще не стали системоутворюючими складниками методик навчання. Не реалізованим у навчанні суспільствознавчих і природничих предметів залишається питання розкриття історичного шляху розвитку природничих наук, ознайомлення учнів із діяльністю та внеском відомих зарубіжних й українських вчених, з'ясування ролі наукового природничого знання в житті людини, суспільному виробництві й техніці.

Шкільна історія сприймається як просте перелічування фактів, де існування людства відірване від історії природи. Історія природи (лат. *Naturalis Historia*) сприймається як застарілий термін, що немає усталеного визначення. Проте взаємозв'язок історії людства та історії природи сьогодні набуває нового сенсу. Адже природознавство поступово перетворюється на сферу інструментально-інженерних маніпуляцій, у результаті чого постає новітній технологізм, загрозливий для людства, бо саме він ставить питання про можливість перетворення людської природи і природи в цілому. Планета стає супер-лабораторією природознавців – дослідження елементарних частинок на андронному колайдері, клонування й генна інженерія, штучний інтелект тощо. Й питання про безпеку таких експериментів є одним із найважливіших в аспекті зв'язку майбутніх глобальних ризиків із досягненнями природничих наук. Тому вивчення історії природи у контексті історії природничих наук сьогодні має зайняти чільне місце в шкільних програмах.

Окрім того такі природничі науки як астрономія, палеонтологія, еволюційна біологія тощо можна назвати «історичними». Це зумовлено особливостями методології цих наук – неможливістю або обмеженістю лабораторного дослідження, експерименту – на відміну від «не історичних» розділів біології, фізики і хімії, що базуються на експерименті. Науковці від геології, палеонтології, еволюційної біології, кліматології стикаються з проблемами, дуже подібні до проблем, які виникають перед істориками людських спільнот. Адже предметом цих наук, як і для історії є дослідження складних систем, що еволюціонують. А тому історикам можна запозичити у «природничих історичних наук» деякі методи аналізу та прогнозування для пояснення розвитку суспільства.

Зважаючи на це актуальності набуває проблема формування нового змісту шкільних суспільствознавчих і природничих предметів на основі інтеграції й встановлення міжпредметних зв'язків.

Перша спроба інтегрованого підходу закладена в новому предметі «Я досліджую світ» в початковій школі. Інтегрований курс «Я досліджую світ» повністю реалізує зміст освітніх галузей стандарту початкової освіти: «Громадянської, соціальної і здоров'язбережувальної», «Природничої» – із залученням змісту інших галузей: «Технологічної», «Мовно-літературної», «Математичної», «Мистецької». Він має на меті розширити елементарні знання учнів про предмети і явища природи та соціуму; розкрити в доступній формі зв'язки між неживою і живою природою та впливом людини на природу; виховувати любов до Батьківщини; формувати вміння аналізувати, оцінювати, систематизувати, узагальнювати об'єкти та явища, визначати закономірність зв'язків між ними; виробляти практичні уміння і навички [3].

На часі розроблення системи навчальних предметів/інтегрованих курсів для двох циклів базової освіти (5-6-х і 7-9-х класів). Зокрема для 5-6 класів це можуть бути інтегровані предмети «Суспільствознавство» і «Природознавство» (назви умовні) в яких узгоджено реалізується зміст таких освітніх галузей як «Природничі», «Соціальна та здоров'язбережувальна», «Громадянська та історична», визначених проєктом державного стандарту базової освіти [4]. При

цьому допускається взаємний вплив на формування змісту інших галузей, зокрема «Мовно-літературної» в узгодженому вивченні творів, присвячених тому чи тому питанню, що вивчається на уроках суспільство- чи природознавства. Або на зміст предметів «Технологічної» і «Мистецької» галузі у підборі об'єктів для творчого проєктування й художнього сприйняття.

У підсумку зазначимо, що на підвалинах вивчення історичного досвіду людства учні мають засвоювати не тільки специфічну суму знань, а й практичні навички життєдіяльності у сучасному суспільстві в правовому чи економічному просторі на підставі певних знань з історії розвитку науки й техніки.

**Ключові слова:** зміст освіти, навчальні предмети, інтегровані курси, історія суспільства, науки і техніки, міжпредметна інтеграція.

### Список використаних джерел

1. Навчальні програми для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти: затв. Міністерством освіти і науки України (наказ № 1407 від 23.10.2017 р.). URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 05.02.2020).
2. Навчальні програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти: затв. Міністерством освіти і науки України (наказ № 804 від 07.06.2017). URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 05.02.2020).
3. Державний стандарт початкової освіти: затв. Постановою КМ. від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 05.02.2020).
4. Проєкт Державного стандарту базової освіти URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/ministerstvo-osviti-i-nauki-ukrayini-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 05.02.2020).

## ЕКОЛОГІЧНЕ НЕВІГЛАСТВО ЯК ІНДИКАТОР ГУМАНІТАРНОЇ КАТАСТРОФИ НАШОГО СУСПІЛЬСТВА

*Кравчук Ольга,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Да указывает разум всюду,  
Где жизнь благодворит живым (Й. Гете)

Вершиною сформованості та прояву екологічної компетентності людини можна вважати такий стан взаємодії в суспільстві, коли кожна спільна та індивідуальна дії вимірюються критеріями екологічної безпеки й корисності як на державницько-управлінському, так і на міжособистісному рівнях. Одночасно така взаємодія стає нормою поведінки, правилом-традицією і ціннісним орієнтиром життя громади, загальноприйнятим фундаментальним критерієм оцінки якості життя. Тобто в загальнокультурному просторі не постає питання рентабельності або економічної ефективності екологічної безпеки. І, звісно ж, що будь-які дії, спрямовані на погіршення якості життя, сприймаються та оцінюються усіма членами суспільства як злочин проти людства. *Чи психологічно здорова людина наважиться свідомо знищувати себе і своїх нащадків?*

Результати польових досліджень освітнього простору (О. П. Кравчук) дають підстави для висновку, що, на жаль, Україна у XXI столітті – це країна загальної гуманітарної катастрофи. Грамотна і освічена людина сприймається більшістю не як цінність, а як неприємний подразник – джерело проблем. Екологічне невігластво і шахрайство в нашій країні є закономірним явищем, яке сформувалося на тлі всезагальної екологічної малограмотності, зниження рівня загальнонаукової обізнаності вчительства, заполітизованості процесів соціальної взаємодії на локальному рівні, засилля інформаційного простору низькоякісними інформаційними продуктами, надзвичайно сильної соціально-економічної розшарованості населення і, як наслідок, загальної кризи смислів.

У нашому суспільстві часто представниками різних професій екологічні знання та вимоги негативно сприймаються через призму потреби виконання певних законодавчих норм, які вони не розуміють та ще й фінансово обтяжують.

Про кризу екологічної свідомості свідчить і зміст інтерактивної мапи на сайті Міністерства екології та природних ресурсів України [1]. На 18 лютого 2020 року, якщо подивитися шар даних про стихійні сміттєзвалища, то ми можемо зробити висновок, що в країні високий рівень екологічної свідомості і тільки у 6-и областях (Волинській, Закарпатській, Івано-Франківській, Кіровоградській, Луганській та Донецькій) є проблеми з появою таких небезпечних для здоров'я і життя об'єктів. А між тим – саме тут є люди, які шукають допомогу і намагаються пробудити у державних мужів та сусідів по території проживання відповідальність, сумління і людяність.

На цій мапі ми бачимо тільки оприлюднення окремих випадків однієї з екологічних проблем українського суспільства – утилізації відходів життєдіяльності. А інші чому проігноровані? Так прогресивна демократична ідея відкритого інформаційного суспільства перетворюється на інструмент інформаційного невігластва та шахрайства.

Аналіз зібраних мною даних з польових досліджень освітнього простору в центрі України на стику Житомирської, Вінницької і Черкаської областей свідчить про те, що за останнє десятиліття стан нашого спільного простору життя надзвичайно погіршився і став у деяких містечках і селищах просто небезпечним – особливо це стосується зон спільної взаємодії, тобто водоймищ, великих неконтрольованих постпромислових зон, зон відпочинку, транспортної інфраструктури. Обговорення екологічних проблем йдеться тільки в контексті природокористування (стягнення податків) та охорони деяких пам'яток природи у обмеженому колі фахівців або «активістів», питання ж міжлюдської взаємодії, екологічних проблем духовного існування людини зовсім не обговорюються. На карті в сервісі Google зазначено, що в Черкаській області існує парк по річці Татарка, але насправді – це є неконтрольоване сміттєзвалище в центрі містечка Городище.

У філософській та інженерній літературі зазвичай погіршення якості природного середовища пояснюється неконтрольованим збільшенням техногенного навантаження, але ж майже вся переробна інфраструктура за останні 30 років знищена.

Політична мода на екологічну тематику в останні десятиліття укріпила в типових освітніх програмах закладів загальної середньої освіти екологічний зміст на рівні обов'язкової вимоги формування ключової компетентності «Екологічна грамотність і здорове життя». Звіти про досягнення в цьому напрямі вражають, кількість заходів екологічного змісту також. І бібліотекарі, і працівники позашкільної освіти, і політичні діячі та активісти різних рівнів і спрямувань – усі створюють хвилю екологічної небайдужості. Проводяться акції, конкурси, проекти екологічного змісту. Крізь у ЗМІ, на педагогічних нарадах і в кабінетах можновладців звучить екологічна лексика. Усі розбираються в екологічних проблемах та екобезпеці, але реалії життя свідчать про протилежні надзвичайно небезпечні тенденції. Так, на подвір'ях більшості сільських шкіл в якості прикрас використовуються автомобільні покришки та залишки шиферу, температурний режим класних кімнат в осінньо-зимовий період не витримується тощо.

Брига екологічного невігластва сучасного українського суспільства накрила майже всі сфери життя. Вона є одним з проявів гуманітарної катастрофи нашого народу. Змінити власне ставлення до себе і спільноти – це складний психологічний процес, в якому важливу роль відіграє вольове зусилля на рівні роботи з власною свідомістю. Для здійснення такої роботи необхідно мати фундаментальні знання та міцний соціальний інститут, що забезпечить їх продукування.

Екологія як наука не може бути частково важливою в політехнічному і педагогічному вузі, в медичному середовищі і серед музикантів. І дивними є застарілі уявлення про екологію як невеличкий розділ в біології або географії.

Зміст освіти в закладах загальної середньої освіти необхідно не «екологізувати», а вибудовувати з орієнтацією на компетентнісний результат (і це не є новиною), а саме: формування індивідуальної екологічної свідомості здобувачів освіти і, як наслідок, укріплення та розвиток колективної екологічної свідомості та поведінки. Старі підходи до формування екологічно виваженої і свідомої поведінки

вже не діють – треба розробляти нові технології. *Учитель* (незалежно від предмета) має стати носієм сучасної екологічної культури – тільки тоді можна буде забезпечити екологічну безпеку та розвиток нашого суспільства.

Кто жил, в ничто не обратится!

Повсюду вечность шевелится.

Причастный к бытию блажен! (Й. Гете)

**Ключові слова:** гуманітарна катастрофа, екологічне невігластво, екологічна культура, стихійні сміттєзвалища, зміст освіти.

### Список використаних джерел

1. Міністерство екології та природних ресурсів України. Інтерактивна мапа [Електронне джерело]. – Режим доступу: <https://ecomapa.gov.ua/?layer=zvern> (дата звернення: 20.02.2020).

## НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ НА УРОКАХ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ: ВІД ТЕКСТУ ДО СМISЛУ

*Кришмарел Вікторія,  
канд. філос. наук, ст. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Доцільність включення навчання філософії в систему загальної освіти, особливо в контексті суспільствознавчих за своїм змістом предметів, наразі ані в світі, ані в Україні не викликає суперечностей. Обґрунтування можна знайти як у відповідних дослідженнях ЮНЕСКО, так і в розробках Р4С (посилання можна знайти у відповідних публікаціях авторки). Проте, в контексті українських реалій навчання історії та громадянській освіті в ліцеї, залишається малорозробленим методичний супровід для вчителів з акцентом на ефективні методи такого навчання та найбільш придатні теми, впродовж опрацювання яких доцільно залучати навчання філософії.

Навчання філософії в ліцеї ми розуміємо як поєднання навичок критичного мислення (аналізу, синтезу та оцінювання інформації з різних джерел щодо певної

проблематики) та вдумливого читання (за десятима кроками А. Боргіні), на основі яких формується вміння аргументовано висловлювати свою думку усно та на письмі, що забезпечує продуктивне осмислення смисложиттєвих тем.

Оскільки, відповідно до навчальної програми інтегрованого курсу для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів «Громадянська освіта» (рівень стандарту), «завданням громадянської освіти є забезпечення цілеспрямованої підготовки старшокласників до функціонування у системі суспільних відносин поліваріантного світу, глобалізації, соціальної взаємодії та активної відповідальної участі в суспільній діяльності» [1], то досягнути його без включення аспектів філософії вважаємо неможливим. З огляду на це наведемо приклади тем, в яких доцільним вважаємо включення знань із царини історії філософії та ознайомлення учнів з витримками з філософських першоджерел.

Зокрема, в розділах 2 та 4 практично кожна тема потребує в тому числі філософського осмислення. Приміром, питання про природній стан людини (егоїзм чи товариствість як суспільність) неможливе без звернення до «Політики» Арістотеля та «Граду Божого» Августина, контроверсійними до яких є теорії Т. Гобса в «Левіафані» та Дж. Лока у «Двох трактатах про врядування», поглиблені у роздумах Ж.-Ж. Руссо в «Про суспільну угоду або засади державного права». Еволюцію прав людини як перехід до суспільного порядку доцільно вивчати, використовуючи витримки з діалогу Платона «Горгій». Перехід до повновладної держави на основі не лише «природнього права», а «природнього закону», неможливе без звернення до здобутків Т. Гобса, а обґрунтування становлення прав людини, що забезпечує приборкання влади держави, – без напрацювань Дж. Лока та Ш. де Монтеск'є.

Право на висловлювання власної думки та визнання сили розуму (на відміну від сили звичаїв) найбільш повно представлено в працях І. Канта, продовжувачем в цьому контексті ідей якого є напрацювання в сфері філософії права Ф. Гегеля. Окрім того, в нього можна знайти обґрунтування засадничих положень теорії державного покарання про відплату і виправлення, що було продовжено в концепції Й.Г. Фіхте. Окрім того, без залучення здобутків світової філософії складно осмислити такі проблеми суспільних змін, як реформи та революції.



Окрім класичних текстів, учням корисним буде ознайомлення з витримками з деяких документів та робіт, що є засадничими для розуміння основних цінностей сучасного світу. Зокрема, доречним вважаємо роботу з статтями 1-11 та 17 з «Декларації прав людини та громадянина» Франції від 26 серпня 1789 р., текстом «Шлях ненасильства» М. Ганді, витримками з роботи «Наглядати і карати: Народження в'язниці» М. Фуко тощо. Ці тексти потребують не просто прочитання, а осмислення та формування учнями власних оціночних суджень. Тож ефективним буде застосування таких методів як *запитайте в автора, залиште за мною останнє слово, шкала цінностей, фішбоун*.

У цілому, які б матеріали (тексти, репродукції, фото, документи тощо) не були обрані за основу для навчання учнів, необхідним аспектом є їх філософське осмислення, яке формується за допомогою наскрізного осягнення проблематики та формулювання ключових питань (запропонованих вчителем чи виділених ліцеїстами), на основі чого формується власний аксіологічний горизонт, що забезпечує переведення цінностей в особистісні смисли.

**Ключові слова:** філософія, громадянська освіта, ліцей, навчання, методика.

### Список використаних джерел

1. Громадянська освіта. Навчальна програма інтегрованого курсу для 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58875/>.

## ІНТЕГРАЦІЯ І ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ – ДВА ВЕКТОРИ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

*Ляшенко Олександр,  
докт. пед. наук, професор,  
академік-секретар Відділення  
загальної середньої освіти НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Сьогодні проблему інтеграційного і диференційованого підходів до навчання слід розглядати в контексті концептуальних засад Нової української школи, тих її базових принципів, що визначають особливості реформування загальної середньої освіти. Обидва вони можуть трактуватися як дидактичний принцип організації сучасного освітнього процесу, як умова функціонування сучасних освітніх систем.

Насамперед слід зазначити, що в науковому пізнанні інтеграція і диференціація завжди йдуть поруч у поясненні і розумінні довколишнього світу, що є відображенням закономірностей людського пізнання. Для науки характерним є поєднання цих двох процесів, щоб, з одного боку, відобразити єдність і цілісність світу (інтеграція знань), а з іншого боку, більш глибоко виявити специфічні його особливості і закономірності в багатстві і різноманітності його проявів через різні галузі знань (диференціація знань).

Ці два процеси завжди виступають у єдності, демонструючи в одних контекстах свої переваги, в інших – недоліки. Диференціація потрібна, щоб глибинно проникнути в суть певного явища за допомогою детальнішого вивчення його специфічними методами, з позицій певної науки. Так само, потреба в комплексному осмисленні цього явища чи закономірності з позицій різних галузей знань, пошук його зв'язків з іншими явищами і процесами неодмінно веде до взаємодії наук, до інтеграції наукового знання. І навпаки, спочатку цілісне уявлення про той чи інший предмет пізнання з часом потребує дослідження його суті специфічними методами, властивими певним наукам, породжуючи нерідко ще більшу їхню диференціацію. Саме в єдності інтеграції і диференціації полягає прогрес людського пізнання. Так само в освітньому процесі: не протиставлення, а

єднання цих двох підходів, розумне їх поєднання дає найкращий результат в освіті, підвищує її якість.

Позначимо, яким змістом наповнюється інтеграційний і диференційований підходи до організації навчання в умовах реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти?

Перше. Диференціація навчання ґрунтується на цілепокладанні в освіті, а не на типологічному поділі учнів на групи за здібностями, інтересами чи іншими характеристиками. Адже особистісно орієнтоване навчання здійснюється на основі освітніх цілей, визначених і свідомо обраних самим учнем, а не «прилаштуванням» його до тих загальних цілей, які обрали школа чи вчителі. Це потребує іншого підходу до організації навчального процесу і формування освітнього середовища.

Друге. Інтеграція і диференціація змісту освіти набуває особистісного спрямування не за рахунок додаткових обсягів навчального матеріалу, а завдяки готовності учнів до застосування у життєвій практиці набутих знань і вмінь та усвідомлених цінностей. Не сума знань, навіть не глибина їх засвоєння стають пріоритетом результативності сучасного освітнього процесу, а розвиток обдарованості кожної дитини і здатність її реалізувати свій компетентнісний потенціал упродовж життя стають метою сучасної освіти.

Третє. Інтеграція і диференціація навчання в сучасній школі потребує урізноманітнення форм здобуття освіти, приведення їх у відповідність з сучасними методами та технологіями навчання. Якщо учень самостійно обирає зміст і темп його засвоєння, якщо він відповідно до своїх цілей визначає рівень програм, якими послуговується в здобутті освіти, то й форми організації навчання мають бути максимально індивідуалізовані.

Четверте. Інтеграція і диференціація навчання передбачає урізноманітнення форм контролю і методів оцінювання освітніх результатів учнів, широке запровадження у навчальний процес діагностичних методик вимірювання освітніх результатів, зокрема набутих учнями компетентностей. Для об'єктивного і справедливого оцінювання результативності освітнього процесу в умовах поєднання інтеграційного і диференційованого підходів до навчання в основі оцінки має бути

як результат навчання з конкретного предмета – предметна компетентність, так і «позапредметні» інтегровані здобутки освітньої діяльності учнів у вигляді ключових компетентностей.

В умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти диференціація навчання має враховувати психологічні особливості розвитку дитини. Індивідуальні відмінності учнів виявляються насамперед в типах мислення: в одних дітей переважає практично-дієве мислення, в інших – наочно-образне, у третіх – словесно-логічне. Психологами доведено, що результативність навчання залежить від типу мислення і когнітивних його стилів. Тому диференціація навчання має здійснюватися також за типами інтелекту (вербальний, візуальний, аудіальний тощо).

Залежно від ступеня узагальнення навчального матеріалу інтеграція має кілька рівнів: 1) у межах одного навчального предмета, коли той чи інший об'єкт вивчення розглядається з точки зору різних теорій чи методів пізнання; 2) на міжпредметній основі споріднених галузей знань; 3) на основі міжгалузевого узагальнення, коли один і той же об'єкт вивчення розглядається з позицій різних, неспоріднених галузей знань; 4) на метапредметному рівні узагальнення, коли об'єкт вивчення потребує методологічного узагальнення на рівні світоглядних переконань і ціннісних ставлень.

**Ключові слова:** інтеграція, диференціація, освітній процес, парадигма освіти.

## **ФОРМУВАННЯ ХРОНОЛОГІЧНОГО СКЛАДНИКА ПРЕДМЕТНОЇ ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*Малієнко Юлія,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Хронологічний складник предметної історичної компетентності належить до загальноновизнаних, константних показників навчання історії. Програмою 2017 року він визначається як уміння орієнтуватися в історичному часі, встановлювати близькі

та далекі причинно-наслідкові зв'язки, розглядати суспільні явища в конкретно-історичних умовах, виявляти зміни і тяглість життя суспільства [2]. Саме тому опрацювання хронології має бути спрямоване на формування в учнів потреби і звички локалізувати в часі історичні факти, встановлювати між ними часові відношення, а якщо для цього бракує інформації, – на прагнення шукати її [1, с. 5].

Важливим чинником формування хронологічних умінь у старшокласників є розвиток набутих раніш понять про послідовність, синхронність, тривалість історичних подій, явищ, тенденцій суспільного розвитку у певний період минулого.

Сучасні вимоги до складників предметної історичної компетентності передбачають наявність когнітивного, діяльнісного, мотиваційно-ставленнєвого компонентів. Відповідно до оновленої програми старшокласники мають знати з історії України: етапи Української революції 1917–1921 рр.; основні етапи розвитку українського суспільства від ХХ століття до сьогодення; з всесвітньої історії, зокрема: хронологічні межі світових війн, доби нової економічної політики та спланованої модернізації в СРСР, німецько-радянської війни та ін.; дати революції в Російській імперії, приходу до влади більшовиків, утвердження комуністичного тоталітаризму (сталінізму) в СРСР, ключових битв / військових операцій Другої світової війни та ін.; час створення ООН, НАТО і ОВД, перебудови в СРСР, розпаду СРСР, Холодної війни тощо; основні етапи світового суспільного розвитку в ХХ і на початку ХХІ століття.

Діяльнісний складник хронологічної компетентності представлено хронологічними вміннями. В узагальненому форматі вони презентовані такими вимогами до старшокласників: визначити хронологічні межі основних історичних подій, явищ, процесів у ХХ – початку ХХІ ст.; встановити хронологічну послідовність і синхронність подій історії України та світу у відповідний період, зокрема, подій, що відображають формування територіальних меж УРСР, радянізацію та репресії, український визвольний рух на різних його етапах; характеризують розвиток господарства та культурного життя; події; трансформаційні процеси державотворення в Україні, незалежної України, синхронізуючи їх з відповідними подіями регіональної історії, історії країн Центрально-Східної Європи; застосувати знання про періодизацію світової історії та історії України як інструмент для розуміння особливостей

суспільного розвитку в ХХ – на початку ХХІ ст.; оперувати хронологічним і понятійним матеріалом для пояснення політичного, соціально-економічного та культурного життя в Україні та провідних країн світу у відповідний період.

Важливим фактором формування хронологічного складника є розвиток мотиваційно-ставленнєвої сфери старшокласників. У 10-11 класах цей показник може бути наступним: учень: виявляє інтерес до хронології, синхронізації історичних подій, явищ, тенденцій ХХ – початку ХХІ століття; прагне до знаходження, опрацювання й застосування різноманітних джерел для пізнання хронології зазначеного періоду; усвідомлює необхідність опанування хронологічними знаннями і вміннями, необхідність використання хронології для пояснення проблем минулого; обґрунтовує власні очікувані результати навчання історії, вибір власної позиції у питаннях періодизації, синхронізації історичних фактів ХХ – початку ХХІ століття.

Важливо, що хронологія може використовуватися як елемент інтеграції у змісті більшості шкільних предметів.

Формування хронологічних понять, умінь неможливе без перебігу когнітивних процесів, до складу яких входять увага, сприймання, мислення і пам'ять. Усі вони взаємопов'язані в пізнавальному процесі, протікають відповідно до встановлених психологічною наукою закономірностей і потребують розвитку [3].

Аналіз наявної науково-методичної літератури та проведені експериментальні дослідження дали змогу виокремити наступні прийоми формування хронологічної компетентності:

- хронологізація та синхронізація подій історії України та всесвітньої історії ХХ – початку ХХІ століття;
- виокремлення періодів, етапів історичних подій, явищ, процесів, визначення їх часових меж;
- створення часових асоціацій;
- хронологічне упорядкування документів, ілюстрацій, карт, інших історичних джерел;

- використання фрагментів історичних джерел з інформацією, необхідною для хронологічної локалізації подій, явищ, процесів ХХ – початку ХХІ століття.

Отже, хронологічний складник предметної історичної компетентності – унікальний, власне історичний показник діяльності учнів, який сприяє пізнанню минулого як закономірного процесу, що розвивається у часі і просторі. Виокремлені хронологічні вимоги до учнів фактично стають векторами діяльності вчителів історії.

**Ключові слова:** хронологічна компетентність, прийоми формування хронологічної компетентності.

### Список використаних джерел

1. Власов В. На що варто звернути увагу вчителю в процесі підготовки до ДПА з історії України 2011 р.: методичні рекомендації та коментарі. *Історія і суспільствознавство в школах України : теорія та методика навчання*. 2011. № 4. С. 3–20.
2. Історія України. Всесвітня історія. 10–11 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navch>
3. Малецька Т. В. Когнітивний розвиток як чинник формування хронологічних знань підлітків в процесі вивчення історії. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Психологія і педагогіка*. 2013. Вип. 24. С. 67–71. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp\\_2013](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2013).

## КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ПРОГНОСТИЧНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Мартиненко Валентина,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України.  
м. Київ, Україна*

Прогнозування є невід’ємним компонентом будь-якого виду діяльності, у т.ч. навчальної. Прогностична діяльність розглядається багатьма дослідниками як вид пізнавальної діяльності з розроблення прогнозу. Молодший шкільний вік у сенсі

розвитку креативних властивостей особистості і здатності до прогнозування зокрема, є сенситивним.

Зміст Типових освітніх програм НУШ для 1-2 і 3-4 класів містить значний потенціал для формування у здобувачів ключових компетентностей, серед яких – вільне володіння державною мовою, а також здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами в різних комунікативних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування [1, 2].

Надаючи важливого значення розвитку прогностичних умінь молодших школярів у процесі читацької діяльності, розробники Типових освітніх програм у змістових лініях Мовно-літературної галузі «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів» та «Оволодіваємо прийомами роботи з дитячою книжкою» передбачили «формування і розвиток в учнів умінь висловлювати смислові здогадки щодо орієнтовного змісту твору, можливого розвитку подій з опорою на заголовок, ілюстрації, ключові слова; шляхом відповідей на запитання, які виникають у читача по ходу вдумливого читання твору»; «прийомів прогнозування орієнтовного змісту дитячої книжки з опорою на її ілюстративний та довідково-інформаційний апарат; анотацію, відомості про письменника, заголовки (підзаголовки) розділів у значних за обсягом творів (3-4 класи); вербалізацію своїх припущень у короткому зв'язному повідомленні».

Процеси сприймання, розуміння та інтерпретації текстів різних видів здійснюються за участі механізмів мислення і мовлення, серед яких особливу роль виконують механізми імовірного прогнозування та антиципації.

Під час побудови функціональної структури прогнозування більшість дослідників (А. Брушлинський, Б. Гершунський, Б. Ломов, В. Моляко, Н. Ничипоренко, Л. Регуш, О. Сергієнко та ін.) виокремлюють такі основні її функції: регулятивну, когнітивну, мовленнєво-комунікативну у їх різних поєднаннях. Зазначені функції з урахуванням їх структурних показників коректно адаптуються до умов читацької діяльності молодших школярів.

Як показують дослідження, процес прогнозування безпосередньо пов'язаний із мовленнєвим розвитком дитини та комунікативними вміннями. Розглянемо детальніше мовленнєво-комунікативний компонент прогностичної діяльності, який



виражається у здатності молодших школярів до вербалізації інформації на основі мовленнєвих моделей під час вибору власних стратегій побудови образу майбутнього; комунікації як співробітництва; комунікації як взаємодії, – не лише міжособистісної, а й комунікації з джерелом інформації – текстом.

Рівні розвитку *мовленнєвого компонента* у стислому варіанті можуть характеризуватися такими біполярними критеріями [3, с. 38]: розгорнутий// стислий рівень вербалізації прогнозу; повнота//обмежений характер мовленнєвих засобів; наявність//відсутність у мовленні категорії майбутнього часу.

Розгорнутий/стислий вербальний прогноз може являти собою висловлювання, що складається з поширеного речення чи зв'язного висловлювання, характеризуватися варіативністю, деталізацією прогнозів. Наприклад, щодо подальшого розвитку подій у творі на різних етапах текстової діяльності, імовірних вчинків персонажів тощо. Протилежний варіант такого прогнозу – коротка однозначна відповідь у вигляді простого непоширеного речення з орієнтацією на єдиний сценарій майбутнього розвитку подій.

Повнота/обмежений характер використання мовленнєвих засобів. Вербальний прогноз, який відповідає певній віковій нормі учнів, відображає нормативний лексико-граматичний рівень розвитку мовлення (словниковий запас слів, узгодження слів у роді, числі, відмінку; словотвір); доцільне, відповідно до мовленнєвої ситуації, використання у вербальному прогнозі засобів художньої виразності (яскравих, образних висловів, порівнянь, епітетів і т. ін.). В учнів з недостатнім рівнем мовленнєвого розвитку, прогностичні висловлювання характеризуються збідненням та некоректністю вживання у мовленні лексично-граматичних форм, синтаксичних конструкцій, засобів художньої виразності.

Наявність/відсутність у мовленні категорії майбутнього часу. Здогадки щодо орієнтовного, можливого розвитку подій у творі дитина передає, застосовуючи форму майбутнього часу дієслів, підкреслюючи незавершений характер запропонованої ситуації. У своєму мовленні вона чітко диференціює категорії минулого-теперішнього-майбутнього. Протилежний варіант – під час опису можливого майбутнього учень/учениця використовує у мовленні граматичні форми

минулого чи теперішнього часу, що не дає можливості говорити про достатній рівень сформованості у дитини умінь виражати узагальнену дію в граматичній формі майбутнього часу.

У складному процесі повноцінного сприймання змісту тексту важливу роль відіграє застосування учнями продуктивних читацьких технологій – різних комбінацій прийомів, алгоритмів розумових дій, спрямованих на усвідомлення у тексті фактуальної, концептуальної і підтекстової інформації. Однією з технологій, що активізує смислове сприймання, є *діалогічна взаємодія школяра (комунікація)* з текстом твору, його автором, яка передбачає активне вичитування різних видів текстової інформації. Здійснюється на різних етапах роботи з текстом.

Особливу роль діалог дитини з текстом відіграє на етапі дотекстової діяльності (робота з незнайомими словами, ключовими словами, виділеними педагогом, робота над змістом заголовка, ілюстраціями), оскільки забезпечує первинну інтерпретацію тексту. На цьому етапі школярі прогнозують концептуальну структуру, імовірний розвиток подій у творі відповідно до зазначених позатекстових елементів, фонових знань, власного життєвого досвіду, знань про автора, жанр твору та ін.

На наступних етапах діалогічна взаємодія з текстом здійснюється шляхом привернення уваги дитини до незрозумілого у творі, постановкою запитань, імовірного прогнозування відповідей на запитання, що виникли, або прогнозування подальшого змісту тексту, самоконтролю (перевірки своїх гіпотетичних припущень). Відтак, учні набувають важливого читацького досвіду – прогнозування й антиципації, у них посилюються позитивні читацькі мотиви, поглиблюється смислове сприймання твору.

**Ключові слова:** молодші школярі; прогнозування; комунікативно-мовленнєвий компонент прогнозування; технологія діалогічної взаємодії з текстом.

## Список використаних джерел

1. Типова освітня програма для учнів 1-2 класів. (2018). [електронний ресурс]. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
2. Типова освітня програма для учнів 3-4 класів (2018). [електронний ресурс]. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
3. Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В. и др. (2018). Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитном развитии. Казань, 2018. 160 с.

## МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЛЦЕЮ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

*Мацейків Тетяна,  
канд. пед. наук,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Провідною умовою ефективної реалізації громадянознавчого змісту історичної освіти є створення та запровадження у практиці загальноосвітнього закладу ефективних методичних підходів, педагогічних форм та методів, спрямованого на формування громадянської компетентності особистості. Методика навчання, що базується на розвитку громадянської компетентності особистості, орієнтована на активні та інтерактивні методи навчання, використання технології і практики створення навчальних ситуацій [1].

Як свідчить педагогічна практика, ефективними в справі становлення громадянської компетентності й гуманістичних цінностей особистості є саме інтерактивні методи, що передбачають взаємодію і співпрацю всіх учасників освітнього процесу для вирішення навчальних і практичних завдань. Зокрема, аналіз історико-культурних джерел; проєктування – розробка та реалізація проєктів історичної тематики; дискусії; рольові та ділові ігри (моделювання відносин, вивчення ситуацій, які дають змогу обговорювати соціальні проблеми і спільно працювати над

способами їх вирішення); спілкування засобами Інтернету (обговорення на форумі, розміщення інформаційних ресурсів на сайті, обмін досвідом проектної діяльності тощо); організація рефлексії (обговорення, есе, твір на тему, бесіда).

Цей методичний інструментарій дає змогу організувати навчальну взаємодію учнів, в процесі якої в її учасників виникають нові знання і досвід. Умовами інтерактивності є наявність проблеми, її обговорення і співпраця групи над її розв'язанням, прийняття узгодженого рішення, аналіз, рефлексія її результатів членами групи.

Різні методичні підходи до розвитку громадянської компетентності учнів старшої школи в навчанні історії України об'єднані необхідністю розвитку критичного мислення учнів, що передбачає навички формування, представлення і захисту власної позиції. Сутність цього підходу полягає у здійсненні учнями різних видів пізнавальної діяльності у контексті рефлексії, що передбачає критичний аналіз власних поглядів, конкретної соціально-історичної ситуації і прийняття обґрунтованого рішення на основі виваженого вибору. Головним принципом тут є визнання неможливості однозначної оцінки будь-якого явища чи події, існування єдиної, абсолютної позиції.

Реалізація технології критичного мислення на уроках історії України відбувається у ході аналізу учнями історичних джерел (документи, спогади, свідчення очевидців тощо), призначення яких – допомагати створювати яскраві, виразні образи подій, особистостей, а також засвоєння навичок історичного аналізу. Письмові та візуальні історичні джерела, в яких представлена тематика відображення різних образів світу мають стати важливим складником навчально-методичних матеріалів. Історичне джерело має слугувати засобом пізнання тієї чи іншої людини, історичного середовища, суспільства загалом.

Робота з історико-культурними джерелами в курсі історії України сприяє розвитку дослідницько-пізнавальної діяльності учнів, формуванню ціннісних уявлень та орієнтирів. Важливими завданнями вивчення історії є порівняння різних версій та інтерпретацій історичних подій та фактів, які містяться в історичних джерелах, вибір найбільш переконливих з них.

Аналізуючи історичні джерела, які можуть представляти різні позиції та точки зору, учні вчаться порівнювати різні описи, шукати відмінності й подібності у фактах, а також у судженнях, що виражають певні погляди або позиції. Обговорення відмінностей у трактуванні одного і того ж факту чи події та з'ясування причин такої оцінки (неповна інформація, суб'єктивність, різний досвід, певна релігійна чи політична приналежність тощо) сприяють формуванню здатності аналітичного та критичного мислення особистості, формуванню об'єктивних, зважених та незалежних суджень при оцінці історичних явищ.

Організація історичної дослідницької діяльності сприяє формуванню в учнів активної громадянської позиції, розвиває їхню самостійність і відповідальність, надає можливість формулювати й висловлювати власну думку, допомагає розвивати відчуття власного місця в минулому, сучасному і майбутньому.

Узагальнюючи, зазначимо, що охарактеризовані методичні підходи до розвитку громадянської компетентності учнів базуються на індивідуальній та груповій ініціативі, взаємодії та партнерській співпраці тощо. У процесі дослідження історичного минулого старшокласники отримують стале відчуття приналежності до історії свого народу, навчаються приймати самостійне рішення, здійснювати зважений вибір, прогнозувати розвиток суспільства в майбутньому [2].

**Ключові слова:** громадянська компетентність, історія, методичні підходи.

### Список використаних джерел

1. Компетентнісний підхід у сучасному світі: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.Овчарук. К. : вид-во «К.І.С.», 2004. 112 с.
2. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–20.
3. Ремех Т.О. Сутність і структура громадянської компетентності учня Нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34–41.

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ТА ВИДИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

*Михайличенко Олег,  
докт. пед. наук, професор,  
завідувач кафедри всесвітньої історії, міжнародних відносин  
та методики навчання історичних дисциплін  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С.Макаренка,  
м. Суми, Україна*

Процеси модернізації сучасної освіти спрямовані на творення і розвиток соціально-економічного та культурного життя суспільства, підготовку випускника школи XXI століття, що володіє не просто знаннями, вміннями і навичками, а й особистісними якостями, що додає їй гнучкість і стійкість в постійно мінливих умовах розвитку країни.

Практичний досвід освітніх установ, наукові дослідження в галузі ефективних засобів і методів розвитку особистості учня за допомогою формування компетенцій переконують в застосуванні компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя.

А. Хуторської відзначав, що освітні компетентності – це інтегральні характеристики якості підготовки учнів, пов'язані з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності щодо певного міждисциплінарного кола питань.

Іншими словами можна визначити, що *компетентнісний підхід* – це сукупність загальних принципів визначення мети освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів. Основним безпосереднім результатом освітньої діяльності є формування ключових компетентностей.

Під ключовими компетентностями учнів розуміють їхню здатність самостійно діяти при вирішенні навчальних завдань. А в діяльності вчителя – це сукупність якостей, що сприяють найбільш ефективній організації освітнього процесу.

Компетентнісний підхід відображає сутність модернізаційних процесів у сфері освіти, так як характеризується сукупністю вмінь, здібностей, особистісних характеристик сучасного вчителя, які повинні безпосередньо використовуватися в його практичній діяльності і формувати особистісний досвід учнів. Ця сукупність складається з таких компетентностей:

- інтелектуальні компетентності;
- загальнокультурні компетентності;
- методологічні компетентності;
- комунікативні компетентності;
- науково-теоретичні компетентності;
- методичні компетентності;
- особистісні компетентності.

Таким чином, представлені види компетентностей учителя спонукають посилення наукової, дослідницької, методичної підготовки, формуючи його професійні якості.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя.

#### Список використаних джерел

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский. Педагогика, 2003. № 10. С. 51–55.
2. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х. : Вид. група «Основа», 2005. 96 с.
3. Трубачова С. Є. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К. : «К. І. С.», 2004. С.53–56.
4. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ  
У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ІСТОРІЯ)»  
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ СЛОВ'ЯНСЬКИХ НАРОДІВ**

*Михтуненко Вікторія,  
канд. іст. наук, викладач кафедри  
всесвітньої історії, міжнародних відносин  
та методики навчання історичних дисциплін,  
Сумського державного педагогічного  
університету імені А.С.Макаренка  
м. Суми, Україна*

Здатність особистості до критичного мислення була важлива в усі часи, але саме зараз, на рубежі соціальних формацій, ця риса стає життєво необхідною. Процеси перетворення в соціальному, духовному та політичному житті, що відбуваються в сьогодні в Україні, формують нові проблеми та виклики перед суспільством та державою. Серед них важливе місце посідає проблема забезпечення інформаційно-психологічної безпеки громадян, так як формування інформаційного суспільства, проголошення свободи інформації, збільшення її обсягів, а також девальвація моральних цінностей в українському суспільстві викликали негативні процеси маніпулювання інформацією. Саме тому механізм реалізації захисної функції критичного мислення знайшов своє відображення в цілому комплексі педагогічних умов як засіб їх захисту від негативних інформаційних впливів.

Варто зазначити, що адаптація особистості до реалій сучасного суспільства має на меті не тільки і не стільки відтворення усталених норм і традицій, скільки соціальну творчість, засновану на конструюванні нових цінностей та компетентностей. В зв'язку з цим особливого значення набувають такі якості особистості як виваженість, неупередженість та незалежність думок та тверджень. Якщо розглянути саме поняття критичне мислення, то ми бачимо, що це здатність особистості ставити нові, змістовні запитання; виробляти різноманітні твердження, які підкріплюються аргументами; приймати незалежні продумані рішення [0, с. 420].

У науковій літературі виокремлюють шість ключових елементів критичного мислення: вміння мислити: сукупність прийомів, що створюють перевірену на



практиці ефективну методологію обробки інформації; відповідальність: усвідомлення обов'язку надання співрозмовнику аргументів, прикладів; формулювання самостійних суджень: критичне мислення – творча розумова діяльність; критерії: положення, якими оперує студент, оцінюючи ідеї в процесі їх аналізу чи критики; самокорекція; увага і чуйність до контексту інформації [0, с. 206]. Однак на практиці головна ідея технології полягає в створенні на заняттях атмосфери, за якої студенти активно працюють, свідомо отримують і розширюють знання з теми, що вивчається і приходять до нових рішень.

Для розвитку критичного мислення на заняттях з історії слов'янських народів можуть бути застосовані такі методи й технології:

- Дискусія (групова форма роботи, за допомогою якої викладач включає студентів в ситуації реального спілкування, викликаючи бажання висловити свої думки і судження, свою точку зору і розуміння порушеного питання). На дискусію можна виносити такі теми: для студентів II курсу: Стосунки слов'ян із сусідніми племенами і державами; Гуситський рух в Чехії; Суспільна думка часів правління Івана III; Проблема престолонаслідування); для студентів III курсу: Палацеві перевороти як фактор політичного життя Росії; Польські землі під пруським, австрійським та російським пануванням; Революція 1848 р. та Національний рух південнослов'янських народів; для студентів VI курсу: Внутрішня боротьба у ВКП(б). Причини та наслідки; Мюнхенські угоди та їх наслідки для Чехословаччини; XX з'їзд в СРСР та його наслідки.

- «Кошик ідей» (прийом, який передбачає опитування по темі. Викладач запитує студентів про те, що вони знають з вивченої теми. Кожен студент спочатку записує факти, потім обмінюється інформацією в групі. Після цього кожна група по черзі називає факти, при цьому не повторюючи сказане раніше. Викладач записує всі названі факти у вигляді тез у «кошику ідей»). Для використання цього прийому доцільно взяти підсумкові теми.

- «Зигзаг» (орієнтований на систематизацію знань в групі. Для студентів викладач обирає актуальне історичне джерело, яке розбиває на частини; студенти об'єднуються в групи. Кількість учасників групи має збігатися з кількістю

запропонованих частин тексту. Організовується індивідуальне вивчення уривку документів кожним студентом, а потім обмін отриманою інформацією в групі. На стадії рефлексії відбувається обмін інформацією і особистою думкою про проблему з іншими групами в аудиторії, під час якого складається загальна схема для презентації питання. Таким чином, в кожній групі складається загальне уявлення досліджуваного питання). Для роботи пропонується використовувати такі історичні документи як: «Законник» Стефана Душана (Сербія), «Велика хроніка» (Польща), «Повість минулих літ» (Київська Русь).

- «Фішбоун» (ще один прийом роботи з документальними джерелами, який передбачає, що є умовний скелет, в голові якого позначається проблема, розглянута в джерелі. При парній роботі можна використовувати різні документи з однієї проблеми. Робота над схемою проводиться в групі, на етапі рефлексії відбувається обмін інформацією, зібраною кожною з груп, загальна схема записується викладачем на дошці. При застосуванні цього прийому спостерігається спільна навчальна діяльність студентів в різних ситуаціях, створення умов відповідальності не лише за свій результат, а й за результат усієї групи, відбувається взаємоконтроль між студентами. Для застосування зазначеного прийому краще підійдуть джерела: Програмні документи чашників і таборитів (Гуситський рух. Чехія); Порівняння конституцій Сербії (Конституція 1835 р.; Турецький устав 1838 р.; Конституція 1869 р.)

- Піар-компанія (прийом для розвитку критичного мислення студентів, який передбачає поділ на декілька груп, які мають створити піар-компанію, або провести передвиборчу агітацію за якогось історичного діяча. В процесі підготовки студенти детально знайомляться з біографіями історичних діячів та намагаються вибудувати стратегічну модель висвітлення кращих рис і приховання дискусійних моментів з життєпису певних історичних персонажів). Для роботи з цим прийомом краще взяти такі історичні персоналії як: Ян Гус, Юзеф Пілсудський, Й.Б. Тіто та інші.

Підсумком такої роботи на заняттях є розвиток самостійного мислення студентів, адже саме інформація і знання є відправним пунктом критичного осмислення світу.

Таким чином, актуальність такої системи навчання полягає в тому, що студенти включаються в активну і ефективну навчально-пізнавальну діяльність. Навчання, з боку студента, носить вже суб'єктивний усвідомлений характер. Принципово змінюється і роль викладача в освітньому процесі, який працює в руслі критичного мислення, приділяє велику увагу виробленню якостей, необхідних для продуктивного обміну думками: терпимості, вмінню слухати інших, відповідальності за власну точку зору. Таким чином, педагогу надається можливість наблизити освітній процес до реального життя, що протікає за стінами студентських аудиторій.

**Ключові слова:** критичне мислення, компетенція, інформація, прийом, дискусія.

### Список використаних джерел

1. Горохова І. В. Значущість критичного мислення для сучасних суспільства та освіти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. 2014. Вип. 42. С. 226–240.
2. Куземко Л. В. Проблема формування у майбутніх педагогів критичного мислення та здатності вирішувати проблеми. *Молодий вчений*. 2017. № 3. С. 417–421.
3. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 1. С. 3–7.
4. Чуба О. Формування критичного мислення як психологічно-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 202–208.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ІСТОРИЧНОЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*Мороз Ірина,  
наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

На основі узагальнення праць [1-6] з проблематики реалізації компетентнісного підходу в закладах загальної середньої освіти та результатів анкетування вчителів історії ми виділяємо такі психолого-педагогічні умови формування в учнів старшої школи історичної дослідницької компетентності:

1. Особистісно-орієнтований підхід до навчання, який передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємини учня та педагога, активну позицію учнів в навчальній діяльності. Тобто, учні та вчитель мають стати рівноправними учасниками навчально-дослідницької діяльності. Вчитель має позиціонувати себе як фасилітатор та учасник освітнього процесу, а не як єдине джерело знань.

2. Наявність у вчителя досвіду організації дослідницької діяльності учнів у навчанні історії. Дослідницький підхід до освітнього процесу вимагає гнучкості, мобільності, сформованості дослідницьких навичок викладача, що дозволяє йому швидко адаптувати свій професіоналізм до умов невизначеності.

3. Проблемність у структуруванні змісту навчання історії. Реалізація методів проблемного навчання передбачає використання в освітньому процесі різноманітних джерел інформації, висунення проблемних питань і завдань, створення проблемних ситуацій, організацію пошукової діяльності учнів щодо їх розв'язання. Такий підхід передбачає наявність в учнів необхідних і достатніх предметних знань для пізнання нового та виконання різнотипних дослідницьких завдань, проектів.

4. Створення дослідницького розвивального середовища, що передбачає реалізацію індивідуальних інтересів учнів, їх самостійну навчально-дослідницьку діяльність та відповідальність за результат. У дослідницькому підході до навчання важливим є перекладання відповідальності за результати навчання з вчителя на учня

та створення об'єктивних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з предмета. Системний та поетапний розвиток в учнів дослідницької компетентності передбачає формування внутрішньої мотивації учнів до навчання, їхню самостійну роботу з обраної теми дослідження, активну участь у спеціально організованих дослідницьких проєктах.

5. Активне застосування роботи учнів у групах на засадах кооперативного підходу. На думку низки дослідників, кооперативне навчання підвищує ефективність та результативність освітнього процесу, оскільки дозволяє учням отримати зворотній зв'язок від своїх однолітків, підвищує рівень їх мотивації до навчання. Крім того, навчання в умовах кооперації характеризується високим рівнем діалогу та взаємодії, дозволяє формувати вміння в учнів працювати в команді, підвищує їх самооцінку та комунікативну компетенцію. Однією з сильних сторін кооперативного підходу є те, що він дає учням змогу створити спільний досвід, який забезпечує спільну базу для взаємодії в процесі вивчення навчального предмета.

**Ключові слова:** психолого-педагогічні умови, учні старшої школи, формування історичної компетентності.

### Список використаних джерел

1. Баханов К. О. Навчання історії в школі під кутом зору компетентнісного підходу: Посібник для вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 127 с.
2. Мороз П. В., Мороз І. В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
3. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 32–37.
4. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
5. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти. *Наука і освіта. Серія «Педагогіка»*. 2011. №9. С. 13–17.

6. M. Weimer, *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice*, San Francisco, USA: Jossey-Bass, 2002.

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВМІННЯ ВИСУВАТИ ГІПОТЕЗИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ**

*Мороз Петро,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Нові знання з історії вперше усвідомлюються учнем-дослідником у формі гіпотези. Тому одним з головних, базових дослідницьких умінь є вміння висувати гіпотези. Чим же відрізняється гіпотеза від припущення? Головна вимога до гіпотези – її узгодженість із фактичним історичним матеріалом, тому не всяке припущення можна назвати гіпотезою. На відміну від простого припущення, вона має бути обґрунтованою, вказувати шлях дослідницького пошуку в процесі вивчення історії.

Висування гіпотез часто виступає тим чинником, що мотивує творчий дослідницький потенціал школяра, спонукає до активної креативної діяльності під час роботи над історичним матеріалом. Вони виникають як можливі варіанти розв'язання проблеми. Таким чином, гіпотези дають учням можливість побачити історичну проблему в іншому світлі, подивитися на ситуацію з іншого боку.

Формуванню вміння виробляти гіпотези можуть сприяти спеціальні тренінгові завдання. Цікавим завданням для розвитку такого вміння є завдання «складіть розповідь, використовуючи дану кінцівку». Вчитель зачитує учням кінцівку розповіді (наприклад, уривок з літературного твору про дану епоху чи історичного документу) і пропонує учням висловити припущення про те, що було на початку і чому все завершилося саме так. Наприклад: «...Жителі селища Чорнобурих та їх гості з поселення Червоних Лисиць бенкетували до заходу сонця. Вони ковтали сире тепле м'ясо оленів, доки віка не почали закриватися». Після відповідей учнів учитель може зачитати інтерпретацію автора історичної повісті «Мисливці на

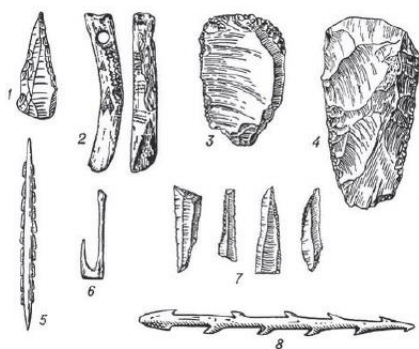
мамонтів» (С. Покровського), уривок з якої використано в завданні. У цьому завданні оцінюється в першу чергу логічність та оригінальність висловленого учнем припущення.

Ще одним ефективним способом розвитку вміння висувати гіпотези є виконанням завдань на кшталт «скільки способів застосування предмета». Вчитель називає будь-який предмет побуту людей давнини, їх знаряддя праці тощо. Учням потрібно перерахувати якомога більше різноманітних способів його застосування. Перемагає той, хто вкаже більшу кількість різноманітних функцій предмета. Наприклад, це можуть бути знаряддя праці неандертальця чи кроманьйонця.

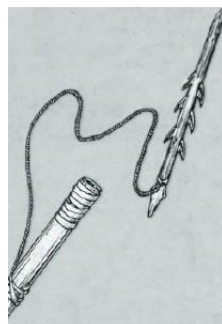


▲ Неандертальці (сучасна реконструкція за рештками). Неандертальський музей, Німеччина

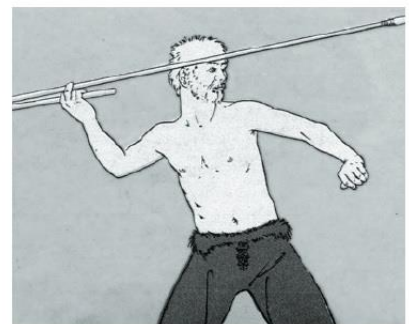
▶ Знаряддя праці неандертальця. Перелічіть якомога більше різноманітних способів їх застосування



▲ Знаряддя праці кроманьйонця



▲ Наконечник від гарпуна



▲ Полювання кроманьйонця зі списометалкою

Заохочуються найоригінальніші, найнесподіваніші припущення, разом із тим варто зараховувати як правильні лише ті варіанти відповідей, які дійсно можуть

бути застосовні на практиці. На думку психологів, у ході виконання такого типу завдань активізуються продуктивність, оригінальність та гнучкість мислення учнів.

Подібні тренінгові завдання можуть виконуватися як індивідуально, так і в групах. Виникнення проблемної ситуації, висунення гіпотез часто спонукає потребу учнів до спілкування. Інтерактивний характер цих завдань робить групову роботу досить ефективною, тим паче, що для школярів цієї вікової групи важливим є не лише результат, а й спілкування в процесі навчання, визнання цінності їхніх поглядів, думок в очах однолітків.

Надзвичайно важливим етапом є перевірка гіпотези, на якому здійснюється аналіз усього процесу розв'язання проблеми. Цей етап потребує від учнів цілу низку розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, перенесення знань та вмінь у нову ситуацію ділового спілкування. Така діяльність сприяє розвитку інтелектуально-логічних та інтелектуально-евристичних здібностей учнів.

**Ключові слова:** дослідницька діяльність, уміння висувати гіпотези, навчальна проблема.

### Список використаних джерел

1. Мороз П., Мороз І. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі : методичний посібник. К., 2018, 96 с.
2. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособ. М., 2006., 480 с.
3. Moroz P., Moroz I. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 3. С. 102-115.
4. Пометун О., Гупан Н., Власов В. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.



## **ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ**

*Моцак Світлана,  
канд. пед. наук, доцент,  
СумДПУ імені А.С.Макаренка  
м. Суми, Україна*

Нова українська школа потребує нового вчителя історії, який вміє досліджувати проблеми за допомогою сучасних інформаційних засобів, працювати з великими масивами даних, робити і презентувати висновки, спільно працювати онлайн у навчальних, соціальних та наукових проєктах [3].

Сучасний вчитель історії має бути високоосвіченим фахівцем, володіти сучасними інформаційно-комунікаційними та медіаосвітніми технологіями, які є популярними серед молоді.

Медіаосвіта є важливим складником професіоналізму майбутнього вчителя історії, який має набути відповідних знань, умінь і навичок як-от: застосовувати сучасні медіа, зокрема друковані, радіо, телебачення, Інтернет як джерела знань; знаходити потрібну інформацію, оцінювати, відбирати й демонструвати її відповідно до поставлених завдань.

Аналіз праць дослідників доводить, що саме вона допоможе майбутньому вчителю історії формувати загальнолюдські цінності, розвивати національну культуру, підносити престиж української держави, сприятиме патріотичному вихованню студентів за допомогою використання різних медіатекстів патріотичного змісту, опрацювання різноманітних джерел інформації. Тому нині надзвичайно важливо підвищувати рівень медіакультури студентів, майбутніх учителів, формувати вміння орієнтуватися в медіапросторі.

Майбутній вчитель історії сьогодні має не тільки мати уявлення про медіаосвітній напрям у педагогіці, а й володіти інформацією про дидактичні та виховні можливості сучасних медіа, психолого-педагогічні умови та форми їх застосування в навчально-виховному процесі.

Сьогодні, на жаль, ми спостерігаємо інформаційну нерівність в українському суспільстві, спричинену глобальною інформатизацією, стрімким ростом швидкості обміну інформацією та зміною способів, форм та цілей цього обміну.

Проблема є цілком на часі, оскільки, як показує практика сьогодення, інформаційні ресурси України та світу все ще не використовуються вчителями історії в повному обсязі. Дослідження доводять, що однією з причин є відсутність достатнього рівня сформованості їхньої медіакультури – особливого типу культури інформаційного суспільства.

Медіаграмотність майбутнього вчителя історії передбачає: знання ним закономірностей сприйняття й розуміння інформації, психологічних аспектів впливу медіа на спосіб життя, стосунки та цінності особистості; використання ключових концепцій медіаосвіти для аналізу медіатекстів; наявність розвинених умінь і навичок пошуку інформації, інтерпретації та критичного аналізу медіатекстів, створення власних медіатекстів, адекватних завданням і умовам комунікації [2].

Сучасному вчителю історії надважливо використовувати різні медіапродукти у своїй професійній діяльності з метою розвитку медіакомпетентності учнів. Для цього необхідно оволодіти різними медіаосвітніми технологіями, а також використовувати їх для підвищення свого професійного рівня.

Таким чином, зважаючи на величезний інформаційний та дидактичний потенціал медіаосвіти в освітньому процесі, важливо формувати медіакомпетентність майбутнього вчителя історії.

**Ключові слова:** медіаосвіта, медіакомпетентність, медіатексти, медіакультура.

### **Список використаних джерел**

1. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів: автореф. дис. ... канд. педаг. наук: 13.00. 04. Луганськ, 2007. 21 с.
2. Колеснікова І. В. Медіакультура та її значення в сучасному інформаційному суспільстві: навчально-методичні матеріали. Житомир: Полісся, 2016. с. 132–138.

3. Концепція Нової української школи [online]. URL : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf> 49

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ КРІЗЬ ПРИЗМУ РЕЗУЛЬТАТІВ PISA-2018

*Новосьолова Валентина,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018, підготовлений національним центром PISA в Україні, засвідчив, що середній бал українських учнів із читання – 466 (у країни-лідера – 555 балів, у середньому в країнах OECD – 487). Базового рівня читацької грамотності не досягли **25,9 %** підлітків. Менше **4 %** учасників проєкту досягли **найвищого** рівня [3].

Після оприлюднення невтішних результатів тестування постає низка запитань. Що вплинуло на такий низький рівень їх та що криється за слабкими показниками? До яких викликів у майбутньому необхідно готуватися вже нині? Які дієві заходи й механізми необхідно розробити і впровадити, аби власна система освіти була здатною подолати ці виклики?

Відповісти на більшість сформульованих запитань можемо після розв’язання проблем, що перешкоджають упровадженню компетентнісного підходу, а саме: неузгодженість термінологічного апарату, неоднозначність типології ключових компетентностей, механізмів (методик) їх формування, невизначеність способів і критеріїв вимірювання й оцінювання результатів компетентнісного навчання.

PISA вимірює сформованість читацької грамотності, що передбачає досягнення базового рівня читацької компетентності здобувачів освіти. Авторитетне міжнародне дослідження має на меті не оцінювання засвоєння шкільної програми учнями, а їхню здатність застосовувати навчальні здобутки в життєвих ситуаціях.

Якщо брати до уваги базовий рівень сформованості читацької грамотності (який не досягнуло **25,9 %** українських учасників), то відповідно до Національного звіту можна окреслити такі характеристики завдань:

- визначати головну думку тексту помірною обсягу;
- розуміти смислові зв'язки або пов'язувати значення в незначній за обсягом частині тексту, коли інформація не є очевидною й передбачає формулювання простих висновків та/або коли в тексті є інформація, яка відволікає увагу;
- вибирати сторінку електронного тексту й заходити на неї, керуючись явними, хоча подекуди й складними підказками, а також знаходити один чи більше фрагментів інформації на основі кількох, частково неявних, критеріїв;
- пояснити загальну мету помірною за обсягом і прозорого за змістом тексту чи призначення конкретних його деталей;
- пояснити прості візуальні чи графічні особливості тексту;
- порівнювати певні міркування й оцінювати те, що їх підтверджує, спираючись на короткі, явні твердження;
- включати порівняння або протиставлення на основі однієї якоїсь характеристики в тексті.

Типові завдання на аналіз та оцінювання на цьому рівні передбачають здатність учнів/студентів зіставляти здобуту з тексту інформацію з наявними їхніми знаннями поза текстом, установлювати певні зв'язки між ними, спираючись на власний досвід і переконання [3, с. 46].

Важливо зазначити, що предмет вимірювання тесту PISA-2018 відображає нові соціально-економічні очікування стосовно компетентного читача. Цілі освітнього процесу змінюються від запам'ятовування й накопичення інформації до формування в учнів здатності використовувати здобуті знання для розв'язання різних життєво необхідних завдань, знаходити потрібну інформацію, інтерпретувати її для створення нових знань і технологій.

Нові технології змінили характер читання й спосіб передавання інформації. Бути компетентним читачем означає швидко адаптуватися в змінному контексті,

ефективно комунікувати, самонавчатися, грамотно оцінюючи інформацію на різних типах носіїв (паперових/цифрових) та з різних джерел і вправно оперувати нею.

Дослідження якості освіти PISA створює умови для змін і реформування вітчизняної освітньої системи на основі обміну досвідом із країнами-учасницями міжнародного дослідження, спираючись на власні культурні й освітні традиції.

Зосередьмося докладніше на тому, за допомогою яких завдань можна формувати читацьку компетентність на уроках української мови засобами підручників української мови для 8 класу (автори В. Новосьолова, Н. Бондаренко), 10 класу (автори Н. Голуб, В. Новосьолова), 11 класу (автори Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова), у яких запропоновано вивчати систему української мови на основі тексту [4],[2],[1].

У кожному з названих підручників, на нашу думку, дібрані вправи, завдання й запитання утворюють цілісну дидактичну систему, спрямовану на досягнення навчальних результатів і задоволення читацьких потреб учнів. Акцентовано увагу на виробленні вмінь працювати з текстами різних видів, формуванні здатності добирати ту інформацію, яка дасть змогу розв'язувати життєво необхідні проблеми й робити усвідомлений вибір у повсякденних ситуаціях в умовах школи й поза її межами.

Завдання названих підручників орієнтують учнів критично аналізувати тексти, робити логічні причинно-наслідкові умовиводи, порівнювати й зіставляти інформацію подібної тематики, аргументовано висловлювати власні міркування; спрямовують на пошук потрібної інформації з різних Інтернет-ресурсів; передбачають вироблення в учнів умінь визначати потрібну чи надлишкову інформацію, аналізувати викладені в тексті проблеми із залученням власного життєвого досвіду; спонукають учнів залучати графіки, схеми в роботі з текстом.

Комплексні вправи названих підручників мають ситуаційний характер, ураховують сфери застосування освітніх здобутків, спонукають учнів систематизувати, зіставляти інформацію, продукувати й формулювати нові ідеї, уможливають системне формування читацької компетентності на уроках української мови.

Вважаємо, що необхідно розвивати інтерес і любов учнів до процесу читання, ретельно добирати навчальні тексти різних видів і стилів мовлення, інформація і

проблеми яких зацікавлять нинішніх учнів і відповідатимуть їхнім потребам й уподобанням. Результати PISA-18 є початком продуктивного дискурсу широкого кола освітян, батьків, громадськості для прийняття обґрунтованих ефективних рішень у галузі освіти.

**Ключові слова:** дослідження PISA, читацька грамотність, читацька компетентність, уроки української мови.

### Список використаних джерел

1. 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.
2. Голуб Н. Б., Новосьолова В. І. Українська мова (рівень стандарту) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Педагогічна думка, 2018. 200 с.
3. 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. URL : [http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA\\_2018\\_Report\\_UKR.pdf](http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf)
4. Новосьолова В. І., Бондаренко Н. В. Українська мова: підручник для 8 класу загальноосвіт. навч. закладів. Київ : Педагогічна думка, 2016. 296 с.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

*Онищук Людмила,  
докт. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
гол. наук. співробітник відділу інновацій  
та стратегій розвитку освіти,  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Аналіз літературних джерел і нормативно-правової бази з проблеми дослідження та характеристика її наукового тезаурусу дали можливість 1) з'ясувати,

що проблема проектування освітнього середовища гімназії в контексті реформування змісту і структури навчання в системі загальної середньої освіти стала одним із напрямів педагогічних досліджень, який має ґрунтовну теоретичну основу. Результати досліджень проблеми педагогічного проектування широко представлено в науковому доробку як вітчизняних учених – Т. Батієвської, О. Коберника, І. Єрмакова, І. Козлова, І. Ковальчука, Н. Коршунової, А. Лігоцького, А. Макаренка, Т. Подобєдової, Л. Онищук, О. Онопрієнко, Н. Плахотнюк, В. Стрельнікова, А. Цимбалару та ін., так і зарубіжних - В. Безрукової, В. Гінеціанського, Дж. Джонса, Я. Дітріха, В. Докучаєвої, О. Заїр-Бека, У. Кіпатрика, В. Краєвського, І. Лернера, В. Монахова, К. Моріса, Г. Щедровицького, В. Ясвіна та ін.; 2) визначити і здійснити науковий опис педагогічних умов проектування освітнього середовища гімназії в контексті реформи загальної середньої освіти. Ними є:

- *підвищення інноваційного потенціалу директорів закладів загальної середньої освіти*, високий рівень якого визначають такі показники, як: бачення власної ролі в інноваційних процесах, активна участь в упровадженні нововведень, творчий підхід до управління як професійної діяльності, уявлення про колегіальність як найбільш ефективний стиль прийняття управлінських рішень у процесі реалізації Концепції нової української школи, відображення комунікативної компетентності як важливого чинника інноваційної діяльності; уявлення про активне ставлення до дійсності як до цінності, що має значення;

- *оптимізація духовного розвитку замовників освіти*, яка зумовлена розширенням спектру можливостей людини ХХІ століття щодо визначення мети життя, а відтак і його пріоритетних цінностей. Лише з позицій духовності та її розвитку у замовників загальної середньої освіти можна формувати їхнє негативне ставлення до проявів бездуховності і неконтрольованих пристрастей, що знецінюють у людині її гуманістичну сутність – людяність;

- *гуманізація взаємодії учасників освітнього процесу закладів загальної середньої освіти*, яка в дослідженні розглядається як здатність людини до спільної

суб'єкт-суб'єктної діяльності в системі: «людина-людина», що зумовлюється певними потребами і спрямовується на зміни в її поведінці;

- *інформаційне забезпечення кожного зі складників освітнього середовища гімназії – змістового, процесуального, технологічного, яке передбачає критичне осмислення учасниками освітнього процесу (педагогічними працівниками, здобувачами освіти та їхніми батьками, фізичними особами, які надають освітні послуги) витоків ідей педагогічного проектування, які свідчить про те, що вимоги до освітнього середовища, його змісту, форм і засобів формувалися в усі часи й епохи і сьогодні можуть творчо застосовуватися ними в проектуванні освітнього середовища гімназії.*

Науковий опис педагогічних умов проектування освітнього середовища гімназії знайшов своє вираження в таких концептуальних положеннях:

Потреба у виявленні, обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов проектування освітнього середовища гімназії в контексті реформи загальної середньої освіти зумовлена необхідністю вирішення проблем педагогічної теорії і практики, зокрема таких, як: реструктуризація освітнього процесу, розроблення змісту загальної середньої освіти на компетентнісній основі, модернізація управління закладами освіти; удосконалення внутрішньошкільної методичної роботи щодо підвищення професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників.

Наші міркування щодо змістової і процесуальної складових будь-яких умов і педагогічних зокрема є суголосними з поглядами О. Остапчука, який стверджує, що «педагогічні умови – це особлива категорія педагогічного процесу, яка являє собою спеціально організоване середовище для реалізації ціннісно-сміслового потенціалу особистісних структур свідомості учнів, появи в них цієї потреби. В особистісно орієнтованій освіті в педагогічних умовах реалізується її гуманістична функція. Суть її полягає в тому, що гуманістичне тлумачення поняття «умови» принципово не може містити елементів примусу. Умови чи враховуються, чи створюються для досягнення мети. Умови створюють певне середовище, яке об'єднує різноманітні



можливості. Умови – це те, що треба врахувати і створити як тло для самоорганізації» [2, с. 138].

Функціональним призначенням педагогічних умов є гармонізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу закладів загальної середньої освіти, яка сприятиме забезпеченню освітніх потреб їх безпосередніх замовників і дасть можливість з'ясувати, що модель випускника, його «... освіченість зумовлюється і залежить від освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу і позначається на формуванні його особистісних і професійно важливих якостей...» [2, с. 135–142].

*Отже*, дослідження проблеми проектування освітнього середовища гімназії в контексті реформи загальної середньої освіти (зумовлене суперечністю між запитом освітньої галузі на освітнє середовище гімназії щодо надання учням педагогічної підтримки в процесах соціалізації, культурної ідентифікації, формування духовно-моральної стійкості і потребою у створенні педагогічних умов щодо його проектування) потребує ретельного опрацювання суб'єктами проектування наукового тезаурусу, літературних джерел, критичного осмислення ідей, теорій, положень педагогічного проектування та вимог освітнього менеджменту до об'єкта проектування.

### **Список використаних джерел**

1. Онищук Л. А. Профілізація освіти учнів старшої школи – один із напрямів розвитку освітньої галузі / Людмила Онищук / Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2015. 208 с. С. 135–142.
2. Остапчук О. Є. Синергетичний потенціал авторського проектування педагогічних систем / О. Є. Остапчук // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України: Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. №2 (95), 2008. С. 86–100.

## ПРОВІДНІ ФУНКЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ ТА ЇХ РЕЗУЛЬТАТИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

*Онопрієнко Оксана,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Відповідно до чинного Закону України «Про освіту» [1], основою для визначення переліку освітніх компонентів (навчальних предметів, інтегрованих курсів, індивідуальних завдань, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення результатів навчання, є стандарт освіти відповідного рівня. Базовим навчальним планом Державного стандарту початкової освіти [2] визначено освітні галузі, в описі яких вказано мету їх вивчення й вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів.

Кожна освітня галузь виробляє властиві їй загальні цілі. Якщо їх співвіднести у межах стандарту чи освітньої програми, то можна зробити висновок про домінуювальну функцію навчального предмета або інтегрованого курсу, а також про відповідні цій функції кінцеві результати – систему чи комплекс предметних і надпредметних знань, способів діяльності, предметних і ключових компетентностей.

У педагогіці відомі кілька підходів до структурування функцій і цілей навчального предмета. Наприклад, за ступенем інтегрування змісту з іншими предметами диференціюють функції на суто предметні (діють у межах одного навчального предмета); міжпредметні (враховують вплив кожного навчального предмета на опанування іншими); інтегрувальні (визначають місце і роль навчального предмета в системі, взаємовплив предметів як складників цілісного освітнього простору). В сучасній освітній ситуації, коли акцентується увага на міждисциплінарній взаємодії, функції навчального предмета можна розглядати з огляду на його потенціал стосовно формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

Визначимо провідні функції навчальних предметів та їх кінцеві для початкової школи результати на основі типової освітньої програми (далі – ТОП) для 3–4 класів, що розроблялася в НАПН України [3]. Конкретизуємо зазначене в табличному

вираженні, що відобразить мету навчання кожного предмета типового навчального плану, властиву їй провідну функцію та узагальнені кінцеві результати (табл. 1).

Таблиця 1

### Провідні функції навчальних предметів та їх результати

Навчальний предмет	Мета навчання за ТОП	Провідна функція	Узагальнені кінцеві результати
Українська мова і літературне читання	Розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей	Формування комунікативних умінь і повноцінної навички читання	Розвинутість усного й писемного мовлення, вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу; сформованість повноцінної навички читання, в якій поєднуються технічна і смислова сторони
Іноземна мова	Формування в учнів комунікативної компетентності, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим із віковими можливостями	Формування комунікативних умінь в іноземномовному контексті	Володіння іншомовними фонетичними, лексичними, граматичними та орфографічними навичками на рівні А1
Математика	Різнобічний розвиток особистості дитини та її світоглядних орієнтацій засобами математичної діяльності, формування математичної й інших ключових компетентностей,	Формування основ математичних знань і способів діяльності	Здатність застосовувати математичні знання і способи діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях

	необхідних їй для життя та продовження навчання		
Я досліджую світ	Особистісний розвиток молодших школярів на основі формування цілісного образу світу в процесі засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики, способи дослідницької поведінки, які характеризують здатність учнів розв'язувати практичні задачі	Формування системи природничих знань, соціального, громадянського та здоров'язберезувального досвіду	Володіння доступними способами пізнання предметів і явищ природи та суспільства, моделями поведінки, які відповідають загальноприйнятим нормам моралі та права
Інформатика	Різнобічний розвиток особистості дитини та її світоглядних орієнтацій, формування інформатичної й інших ключових компетентностей, необхідних їй для життя та продовження навчання	Формування початкових навичок використання ІКТ	Володіння на доступному рівні технологічними, телекомунікаційними, алгоритмічними вміннями
Мистецтво	Художньо-естетичний розвиток особистості дитини, освоєння нею культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва; плекання пошани до вітчизняної та зарубіжної мистецької спадщини; формування ключових, мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження в особистому та	Формування ціннісних ставлень і способів художньої діяльності	Здатність виражати естетичні ставлення, наявність художньо-естетичного досвіду створення художніх образів

	суспільному житті		
Дизайн і технології	Розвиток особистості дитини засобами предметно-перетворювальної діяльності, формування ключових та предметної проектно-технологічної компетентностей, необхідних для розв'язання життєвих проблем у взаємодії з іншими, культурного й національного самовираження	Формування способів предметно-перетворювальної діяльності	Досвід предметно-перетворювальної та побутової практичної діяльності
Фізкультура	Фізичний розвиток особистості учня засобами фізкультурної та ігрової діяльності, формування ціннісного ставлення до фізичної культури, спорту, фізкультурно-оздоровчих занять та виховання фізично загартованих і патріотично налаштованих громадян України	Формування способів рухової активності	Володіння досвідом організації здорового способу життя

Як бачимо з таблиці, провідні функції предметів зосереджені на формуванні в учнів знань, способів діяльності, ставлень, що в сукупності є підґрунтям ключових компетентностей. Функції предметів вирізняються ступенем впливу на різні сфери процесу навчання, зокрема на: цільову, що забезпечує розвиток творчої особистості, здатної до інтелектуального засвоєння та емоційного сприйняття соціального досвіду; змістову, яка сприяє цілісному вивченню й осмисленню окремих об'єктів з позиції різних освітніх галузей; діяльнісну, що визначає провідний вид інтелектуальної або практичної діяльності. Урахування акцентуації провідної функції навчального предмета може слугувати основою для інтегрування змісту навчання на фундаментальному рівні.

**Ключові слова:** початкова школа, мета навчання, інтегрування змісту навчання.

## Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.
2. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Наказ Кабінету Міністрів України від 01.02.2018 р. № 87 (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 688 від 24.07.2019). Дата оновлення: 16.08.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 07.02.2020).
3. Про затвердження типових освітніх програм для 3 – 4 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019 р. № 1273. Дата оновлення: 16.08.2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273> (дата звернення: 07.02.2020).

## АУДИОМАТЕРІАЛИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Петрук Оксана,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
пров. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

У галузі мовної освіти аудіоматеріали передусім використовувалися в процесі навчання іноземних мов. Нині, ураховуючи психологічні особливості опанування української мови як другої (неспорідненої) та зважаючи на важливість аудіювання для формування комунікативної компетентності, аудіосупровід – обов’язкова складова підручників української мови, призначених для закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин [1, 2].

В аудіосупроводі до підручників озвучено текстовий матеріал (вірші, казки, пісні, невеликі за обсягом тексти), рекомендовані насамперед для слухання – розуміння українського мовлення.

Здійснений нами аналіз практики навчання української мови у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин дозволяє стверджувати, що робота з формування аудіативних умінь проводиться вчителями стихійно, принагідно. Проте для досягнення певного рівня комунікативної компетентності учнями вкрай важливо формувати в них уміння слухати – розуміти українське мовлення. Адже аудіювання є найпершою і тому досить важливою ланкою в процесі комунікації. Саме від рівня сформованості аудіативних умінь здобувачів освіти здебільшого залежить ступінь адекватності сприйняття інформації й відповідно – успішність подальшого розв’язання комунікативних завдань як у навчальній діяльності, так і в різноманітних життєвих ситуаціях.

Призначення аудіоматеріалів не обмежується лише завданням сформувати в учнів уміння слухати – розуміти українське мовлення. Використання їх особливо важливе на початковому етапі для опанування правильних зразків українського мовлення, розвитку фонематичного слуху, орфоепічних навичок учнів в умовах полікультурного і багатомовного середовища Закарпаття, Буковини, Одещини.

Варто пам’ятати, що в перші 9 років життя діти точно копіюють вимову, легко запам’ятовують мовленнєві зразки. Тому прослуховування і подальше розігрування невеликих сценок (за зразком), проговорювання (за диктором) і заучування напам’ять чистомовок, віршів, пісень є особливо ефективними завданнями, під час виконання яких учні імітують правильну вимову, інтонаційний малюнок, запам’ятовують окремі слова і фрази.

Тематика дібраних аудіоматеріалів цікава і близька дітям, відповідає сферам і темам спілкування, що окреслені програмою. Озвучені тексти доступні за лексичним наповненням, наявність в окремих з них незначної кількості «нових» для учнів слів не є перешкодою для розуміння їх змісту. Цьому сприяє й візуальна підтримка, адже більшість аудіотекстів у супроводі підкріплені / поєднуються з ілюстративним матеріалом підручників. Таким чином, на основі пропонованих аудіоматеріалів вчитель має можливість планувати й організовувати роботу зі збагачення активного словника учнів.

Крім того, аудіосупровід до підручників має великий потенціал для організації роботи з формування в учнів умінь говорити (переказати зміст прослуханого, встановити / прокоментувати відповідність змісту малюнка й аудіозапису, висловити власне ставлення, розіграти за ролями (діалог, казку) скласти продовження тексту за прослуханим початком і малюнками, тощо).

Цінним є й те, що частина текстів аудіосупроводу – джерело соціокультурної інформації. Робота з нею буде ефективною, якщо вчитель акцентуватиме увагу дітей на певних фактах, проведе паралелі між культурою українського народу й рідного для учнів, добре систему запитань тощо. Прогнозуємо, результатом опрацювання змісту аудіотекстів у соціокультурному аспекті має бути створення об'єктивного образу країни, її культури, опанування дітьми відомостей про видатних особистостей, розкриття особливостей міжкультурного спілкування, засвоєння національно маркованої лексики та мовленнєвих кліше, прикладів мовленнєвої поведінки в певних комунікативних ситуаціях тощо.

Зважаючи на рівень мовленнєвої підготовки здобувачів освіти, за потреби учитель може використовувати на уроці й аудіоматеріали з мережі Інтернет (пісні, аудіоказки тощо).

Таким чином, продумане використання аудіоматеріалів на уроках української мови у школах з навчаннями мовами національних меншин сприятиме опануванню учнями певного лексичного запасу, формуванню і розвитку в них умінь з таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання та говоріння.

**Ключові слова:** аудіювання, аудіативні вміння, національні меншини, комунікативна компетентність, українська мова.

### Список використаних джерел

1. Петрук О. Українська мова : підруч. для 1 кл. закл. заг. серед. осв. з навч. угор. мов. (у 2-х частинах, з аудіосупроводом) : Ч. 1, з аудіосупроводом. Львів : Світ, 2018. 96 с. (Ч. 2. 88 с.).



2. Петрук О. Українська мова : підруч. для 2 кл. закл. заг. серед. осв. з навч. румун. мов. (у 2-х частинах, з аудіосупроводом) : Ч. 1, з аудіосупроводом. Львів : Світ, 2019. 128 с. (Ч. 2. 112 с.).

## **КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА КЛЮЧОВИМИ ОЗНАКАМИ: ОРГАНІЗАЦІЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ**

*Піддячий Микола,  
докт. пед. наук, професор,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Одним із негативних результатів функціонування в Україні олігархічної моделі соціально-економічного розвитку є відсутність достатніх ресурсів для реалізації системних розробок у напрямі зміцнення здоров'я молодого покоління та їх своєчасної соціалізації. Це призводить до значних деструктивних наслідків, серед яких особливе занепокоєння викликають: 1) зменшення тривалості життя людини на наступних вікових етапах; 2) зниження якості продуктивних сил України.

Станом на 2012 рік середня тривалість життя в Україні складає 66,1 років для чоловіків і 76 років для жінок, що є низьким рівнем у порівнянні з середнім європейським показником (72,5 та 80 відповідно) [2, с. 8]. Зміцнення здоров'я молоді має стати ключовим питанням у суспільстві, адже воно є показником цивілізованості держави та відображає перспективність її соціально-економічного розвитку. Разом з тим, воно є головним критерієм доцільності й ефективності життєдіяльності та перспектив розвитку суспільства [4, с. 44].

Серед негативних факторів, які впливають на стан здоров'я старшокласників виокремлюють: 1) погіршенням екологічної ситуації; 2) розповсюдження здоров'яруйнівних стереотипів поведінки; 3) зниженням доступності до якісних медичних послуг; 4) здоров'явитратність сучасної системи освіти [7, с. 102]. Особливої уваги потребує здоров'я школярів де: 1) лише 5% випускників шкіл є практично здоровими; 2) 40% хронічно хворі; 3) 50% мають морфо-функціональні відхилення; 4) біля 80% страждають на різні нервово-психічні розлади; 5) лише 5%

юнаків допризовного віку не мають медичних протипоказань до проходження військової служби.

У зв'язку з цим: 1) проблема вивчення механізмів покращення здоров'я та шляхів його збереження є актуальною; 2) розуміння суті здоров'я (фізичного, психологічного, соціального й духовного) дозволить виявити філософські, культурологічні, медико-біологічні, психолого-педагогічні, соціально-професійні аспекти його формування [1, с. 3].

Помилково часто-густо формування психологічної сфери старшокласників віддається на відкуп самоорганізації, а також родині з її різними можливостями ресурсного та розумового характеру [9, с. 104]. У цьому процесі важливим є рівень сформованості ключових компетентностей, який забезпечує успішність життя та результативність праці особистості [8, с. 101]. Здійснюється це на основі: 1) розробок відображених у законодавчих та організаційних заходах суспільного та безпекового характеру; 2) розробленням особистісної стратегії розвитку на вікових етапах [5, с. 7]. Разом з тим, пріоритетами національних інтересів є розвиток духовності, моральних засад, інтелектуального потенціалу, зміцнення фізичного здоров'я нації, створення умов для розширеного відтворення населення. Забезпечується це шляхом накопичення ресурсів засобом компетентної продуктивної праці відповідних груп продуктивних сил України [10, с. 108].

Розвиток старшокласників протікає на підґрунті здорового способу життя і є вічною проблемою, оскільки в процесі його еволюції відбувається зміна станів природного, особистісного та суспільного характеру [11, с. 270]. Поряд із прогнозованими змінами в природі та людині відбуваються й не прогнозовані, а значить структурування завдань, які потрібно вирішувати, знаходяться у різних вимірах: 1) соціум; 2) впливу людини на природу; 3) способів пізнання світу та себе [3, с. 43]. Зазначимо, що процес проектування та системного коригування поліваріантних концепцій розвитку старшокласників у гармонії з територіальною громадою та природою ускладнюється устроєм їх внутрішнього світу, структуруванням громади з певними характерними для них відносинами і сукупностями зв'язків та форм природи [6, с. 33].

**Ключові слова:** гармонізація; здоров'я; компетентності; соціалізація; старшокласники.

### Список використаних джерел

1. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. – Харків: Вид. Рожко С. Г., 2017. – 488 с.
2. Національна стратегія реформування системи охорони здоров'я в Україні на період 2015-2020 років / Електронний ресурс : <https://moz.gov.ua/uploads/0/691-strategiya.pdf>
3. Піддячий В.М. Мотивація до здійснення професійного саморозвитку майбутнього вчителя / В.М. Піддячий // Education and pedagogical sciences (Освіта та педагогічна наука). 2014. № 2 (163). С. 41–47.
4. Піддячий В. М. Обґрунтування сутності професійного саморозвитку майбутнього педагога / В. М. Піддячий // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Харків : НТУ «ХП», 2015. Вип. 43 (47). С. 271–280.
5. Піддячий М. І. Виховання та розвиток дітей засобами праці / М. І. Піддячий // Трудова підготовка в закладах освіти. 2007. №3. С. 6–9.
6. Піддячий М. І. Історичні передумови та теоретичні засади профорієнтації школярів / М. І. Піддячий // Педагогіка і психологія. 2006. № 3 (52). С. 29–36.
7. Піддячий М. І. Навчально-виховний процес профільної школи: соціально-професійне спрямування / М. І. Піддячий // Педагогічна освіта : теорія і практика. 2014. Вип. 17. С. 98–105.
8. Піддячий М. І. Соціально-професійний розвиток старшокласників: праця як основа життєдіяльності та поступу / М. І. Піддячий // Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. праць / Інститут педагогіки НАПН України; Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського / [головн. ред. В. Р. Ільченко]. Вип. 10. Полтава : ПОІП ПО, 2018. 292 с. С. 98-108. Електронне видання. Режим доступу : [http://poippo.pl.ua/images/FILES/nml/elektronni\\_vydannia\\_POIPPO/2018/Zb\\_nauk\\_tech\\_integr\\_vyp.10.pdf](http://poippo.pl.ua/images/FILES/nml/elektronni_vydannia_POIPPO/2018/Zb_nauk_tech_integr_vyp.10.pdf)

9. Піддячий М. І. Соціально-професійний розвиток: компетентнісно орієнтоване навчання старшокласників / Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: збірник тез I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи», Київ, 30 вересня 2019 р. (наукове електронне видання). Київ : Педагогічна думка, 2019. 139 с. С. 104–107.
10. Піддячий М. І. Соціально-професійний розвиток: компетентності старшокласників та студентів / Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том VII: Ідентичність і свобода в освіті та науці / [Ред.: Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький]. Конін – Ужгород – Бельско-Бяла – Київ: Посвіт, 2019. 242 с. С. 107-110.
11. Піддячий М. І. Сутність формування компетентностей старшокласників / Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти: Зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 листопада 2019 р. ), м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; / ред. кол.: Топузов О. М., Горошкіна О. М. (гол. ред.), Доротюк В. І., Чудакова В. П. Київ : Пед. думка, 2019. 484 с. С. 269–272.

## **РОЛЬ ІНТЕГРОВАНИХ ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ В ОВОЛОДІННІ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ УЧНЯМИ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ**

*Полонська Тамара,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Головна мета навчання іноземної мови в сучасних закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) полягає у *формуванні в учнів іноземномовної комунікативної компетентності для безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей і задоволення різних життєвих потреб дитини*. Провідним засобом реалізації цієї мети є компетентнісний підхід до організації навчання на основі ключових компетентностей як результату навчання.

До десяти ключових компетентностей в оновлених програмах з іноземних мов для 5–9 класів (2017 р.) віднесено: 1) спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, 2) спілкування іноземними мовами, 3) математична компетентність, 4) основні компетентності у природничих науках і технологіях, 5) інформаційно-цифрова компетентність, 6) уміння вчитися упродовж життя, 7) ініціативність і підприємливість, 8) соціальна та громадянська компетентності, 9) обізнаність та самовираження у сфері культури, 10) екологічна грамотність і здорове життя [1].

Що стосується предметної компетентності, яка є основою для формування ключових компетентностей, то частково вона знайшла своє відображення у визначенні мети навчання – формування *іношомовної комунікативної компетентності* та її складників (лінгвістичної, мовленнєвої і соціолінгвістичної компетентностей). Такі компоненти комунікативної компетентності, як «Сприймання на слух», «Зорове сприймання», «Усна взаємодія», «Усне висловлювання», «Писемна взаємодія», «Писемне висловлювання», «Онлайн взаємодія» відносяться до змістових ліній, які окреслюють внутрішню структуру іношомовної освітньої галузі та систематизують її конкретні очікувані результати. Оскільки метою публікації є інтегровані або наскрізні змістові лінії, розглянемо це питання детальніше.

Слід зазначити, що ми не знайшли ні в науковій літературі, ні в словниках чи довідниках чітких та однозначних трактувань понять «змістова лінія» і «наскрізна чи інтегрована змістова лінія».

Відповідно до вимог Нової української школи наскрізні змістові лінії є засобом інтеграції ключових і предметних компетентностей, навчальних предметів і предметних циклів; їх необхідно враховувати при формуванні шкільного середовища. Метою наскрізних змістових ліній є сконцентрувати увагу й зусилля педагогів на досягненні життєво важливої для учня й суспільства мети, увиразнити ключові компетентності. Наскрізні змістові лінії реалізуються під час вивчення певних розділів і тем через добір відповідної інформації, дидактичних матеріалів та використання різних методів навчання, реалізації проектів і досліджень» [2, с. 10].

У програмах з іноземних мов виокремлено чотири інтегровані змістові лінії: 1) «Екологічна безпека та сталий розвиток», 2) «Громадянська відповідальність», 3) «Здоров'я і безпека», 4) «Підприємливість та фінансова грамотність». Ці лінії спрямовані на формування в учнів здатності застосовувати знання й уміння з різних предметів, у тому числі й іноземної мови, у реальних життєвих ситуаціях.

Інтегрована змістова лінія *«Екологічна безпека та сталий розвиток»* орієнтує учнів засобами іноземної мови на: сприймання природи як цілісної системи; взаємозв'язок людини й навколишнього середовища та її залежність від природних ресурсів; готовність обговорювати питання, пов'язані зі збереженням навколишнього середовища на рівні свого регіону, держави та на глобальному рівні; уміння презентувати та обґрунтовувати проекти, спрямовані на збереження довкілля та забезпечення його сталого розвитку. Формування цієї лінії пропонується здійснювати у процесі навчання іноземної мови в межах таких тем програми: 5 клас – «Відпочинок і дозвілля», «Природа», «Рідне місто/село», «Шкільне життя»; 6 клас – «Подорож», «Україна».

Інтегрована змістова лінія *«Громадянська відповідальність»* орієнтує учнів засобами іноземної мови на вміння: давати обґрунтовану оцінку особливостям життєдіяльності в демократичному суспільстві, презентувати свою роль у його розвитку; висловлювати свою громадянську позицію та свої погляди щодо різноманітних соціальних проблем як у власній країні, так і у світовому просторі; дискутувати довкола питань про свою роль і місце в сучасному мультилінгвальному та полікультурному середовищі, обґрунтовуючи власні погляди конкретними прикладами із життя світової спільноти. Реалізацію лінії доцільно здійснювати в межах тем: 5 клас – «Рідне місто/село», «Свята і традиції»; 6 клас – «Спорт», «Країна мови, що вивчається», «Україна»; 5 і 6 класи – «Я, моя родина, мої друзі», «Подорож», «Шкільне життя».

Інтегрована змістова лінія *«Здоров'я і безпека»* орієнтує школярів засобами іноземної мови на: уміння дискутувати довкола питань здоров'я людини; усвідомлення впливу шкідливих звичок на здоров'я людини; дотримання правил дорожнього руху, правил поведінки на воді та в інших місцях. Формування лінії

доречно здійснювати в межах тем: 5 клас – «Одяг», «Відпочинок і дозвілля», «Природа», «Шкільне життя»; 6 клас – «Я, моя родина, мої друзі», «Спорт»; 5 і 6 класи – «Харчування», «Подорож».

Інтегрована змістова лінія *«Підприємливість та фінансова грамотність»* засобами іноземної мови орієнтує учнів на: уміння обговорювати окремі питання економічної та господарської діяльності, а також своєї ролі в сучасному технологічному середовищі; уміння розповідати про перспективи свого професійного вибору; готовність до прояву своєї обізнаності та свого ставлення до фінансових можливостей сучасних професій; уміння пояснювати особливості ощадливості та грамотного розподілу фінансів/грошей. Формування лінії доцільно здійснювати в межах тем: 5 клас – «Я, моя родина, мої друзі», «Харчування»; 6 клас – «Покупки», «Подорож», «Країна мови, що вивчається».

Зазначені інтегровані змістові лінії (ІЗЛ) корелюються з окремими ключовими компетентностями і сприяють формуванню ціннісних і світоглядних орієнтацій учня/учениці гімназії, що визначає його/її поведінку в реальних життєвих ситуаціях. Наприклад, ІЗЛ «Екологічна безпека та сталий розвиток» співвідноситься з ключовими компетентностями «Екологічна грамотність і здорове життя» та «Основні компетентності у природничих науках і технологіях», ІЗЛ «Громадянська відповідальність» – із «Соціальна та громадянська компетентності», ІЗЛ «Здоров'я і безпека» – із «Екологічна грамотність і здорове життя», ІЗЛ «Підприємливість та фінансова грамотність» – із «Ініціативність і підприємливість». Аналіз програм з іноземних мов показав, що очікувані результати навчання (уміння) учнів за інтегрованими змістовими лініями здебільшого збігаються з очікуваними результати навчання, визначеними програмою для зазначених вище ключових компетентностей. Наскільки потрібним та ефективним є таке дублювання, покаже час, потрібний учителям для глибокого вивчення оновлених програм і впровадження їх новацій у практику роботи закладів загальної середньої освіти.

**Ключові слова:** інтегровані змістові лінії, компетентнісний підхід, ключові та предметні компетентності, іноземна мова.

## Список використаних джерел

1. Іноземні мови. 5–9 класи : навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2017/2018 році / уклад. М. Н. Шопулко. Харків : Ранок, 2017. 144 с.
2. Нова українська школа: основи стандарту освіти / ред. кол.: Лілія Гриневич, Віктор Бриндза, Ніна Дементієвська, Роман Шиян (координатор проекту) та ін. Львів, 2016. 64 с.

## РОЛЬ І МІСЦЕ ЖІНОЦТВА В ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ

*Поляруш Світлана,  
канд. іст. наук, доцент, доцент кафедри  
державно-правових дисциплін та адміністративного  
права Центральноукраїнського державного  
педагогічного університету ім. В. Винниченка,  
м. Кропивницький, Україна*

Історична фемінологія або жіноча історія – досить відоме явище в історичній науці. Перші академічні дослідження у цій сфері розпочалися в США в кінці 1960-х рр. Термін фемінологія запровадила Нін Коч, під ним стали розуміти міждисциплінарну галузь наукового знання, що вивчає сукупність проблем, пов'язаних із соціально-економічним та політичним становищем жінки в суспільстві, еволюцією її соціального статусу і функціональних ролей [1, с. 17].

Проблеми жіночого компоненту в історії так чи інакше торкалися не тільки українські філологи, а й історики, філософи, управлінці, юристи. Серед них можна, зокрема, назвати В. Агеєву, С. Білосорочку, І. Вановську, М. Воровку, Т. Говорун, Н. Гогохію, М. Гримич, І. Кизиму, О. Кікінежді, О. Кісь, В. Кравець, С. Лозінську, І. Малютіну, Т. Марценюк, Н. Міняйло, Н. Олійник, М. Палагнюк, О. Педченко, О. Поду, Ю. Селевко, О. Стяжкіну, С. Філоненко, Т. Фулей, І. Цікул, В. Черняхівську, А. Швець.

На нашу думку, в більшості підручників з історії хоч і відбувається поступове заповнення змісту окремими особистостями, однак, жіночого компоненту бракує, отже, не можна говорити і про присутність принципу гендерної рівності у



викладенні історичних подій та явищ. Особливо це яскраво прослідковується на сторінках підручників з історії стародавнього світу, де жінка представлена лише як вправна домогосподиня, берегиня сім'ї. Проте, і в стародавні часи жінки відігравали вагомому суспільно-політичну роль.

Людству добре відомі цариці стародавніх цивілізацій, які зуміли підняти свої країни на високий щабель розвитку. В історії Стародавнього Єгипту закарбувалися у пам'яті майбутніх поколінь п'ять жінок-фараонів, які одноособово виконували функції управительок-політикинь: Нитокрис (близько 2200 р. до н.е.), Нефрусебек (бл. 1763-1759 рр. до н.е.), Хатшепсут (1489-1468 рр. до н.е.), Таусерт (біля 1194-1192 рр. до н.е.) та Клеопатра VII Філопатор (47-30 рр. до н.е.).

Відзначились також жінки і у військовій справі. Так, у стародавньому Китаї неабиякої популярності ще за життя набула жінка-воєначальниця із династії Шан Фу Хао (померла у 1200 р. до н.е.), ватажок кельтського повстання проти панування Риму в Англії Боудіка (зз-61 рр. н.е.), цариця Пальміри та очільниця антиримського повстання Зенобія (240-після 272 рр. н.е.), в'єтнамська воїтелька у боротьбі з китайськими завойовниками Чіу Тхі Чинь (III ст.н.е.).

На теренах окремих наук та мистецтв прославилися перша жінка-історик і поетеса стародавнього Китаю Бань-Чжао (45-120 рр.).

У давній Греції були добре відомі твори поетес Сапфо, Мертіди, Телесілли, Корінни, Ерінни та інших [2]. Викликали повагу і захоплення дружина Піфагора і математикиня Феано (VI-У ст. до н.е.), філософиня Гіппархія (IV ст. до н.е.), філософиня та математикиня Гіпатія Олександрійська (350-415 рр.). Давньогрецький філософ Сократ не приховував, що навчався риториці у жінки Перикла розумниці Аспазії та у пророчиці-жриці з гострим розумом та логічним мисленням Діотими. Однак, у більшості випадків видатними жінками Афін були повії-гетери [3, с. 290-291]. Відомо також, що Академії Платона в Афінах навчалися жінки Ластенія Мантінейська та Аксіотея Фліуська. У Піфагорійській школі теж здобували знання на рівних чоловіки і жінки. Уславилася своїми знаннями і перша відома в історії жінка-лікар Агнодіка (IV ст. н.е.).

За законами Лікурга (IX-VIII ст. до н.е.) жінки були рівними з чоловіками за своїм соціальним статусом у стародавній Спарті. Їх часто виховували як і чоловіків. «Свобода жінки – чи не найпарадоксальніше породження спартанського тоталітаризму і його мілітаристської, максимально маскулінізованої культури» [4, с. 82].

Що ж до Стародавнього Риму, то в очах сучасників Корнелія, матір Тиберія і Гая Гракха, була зразковим типом материнської любові, а Порція, дружина Брута, вбивці Цезаря, була зразком подружнього кохання, відданого та енергійного. Стосовно загального суспільно-політичного статусу жінок, то можна зауважити, що ситуація починає змінюватися після II Пунічної війни, коли значні демографічні втрати серед чоловічого населення Давнього Риму призвели до перерозподілу гендерних ролей у суспільстві і до зростання політичної активності римського жіноцтва [5, с. 175].

Отже, наведені факти свідчать, що жінки навіть у стародавні часи ламали стереотипи чоловічого уявлення про роль і місце жінки в суспільстві. Є надія, що ці стереотипи будуть зламані і на сторінках шкільних підручників.

**Ключові слова:** історична фемінологія, суспільно-політичний статус жінки.

### Список використаних джерел

1. Кириленко С., Луняк Є. Гендерні історичні студії: світовий та вітчизняний досвід: навч.-метод. посіб. Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2019. 200 с.
2. Перші поетеси: кодекс давньогрецької жіночої поезії /Упорядкування, переклад з давньогрецької, передмова і коментарі Т. Лучука. Львів : Видавництво «Астролябія», 2019. 448 с.
3. Небитов А. Еволюція форм сексуальної експлуатації жінок у стародавньому світі. URL : <http://elar.naiu.kiev.ua/bitstream/123456789/402/1/34.pdf>
4. Кравець В. Проблеми міжстатевих та шлюбно-сімейних стосунків у Античній Греції. URL : <file:///C:/Users/User/Desktop/Формування прав жінок/2013 Міжстатеві стосунки стародав.Греції.pdf>

5. Міняйло Н.В. Колегія весталок у релігійному та політичному житті Давнього Риму (УІІ ст. – 27 р. до Р.Х.): дис. ... канд.іст.наук. К., 2015. 205 с.

## **ЧОМУ КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ – НАВИЧКА ХХІ СТОЛІТТЯ – ПОТРІБНА КОЖНОМУ УЧНЮ**

*Пометун Олена,  
докт. пед. наук, професор, гол. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки України,  
м. Київ, Україна*

Критичне мислення розуміють як самоспрямоване, самодисципліноване, самоконтрольоване і самокорегуюче мислення. Це передбачає відповідність мисленневих операцій людини певним стандартам і уважне керування їхнім використанням. Результатом стануть ефективне спілкування і розв'язання проблем, а також можливість подолати власний егоцентризм і соціоцентризм. Критично мисляча людина вміє піддавати сумніву сприйняті знання, відкидати ненаукову інформацію і аналізувати її джерело. У навчанні критичне мислення дозволяє учням створювати власні ідеї і перевіряти їх у своїх дослідженнях. Водночас критичне мислення важливо не лише для навчання, а й для життя. Його можна застосовувати в будь-якій життєвій ситуації, що вимагає роздумів, аналізу і планування.

По-перше, воно сприяє *інноваційності мислення*. Якщо діти здатні критично мислити, вони можуть зрозуміти ситуацію і генерувати нові ідеї відповідно неї. Вони можуть провести мозковий штурм, формулюючи відповідні, ефективні та інноваційні ідеї, які нові корисні і відповідають розв'язуваному завданню. Критичне мислення відіграє вирішальну роль в оцінці нових ідей, обранні кращих та їх модифікації за необхідності.

По-друге, критичне мислення – *важлива складова загального мислення*. Вміння ясно і раціонально мислити важливо у будь-якій сфері: освіти, досліджень, менеджменту, фінансів чи права. Проте, критичне мислення не обмежується конкретною професією або сферою, оскільки це – навичка загального характеру.

Вміння критично мислити і системно розв'язувати проблеми є перевагою у будь-якій успішній професійній діяльності.

По-третє, критичне мислення *покращує мовні та презентаційні навички*. Чітке і систематичне мислення може удосконалити спосіб вираження думок та ідей. Вивчаючи, як аналізувати логічну структуру текстів, критичне мислення також покращує здатність їх розуміння.

По-четверте, розвинене критичне мислення є *основою науки і демократичного суспільства*. Наука вимагає критичного використання розмірковування в експериментах і підтвердження теорії. Для знаходження причин явищ і процесів, що має вирішальне значення для підтвердження наявних фактів, потрібні навички критичного мислення. Правильне функціонування демократії потребує громадян, які можуть критично ставитися до соціальних проблем, контролювати владу і оприлюднювати свою думку щодо її дій, долати упередження та стереотипи. Критичне мислення також життєво важливе для успішного подолання хаотичних ситуацій у суспільстві.

По-п'яте, критичне мислення має вирішальне значення для *саморефлексії*. Самооцінка є однією з найважливіших умов необхідних для досягнення успіху в житті. Критичне мислення дозволяє дитині глибше дізнатися про її / його слабкості, а також сильні сторони. Якщо людина живе осмислено, то цінності, якими вона керується, й рішення, що приймає, мають бути обмірковані та обгрунтовані. Це можливо лише, якщо вона володіє інструментами критичного мислення.

Нарешті, критичне мислення – це ефективний інструмент під час виконання завдань ЗНО, письмових іспитів чи тестуванні підчас прийому на роботу. Всі випробування засновані на умінні мислити логічно, послідовно, незалежно, аналізувати завдання, впевнено відкидати зайве, оцінюючи контекст та ін. Навички, розвинені в «критичному мисленні», допомагають учням показувати кращі результати у всіх предметах, навіть у тестах з математики.

## ЗАСТОСУВАННЯ КАРТ ПАМ'ЯТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЛІЦЕЇ

*Попова Людмила,  
канд. пед. наук, доц., ст. наук. співробітник  
Інститут педагогіки НАПН України  
м. Київ, Україна*

Навчання української мови в 10-11 класах компетентнісно спрямоване, тобто зорієнтоване «не на засвоєння визначеного обсягу знань, а передусім на пізнання життєвих реалій, у яких ці знання мають значення» [0]. Водночас, як переконує аналіз чинної програми, знаннєвий складник не ігнорується, а отже здобуті учнями знання стають основою для формування вмінь і навичок, набуття ними досвіду, розвитку системи цінностей. Крім того, змінюється функція здобування знань – не накопичуємо їх, а засвоюємо, одночасно прогнозуючи шляхи застосування. Зауважимо, що саме накопичення знань уже втрачає свою актуальність з огляду на те, що «покоління Z мультизадачне, воно звикло до легкодоступності інформації», «потребує порядку, логічності в освіті, отримання „концентрованих” знань. ... простих текстових матеріалів, структура яких відповідає змісту, а на ключових пунктах зроблено акцент задля кращого зорового сприйняття» [0, с. 20]. І це з одного боку, з іншого ж – зусилля освітян мають бути спрямовані на формування особистості, яка буде займатися самоосвітою, а тому засвоювати знання їй доведеться впродовж усього життя. Це ще раз підтверджує необхідність формування в учнів умінь опрацьовувати великі інформаційні масиви, змінювати формат сприйнятого, застосовуючи для цього різні знакові системи, установлювати зв'язки між різними знаннями, тобто створювати у своїй пам'яті певну логічну схему. Навчити цього можна, застосовуючи карти пам'яті (ментальні карти, інтелект-карти, карти розуму, майнд-мепі, mind map тощо).

Не вдаючись до дискусії, услід за Т. Колтунович і О. Поліщук розглядатимемо карти пам'яті як зручний інструмент для відображення процесу мислення та структурування інформації у візуальній формі, що реалізується у вигляді деревовидної схеми, на якій відображені пов'язані «гілками» слова, ідеї, ілюстрації, поняття тощо [0, с. 21]. Плюси й мінуси застосування карт пам'яті в освітньому

процесі розкрито в численних наукових і практико орієнтованих студіях українських дослідників (Т. Колтунович і О. Поліщук, Н. Копняк і Т. Крупська, В. Машкіна, Т. Позднякова та ін.). Погоджуємось із ученими, що подання інформації графічно не лише дає змогу узагальнити, систематизувати й структурувати матеріал відповідно до власних потреб і цілей, спрощує його засвоєння, запам'ятовування й відтворення, а й сприяє розвитку логічного й образного мислення особистості.

Вивчення й узагальнення наведених учителями прикладів застосування карт пам'яті спонукало до думки, що на уроках української мови учні можуть використовувати їх для занотовування інформації, яку потрібно запам'ятати, або записування важливих думок, ідей, аргументів під час підготовки до написання есе чи виступів із актуальних проблем, під час мозкового штурму або презентації результату виконаного проєкту, складання конспекту або розв'язання проблемних ситуацій тощо. На наш погляд, карту пам'яті можна застосовувати і як засіб контролю й оцінювання сформованості вмінь і навичок учнів. Наприклад, під час коментування учнем складеної карти пам'яті можемо з'ясувати, чим він керувався, структуруючи мовний матеріал і добираючи приклади та ілюстрації (графічні об'єкти), наскільки міцні його знання з цієї теми або наскільки він обізнаний з питання, яке порушує, визначити рівень сформованості в нього мовних і мовленнєвих умінь і навичок, здатність творчо презентувати засвоєне, переконатися в логічності і правильності його міркувань тощо.

Автори програми з української мови для 10–11 класів рекомендують моделювати «Карту пам'яті» складних орфографічних тем, що цілком логічно, оскільки цей вид роботи дасть змогу систематизувати й структурувати здобуті учнями знання. Водночас виправданим вважаємо складання карт пам'яті під час опанування й інших тем, наприклад: «Основні типи словників», «Рід іменників», «Односкладні й неповні речення» та ін. Старшокласники можуть індивідуально або колективно складати карти пам'яті, доповнювати або вдосконалювати їх.

Результативність складання учнями карт пам'яті залежить від підготовчої роботи, оскільки здобувачів освіти потрібно вчити і «згортати», і «розгортати» навчальну інформацію. Радимо для пояснення старшокласникам особливостей створення карти пам'яті скористатися образним порівнянням, сформульованим

Т. Поздняковою: «Інтелект-карти можна порівняти з картами міста. Основна ідея (питання, проблема) інтелект-карти нагадують центр міста; головні широкі вулиці, що йдуть від центра міста, – це основні думки; вузькі вулиці, чи відгалуження, – другорядні думки і т.д.; малюнками можна позначити важливі місця на карті міста та найцікавіші ідеї в розумовій карті. Це незамінна маршрутна карта-пам'ятка, яка дозволяє від початку організовувати інформацію так, щоб мозку було легко працювати з нею» [0, с. 7]. Потрібно привернути увагу учнів до того, що, по-перше, ідеї або правила, приклади або аргументи варто формулювати лаконічно й записувати за допомогою ключових слів, а по-друге, складена карта пам'яті повинна мати естетичний вигляд і після її зорового сприймання має скластися загальне уявлення про навчальну тему, підготовлений виступ, шляхи розв'язання проблеми тощо.

Отже, застосування карт пам'яті на уроках української мови підвищує результативність засвоєння учнями нового матеріалу або актуалізацію вже засвоєних ними знань, сприяє активізації пізнавальної діяльності, стимулює запам'ятовування необхідної інформації, спонукає до генерації нових ідей, пошуку асоціацій та аналогій.

**Ключові слова:** карта пам'яті, структурування інформації, учні ліцею.

### Список використаних джерел

1. Колтунович Т. А., Поліщук О. М. Використання ментальних карт як засобу візуалізації у процесі викладання соціальної психології. *Молодий вчений*. № 7.1 (71.1), липень. 2019. С. 19–26. URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/7.1/5.pdf>
2. Позднякова Т. Є. Візуалізація та структурування інформації за допомогою ментальних карт на уроках біології: [наук.-метод. посіб.]. Рівне: РОІППО, 2018. 50 с.
3. Програма. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10–11 класи (рівень стандарту). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

# КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ

*Редько Валерій,  
докт. пед. наук, доцент, ст. наук. співробітник,  
завідувач відділу навчання іноземних мов  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Об'єктом іншомовного компетентісно орієнтованого навчання у 5–6 класах гімназії доцільно вважати комплексну мовленнєву діяльність, яка сприяє реалізації іншомовних комунікативних намірів учнів і здійснюється в чотирьох видах: говорінні, аудіюванні, читанні, письмі. У зв'язку з цим учителю доцільно організувати навчання в такий спосіб, щоб воно було цікавим для учнів, інтригувало їх і спонукало до використання іноземної мови як засобу мовленнєвої взаємодії в різноманітних сферах життєдіяльності та забезпечувало максимальне наближення навчальної роботи за метою, формою і способами її виконання до реальних умов комунікації. Особливість такої технології зумовлює організацію навчання як певної моделі процесу іншомовного спілкування, в якому школярі виконують відповідні навчальні операції та дії, спрямовані на оволодіння мовними аспектами та механізмами мовлення.

Зміст навчання передбачає єдність предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на ідеях оволодіння іноземною мовою у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури народу, що нею спілкується [1]. Такий підхід зумовлює відповідну діяльність учителя, спрямовану на формування в учнів готовності до міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, окреслених чинною навчальною програмою.

Комунікативно-діяльнісна технологія навчання, що забезпечує виконання навчальних операцій і дій, спрямованих на формування навичок і умінь усвідомлено виконувати види діяльності, пов'язані з засвоєнням і використанням мовного і мовленнєвого матеріалу, здатність оцінювати ситуацію, усвідомлювати



проблему, планувати комунікативну поведінку, за потреби коригувати її тощо. Такі види навчальної роботи сприяють формуванню в учнів готовності застосовувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, способи діяльності для виконання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань. При чому визначальним є досвід самостійної роботи, що ґрунтується на засадах отриманих знань, коли важливим є не наявність їх, а уміння адекватно долучати ці знання до практичної діяльності під час породження та сприймання іншомовних продуктів.

Відповідно до комунікативного підходу весь процес навчання у 5–6 класах гімназії варто розглядати як особливу діяльність учнів, яка є значущою для них і здійснюється в межах мовленнєвих ситуацій, котрі певною мірою моделюють реальні умови спілкування. Досить важливо, щоб учителі навчали не тільки мови й мовлення, але й водночас проводили роботу, спрямовану на засвоєння учнями правил комунікативної поведінки, яких потрібно дотримуватися під час спілкування. А відтак процес навчання доцільно організовувати в різних режимах: як у формі спілкування учнів між собою (в парах, групах), так і з учителем відповідно до комунікативних завдань і виду діяльності, особистісно значущої для комунікації. Ситуативно зорієнтована особливість організації навчального процесу зумовлює потребу у визначенні соціально доцільних комунікативних намірів учнів, які їх спонукають до спілкування та сприяють розвитку їхнього соціально-комунікативного досвіду [2].

Усе зазначене потребує від учителя створення особливих умов у формі іншомовного комунікативного середовища, в якому може відбуватися навчання ситуативної мовленнєвої взаємодії з певними цілями, відповідними вербальними засобами й очікуваними результатами. Таке середовище сприятиме удосконаленню комунікативних умінь, набутих у початковій школі, виконувати різноманітні мовленнєві дії, визначальними серед яких для цієї категорії учнів є такі: запитати, відповісти, перезапитати з метою уточнення отриманої інформації, надати інформацію, подякувати, вибачитись, пообіцяти щось зробити/виконати, висловити власне ставлення до предмета спілкування, заперечити, погодитись, висловити радість/занепокоєння/жаль із приводу чогось, про щось домовитись, оцінити

необхідність щось зробити, розпочинати/завершувати/підтримувати комунікацію. Зазначені вміння є найтипівішими універсальними комунікативними діями, які мають уміти виконувати учні 5–6 класів гімназій у процесі оволодіння іноземною мовою. Вони характерні для будь-якої теми та ситуації спілкування. Доцільно у разі потреби презентувати мовленнєві зразки, за допомогою яких виконується дія. Вони мають бути автентичними та відповідати нормам і звичаям країни, мова якої вивчається. Такий підхід до конструювання змісту компетентісно орієнтованого навчання сприяє формуванню в учнів іншомовного комунікативного досвіду, який у майбутньому може вдосконалюватись і даватиме змогу адекватно почуватися в іншомовному соціальному середовищі.

Учителю необхідно організовувати процес навчання в такий спосіб, щоб забезпечувати формування в учнів здатності до спілкування, спонукати їх не тільки до породження або сприймання мовленнєвого висловлення, але й досягати при цьому взаєморозуміння із співрозмовниками як у мовленнєвій, так і культурній сфері, якщо навіть деякі аспекти чужої культури не зовсім звичні нашому соціуму.

Щоб навчити учнів нормативного мовлення у межах програмного змісту, важлива роль відводиться вчителю, котрий мусить забезпечити засвоєння ними дидактично доцільно визначених знань, навичок і умінь. Щоб уміти усвідомлено й відповідно до норм, прийнятих у мові, яка вивчається, застосовувати мовний матеріал, учні 5–6 класів мають оволодіти такими знаннями:

- про значення мовної одиниці, що вивчається (у межах програмової тематики);
- про її формоутворення, що сприяє становленню навичок самостійно створювати необхідну форму мовної одиниці (наприклад, форму множини іменника чи прикметника або минулого чи майбутнього часу від неозначеної форми певного дієслова тощо) і вмінь її використовувати у спілкуванні на продуктивному рівні, породжуючи мовленнєві продукти в усній та письмовій формі, та на рецептивному рівні, ідентифікуючи мовні одиниці в письмових і аудіотекстах;
- про особливості (функції) використання мовної одиниці у спілкуванні: коли, за яких умов і яку форму мовної одиниці доцільно вживати відповідно до контексту або певної ситуації спілкування.

Учитель має враховувати, що в класі/групі можуть навчатися діти з різними психофізіологічними характеристиками, що потребує диференційованого підходу до їхніх здібностей. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у 5–6 класах повинно забезпечувати учням із різним рівнем готовності до оволодіння предметом, різними розумовими здібностями, різним ставленням до отримання освіти тощо можливість самостійно вибудовувати власну траєкторію навчання відповідно до своїх психологічних особливостей і потреб – у цьому значна роль належить учителеві як модератору навчального процесу.

Учитель повинен постійно спрямовувати навчальну діяльність на виконання принципу взаємопов'язаного навчання мови і культури. Культурологічне оновлення змісту навчання іншомовного спілкування відтворює взаємозв'язок мови і культури та вимагає включення культурологічних об'єктів та явищ у всі його компоненти з урахуванням вікових можливостей учнів 5–6 класів. Йдеться про той аспект культурологічного підходу, який може і повинен здійснюватися в усіх видах навчальної роботи. Вона сприяє ознайомленню учнів із окремими, доступними для їхнього усвідомлення, фактами, особливостями життя й поведінки чужого народу, з особливими прийомами використання мови в умовах певного соціального середовища, формує готовність до іншомовного спілкування, упевненість у своїх комунікативних можливостях, прагнення до активної навчальної роботи з метою вдосконалення рівня власної іншомовної та культурної освіченості.

**Ключові слова:** компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов, учні 5–6 класів гімназій.

### Список використаних джерел

1. Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти : монографія / відп. за вип. М.М. Сідун, Т.К. Полонська, 2018. С. 127–143.
2. Редько В.Г. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов до компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи : психодидактичний аспект / Нові концепції викладання у світлі інноваційних

досягнень європейської дидактики: зб. Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2017. С. 468–472.

## **РОЛЬ ДИСКУСІЇ ЯК ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ УЧНІВ ГРОМАДЯНСТВА**

*Ремех Тетяна,  
канд. пед. наук,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Завдання формування громадянської позиції, активності й відповідальності громадян, спроможних реалізовувати та захищати права й особисті свободи, є актуальним як для української держави в цілому, так і для окремих спільнот нашого суспільства зокрема.

У програмі «Громадянська освіта» (10 клас, рівень стандарту) завданням курсу визначено «забезпечення цілеспрямованої підготовки старшокласників до функціонування у системі суспільних відносин поліваріантного світу, глобалізації, соціальної взаємодії та активної відповідальної участі в суспільній діяльності» [1].

Ефективність і успішність діяльності освітніх закладів із підготовки учнівської молоді до життя в демократичному суспільстві, її соціалізація та мобільність залежать від багатьох чинників, серед яких: створення в освітньому закладі атмосфери, що сприяє розвитку внутрішньої свободи особистості, розкриттю її потенціалу; впровадження в освітній процес сучасних педагогічних технологій, застосування в навчанні учнів активних (зокрема інтерактивних) форм і методів, підтримка учнівських соціальних проектів і волонтерських ініціатив тощо [3, с.8–10].

Одним із ефективних способів організації пізнавальної діяльності учнів, що розвиває вміння вести конструктивне обговорення й ухвалювати аргументовані рішення, формує адекватні стратегії поведінки, є дискусія. Заснована на культурі ведення діалогу, вмінні аргументувати, дослухатися думки інших, ухвалювати

суголосні рішення, дискусія сприяє формуванню толерантності, громадянської позиції учнів, їхньої соціальної адаптації до буття в освітньому закладі та поза ним.

Дискусію визначають: по-перше, як публічну суперечку, мета якої – з'ясування та порівняння різних точок зору, знаходження рішення спірного питання; по-друге, як своєрідний спосіб пізнання, який уможливорює краще розуміння того, що не є достатньо з'ясованим, чітким і зрозумілим; по-третє, як метод (технологію), що активізує пізнавальну діяльність учнів із вивчення складної теми, обговорення проблеми тощо.

Існують різні погляди стосовно функцій дискусії в навчанні, де вона може: виступати методом засвоєння знань, їх закріплення та вдосконалення вмінь і навичок, стратегією формування ключових і предметних компетентностей учнів, способом розвитку психічних функцій, творчих здібностей і особистісних якостей учнів, а також методом стимулювання й мотивації їх до учіння. Відтак дискусія як важливий засіб активізації пізнавальної діяльності учнів є одним із ефективних методів навчання.

Різноманітність навчальних дискусій дає підстави віднести їх до окремої групи інтерактивних методів. Ми пристаємо до думки окремих дослідників цього питання, які називають дискусію педагогічною технологією. Різновидами дискусії є такі як оцінювальна, каскадна, панельна, групова, структурована академічна дискусія, круглий стіл та ін. [2, с. 72–80].

До основних цілей навчальної дискусії віднесемо: сприяння розвитку критичного мислення тих, хто навчається; поглиблення знань учнів з обговорюваної проблеми; уможливлення визначення учнем власної позиції з питання/проблеми, що обговорюється; розвиток в учнів умінь формулювати, відстоювати та аргументувати власну думку [2, с. 72].

Дискусії наближені до життєвих ситуацій, вони акцентовані на розв'язанні соціальних проблем, що реально існують. Відтак дискусії сприяють набуттю тими, хто навчається, певних складників соціального досвіду як-от: розуміння реального життя (це мінімізує дистанцію між теорією та практикою); вміння приймати рішення в конкретних ситуаціях; здатність брати на себе відповідальність;

спроможність долати конфлікти в міжособистісному спілкуванні; вміння поєднувати індивідуальну й колективну роботу; здатність інтегрувати знання з різних предметів та власний життєвий досвід.

Освітня цінність дискусій виявляється в тому, що під час їх проведення учні: глибше усвідомлюють суперечливі суспільні проблеми; виробляють самостійну позицію з тих чи інших суспільно важливих питань; розвивають критичне мислення як навичку; навчаються зважати на думки інших, оперувати аргументами, визнавати вдалі аргументи іншої сторони й поглиблювати власні; розвивають уміння досягати компромісу чи консенсусу; уточнюють власні переконання; формують власний погляд на світ взагалі та демократію зокрема.

Громадянська активність, громадянська позиція та відповідальність проявляються в соціально-комунікативних та інформаційно-дослідницьких здатностях особистості, в її залученості до суспільних процесів, у вміннях розв'язувати соціальні конфлікти й проблеми, ефективно взаємодіяти з іншими, робити відповідальний вибір і ухвалювати рішення [4, с.40]. Для розвитку в учнів зазначених умінь і навичок великий потенціал має така інтерактивна технологія як дискусія.

**Ключові слова:** дискусія, громадянська освіта, педагогічна технологія.

### Список використаних джерел

1. Громадянська освіта. Навчальна програма інтегрованого курсу для 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів / [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58875/>.
2. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К. : А.С.К., 2005. 192 с.
3. Пометун О.І., Ремех Т.О. Практичний довідник учителя громадянської освіти: методичний посібник / О.Пометун, Т. Ремех. Київ, 2018. 96 с.
4. Ремех Т.О. Суть і структура громадянської компетентності учня Нової української школи / Т.О.Ремех // Український педагогічний журнал. 2018. №2. С. 34–41.

## ГРОМАДСЬКИЙ КОНТРОЛЬ У СФЕРІ ОСВІТИ: ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

*Рябовол Лілія,  
докт. пед. наук, професор, професор кафедри  
державно-правових дисциплін та адміністративного права,  
Крушеніцький Владислав,  
студент четвертого року навчання (ОР «бакалавр»),  
факультет історії та права, Центральноукраїнський державний  
педагогічний університет імені Володимира Винниченка,  
м. Кропивницький, Україна*

До засад державної політики у сфері освіти й принципів освітньої діяльності у Законі України «Про освіту» (далі – Закон) віднесено і державно-громадське управління й партнерство (ч.1 ст. 6). З метою прийняття ефективних управлінських рішень та задоволення суспільних інтересів у сфері освіти органи державної влади та органи місцевого самоврядування взаємодіють з громадськими об'єднаннями, іншими інститутами громадянського суспільства (ч. 5 ст. 70 Закону), сприяючи у такий спосіб реалізації державно-громадської моделі управління освітою.

Складником державно-громадського управління освітою є громадський нагляд (контроль) у системі освіти, який можуть здійснювати такі суб'єкти: громадські об'єднання та інші інститути громадянського суспільства, установчими документами яких передбачено діяльність у сфері освіти та / або соціального захисту осіб з інвалідністю; професійні об'єднання педагогічних і науково-педагогічних працівників; об'єднання здобувачів освіти; об'єднання батьківських комітетів; органи, до яких всі ці об'єднання делегують своїх представників (ч. 1 ст. 71 Закону).

Коло повноважень перелічених суб'єктів громадського нагляду (контролю) достатньо широке, так, вони мають право:

1) ініціювати і брати участь у дослідженнях з питань освіти та оприлюднювати результати таких досліджень;

2) проводити моніторинг та оприлюднювати результати, зокрема, щодо: якості результатів навчання, у тому числі моніторинг державної підсумкової атестації,

екзаменів та інших форм оцінки результатів навчання; якості підручників та інших навчальних матеріалів; розподілу витрат на освіту та цільового використання коштів з державного та місцевих бюджетів, інших джерел, не заборонених законодавством; випадків булінгу (цькування) в закладах освіти та заходів реагування на такі випадки, вжитих керівництвом закладу освіти або його засновником;

3) брати участь у громадському обговоренні, громадських консультаціях та проводити громадську експертизу, у тому числі підручників (їх проектів), відповідно до законодавства;

4) здійснювати інші заходи у сфері освіти відповідно до законодавства та реалізовувати інші права, не заборонені законом (ч.ч. 2-3 ст. 71 Закону).

Аналіз викладених положень дозволяє окреслити не лише напрями громадського контролю як такого, але й ті аспекти освітнього процесу, на які перелічені суб'єкти можуть впливати за наслідками проведених ними заходів.

До прикладу, дослідження з питань освіти й моніторинг результатів навчання дозволяє підтвердити або спростувати ефективність підходів, на яких ґрунтується освітній процес, переглянути цілі та завдання в освіті з урахуванням потреб суспільства.

Найбільш яскравим прикладом наразі є поступова переорієнтація освіти з процесу на результат, перехід від традиційного для радянських часів знанневого підходу до компетентнісного. Якщо, згідно з першим, навчання орієнтується на отримання здобувачами освіти суто знань, умінь і навичок, то другий, пріоритетність якого визнана в усьому світі, спрямовує навчання на набуття компетентностей, що забезпечують готовність і здатність особи, залежно від рівня освіти, адаптуватися, соціалізуватися, діяти, повноцінно жити, реалізуватися в особистій, освітній, професійній сферах, продовжувати навчання на вищих рівнях, самовдосконалюватися, «озброює» особистість актуальними якостями, вміннями, навичками, ставленнями. Значна робота щодо закріплення цього підходу у документах з питань освіти (законах, стандартах), щодо його упровадження в освітній процес була проведена громадськістю у взаємодії з уповноваженими у сфері освіти органами.



Участь суб'єктів громадського контролю у моніторингу ДПА, екзаменів та інших форм оцінки результатів навчання дозволяє встановити не лише якість результатів навчання як таких, але й функціональність відповідних форм і методів контролю, перевірки й оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, їх ефективність щодо встановлення ступеня готовності і здатності випускника закладу освіти продовжувати навчання на наступному, більш високому рівні освіти. Так, завдяки підтримці громадських організацій, починаючи з 2002 року, для випускників закладів загальної середньої освіти, які хочуть продовжити навчання у ЗВО, в Україні запроваджене зовнішнє незалежне оцінювання (далі – ЗНО) у формі тестування (з використанням відповідних організаційно-технічних процесів). З 2008 року проходження ЗНО стало обов'язковою умовою вступу до ЗВО, з 2015 – його результати з деяких предметів почали зараховуватися як результати державної підсумкової атестації. У 2016 році як експеримент з використання організаційно-технічних процесів здійснення ЗНО було проведено вступні випробування під час вступу на основі ступеня бакалавра на навчання для здобуття ступеня магістра за спеціальністю 081 Право. Сьогодні така форма вступних випробувань є обов'язковою не лише за цією спеціальністю, а й за багатьма іншими, більше того, йдеться про ЗНО на етапі державної підсумкової атестації для другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Проведення/участь у моніторингу якості підручників та інших навчальних матеріалів, участь у громадському обговоренні, громадських консультаціях та проведенні громадської експертизи, у тому числі підручників (їх проектів), дозволяє суб'єктам громадського нагляду (контролю) впливати безпосередньо на зміст освіти та організацію навчання/викладання, а моніторинг випадків булінгу (цькування) в закладах освіти та заходів реагування на такі випадки, вжитих керівництвом закладу освіти або його засновником, – на процес виховання у цих закладах. Моніторинг суб'єктами громадського нагляду (контролю) розподілу витрат на освіту й цільового використання коштів з державного і місцевих бюджетів, інших джерел, не заборонених законодавством, дозволяє впливати на стан матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, сприяючи в його покращенні.

Таким чином, здійснення громадського контролю у сфері освіти дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу як системи науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей.

**Ключові слова:** громадський нагляд / контроль у сфері освіти, освітній процес, освіта.

## **ІНСТИТУТ ОМБУДСМЕНА ЯК СКЛАДНИК ПРАВОЗАХИСНОГО МЕХАНІЗМУ В УКРАЇНІ**

*Рябовол Лілія,  
докт. пед. наук, професор, професор  
кафедри державно-правових дисциплін та адміністративного права  
Центральноукраїнського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка,  
м. Кропивницький, Україна*

Невід'ємним елементом структури правозахисного механізму кожної демократичної держави, а також наддержавних і наднаціональних утворень, сьогодні є омбудсмен. Незважаючи на те, що цей інститут є субсидіарним засобом захисту прав та свобод людини і громадянина, у зарубіжній практиці накопичено значний досвід його ефективного функціонування. Впроваджується він і в Україні. Так, з 1998 р. діє Уповноважений Верховної Ради України з прав людини, який здійснює парламентський контроль за додержанням конституційних прав і свобод людини і громадянина, захист прав кожного на території України і в межах її юрисдикції, зокрема прав і свобод у процесі їх реалізації громадянами України незалежно від місця перебування, або іноземцями чи особами без громадянства, які перебувають на території України, у їхніх відносинах з органами державної влади та місцевого самоврядування, їх посадовими і службовими особами. Діяльність Уповноваженого є додатковим до вже існуючих засобів захисту прав і свобод людини і громадянина, не відміняє їх і не тягне перегляду їх компетенції, при цьому, він є незалежним від інших органів та посадових осіб.

Крім такого «універсального» Уповноваженого, який діє від імені парламенту, в Україні формується мережа спеціалізованих омбудсменів, призначення яких полягає у захисті прав та свобод особливих категорій осіб або осіб із спеціальним правовим статусом від імені або у контексті діяльності інших органів державної влади.

У 2011 р. запроваджено посаду Уповноваженого Президента України з прав дитини. Поширення інституту омбудсмена з прав дитини у світі пов'язують з прийняттям та необхідністю втілення у національні правозахисні практики положень Конвенції ООН Про права дитини (1989 р.), яка, у свою чергу, ґрунтується на Декларації прав дитини (1959 р.). Обидва документи виходять з того, що внаслідок фізичної і розумової незрілості дитина потребує спеціальної охорони і піклування, зокрема й належного правового захисту.

До основних завдань Уповноваженого Президента України з прав дитини законодавством віднесено, у т. ч., постійний моніторинг додержання в Україні конституційних прав дитини, виконання Україною міжнародних зобов'язань у цій сфері, внесення пропозицій щодо припинення і запобігання повторенню порушень прав і законних інтересів дитини тощо. Важливо, що Уповноважений, відповідно до покладених на нього завдань, сприяє впровадженню громадського контролю за додержанням прав та законних інтересів дітей в дитячих закладах, закладах соціального захисту дітей, а також реалізації громадських програм і проектів соціального спрямування з метою забезпечення захисту прав, свобод і законних інтересів дітей.

Із 2014 року в Україні діє бізнес-омбудсмен, який очолює Раду бізнес-омбудсмена – постійно діючий консультативно-дорадчий орган Кабінету Міністрів України. Її створено з метою сприяння прозорості діяльності органів державної влади, суб'єктів господарювання, що належать до сфери їх управління, запобігання корупційним діянням та / або іншим порушенням законних інтересів суб'єктів підприємництва. До розгляду певних питань Рада бізнес-омбудсмена має право залучати посадових осіб органів державної влади та органів місцевого

самоврядування, об'єднань громадян, підприємств, установ та організацій незалежно від форми власності (за їх згодою).

Здійснення Президентом України конституційних повноважень щодо забезпечення додержання прав і законних інтересів людей з інвалідністю, у т. ч. тих, які отримали інвалідність у зоні проведення антитерористичної операції, інвалідів війни забезпечує Уповноважений Президента України з прав людей з інвалідністю. У разі потреби, до опрацювання окремих питань ця посадова особа має право залучати представників не лише державних органів та органів місцевого самоврядування, але й громадських об'єднань, уживати заходи щодо налагодження взаємодії з громадськими об'єднаннями, у тому числі міжнародними, з питань захисту прав і законних інтересів людей з інвалідністю. До консультативної ради при Уповноваженому також можуть залучатися інститути громадянського суспільства.

У 2017 р. запроваджено посаду Урядового уповноваженого з питань гендерної політики, що має посприяти посиленню координації роботи органів виконавчої влади для практичного впровадження принципу гендерної рівності у всі сфери життя суспільства. Основними завданнями Урядового уповноваженого, крім іншого, є сприяння забезпеченню реалізації єдиної державної політики, спрямованої на досягнення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у всіх сферах життя суспільства, а також співпраця із зазначеного питання з міністерствами, іншими центральними й місцевими органами виконавчої влади, громадянським суспільством.

Сприяти функціонуванню української мови як державної у різних сферах суспільного життя покликаний Уповноважений із захисту державної мови, діяльність якого започатковано у 2019 р. У тому ж році відкрито й офіс освітнього омбудсмена, метою якого є забезпечення належних умов для реалізації права особи на освіту в системі освіти, а також втілення прав у сфері освіти суб'єктів, котрі вступають у відносини в цій сфері суспільного життя.

Таким чином, в Україні триває формування мережі омбудсменів, що є показником становлення нашої держави як демократичної і правової, для якої захист

прав та свобод людини і громадянина є пріоритетною функцією. Важливо, що у процесі своєї діяльності кожний окремий омбудсмен сприяє налагодженню співпраці інститутів держави і громадянського суспільства й дозволяє підвищити ефективність правозахисного механізму в цілому.

**Ключові слова:** омбудсмен, правозахисний механізм, права та свободи людини і громадянина.

## **МІЖПРЕДМЕТНІ ЗАВДАННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ТИПУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ УМІНЬ ПРАЦЮВАТИ З ПІДРУЧНИКОМ**

*Савченко Олександра,  
докт. пед. наук, професор, гол. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

На уроках літературного читання, крім читацької і комунікативної компетентностей, цілеспрямовано формується низка інших, з-поміж них здатність до навчання впродовж життя, найважливішим інструментом якої є уміння здобувачів освіти працювати з підручником. Зважаючи на універсальність цього уміння, розкриємо його сутність і види міжпредметних завдань діяльнісного типу, що містять значний потенціал у формуванні ключової компетентності. Частина завдань відображено у методичному апараті створених нами підручників «Літературне читання», інші – рекомендовані вчителям в експериментальних матеріалах.

У сучасних підручниках для молодших школярів мають бути передумови для їх системної підготовки до *самонавчання*, обов'язковим інструментом якого є уміння працювати з навчальною книгою і текстами різних видів. Для цього віку оволодіння зазначеним умінням є особливо важливим, адже навчальна діяльність вперше стає провідною. У підручниках з літературного читання основним об'єктом вивчення є тексти: різні за жанрами, темами, обсягом, метою опрацювання. З огляду на зазначене, ми припускаємо, що саме підручники з даного предмета мають

достатній потенціал для формування в учнів основних компонентів роботи з навчальною книгою.

**Уміння учнів працювати з підручником є міжпредметним**, тому воно має формуватися впродовж усієї початкової школи на різних уроках і розвиватися на наступних етапах навчання. З метою його цілеспрямованого формування нами розроблено такі види міжпредметних завдань діяльнісного типу:

- дослідження учнями підручника як різновиду навчальної книги;
- уміння користуватися позатекстовими символами, знаками;
- оволодіння прийомами роботи з текстів різних видів.

Зазначені види завдань доцільні й на інших уроках, тому необхідно, щоб діти усвідомлювали між ними взаємозв'язок і переносили засвоєні знання і способи дій у ситуацію їх використання на новому змісті. Достатня частотність виконання учнями міжпредметних завдань діяльнісного типу сприятиме формуванню універсальних способів роботи з іншими підручниками і навчальними текстами, з якими працюють молодші школярі.

**Уміння учнів працювати з підручником передбачає: мотиваційний, ціннісний і діяльнісний компоненти.**

Розкриємо процес формування зазначених компонентів, аналізуючи етап введення другокласників у зміст і структуру підручника “Літературне читання” [4], який розпочинається із ознайомлення учнів із *зовнішнім виглядом книги*. Кожен учень досліджує свій підручник за орієнтирами вчителя, який розповідає і показує, що таке обкладинка книжки, яка на ній інформація, з чого вона зроблена, чому вона міцна. Під час бесіди уточнюються *назви і призначення основних елементів книги: обкладинка, титульна сторінка, корінець*. Відомості про умовні позначення, *сигнали-символи, шрифтові й кольорові виділення* у тексті діти починають засвоювати у міру того, як вони з'являються на сторінках підручника. На цей час вони вже вміють стежити за текстом, користуватися закладинкою як засобом знаходження потрібної сторінки.

Надалі учні ознайомляться з іншими структурними елементами підручника, його методичним апаратом. Послідовність завдань, їх частотність залежать як від

рівня підготовки дітей, так і від особливостей побудови підручника. Вільна орієнтація в елементах книги належить до *міжпредметних умінь*, вона потрібна для розуміння учнями мети і змісту навчального завдання, виконання самостійної роботи.

Працюючи з підручником, школярі засвоюють відповідні способи діяльності, тобто вчаться застосовувати набуті знання на практиці, що є обов'язковою характеристикою читацької компетентності, а також умінням вдумливо читати. Основні відомості, які допомагають формуванню такого уміння, пропонуються у структурному компоненті підручника – *апараті організації засвоєння*. Його призначення полягає в тому, щоб навчити дитину вчитися, сформувати в неї уміння, за допомогою яких набувається досвід самостійної навчальної діяльності.

Для формування уміння визначати структуру тексту доцільно неодноразово використовувати її схематичне унаочнення. Наприклад, до тексту оповідання «Молодець проти овець» А. Григорука подано схему, за якою діти чітко визначають його структурні елементи (заголовок, основна частина, кінцівка) і пояснюють їх послідовність [5, 60–61].

Уміння працювати з підручником передбачає аналіз і осмислення *ілюстративного матеріалу*, який виконує функції доповнення тексту, а також виступає самостійним носієм інформації у кожній навчальній книзі.

Ілюстрації у підручниках «Літературне читання» досить різноманітні за тематикою, розташуванням і стилем. Одні відображають конкретний епізод тексту; інші – є загальними малюнками; треті – зображують події, які відбуваються «поза текстом», тобто після завершення опису подій тощо. Акцентуючи увагу учнів на взаємозв'язку ілюстрації з текстом, доцільно керувати сприйманням учнями наочності, передбачити поєднання завдань, звернених до логічного і образного мислення дітей, врахувати різне співвідношення аналізу текстової та ілюстративної частин твору з метою кращого сприймання і усвідомлення його учнями.

Таким чином, у формуванні в учнів умінь працювати з підручником важлива роль належить міжпредметним завданням діяльнісного типу. Їх використання сприяє засвоєнню учнями розумових дій і способів навчальної діяльності, які

забезпечують здатність учня самостійно діяти. Уміння працювати з підручником належить до універсальних, оскільки зміст, структура, методичний апарат до текстів різних видів ілюстративний компонент передбачають застосування раціональних способів дій, що потрібні для роботи з будь-яким підручником як різновидом навчальної книги. Вивчення досвіду експериментальних класів підтвердило, що включення до підручників «Літературне читання» і «Читання» міжпредметних завдань діяльнісного типу сприяє перенесенню учнями засвоєних способів дій у нові ситуації їх використання на інших уроках, підвищує готовність до самонавчання.

**Ключові слова:** міжпредметні завдання, здобувач початкової освіти, уміння працювати з підручником, діяльнісний тип завдань.

### Список використаних джерел

1. Типові освітні програми для закл. Загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. К.: Вид. «Світоч», 2019. 336 с.
2. Кодлюк Я.П. Підручник для початкової школи : дидактико-методичний аспект [Текст] Я. Кодлюк. Тернопіль : ТНУ ім. В.Гнатюка, 2009. 100 с.
3. Онопрієнко О.В., Скворцова, С.О. Система навчальних завдань, зорієнтована на якісний результат// Початкова школа. №9, 2018.
4. Пометун О.І. Міжпредметний підхід до формування громадянської компетентності старшокласників. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Зб. Наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 2. К. : «Педагогічна думка», 2007. С. 107–118.
5. Савченко О. Я. Українська мова та читання : Підручник для 2 класу ЗЗСО (у 2-х частинах) : Частина 2 // О.Я.Савченко. К. : УОВЦ «Оріон», 2019. 144 с. : іл.



# ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

*Снагощенко Валентина,  
канд. пед. наук, доцент,  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С.Макаренка,  
м. Суми, Україна*

На сьогоднішній день входження України до європейського та світового освітнього простору актуалізує необхідність запровадження відповідних критеріїв та стандартів освіти. Світові тенденції в галузі педагогічної освіти засвідчують зростання вимог до рівня професіоналізму вчителів. Так, зокрема, Педагогічна Конституція Європи, що була прийнята в травні 2013 року членами Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи в Німецькому місті Франкфурті-на-Майні, проголошує, що головним завданням підготовки європейського вчителя є формування здатності до практичної навчально-виховної діяльності як динамічного поєднання етичних цінностей і когнітивних, метакогнітивних, міжособистісних і практичних вмій та навичок, знань та розуміння [5].

Мета роботи полягає в тому, щоб за допомогою вітчизняних джерел проаналізувати сучасні підходи до розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя історії.

Вища педагогічна школа покликана забезпечувати підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати в освітніх закладах різного типу. У цьому контексті дедалі більшого значення набуває компетентнісний підхід до підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти. Сьогодні принципово змінюється розуміння мети вищої педагогічної освіти, яка має орієнтуватись на підготовку компетентного вчителя.

Теорію компетентнісного підходу у вітчизняній дидактиці та методиці останніми роками розробляли Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, С. Клепко, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.

Сучасні дослідники визначають різні види компетентностей:

- комунікативну (С. Братченко, Ю. Ємельянов, А. Панфілова та ін.);
- пізнавальну (С. Воровціков, Д. Тат'янченко);
- інтелектуальну (Є. Гельфман, М. Холодна) та інтелектуально-корпоративну (А. Аринушкіна);
- технологічну (Н. Манько) та методичну (І. Галай, Н. Грицай, В. Прокопчук);
- психологічну (А. Алфьоров, І. Демидова, В. Дружинін, Н. Яковлева).

Крім того, в стандарти шкільної освіти вводяться поняття загальнокультурної, інформаційно-комунікаційної, проєктно-технологічної, здоров'язбережувальної, соціальної та інших компетентностей [3].

Питання формування професійної компетентності майбутніх учителів історії розглядали вітчизняні вчені К. Баханов, А. Булда, Т. Ладиченко, Н. Лалак, Т. Любчич, О. Пометун, О. Удод, Г. Фрейман та ін.

Проаналізувавши наукову літературу, ми можемо стверджувати, що науковці по різному трактують поняття професійна компетентність. Так, зокрема, одні вчені визначають професійну компетентність як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як володіння людиною уміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова); як професійну готовність та здатність суб'єкту праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності (К. Абульханова) та ін.

А. Маркова у роботі «Психологія професіоналізму» визначила такі види професійної компетентності: спеціальна компетентність (володіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); соціальна компетентність (володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці); особистісна компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості); індивідуальна компетентність (володіння прийомами саморегуляції і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність

до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, невідчужуваність професійному старінню, вміння раціонально організувати свою працю) [4, с.34–35].

Український учений К. Баханов зазначає, що компетентнісний підхід полягає у спрямуванні навчального процесу на здобуття важливих компетенцій, тобто загальних здатностей особистості виконувати певний вид діяльності. Компетентність базується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню та є показником успішності останнього [1, с.16].

Дослідники відзначають, що структура професійної компетентності трьох компонентна і складається зі змістовного, мотиваційного та виконавського компонентів. В. Якунін ширше розуміє професійну компетентність і пропонує такі її компоненти: система професійних знань, умінь і навичок, прагнення і здатності до самостійного творчого вирішення професійних завдань, соціально-психологічна готовність до роботи з людьми та управління ними, ідейно-моральна зрілість і політична культура [6, с.151].

О. Василичук обґрунтовує модель професійної компетентності учителя історії й стверджує, що окремі її складові (педагогічна, психологічна, предметна, інформаційно-комунікаційна, особисті якості вчителя) комплексно акумулюють професійну компетентність учителя історії [2].

Чимало науковців у своїх дослідженнях зазначають, що показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок; вміння правильно їх застосувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; критичність мислення тощо.

Отже, проаналізувавши погляди різних учених щодо визначення професійної компетентності вчителя взагалі та вчителя історії зокрема, можна зазначити, що окремі компетентності (педагогічна, психологічна, предметна, інформаційно-комунікаційна, особисті якості вчителя та ін.) комплексно складають професійну компетентність перебуваючи у постійному зв'язку та є взаємозалежними.

**Ключові слова:** компетентність, професійна компетентність, компетентність учителя історії.

### Список використаних джерел

1. Баханов К. О. Професійний довідник учителя історії Харків : Вид. група «Основа». 2011. 239 с.
2. Василичук О. В. Шляхи формування професійної компетентності сучасного вчителя історії [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://trmk-conf2017.blogspot.com/2017/01/blog-post\\_20.html](http://trmk-conf2017.blogspot.com/2017/01/blog-post_20.html)
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http://mon.gov.ua/content/Освіта/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Освіта/post-derzh-stan-(1).pdf)
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
5. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf>

## КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

*Тарара Анатолій,  
канд. фіз.-мат. наук, ст. наук. співробітник, доцент,  
завідувач відділу технологічної освіти,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

В умовах науково-технічного прогресу профільне навчання технологій інженерно-технічного спрямування є надзвичайно важливим [1-3]. Досягнення дидактичної мети профільного навчання технологій, формування проектно-технологічної компетентності учнів старшої школи буде здійснюватися ефективно за умови наявності у вчителя новітнього, науково обґрунтованого змісту, що передбачає створення спецкурсів інженерно-технічного спрямування.

Однак ефективна реалізація змісту інженерно-технічного спрямування в освітньому процесі передбачає використання вчителем компетентнісно орієнтованої методики профільного навчання. Вона має включати елементи навчального середовища, наближеного до виробничого (оскільки мова йде про профільне навчання), забезпечувати формування предметної проєктно-технологічної компетентності, творчу активність учнів у процесі оволодіння змістом спецкурсу, сприяти свідомому вибору учнями своєї майбутньої професії інженерно-технічного спрямування та повноцінній реалізації набутого творчого потенціалу у подальшому самостійному житті.

Автором розроблено і упроваджено у навчальний процес старшої школи спецкурс «Проектування і конструювання об'єктів техніки» (як самостійний навчальний предмет, який обрано школами), виконано експериментальне апробування його змісту. Особливу увагу автором приділено розробленню широкопланового методичного апарату навчального посібника для спецкурсу як складової компетентнісно орієнтованої методики профільного навчання технологій [1-2].

Розглянемо особливості, значення й перспективи використання нової методики для реалізації змісту інженерно-технічного спрямування та отримані якісні й кількісні результати, які підтверджують ефективність змісту спецкурсу і створеної методики.

Основою профільного навчання технологій у старшій школі за змістом спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» має бути цілісна проєктна та наближена до виробничої навчальна діяльність учнів за структурою організації сучасного науковоємного високотехнологічного виробництва: технічні проєктування й конструювання, проєктування технологічних процесів, технічне оснащення виробництва (в школі – навчальних майстерень), технологія виготовлення, презентація виготовленого продукту. Тому у процесі оволодіння учнями змістом спецкурсу вчитель має передбачити діяльність учнів за принципом діяльності виробничих: конструкторського бюро, відділів технолога та раціоналізатора, експериментально макетного цеху, презентаційної зали. *Зазначений*

*методичний підхід до організації навчального процесу з оволодіння змістом спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» сприяє створенню на заняттях навчального середовища наближеного до виробничого.*

Особливо важливим такий підхід буде для свідомого вибору старшокласниками своєї майбутньої професії інженерно-технічного спрямування. Слід застосовувати в оволодінні учнями основами спецкурсу також ділові рольові ігри. Зокрема, нами апробовано ділову рольову гру технічного плану «Конструкторське бюро», яку розробив для учнів старшої школи В. Моляко.

У випадку створення вчителем на заняттях в класі навчального середовища, наближеного до виробничого, в учнів виникає значна зацікавленість в оволодінні теоретичними знаннями й практичними навичками з основ проектування й конструювання виробів, в ґрунтовному ознайомленні з особливостями діяльності відповідних фахівців на виробництві, їх обов'язками тощо. Це пояснюється тим, що кожний учень відчуває особисту відповідальність за виконання ним в діловій грі обов'язків проектувальника, конструктора, раціоналізатора, технолога і т. ін. При цьому в учнів на першому плані з'являється ціннісне ставлення до результатів своєї навчальної діяльності. Кожний учень, який відчув атмосферу створеного вчителем навчального середовища, наближеного до виробничого, переконаний, що засвоєні ним знання, вміння й навички з технічної творчості будуть потрібні йому в майбутній професії, яку він отримає шляхом вступу до вузу інженерно-технічного спрямування. Це значно стимулювало бажання учнів знайомитися з виробництвом, особливостями діяльності фахівців в галузі проектування і конструювання об'єктів техніки, сприяло формуванню в учнів проєктно-технологічної компетентності.

*Результати експерименту* свідчать про те, що важливу роль в ефективному оволодінні учнями основами проектування й конструювання виробів, формування здатності до професійного самовизначення відіграє також інформація, цікаві ілюстрації, фото і т. ін., що стосуються різноманітної діяльності фахівців в галузі основних видів технічної творчості (проектування, конструювання, раціоналізація, винахідництво). Таку інформацію вони сприймали зацікавлено, з великим захопленням. Слід зазначити, що в посібнику для спецкурсу «Проектування і

конструювання об'єктів техніки» значну увагу приділено особистісно орієнтованому унаочненню проектно-конструкторської діяльності фахівців й учнів.

Результати експериментального апробування у навчальному процесі старшої школи спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки», зміст якого реалізовувався на розглянутій вище компетентісно орієнтованій методиці навчання, показали, що він сприяє росту знань, вмінь, розвитку творчих технічних здібностей учнів старшої школи, ефективному формуванню їхньої проектно-технологічної компетентності, свідомому вибору учнями своєї майбутньої професії.

*Результати моніторингу* показують, що використання нової компетентісно орієнтованої методики навчання для реалізації змісту спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» сприяло свідомому вибору ВНЗ інженерно-технічного спрямування і професій, пов'язаних із проектуванням і конструюванням виробів. Цей висновок було зроблено на основі отриманих результатів такими методами моніторингу: бесіди і опитування випускників та їхніх батьків, інформації із шкіл щодо працевлаштування їхніх випускників тощо.

**Ключові слова:** компетентісно орієнтована методика, профільне навчання, інженерно-технічне спрямування, спецкурси, навчальне середовище.

### Список використаних джерел

1. Тарара А.М., Сушко І.А. Науково-методичне забезпечення основних складових змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї. Проблеми сучасного підручника. К. 2018. Вип. 20. С. 436-447.
2. Tarara A., Sushko I.A. Educational guide of special course for professional education of technologies of engineering and technical direction: peculiarities of designing and implementation of contents. Проблеми сучасного підручника. К. 2019. Вип. 22. С. 274-289.
3. Тарара А. М. Проектування змісту предмета «Науково-технічна творчість» для профільного навчання технологій у старшій школі. Український педагогічний журнал. К. 2016. Вип. 2. С. 104-111.

# ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Тишковиць Марія,  
мол. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна

Концептуальні засади реформування середньої освіти визначають педагогіку партнерства як один із восьми компонентів формули нової української школи. Місія нової школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, вчителями та батьками змінять односторонню авторитарну комунікацію вчитель – учень [3].

Проте виявлено, що *педагогіка партнерства* як педагогічний термін не має усталеного визначення й трактування. Більш усталеним в педагогічній науці є термін *педагогіка співробітництва*, що оформився наприкінці 80-х років ХХ ст. Під *педагогікою співробітництва* розуміють систему методів і прийомів виховання і навчання, яка ґрунтується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Педагогіка співробітництва виявляється в спільній діяльності учителя та учнів, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень, метою якої є особистісний розвиток школярів [1].

Співробітництво – спільна з кимсь діяльність, спільна праця для досягнення мети. Термін *партнерство* переважно застосовують у підприємницькій діяльності, де він визначає таку її форму організації, за якої двоє чи більше осіб (партнерів) об'єднують своє майно, стають співвласниками створеного підприємства, спільно керують виробництвом і власністю, розподіляють прибуток і несуть відповідальність за свої зобов'язання. Перенесення цього терміну у площину педагогіки дає змогу сформулювати визначення *педагогіки партнерства* як форми організації освітнього процесу, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками.



Педагогіка співробітництва передбачає взаємодію двох учасників освітнього процесу – вчитель й учень, педагогіка партнерства – трьох: учитель – учень – батьки. Педагогіка співробітництва більше стосується безпосередньо процесу навчання, педагогіка партнерства передбачає й зовнішню комунікацію. Тому можна вважати, що педагогіка партнерства є ширшим поняттям і включає педагогіку співробітництва.

У англійських джерелах співзвучним із поняттям педагогіка партнерства є поняття Family-School Partnership – партнерство школи і родини [4]. Для багатьох країн світу тема педагогіки партнерства є частиною державної політики, що оформлена у відповідних документах. В Україні також здійснено спробу оформити взаємодію сім'ї і школи у вигляді Меморандуму [2]. Ним визначено, що учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат.

Незважаючи на очевидність позитивності й прогресивності запровадження педагогіки партнерства, цей підхід неоднозначно сприймається кожною із трьох сторін учасників освітнього процесу – учнями, вчителями й батьками. Наші дослідження виявили, що педагогіка партнерства сприймається дещо буквально. Як учителі, так і батьки вважають, що молодші школярі не можуть бути партнерами дорослим батькам і вчителям. Залишки батьківського авторитаризму й традиційних поглядів на навчання не дають змоги усвідомити й сприйняти дитину як рівноправного учасника освітнього процесу. «Чути дитину», «розуміти потреби дитини», «дитиноцентризм» проголошуються як світоглядні й прогресивні погляди, проте вони ще не мають практичної реалізації. Щоб педагогіка партнерства стала дієвою, слід зрозуміти її сутність, яка полягає у повазі до особистості; доброзичливості й позитивному ставленні; довірі у відносинах; розподіленому лідерстві; проактивності; праві вибору; добровільності в розподілі зобов'язань; обов'язковості виконання домовленостей.

Певною ознакою педагогіки партнерства можна вважати запровадження свідомства досягнень учнів у початковій школі, можливості побудови індивідуальної

освітньої траєкторії навчання, публічності й відкритості в організації освітнього процесу закладу освіти, громадсько-державному управлінні.

Таким чином, педагогіка партнерства є інноваційним педагогічним методом, покликаним формувати здатність людей брати участь у діалозі, взаємодіяти, підтримувати цілісність.

**Ключові слова:** педагогіка партнерства, педагогіка співробітництва

### Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Меморандум співпраці між усіма учасниками освітнього процесу: педагогами, учнями та батьками. URL : <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/na-say-t-novyy-logotyp.pdf> (дата звернення: 05.02.2020).
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 05.02.2020).
4. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. URL : <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-cho-vona-ye-u-shkoli/> (дата звернення: 05.02.2020).

## КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ В ЕПОХУ ЧЕТВЕРТОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ

*Туташинський Василь,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
Інституту педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Технології пронизують усі сфери життєдіяльності сучасної людини і змінюють світ. Ці зміни впливають на якість життя людини та породжують нові виклики (гуманітарні, екологічні, безпекові тощо).

Протягом останніх років у дослідженнях з різних галузей наук усе більша увага привертається до викликів четвертої технологічної революції та формування компетентностей з технологій.

Концепція Індустрії 4.0 вже не тільки активно обговорюється, але й упроваджується в розвинутих країнах світу [1]. Україна, маючи недостатньо реалізований високий науковий і освітній потенціал, повинна долучитися до цього процесу.

Розпочинати підготовку до життєдіяльності в епоху четвертої технологічної необхідно з освіти. Така підготовка має охоплювати як зміст, так і методику навчання, оскільки важливо навчити найсучаснішим .

Нами розроблено зміст і науково-методичне забезпечення вивчення сучасних технологій, які наразі експериментально перевіряються в навчальних закладах України [2-5].

Основу змісту нового спецкурсу «Технології сучасного виробництва» складають застосування технологій у різних галузях, інтернет речей, аналітика великих даних, кіберфізичні системи, біотехнології, нанотехнології, 3-D друк, автоматика і робототехніка.

Методика вивчення спецкурсу компетентнісно орієнтована. Вона забезпечує формування вмінь учнів розробляти і реалізовувати власні проєкти, застосовувати цифрові технології, аналізувати їх соціальні наслідки й економічний ефект. Застосовуючи сучасні технології виробництва, учні вчаться вирішувати реальні проблеми, які турбують їх самих.

Як показують зрізи навчальних досягнень учнів, результатом навчання стають позитивні зміни в мотивації учнів, творче ставлення до праці, вміння розробляти і реалізовувати проєкти із застосуванням сучасних технологій, інноваційність, повага до прав на інтелектуальну власність, готовність співпрацювати, підвищення рівня технологічної культури та безпеки праці, небайдужість до екологічних, соціальних, економічних і техногенних проблем людства.

**Ключові слова:** технології, Індустрія 4.0, спецкурс, компетентність.

## Список використаних джерел

1. Klaus Schwab. The fourth industrial revolution. What it means and how to respond? : [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://www.foreignaffairs.com/articles/2015-12-12/fourthindustrial-revolution>
2. Туташинський В.І. Трудове навчання (технічні види праці): підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закл. / Туташинський В.І. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2017. 112 с. : іл.
3. Туташинський В.І. Формування змісту трудового навчання у основній школі на основі проектної технології // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць/ [ред. кол.; голов. ред. О.М. Топузов]. К. : Педагогічна думка, 2014. Вип.14. С.772–781.
4. Туташинський Василь Іванович. Науково-методичне забезпечення варіативного складника змісту технологічної освіти у професійному ліцеї. Молодь і ринок, 3 (170). С. 127–131.
5. Туташинський В.І., Кірютченкова І.В. Технології (рівень стандарту): підручник для 10 (11) класів закладів загальної середньої освіти / В. І. Туташинський, І.В. Кірютченкова (за загальною редакцією В.І. Туташинського). Київ: Педагогічна думка, 2018. 216 с.

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ТЕКСТОЦЕНТРИЗМУ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВ І ЛІТЕРАТУР НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЛІЦЕЇ

*Фідкевич Олена,  
канд. філ. наук, ст. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Модернізація загальної середньої освіти в Україні передбачає осмислення і актуалізацію нових підходів до навчання, зокрема до навчання мов та літератур національних меншин. Таким сучасним підходом у процесі шкільної освіти є предметна інтеграція, що починає системно впроваджуватися в освітню українську практику у вигляді інтегрованих курсів. Теоретичним підґрунтям цього процесу є як

роботи зарубіжних дослідників, так і українських вчених А. Данилюка, С. Гончаренка, М. Іванчук. І. Козловської, Г. Лещенко, В. Моштука, Ю. Мальованого, Є. Романенко, О. Сергєєва, Т. Усатенко, Є. Яворського, І. Стиркіна, Я. Собко, Д. Коломійця, О. Ляшенка та інш.

Нині в школах України проходять апробацію інтегровані курси, серед яких і курс «Російська мова і література. Інтегрований курс. (10-11 класи) (автори: Л.І. Курач, О. Фідкевич, В. Снегірєва) [1].

Запровадження інтегрованого навчання мов і літератур, зокрема мов і літератур національних меншин, має на меті насамперед розкриття творчого потенціалу учнів, що передбачає серед інших завдань і розвиток здатності до ефективного спілкування в умовах нової інформаційної культури, тобто комунікативної компетентності з урахуванням реалій сучасного суспільства.

Одним із принципів, що дозволяє реалізувати це завдання є принцип текстоцентризму. За думкою багатьох науковців, сферою дослідницьких інтересів яких є комунікативні стратегії у навчанні (І. Гальперін, Н. Ніколіна, Г. Золотова, Т. Ладиженська, І. Гудзик, Н. Голуб, Н. Бондаренко, А. Плиско, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін.), текст є найвищою реалією мови, яка існує у формі текстів, що належать різним жанрам і стилям відповідно до сфер суспільного життя. Виходячи з цього положення, завдання на основі тексту – найбільш ефективні для формування комунікативної компетентності учнів. Цьому сприяють такі характеристики тексту як: комунікативна спрямованість, комунікативна завершеність, інформативність, цілісність, зв'язність, орієнтація на певного читача тощо.

Текстова діяльність має загальну структуру, яка складається із задуму висловлювання, лексико-граматичної структури висловлювання та його реалізації (Л. Виготський, А. Лурія). Ці ланки визначають зміст і послідовність завдань у процесі формування комунікативної компетентності на уроках інтегрованого курсу російської мови і літератури. У ході виконання завдань учні навчаються визначати комунікативну мету авторських текстів різних жанрів і стилів, аналізувати їх лексико-граматичну систему як форму актуалізації авторського задуму; вчать визначати мету створення власних текстів відповідно до умов комунікації;

формують здатність адекватного підбору лексико-граматичних засобів для реалізації цієї мети, здатність до аналізу та самоконтролю відповідності створеного тексту задуму.

Особливо важливими для формування комунікативної компетентності є уміння розуміти текст, вилучати з нього необхідну інформацію, осмислювати її на різних змістових рівнях (текст/підтекст); аналізувати структуру тексту, його композиційну схему, мовні одиниці тексту з точки зору їх функціональної значущості для реалізації авторського задуму.

Особливу роль у формування комунікативної компетентності учнів відіграє робота з культурно значущими текстами, що містять відомості про духовну і матеріальну культуру народу, мають естетичну цінність і емоційно-моральний вплив на учнів. Інтегрований курс мови і літератури є найбільш доцільною формою реалізації цього завдання, тому що до таких творів відносяться перш за все зразкові художні тексти класичної літератури, твори усної народної творчості, фразеологічні вирази, прислів'я, приказки, що відображають національну специфіку культури, характеру і життєвого досвіду народу.

Дуже важливо формувати в учнів сприйняття творів літератури як невід'ємної частини національної і світової культури, усвідомлення її специфіки як мистецтва слова; розуміння моральних цінностей, відображених в літературі; вміння висловлювати та обґрунтовувати своє ставлення до цих цінностей, відстоювати моральні позиції; здатності до творчого читання, освоєння художнього твору на особистісному рівні, вмінню вступати в діалог «автор – читач», перейматися думками і почуттями героїв, відзначати й оцінювати мову художніх творів; створювати власні висловлювань, літературні творчі роботи [2].

У цій роботі важливо звертати увагу учнів на специфіку художніх текстів, для розуміння і інтерпретації яких важливе не стільки фактичне розуміння, скільки психологічне. Розуміння в такому випадку досягають шляхом емпатії, тобто перевтілення, вчування, вникнення в духовний світ інших людей. Такий підхід принципово важливий з точки зору повноцінного сприйняття художнього твору і водночас більш глибокого розуміння ролі мовних засобів у художньому творі,

оригінальне поєднання яких створює неповторність індивідуального стилю кожного письменника.

У процесі аналізу художнього тексту слід не забувати про естетичне задоволення, яке не повинно руйнуватися. Саме тому інтерпретація тексту учнями, їхня думка щодо смислів, які він уміщує, має бути пріоритетною.

Аналіз літературних текстів, систематичний розгляд їх зображально-виражальних засобів, має поєднуватися з роботою зі збагачення, вдосконалення мовлення учнів і передбачає обговорення прослуханого / прочитаного в ході діалогів, складання монологічних висловлювань учнів, підготовки розгорнутих відповідей, есе.

Мовно-літературна інтеграція дає учню більше можливостей «здобувати уміння аналізувати текст, розумів його смисли і художню значущість, розвивав свої усні і письмові мовленнєві уміння та навички» [3].

Саме ці можливості сприяють ефективному формуванню комунікативної компетентності, яка належить не лише до предметної, а й до ключової компетентності, тому що вміння обробки текстової інформації забезпечують якісні показники засвоєння змісту всіх навчальних предметів та є основою для самостійного навчання впродовж всього життя.

**Ключові слова:** інтеграція, комунікативна компетентність, текстоцентризм, мовно-літературний курс, комплексний аналіз.

### Список використаних джерел

1. Курач Л. І., Фідкевич О. Л., Снегирьова В. В. Програма інтегрованого курсу «Російська мова та література» для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою (рівень стандарту). *Всесвітня література в сучасній школі*. 2018. № 7. С. 24–33.
2. Снегирева В. В., Фідкевич О.Л. Розвиток читацької та літературної компетентностей у контексті інтегрованого курсу «Російська мова і література» 10-11 класи. *Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві: матеріали I*

Всеукраїнської науково-практичної конференції, 12 вересня 2019 р. (м. Київ, Україна), УОВЦ «Оріон». С. 102–105.

3. Григорій Клочек. Міжпредметна інтеграція навчальних предметів «Українська література» та «Зарубіжна література» як об'єктивна необхідність. *Освітня політика. Портал громадських експертів*. URL : <http://education-ua.org/ua/articles/834-mizhpredmetna-integratsiya-navchalnikh-predmetiv-ukrajinska-literatura-ta-zarubizhna-literatura-yak-ob-ektivna-neobkhidnist>)

## **ПРИНЦИПИ ДОБОРУ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК І ВМІНЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ**

*Хорошковська-Носач Тетяна,  
наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Українська мова – державна мова України. Вона є не лише обов'язковим предметом вивчення в усіх закладах загальної середньої освіти нашої країни, а й мовою навчання. Відповідно до Закону України «Про освіту» заклади освіти з навчання мовами національних меншин поступово переходитимуть на викладання навчальних предметів державною мовою. Основна мета навчання української мови – формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей, розвиток особистості учнів засобами усіх видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння), здатності спілкуватися українською мовою, користуватися нею в особистому й суспільному житті тощо. Крім того, важливим завданням уроків української мови в початковій школі є підготовка учнів до здобуття освіти державною мовою на наступних етапах навчання.

Ефективне формування в учнів мовленнєвих умінь значною мірою залежатиме від тих вправ і завдань, за допомогою яких здійснюватиметься цей процес. Керуючись загальнодидактичними принципами, зокрема систематичності, науковості, відповідності змісту навчального матеріалу, наступності,



перспективності, нарощування складності, доступності, повноти, варіативності, індивідуалізації та диференціації, наочності, природо- та культуровідповідності тощо, та лінгводидактичними принципами навчання, що «зумовлені психологічними й психолінгвістичними особливостями засвоєння української мови як другої» [2, с. 75]), ми визначили основні принципи добору вправ і завдань для формування навичок і вмінь усного мовлення на уроках української мови як державної.

Принцип урахування особливостей рідної мови. У фонетико-графічних, лексичних і граматичних системах української та рідної мов (молдовської, польської, російської, румунської та угорської) є як спільні, так і відмінні риси. При цьому ступінь збігу їх може бути різним. Так, порівняльний аналіз української та зазначених мов дає можливість стверджувати, що мовний матеріал: 1) збігається в обох мовах, навички вживання можна перенести з рідної мови на українську; 2) збігається частково, навички вживання потребують корегування; 3) відмінний або відсутній у рідній мові, навички вживання вимагають цілеспрямованого (спеціального) формування.

Принцип мінімізації мовного матеріалу, компресії та декомпресії. Як зазначає О. Хорошковська, «мінімізація вимагає відбору для засвоєння лише того мовного матеріалу, без якого не можна обійтися» [2, с. 76.] у процесі формування мовленнєвих умінь, зокрема аудіювання та говоріння. Принцип компресії тісно пов'язаний із урахуванням порівняльного аналізу української та рідної мов. Якщо виучуваний матеріал в обох мовах збігається повністю, то «вправи і завдання у цьому випадку мають бути спрямовані не на формування знань, умінь і навичок, а на їх перенос й активізацію на матеріалі української мови» [2, с. 77]. Принцип декомпресії полягає в тому, що особлива увага має приділятися засвоєнню мовного матеріалу, який відсутній у рідній мові або має певні розбіжності. У цьому випадку «важливо добирати вправи й завдання, які б на першому етапі сприяли усвідомленню мовного матеріалу та формуванню мовних умінь і навичок (мовні вправи), а на другому – забезпечували формування умінь застосовувати мовні

знання у процесі мовлення (частково-мовленнєві й умовно-мовленнєві вправи ситуативного характеру)» [2, с. 77].

Принцип занурення в мовне середовище. Ефективними для формування навичок і вмінь усного мовлення є завдання, які дають можливість учням зануритися в мовне середовище. Занурення або імерсія (від лат. «immergo»), передбачає не лише використання мови в освітньому процесі, а й залучення учнів до культури й традицій народу, мова якого вивчається. В українське мовне середовище найкраще занурює «розучування і виконання (на уроках і на перервах) українських дитячих ігор, співанок, а також слухання українських народних казок, ... інсценізація їх, загадування і відгадування загадок, залучення дітей до участі в обрядових святах» [1, с. 30].

Принцип комунікативної спрямованості. Оволодіння учнями мовою передбачає формування в них певного рівня комунікативної компетентності, тобто здатності правильно використовувати мову в різних ситуаціях спілкування. Зазначений принцип передбачає добір комунікативних вправ і завдань, що моделюють типові ситуації реального життя учнів і забезпечують можливість сформувати в них мовленнєві вміння на достатньому рівні для спілкування на запропоновані навчальною програмою теми. Дібрані вправи й завдання мають також відповідати комунікативним потребам учнів.

Принцип оптимального співвідношення між мовними, умовно-мовленнєвими і мовленнєвими вправами. У системі вправ і завдань для формування в учнів навичок і вмінь усного мовлення основне місце мають посідати умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві), тобто призначені для формування мовленнєвих навичок, та комунікативні (мовленнєві) вправи, що використовуються для розвитку мовленнєвих умінь.

Принцип поетапності й комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь. Опанування української мови як другої відбувається в певній послідовності. На основі знань формуються і «відпрацьовуються частково мовленнєві вміння, які мають перерости в мовленнєві» [1, с. 31], а на їх основі формуються комунікативні вміння. При цьому кожен із цих структурних компонентів взаємопов'язаний з

іншими, формування й розвиток їх відбувається в зазначеній послідовності. Щодо нашого дослідження, то маємо на увазі взаємозв'язок таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання та говоріння.

Усі зазначені принципи тісно пов'язані між собою і лише в комплексі вони здатні забезпечити ефективний добір вправ і завдань для формування навичок і вмінь усного мовлення на уроках української мови як державної.

**Ключові слова:** навички й уміння, усне мовлення, принципи, вправи і завдання, українська мова.

### Список використаних джерел

1. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. Київ : Промінь, 2006. 256 с.
2. Хорошковська О. Н. Теоретико-методичні засади навчання української мови і мовлення у школах I ступеня з мовами викладання національних меншин України : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 160 с.

## ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Шевчук Лариса,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Для ефективного формування ключових компетентностей учнів закладів загальної середньої освіти України необхідним є врахування новітніх законодавчих актів, напрацювань зарубіжних та вітчизняних науковців, сучасних тенденцій в освіті.

Так у Законі України «Про освіту» *компетентність* визначається як динамічна комбінація «знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» [2]. За трактуванням О.Пометун, ключова компетентність – це «здатність людини здійснювати складні

поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми» [3, с. 67].

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти до ключових компетентностей віднесено вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною мовою (у випадку відмінності від державної), іноземними мовами; математичну компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічну компетентність; інформаційно-комунікаційну компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурну компетентність; підприємливість та фінансову грамотність. Водночас спільними для всіх ключових компетентностей визначено «такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами» [1].

Українські вчені ключовими вважають такі компетентності: навчальну, громадянську, загальнокультурну, соціальну, компетентності з інформаційних та комунікаційних технологій, здоров'язберігаючу [3, с. 67].

Для оптимального формування ключових компетентностей молодших школярів корисно поглянути на проблему з різних сторін (для того, щоб глибше її зрозуміти). Зокрема, працюючи над формуванням ключових компетентностей учнів початкових класів радимо враховувати такі компоненти інтегрованого підходу до визначення трьох категорій ключових компетентностей, виокремлені у результаті роботи над програмою «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» («DeSeCo», 2002) експертами із Канади, США, Швейцарії та інших країн [3]:

- автономна дія (виховання відповідальності у ставленні до навчання, участь у проектах, виявлення ініціативи, надання допомоги іншим школярам та ін.);
- інтерактивне використання засобів (пошук, добір, опрацювання та застосування інформації із різних джерел; володіння мовою, використання текстів у

різноманітних ситуаціях; активна участь в освітньому процесі із використанням інтерактивних технологій навчання тощо);

- вміння функціонувати у соціальних групах (налагоджувати контакти, спілкуватися, взаємодіяти, співпрацювати).

Враховуючи напрацювання учасників симпозиуму Ради Європи на тему «Ключові компетентності для Європи», варто навчати учнів початкових класів наступному [3]:

- вивчати – обирати власні прийоми та способи вивчення навчального матеріалу, запам'ятовування, закріплення, відтворення та застосування, самостійно займатися своїм навчанням; узагальнювати та систематизувати здобуті знання, використовувати його в освітньому процесі та у повсякденному житті та ін.;

- шукати – працювати з інформацією, користуватися різними базами даних; визначати експерта та консультиватися (опитувати учителів, інших учнів, батьків, інших родичів тощо);

- співробітничати під час роботи у гетерогенних або гомогенних парах (виконувати роль учителя, консультанта, рівноправного учасника співпраці, здійснювати самоосвіту та ін.)

Отже, на нашу думку, різноманітність думок науковців щодо виокремлення компетентностей є позитивним і вартим для врахування явищем. На часі є розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення для початкової школи. Перспективним напрямом наступним досліджень і розробок вважаємо розгляд проблеми формування ключових компетентностей учнів початкових класів під час уроків із предметів різних галузей.

**Ключові слова:** компетентність, ключові компетентності, формування ключових компетентностей, навчання учнів початкової школи.

### Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://www.kmu.gov.ua /npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (Дата звернення: 28.01.2020).

2. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Дата звернення: 20.01.2020).
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за ред. О.В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.
4. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія. / Бібік Н. М. та ін. К. : Педагогічна думка, 2014. 346 с.

## **ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ ВМІНЬ УЧНІВ У ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЇ ЯК ОСНОВА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

*Яценко Володимир,  
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

Недостатньо дослідженим в науковій літературі є питання формування практичних умінь учнів гімназій та ліцею з географії та економіки. У підсумкових матеріалах експериментальної роботи «Науково-методичне забезпечення компетентісно орієнтованого навчання економіки та географічних курсів економічного спрямування в гімназії та ліцеї» (2018-2020) на конкретних прикладах нами розкрито значимість опанування учнями основними практичними вміннями. Розглянемо загальні теоретико-методичні підходи обґрунтування цього актуального питання.

Більшість учених-педагогів, зокрема Є. Мілерян [1], В. Паламарчук [2] вирішального значення надають розвитку пізнавальних вмінь у навчальній діяльності учнів. Тут мова йде про вміння вчитися, тобто самостійно здобувати, засвоювати і застосовувати знання та уміння для розв'язування контрольних завдань. Наприклад, В. Паламарчук у методології і методиці формування глобального інтелекту учня розробила цілісну програму, в якій формування

інтелектуальних вмінь і навичок відбувається в певній послідовності: від уявлення, думки до знань [2].

Рівень формування основних практичних умінь з географії та економіки – необхідна умова і показник ефективності навчання учнів із цих предметів в ЗЗСО. Географічні уміння і навички перевіряються та оцінюються в практичній діяльності учнів гімназій та ліцеїв з одночасним розумовим розвитком їхніх здібностей. У процесі набування на практичних заняттях загальнонавчальних і спеціальних (географічних) умінь і навичок, їх формування має забезпечуватись за таких педагогічних умов: повторення і поглиблення навчального матеріалу, на основі якого відбувається початкове ознайомлення з практичним вмінням, формування географічних вмінь та виділення навчального часу, необхідного для набування навичок і засвоєння знань, які стануть складовими частинами вміння.

Практичні вміння дають можливість людині виявити потенційні напрями розвитку, раціонально ними користуватися, прискорювати процес досягнення мети, підвищувати продуктивність своєї роботи [3].

Розподіл практичних умінь учнів із географії та економіки за певними групами проілюструє важливість проведення подальших досліджень цього питання.

Наведемо як приклад результати аналізу навчальних програм для ЗЗСО з фізичної географії з типізацією провідних практичних вмінь.

#### *I. Мислиннєві вміння:*

1. Встановлювати та аналізувати взаємозв'язки між складовими компонентами географічної оболонки.
2. Наводити приклади впливу природних закономірностей на життя і діяльність людей.
3. Наводити приклади впливу людини на природу.
4. Пояснювати способи вирішення геоекологічних регіональних проблем.
5. Пояснювати причини явищ, що спостерігаються в навколишньому середовищі.
6. Визначати та аналізувати основні проблеми географічної науки.

#### *II. Мовленнєві вміння:*

1. Правильно ставити географічні запитання.
2. Логічно викладати засвоєні географічні знання.
3. Давати цілісну картину уявлення про об'єкт або предмет вивчення.
4. Правильно вживати географічні поняття, терміни і назви.
5. Додержуватися орфографічних правил у написанні географічних назв.
6. Складати комплексні географічні характеристики за типовими планами на основі різних джерел інформації.
7. Розв'язувати пізнавальні та практичні географічні задачі.
8. Давати ідейно-політичну і морально-естетичну оцінку явищам природи і соціально-економічним подіям життя в Україні та в зарубіжних країнах.

### *III. Графічні вміння:*

Графічно зображувати явища природи за допомогою діаграм, графіків, схем, картосхем тощо.

### *IV. Прикладні вміння:*

1. Вести спостереження за навколишнім середовищем.
2. Виготовляти макети, об'ємні наочні посібники.
3. Користуватися комплектом приладів та інструментів.
4. Орієнтуватися на місцевості.
5. Правильно визначати і описувати географічні об'єкти або явища в своїй місцевості.
6. Оцінювати стан навколишнього середовища.
7. Додержуватися правил поведінки на природі.
8. Надавати географічну інформацію.

### *V. Картографічні вміння:*

1. Користуватися планами і географічними картами в навчальній діяльності.
2. Читати географічну карту, зокрема, правильно і швидко показувати на ній окремі географічні об'єкти або явища, орієнтуватися за картою, заповнювати контурну карту.

### *VI. Застосування на практиці набутих умінь:*



1. Оперувати раніше здобутими знаннями для пояснення причин виникнення природних явищ та закономірностей їх розвитку в часі і просторі.
2. Застосовувати загальні географічні закономірності до конкретних фактів (утворення системи: поняття – причинно-наслідкові зв'язки – закономірності).
3. Застосовувати здобуті знання в суспільно корисній праці.
4. Виявляти інформованість про життя суспільства.
5. Систематично популяризувати здобуті географічні знання на інші сфери діяльності.

Зважаючи на провідну роль практичних умінь в освітньому процесі з географії та економіки, наведені їх групи формуються учителем в учнів гімназій та ліцеїв залежно від змісту знань, послідовності вивчення освітніх курсів тощо.

У підсумку констатуємо, що практичні вміння учнів, зокрема, застосовувати здобуті знання і вміння на практиці, формують те освітнє середовище, яке навчає складати описи природи різних територій на основі зіставлення карт різного змісту, подавати результати власних досліджень, оперувати фактами в типових і нетипових освітніх ситуаціях, розв'язувати прикладні задачі, тощо. Із загальнонавчальних умінь важливим залишається вміння вчитися, успішно взаємодіяти з іншими, співпрацювати, розв'язувати конфлікти, відповідально й зосереджено працювати.

**Ключові слова:** загальнонавчальні і спеціальні вміння, застосування знань і умінь на практиці.

### Список використаних джерел

1. Мілерян Є. О. Загальнотрудові політехнічні вміння та їх формування в учнів. К., 1970. 47 с. (Серія 6 / Т-во «Знання» Укр. РСР; № 2).
2. Паламарчук В. Ф. Глобус інтелектус (методологія, програма, методика формування глобального інтелекту): Посібник для вчителів. К., 1999. 56 с.
3. Яценко В. С. Навчальна програма для курсу за вибором «Економіка використання водних ресурсів». Географія. 2019. № 15-17. С. 37–47. URL :

(дата звернення: 26 листопада 2019).

## **ІНТЕГРАЦІЯ ЯК РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ ЧИННИК РЕАЛІЗАЦІЇ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ**

*Яценко Таміла,  
докт. пед. наук, гол. наук. співробітник,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
м. Київ, Україна*

У реаліях компетентнісно орієнтованої шкільної літературної освіти особливої актуальності набирає проблема реалізації інтегрованого і міжпредметного підходів як одного із чинників її модернізації. Однак міждисциплінарна інтеграція змісту інваріантного компонента шкільної літературної освіти та механізми її виконання – складне дискусійне питання, що потребує обґрунтованого підходу щодо його продуктивного розв’язання. Натомість застосування інтегрованого підходу у навчанні літератури, як засвідчує практика, може бути результативною для варіативної частини базового навчального плану. Застосування міжпредметних зв’язків на заняттях літературних курсів за вибором спрямовує на формулювання проблеми, питань, завдань, що будуть орієнтовані на синтез учнівських знань та вмінь із різних предметів («Українська література», «Зарубіжна література», «Мистецтво»). Міжпредметна взаємодія посилює новизну заняття літературного курсу за вибором, об’єднує нові й уже здобуті знання в систему, формує широкі пізнавальні інтереси учнів. Такі інтегровані спецкурси призначені для поглибленого і розширеного вивчення окремих розділів профільних предметів «Українська література», «Зарубіжна література», «Літератури національних меншин», що передбачені чинними навчальними програмами, або ж додаткових розділів, які до них не включені. Важливо, що організація навчальної діяльності на заняттях літературних інтегрованих курсів за вибором повинна бути обумовлена обов’язковим урахуванням рівня інтелектуальних здібностей учнів, їхніми

літературно-мистецькими нахилами, пізнавальними інтересами і рівнем сформованості читацької компетентності.

Специфіка інтегрованих літературних курсів за вибором визначається поглибленим вивченням змісту літературної освіти; індивідуалізацією навчання; різноманітністю методів і прийомів організації навчальної діяльності учнів 10-11 класів; використанням інноваційних технологій навчання; пріоритетом самостійної пізнавально-дослідницької діяльності старшокласників; широким залученням творів суміжних мистецтв; активізацією міжпредметних зв'язків; текстоцентричним підходом до вивчення літературних творів; застосуванням різних шляхів аналізу художнього твору та доцільним комбінуванням їх елементів; поглибленим вивченням особливостей певної літературно-мистецької доби (ознаки художніх напрямів, літературних течій, індивідуальних стилів митців тощо) та продуктивним використанням здобутих знань у процесі аналізу та інтерпретації мистецького твору.

Нині, в умовах профілізації загальної середньої освіти, існує нагальна потреба у створенні якісних інтегрованих проблемно орієнтованих літературних курсів за вибором. Так, на засадах інтегрованого підходу підготовлено навчальну програму *літературного спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті»* (автори – Т. Яценко, І. Тригуб), що має гриф МОН України «Схвалено для використання в закладах загальної середньої освіти» [2]. Змістове наповнення курсу за вибором засвідчує оптимальне поєднання програмового матеріалу, де презентовано різні види мистецтва модернізму, водночас пріоритет надається вивченню літературних творів у мистецькому контексті.

Компетентнісна спрямованість спецкурсу прослідковується у рубриці «Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів», де подано чіткий перелік умінь – компонентів предметної читацької компетентності, загальнонавчальних умінь (уміти характеризувати, аналізувати, пояснювати, порівнювати, узагальнювати тощо), а також ключових компетентностей учнів, розвиток яких буде доцільним у процесі опрацювання конкретної теми спецкурсу. Знанневий компонент програми спецкурсу орієнтує на здобуття учнями знань про

модернізм як мистецько-літературне явища кінця XIX – початку XX ст. і вплив світоглядних теорій на його послідовне утвердження; розуміння характерних ознак різних художніх напрямів і стильових течій модернізму, своєрідності українського модернізму; оволодіння інформацією про видатних європейських та українських митців-модерністів, їхні визначні твори. Діяльнісний компонент спрямовує організацію навчальної діяльності на розвиток в учнів умінь аналізувати й інтерпретувати літературні та інші мистецькі твори у контексті стильової естетики модернізму, а емоційно-ціннісний – на усвідомлення учнями високої художньої значущості творів модернізму. У рубриці «Мистецький контекст» представлено яскраві зразки світових мистецьких шедеврів модернізму, розгляд яких сприятиме цілісному розумінню учнями навчального матеріалу літературного спецкурсу.

Результативність вивчення спецкурсу «Шеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті» може досягатися такими методами і прийомами, як шкільна лекція, евристична бесіда, опрацювання літературно-критичних джерел про митців-модерністів, самостійна та групова робота учнів, виконання різних видів творчих завдань, підготовка повідомлень, доповідей, рефератів, навчальних проєктів, використання ІКТ, що робитиме процес поглибленого вивчення мистецьких творів доби модернізму більш результативним і таким, що відповідає пізнавальним можливостям і читацьким інтересам сучасних учнів.

**Ключові слова:** інтеграція, міжпредметні зв'язки, компетентнісний підхід, українська література, курси за вибором.

### **Список використаних джерел**

1. Яценко Т. О. Вивчення літератури модернізму в старшій школі: метод. посіб. Тернопіль : Підручники і посібники, 2013. 144 с.
2. Яценко Т. О., І. А. Тригуб. Шеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті : програма спецкурсу. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 68 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ЗБІРНИК ТЕЗ  
II ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ  
«КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ:  
ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»  
(КИЇВ, 05 березня 2020 РОКУ)  
(електронне видання)**

Підписано до друку 28.02.2020 р. Формат 60x90 1/16  
Ум. друк. арк. 11,75

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