

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ**

**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ
ЗА 2016 РІК**

**Київ
Педагогічна думка
2016**

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)
ББК 72.4(4Укр-2к)в7
А 69

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №10 від 10.11.2016 року)*

Редакційна колегія:

*О. М. Топузов, д. пед. н., проф. — головний редактор;
М. В. Головка, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
Т. М. Засекіна, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
Л. С. Смолінчук, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
П. В. Мороз, к. пед. н., ст. наук. співробітник;
В. Ю. Кришмарел, к. філос. н., ст. наук. співробітник;
Д. Б. Ярош, літературний редактор.*

Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки
А 69 НАПН України за 2016 рік. — К.: Інститут педагогіки, 2016. — 260 с.

ISBN 978-966-644-398-5

Збірник містить анотовані результати науково-дослідної роботи співробітників, докторантів, аспірантів, здобувачів і педагогічних працівників експериментальних навчальних закладів Інституту педагогіки НАПН України за 2016 рік.

Для науковців, педагогів, студентів.

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)
ББК 72.4(4Укр-2к)в7

ISBN 978-966-644-398-5

© Інститут педагогіки НАПН України, 2016
© Педагогічна думка, 2016

Зміст

Топузов О. М. Основні результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2016 рік та основні завдання на 2017 рік. 12

ПРОЦЕСИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ (ІСТОРИКО-АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ). 18

Дічек Н. П. Психолого-педагогічні дослідження диференціації навчального процесу в Україні у перехідний період (кінець 1980-х — середина 1990-х рр.) 20

Антонець Н. Б. Диференціація в шкільній освіті: вечірня (змінна) середня загальноосвітня школа (1991 — 2004) 22

Шевченко С. М. Відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти на прикладі угорських, молдовських і румунських шкіл (1991-1997-х рр.) 23

Янченко Т. В. Етапи науково-практичного розвитку педології в Україні 25

Калініченко Л. М. Проблема формування творчого мислення молодших школярів у психолого-педагогічних дослідженнях українських учених (1950-1970-ті рр.) 26

Покусова О. С. Роль просвітницьких товариств у розвитку шкільних бібліотек України (друга половина ХІХ — початок ХХ ст.) 27

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА США. 29

Локишина О. І. Стандарторієнтовані трансформації у шкільній освіті країн ЄС та США 29

Джурило А. П. Тенденція децентралізації освітніх систем: досвід Польщі 30

Маріуц І. О. Гуманізація шкільної освіти в країнах ЄС: управлінський аспект. 32

Глушко О. З. Базові терміни з проблеми трансформацій в освіті 33

Тименко М. М. Підготовка фахівців з профорієнтаційного та кар'єрного навчання в Англії. 34

Гриненко Д. В. Застосування інтегрованого підходу до навчання іноземних мов у шкільній практиці: досвід Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. 36

Пироженко П. В. Соціально-політичні та економічні чинники реформування шкільної освіти в КНР. 37

**ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНИМИ
НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ ЯК АКТИВНИМИ СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНИМИ СИСТЕМАМИ 39**

Калініна Л. М. Управління у контексті концептуальних і законодавчих змін у освіті. 41

Паращенко Л. І. Наукові засади управління розвитком загальної середньої освіти. 43

Мелешко В. В. Мережева взаємодія як основа організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості 45

Топузов М. О. Інформаційний контекст економічних процесів у освіті інформаційного суспільства. 46

Онаць О. М. Сутність феномена управління громадсько-активною школою 49

Шевцов М. Г. Правове забезпечення моделі державно-громадського управління школою 51

Попович Л. М. Практика управління громадсько-активними школами 52

Стемковська Я. Є. Тривекторна тренінгова технологія розвитку організаційної культури школи 53

Матвеева Г. Д. Авторський навчальний заклад «Академія дитячої творчості» у дискурсі нової української школи 55

Шевчук Л. М. Теоретичний аспект розвитку управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей молодших школярів 56

Калініна Г. М. Тенденції управління закладами освіти в інформаційному суспільстві 57

**ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
ЯК РІВНЕВОЇ СИСТЕМИ 60**

Пузіков Д. О. Теоретична модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти. 61

Онищук Л. А. Теоретичні засади прогнозування розвитку загальної середньої освіти. 63

Гораши К. В. Обґрунтування системи методів прогнозування розвитку загальної середньої освіти 65

Климчук І. О. Критерії і показники прогнозування розвитку загальної середньої освіти. 66

Черняк С. Г. Принципи визначення прогнозного фону 67

Мушка О. В. Прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні як об'єкт наукового аналізу 69

Прохоренко О. О. Чинники розвитку загальної середньої освіти 70

Герасимова О. І. Автономізація навчального процесу студентів класичних університетів 71

Тюріна Л. Г. Актуальні завдання реалізації системи розвивального навчання в основній та старшій школі. 72

<i>Пікуза С. І.</i> Експериментальна апробація моделі формування громадянської компетентності старшокласників в умовах інноваційного розвитку сучасної гімназії	74
<i>Красюк Ф. М.</i> Особливості інноваційного розвитку сучасного загальноосвітнього навчального закладу для академічно здібних учнів .	75

МОНІТОРИНГОВІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ 77

<i>Жук Ю. О.</i> Структурно-функціональна модель системи моніторингу якості освіти	78
<i>Ляшенко О. І.</i> Адаптивне тестування в моніторингових системах оцінювання якості освіти	80
<i>Лукіна Т. О.</i> Концептуальні підходи до формування переліку показників якості загальної середньої освіти	81
<i>Ващенко Л. С.</i> Моніторингова система оцінювання рівня сформованості предметної біологічної компетентності учнів старшої школи багатoproфільного ліцею	82
<i>Гривко А. В.</i> Мотиваційно-цільовий і операційний складники моніторингу комунікативної компетентності учнів	84
<i>Науменко С. О.</i> Моніторингова система оцінювання рівня загальноосвітньої підготовки учнів	85
<i>Смолінчук Л. С.</i> Теоретико-методичні основи застосування тестових технологій в моніторингових системах оцінювання метапредметних компетентностей учнів основної і старшої школи	86
<i>Топузова А. В.</i> Визначення методичного потенціалу підручника географії під час організації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання фізичної географії	88
<i>Дворецька Л. П.</i> Про рівень ознайомленості вчителів математики з основами побудови тестів	89

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЄДНОСТІ ЙОГО ІНВАРІАНТНОЇ І ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВИХ . . . 91

<i>Васьківська Г. О.</i> Теоретичні і методологічні основи формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових	92
<i>Барановська О. В.</i> Міжпредметна інтеграція в старшій школі	94
<i>Кизенко В. І.</i> Структурно-функціональна модель варіативного компонента змісту освіти старшої школи	96
<i>Косянчук С. В.</i> Концептуальна модель формування змісту профільного навчання: аксіологічний аспект	97
<i>Кравчук О. П.</i> Формування краєзнавчої компетентності в учнів старшої школи	99
<i>Трубачева С. Е.</i> Метапредметні основи професійно зорієнтованого освітнього середовища у старшій школі	100

<i>Чорноус О. В.</i> Педагогічні можливості аудіовізуальних електронних засобів навчання в організації метапредметної діяльності старшокласників	101
<i>Васьківська О. Є.</i> Технології навчального діалогу у процесі навчання предметів гуманітарного циклу	102
<i>Скиба Г. М.</i> Мотивація у процесі формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників	104
<i>Замаскіна П. І.</i> Вибір профілю навчання як проблема на етапі допрофільної підготовки.	105
<i>Кохан О. В.</i> Методичні особливості профільного навчання технологій у старшій школі.	106

**ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 108**

<i>Савченко О. Я.</i> Системний підхід до ознайомлення молодших школярів з видатними письменниками України: сторінки життя і творчості	110
<i>Бібік Н. М.</i> Ознаки компетентісно орієнтованого уроку «Я у світі»	111
<i>Цимбалару А. Д.</i> Конструювання освітнього простору молодших школярів на компетентісних засадах	112
<i>Мартиненко В. О.</i> Ефективність моделей уроків літературного читання у контексті набуття учнями досвіду читацької діяльності . .	114
<i>Пономарьова К. І.</i> Ефективність модульної структури уроку української мови в початковій школі	115
<i>Прищепу О. Ю.</i> Нестандартний спосіб організації графіко-орфографічної навчальної діяльності.	116
<i>Ващуленко О. В.</i> Варіативність уроків компетентісно орієнтованого навчання грамоти (читання) першокласників	117
<i>Листопад Н. П.</i> Упровадження базових моделей уроків математики з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності	119
<i>Онопрієнко О. В.</i> Формувальний підхід до організації контролю навчальних досягнень молодших школярів	120
<i>Андрусенко І. В.</i> Форми організації екологічної діяльності молодших школярів у процесі навчання природознавства	121

**МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ 123**

<i>Пометун О. І.</i> Шкільний підручник з історії як інструмент розвитку критичного мислення учнів	124
<i>Гупан Н. М.</i> Формування аксіологічного складника історичної компетентності учнів засобами шкільного підручника	125
<i>Власов В. С.</i> Прийоми формування хронологічного складника історичної предметної компетентності учнів основної школи.	127

<i>Кришмарел В. Ю.</i> Релігієзнавча компетентність: до визначення поняття	129
<i>Малієнко Ю. Б.</i> Східна Римська імперія в змісті курсу всесвітньої історії (7 клас): Міжкурсовий аспект	130
<i>Мацейків Т. І.</i> Особливості реалізації етнокультурної компетентності учнів на уроках історії України (7-8 кл.)	131
<i>Мороз П. В.</i> Компетентнісно-діяльнісний підхід до побудови дослідницьких завдань з історії	132
<i>Ремех Т. О.</i> Навчання прав людини як складник шкільної суспільствознавчої освіти	134
<i>Мороз І. В.</i> Роль учителя в організації дослідницької діяльності учнів у навчанні історії в основній школі	135
<i>Моцак С. І.</i> Формування історичної компетентності учнів старшої школи засобами позаурочної роботи	136
<i>Старева А. М.</i> Орієнтація змісту методичного навчання студентів на компетентнісний підхід в шкільній суспільствознавчій освіті	138
<i>Андрійчук О. І.</i> Система педагогічного оцінювання навчальних досягнень учнів	139
<i>Бондаренко О. В.</i> Патріотичне виховання курсантів військового ліцею засобами історії	140
<i>Майорський В. В.</i> Профільний предмет «Правознавство» як складник правової освіти учнів	142
<i>Побєдаш І. В.</i> Формування громадянської компетентності учнів основної школи у процесі навчання історії.	143
<i>Худобець А. О.</i> Метод проєктів як технологія реалізації акмеологічного підходу в освіті	144
<i>Чемерис А. В.</i> Писемні джерела на уроках історії як засіб розвитку пізнавальних умінь учнів	145
<i>Шкатула О. П.</i> Кібернетичні загрози пізнавальній діяльності курсантів	146

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ	148
<i>Доротюк В. І.</i> Понятійно-термінологічний аналіз поняття «допрофесійна підготовка учнів».	149
<i>Піддячий М. І.</i> Допрофесійна підготовка учнів (Д.П.).	150
<i>Левченко Ф. Г.</i> Моніторингове дослідження готовності старшокласників до вибору професії по типу «людина-людина»	151
<i>Васьківський М. В.</i> Особливості підготовки старшокласників до вибору професії типу «людина — техніка»	153
<i>Ружицька А. В.</i> Становлення парадигми «художня-трудова діяльність»	154
<i>Рогоза В. В.</i> Допрофесійна підготовка учнів до професій типу «людина — природа»	155

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ 157

<i>Голуб Н. Б.</i> Лінгвістичний аспект методики навчання синтаксису й пунктуації у 8-9 класах	157
<i>Бондаренко Н. В.</i> Формування ситаксичної компетентності учнів 8-9 класів на текстоцентричній основі	159
<i>Ярмолюк А. В.</i> Дослідження стану навчання синтаксису складного речення в 9 класі	160
<i>Новосьолова В. І.</i> Мотиваційний аспект навчання синтаксису й пунктуації у 8-9 класах	161
<i>Галаєвська Л. В.</i> Формування діалогічних умінь на уроках української мови в 8-9 класах.	163
<i>Ладоня К. Ю.</i> Формування пунктуаційної грамотності учнів 8-9 класів на уроках української мови	164

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ. 166

<i>Фасоля А. М.</i> Реалізація читацькоцентричної парадигми навчання у підручнику української літератури для 10 класу	166
<i>Бійчук Г. Л.</i> Вивчення української літератури в умовах особистісно зорієнтованого і компетентнісного навчання	168
<i>Яценко Т. О.</i> Деякі аспекти структуризації навчального матеріалу в підручнику української літератури.	169
<i>Тименко В. М.</i> Інновації у змісті і структурі підручника української літератури для 10 класу	170

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З МОВ І ЛІТЕРАТУР ЕТНІЧНИХ МЕНШИН НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ 171

<i>Курач Л. І.</i> До проблеми використання формувального оцінювання на уроках навчання мов національних меншин.	173
<i>Бакуліна Н. В.</i> Місце оцінювання учнів у компетентнісно орієнтованих підручниках і посібниках з мови іврит для 3 і 4 класів	174
<i>Снегірьова В. В.</i> Принципи формування предметних компетенцій із зарубіжної літератури.	176
<i>Фідкевич О. Л.</i> Компетентнісно орієнтовані завдання в процесі навчання мов національних меншин в школах України: питання конструювання та впровадження	177

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У 5 КЛАСІ ШКІЛ ІЗ НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ ВИКЛАДАННЯ. 179

<i>Янювська Н. І.</i> Наступність у навчанні української мови як державної	180
--	-----

<i>Петрук О. М.</i> Особливості програми з української мови для 5 класу шкіл з національними мовами навчання	182
<i>Кудикіна Н. В.</i> Метод рольової гри у реалізації соціокультурної лінії навчання української мови та читанню учнів 5 класу шкіл із викладанням мовами національних меншин	183
<i>Кохно Т. Н.</i> Особливості вивчення української літератури у школах з мовами навчання національних меншин	185
<i>Хорошковська Т. П.</i> Літературне читання в ЗНЗ з мовами навчання національних меншин	186

ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ 188

<i>Редько В. Г.</i> Проектування компетентнісно зорієнтованого змісту навчання іспаномовного спілкування старшокласників засобами елективного курсу «Країнознавство: Іспанія і Латинська Америка».	189
<i>Полонська Т. К.</i> Основні структурні компоненти навчального посібника англومовного елективного курсу «Культура і мистецтво Великої Британії»	191
<i>Пасічник О. С.</i> Навчальна програма елективних курсів з іноземних мов для старшої школи: досвід проектування	192
<i>Басай Н. П.</i> Упровадження методу проекту як технології інтерактивного навчання у змісті навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни».	194
<i>Басай О. В.</i> Зміст і структура навчального посібника елективного курсу «Країнознавство: Іспанія і Латинська Америка»	195

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 197

<i>Надтока О. Ф.</i> Експериментальний аспект дослідження апарату засвоєння змісту підручників географії України	198
<i>Назаренко Т. Г.</i> Формування в учнів основної школи географічних компетентностей	199
<i>Криловець М. Г.</i> Шляхи удосконалення навчально-виховного потенціалу в шкільній географії	200
<i>Сосса Р. І.</i> Відображення нових методичних тенденцій у атласі загальної географії	201
<i>Покась Л. А.</i> Формування предметної компетентності через зміст підручника з географії України	202
<i>Яценко В. С.</i> Науково-методичне обґрунтування необхідності краєзнавчої роботи в школі	204
<i>Ковчин Н. А.</i> Психолого-педагогічні проблеми оцінювання підручників географії для загальноосвітньої школи	205
<i>Надтока В. О.</i> Деякі особливості структурування підручника з географії «Україна у світі: природа, населення» на понятійній основі	206

<i>Побідайло Н. Г.</i> Інноваційна складова краєзнавчих досліджень в процесі навчання фізичної географії.	207
<i>Мартинюк Т. С.</i> Аспекти впровадження методики навчання географії України на основі діяльнісного підходу.	209
<i>Лучнікова О. М.</i> Використання ікт на уроках географії, як один із аспектів компетентнісного навчання.	210

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА В СТАРШІЙ ШКОЛІ 212

<i>Льченко В. Р.</i> Методологічні основи експериментального дослідження інтегрованого курсу з природознавства в старшій школі.	213
<i>Гуз К. Ж.</i> Методичні основи формування інтегрованого курсу «Природознавство» в старшій школі.	214
<i>Льченко О. Г.</i> Складові навчального середовища вивчення природознавства в старшій школі.	215
<i>Гринюк О. С.</i> Експериментальна перевірка змісту біолого-екологічного модуля підручника «Природознавство-11»	216
<i>Ляшенко А. Х.</i> Хімічний модуль підручника «Природознавство»-11	217

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ І ХІМІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ 219

<i>Величко Л. П.</i> Компетентнісний підхід до планування результатів навчання хімії в основній школі.	219
<i>Рибалко Л. М.</i> Методичні основи компетентісно орієнтованого навчання біології на засадах еколого-еволюційного підходу.	221
<i>Матяш Н. Ю.</i> Біологічна компетентність: її прояв у результатах загальноосвітньої підготовки учнів основної школи.	222
<i>Коршевнік Т. В.</i> Теоретичні аспекти формування предметної біологічної компетентності учнів основної школи.	223
<i>Вороненко Т. І.</i> Формування предметних компетентностей з хімії у 7 класі.	224
<i>Козленко О. Г.</i> Вимірювання вміння учнів працювати з моделями за допомогою компетентісно-орієнтованого тесту.	225

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ Й АСТРОНОМІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ . . 227

<i>Непорожня Л. В.</i> Методичні особливості формування природничо-наукової компетентності старшокласників на уроках фізики.	228
<i>Головко М. В.</i> Компетентнісний підхід як основа модернізації змісту навчання фізики та астрономії в загальноосвітній школі.	229
<i>Головко С. Г.</i> Проектування вимірників сформованості предметних компетентностей.	231

<i>Засекіна Т. М.</i> Особливості структури підручника фізики для учнів інформаційного суспільства	232
<i>Засекін Д. О.</i> Добір змісту розділу «Електродинаміка» до підручника фізики профільного рівня	233
<i>Мельник Ю. С.</i> Критерії сформованості предметної компетентності старшокласників у процесі розв’язування фізичних задач	234
<i>Крячко І. П.</i> План-структура підручника «Астрономія» (профільний рівень) відповідно до вимог експериментальної навчальної програми .	235
<i>Сіній В. В.</i> Професійне самовизначення школяра за компетентнісного підходу до навчання фізики	236

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ 238

<i>Бурда М. І.</i> Емпіричні і теоретичні узагальнення в навчанні геометрії .	239
<i>Глобін О. І., Сердюк Е. Г.</i> Відмінності у формуванні математичної компетентності учнів основної та старшої школи.	240
<i>Васильєва Д. В.</i> Міжпредметні зв’язки математики й англійської мови.	241
<i>Волошена В. В.</i> Методичні засади відбору та реалізації змісту навчання алгебри та початків аналізу на профільному рівні.	242

НАУКОВО — МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОГЛИБЛЕНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ. 244

<i>Лапінський В. В.</i> Обґрунтування вибору системи програмування для застосування як засобу навчання.	245
<i>Семко Л. П.</i> Нові підходи до вивчення поглибленого курсу інформатики в основній школі	246
<i>Семененко І. М.</i> Використання інтерактивних методів навчання на уроках інформатики	248

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ 250

<i>Тарара А. М.</i> Особливості проектування сучасного змісту для профільного навчання технологій у старшій школі	251
<i>Мачача Т. С.</i> Принципи проектування змісту профільного навчання технологій	253
<i>Туташинський В. І.</i> Особливості педагогічного проектування змісту профільного навчання за спеціалізацією «Основи машинознавства» . .	254
<i>Вдовченко В. В.</i> Зasadничі положення національної неперервної художньо-проектної освіти.	255
<i>Вдовченко В. В., Бабка І. П.</i> Актуальність модуля «Психологія творчості» у спеціалізаціях художньо-проектної освіти технологічного профілю у ЗНЗ	257
<i>Вдовченко В. В., Сорочан Н. М.</i> Інноваційність змісту модуля «Дизайн реклами» у спеціалізації «Художньо-проектна творчість» .	258

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2016 РІК ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ НА 2017 РІК

О. М. Топузов, член-кореспондент НАПН України,
директор Інституту педагогіки, доктор педагогічних наук

У 2016 р. в Інституті педагогіки НАПН України виконувалася 21 НДР (8 фундаментальних і 13 прикладних). Здійснено дослідження актуальних фундаментальних і прикладних проблем за такими основними напрямками з педагогічних наук: «Теорія і методологія педагогіки», «Історія педагогіки. Порівняльна педагогіка», «Дидактика», «Якість освіти. Управління розвитком освіти», «Теорія і методика шкільного навчання».

Фундаментальні дослідження було зосереджено на проблемах розвитку змісту освіти в історико-педагогічному вимірі, порівняльному вивченні розвитку освітніх систем різних країн та використанні зарубіжного досвіду у розбудові освітньої галузі України, методології формування структури та змісту навчання нової української школи, управління розвитком навчальних закладів як активних соціально-педагогічних систем, обґрунтування моделей та організаційно-методичних основ побудови моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти на основі тестових технологій, теорії та методології педагогічного прогнозування розвитку загальної середньої освіти, проектування змісту профільного навчання у старшій школі.

За результатами прикладних наукових досліджень розроблено та впроваджено в шкільну практику методики формування ключових і предметних компетентностей учнів основної школи, здійснено обґрунтування та розроблення цілей, змісту, методів, організаційних форм, прийомів, засобів профільного навчання в основній та старшій школі на засадах компетентнісного підходу, створено науково-методичне забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи, навчально-методичне забезпечення реалізації змісту поглибленого навчання в основній школі та конструювання варіативного компонента змісту навчання в старшій школі, обґрунтовано цілі та зміст допрофесійної підготовки учнів старшої школи.

У звітному році було завершено виконання однієї фундаментальної та однієї прикладної планових НДР. Основними науковими результатами завершеної фундаментальної НДР є здійснення якісного та кількісного аналізу результатів формувального експерименту з перевірки ефективності моделей уроків (літературного читання

з урахуванням інваріантних і варіативних складників, української мови, читання різних типів у період навчання грамоти, формування у молодших школярів обчислювальної компетентності, навчальної взаємодії на уроках з предмета «Я у світі», способів формування графіко-орфографічних умінь учнів початкових класів, дидактичного конструктора освітнього простору молодших школярів в умовах варіативності організаційних форм навчання): упровадження розроблених моделей з метою оптимізації навчального процесу в початковій школі на засадах компетентнісного підходу. Результати дослідження презентовано в рукописі монографії «Варіативність організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі» (12,0 др. арк.) та посібника «Організаційні форми навчання у початковій школі» (18,0 др. арк.).

Прикладну НДР, що завершилися у 2016 р., було спрямовано на обґрунтування концептуальних засад реалізації змісту елективних курсів з англійської, німецької, іспанської та французької мов у навчальних посібниках; апробацію основних науково-теоретичних положень навчальної програми елективних курсів з іноземних мов для старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів і Концепції навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної роботи; експериментальну перевірку ефективності окремих тематичних модулів іншомовних елективних курсів у старших класах експериментальних навчальних закладів відділу; підготовку до видання рукописів планових навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов: «Культура і мистецтво Великої Британії» (6,0 др. арк.), «Англійська мова для ділового спілкування» (6,0 др. арк.), «Завітайте до України» (6,0 др. арк.), «Країнознавство: Іспанія і Латинська Америка» (6,0 др. арк.), «Німецькомовні країни» (6,0 др. арк.), «Моя Франція» (6,0 др. арк.).

Апробація результатів фундаментальних і прикладних НДР у 2016 р. здійснювалася співробітниками Інституту педагогіки на міжнародних та всеукраїнських симпозіумах, конференціях, семінарах. 2 березня 2016 р. Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України у партнерстві з Інститутом модернізації змісту освіти та Академією інноваційного розвитку освіти провели науково-практичну конференцію на тему «Європейський вимір українських освітніх реформ». Доповідачем був Ян Герчинські, керівник програми підтримки децентралізації в Україні, який поділився досвідом Польщі щодо децентралізації освітньої системи.

У червні відбулися традиційні науково-практичні заходи. Зокрема, VII Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі». Також працювала 16-та Міжнародна науково-

практична конференція «Проблеми сучасного підручника», в якій взяли участь науковці, науково-педагогічні працівники, докторанти, аспіранти, здобувачі, вчителі загальноосвітніх навчальних закладів, видавці навчальної літератури, представники громадських організацій, вчені Республіки Білорусь, Азербайджанської Республіки. Під час роботи конференції значну увагу було приділено питанням конкурсного відбору підручників для загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналізуючи підсумки конкурсного відбору підручників для 8 класу, зазначимо наступне: усього на конкурс було подано 199 рукописів для 62 назв предметів і з 18 базових предметів. Серед них 23 рукописи підручників, підготовлених за участю науковців НАПН України, успішно пройшли процедуру експертизи, отримали гриф «Рекомендовано» та впроваджені в практику загальноосвітньої школи: «Українська мова»; «Англійська мова (8-й рік навчання)», Німецька мова (4-й рік навчання)», «Іспанська мова (4-й рік навчання)», «Іспанська мова (8-й рік навчання)»; Історія України» (2; «Алгебра»; «Геометрія»; «Біологія»; «Географія»; «Фізика», «Фізика для ЗНЗ з поглибленим вивченням»; «Хімія»; «Трудове навчання (обслуговуючі види праці)», «Трудове навчання (технічні види праці)»; «Інформатика для ЗНЗ з поглибленим вивченням інформатики».

У результаті кропіткої та узгодженої взаємодії Міністерства освіти і науки України, Інституту педагогіки НАПН України та Інституту модернізації змісту освіти відбулися позитивні зміни щодо розбудови процедури експертизи шкільного підручника. У 2016 р. Інститут педагогіки виступив з ініціативою формування фахового експертного середовища в галузі експертизи навчальної літератури, зокрема шляхом системної та цілеспрямованої підготовки експертів до здійснення кваліфікованого оцінювання якості конкурсних підручників. Уперше в історії вітчизняного підручникотворення з метою забезпечення якісної експертизи рукописів підручників для 8 та 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів на базі Інституту педагогіки НАПН України було організовано семінари-інструктажі експертів. Підготовлені інструктивно-методичні матеріали, презентації та посібник реалізують наукові підходи в галузі оцінювання якості підручника, орієнтовані на критерії відповідності цілям і завданням нової української школи, зокрема щодо реалізації компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів).

У рамках спільної діяльності з МОН України проведено низку заходів, присвячених вирішенню актуальних проблем розбудови загальної середньої освіти. Науковці інституту брали участь у розвантаженні навчальних програм для початкової (1—4 класи) та старшої (10—11 класи) школи, а також перегляді освітніх результатів.

До початку нового 2016/2017 навчального року проведено онлайн-конференції, під час яких провідні науковці Інституту педагогіки та Інституту проблем виховання НАПН України виступили з методичними коментарями щодо організації навчально-виховного процесу. Безпосередню участь у роботі конференцій взяли 7 274 освітян, а також зареєстровано 41 927 переглядів записів виступів і розміщених дидактичних матеріалів, що підтверджує значущість цього виду науково-практичної діяльності інституту для вітчизняної освітньої галузі. Розроблено та видано масовим тиражем «Методичні рекомендації щодо вивчення базових предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2016/2017 навчальному році», які було узгоджено з Департаментом загальної середньої та дошкільної освіти МОН України.

Для того, щоб допомогти вчителю в оволодінні теорією і практикою реалізації компетентнісного підходу до навчання, науковцями Інституту педагогіки НАПН України спільно з авторами програм і підручників, видавцями навчальної продукції започатковано проект з видання навчальних посібників для учнів і вчителів з формування предметних компетентностей і перевірки досягнутих результатів. У цих посібниках ураховано результати сучасних наукових досліджень, кращі здобутки педагогічної практики щодо структури та змісту відповідних предметних і ключових компетентностей, умов формування їх у процесі навчання.

Науковці інституту беруть активну участь у розробленні й обговоренні концептуальних засад реформування української школи. Провідні фахівці Інституту педагогіки входять до складу робочих груп з розроблення нових державних стандартів, нових типових планів для 10—11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Фахівці інституту педагогіки є учасниками україно-польського проекту «Нова Українська Школа», у рамках якого проходить навчання авторів нових державних стандартів.

Представники Інституту педагогіки працювали у складі робочих груп з узгодження матеріалів для міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018.

Інститут педагогіки НАПН України як провідна установа з розвитку освітньо-наукової сфери, ініціює та організовує експериментальну перевірку педагогічних інновацій, здійснює науково-експериментальний супровід актуальних змін у системі освіти. Упродовж звітного року виконувалось 20 експериментів всеукраїнського рівня, спрямованих на перевірку педагогічної доцільності та дієвості розроблених інноваційних методик і методичних систем, навчально-методичного забезпечення. З них у 2016 р. розпочато один всеукраїнський експеримент — «Дидактико-методичне і навчальне забезпечення реалізації концептуальних засад реформування початкової загальної

освіти». Під час експерименту передбачається розроблення концептуальних засад реформування початкової загальної освіти; дидактико-методичного та навчального забезпечення виховного процесу і навчання молодших школярів предметів інваріантного складника навчального плану, експериментальна перевірка його ефективності та розроблення програми підготовки вчителів до упровадження дидактико-методичного і навчального забезпечення реалізації концептуальних засад реформування початкової загальної освіти. В експерименті задіяно дев'ять закладів з трьох регіонів України.

Результати педагогічних експериментів обговорюються на засіданні Вченої ради Інституту педагогіки, Науково-методичної ради МОН України, під час різноманітних масових заходів, висвітлюються у пресі та опубліковуються у фахових виданнях.

Модернізація й осучаснення змісту, цілей, методів і технологій навчального процесу, що пропонуються науковцями, ґрунтується на результатах аналітичних і порівняльних досліджень. Аналітико-інформаційні матеріали, підготовлені за участі науковців інституту, представлені в Національній доповіді про стан освіти в Україні, подані до парламентських слухань, засідань Комітету Верховної Ради України з питань освіти і науки України, Міністерства освіти і науки України з метою вдосконалення нормативно-законодавчих актів з питань освіти.

Упродовж 2016 р. активно розгорталася робота новоствореного відділу міжнародних зв'язків і наукової співпраці. Його діяльність спрямовувалася на інтенсифікацію зв'язків з міжнародною фаховою спільнотою, організації заходів з міжнародною участю в Україні та участь Інституту у міжнародних проектах.

У 2016 р. Інститут педагогіки НАПН України відвідала делегація з університету Хучжоу (КНР) на чолі з ректором Джаном Ліцином. Під час зустрічі обговорювалися напрями взаємовигідного співробітництва, спрямованого на підвищення якості середньої та вищої освіти в обох країнах, визначено перспективи наукової співпраці, підписано договір про співпрацю з Хучжоуським університетом (КНР).

У рамках договору з Науково-методичною установою «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь досягнуто домовленість про проведення спільної конференції на постійній основі «Актуальні проблеми сучасної освіти».

Інститут педагогіки отримав грант по програмі Жана Моне «Україна — ЄС: транскультурні порівняння в освітніх дослідженнях», яка спрямована на реалізацію сучасних підходів у підготовці здобувачів науково-освітнього рівня «доктор філософії». У рамках міжнародного співробітництва було організовано триденний візит відомого фахівця з порівняльної педагогіки та міжнародної освіти Північно-Західного університету Південної Африки п. Шарля Уолгутера.

Розпочато міжнародний проект з розроблення методичного забезпечення вивчення ромської мови в Україні. 28 жовтня 2016 р. відділом навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури спільно з Міністерством освіти і науки України було проведено Всеукраїнський науково-практичний семінар «Шляхи реалізації компетентнісного підходу до вивчення мов національних меншин та зарубіжної літератури в умовах реформування освіти в Україні».

Особлива увага приділяється залученню молодих та перспективних науковців інституту до пріоритетних напрямів науково-дослідної роботи. Створено Раду молодих учених, яка координує цю роботу.

У звітному році Інститут педагогіки пройшов атестацію, за результатами якої відзначено достатній рівень розвитку наукового потенціалу та результативність наукової та інноваційної діяльності установи, а також зараховано її до категорії А1.

У найближчій перспективі ставимо за мету злагоджену діяльність усіх структурних підрозділів та науковців інституту щодо розбудови системи науково-дослідної роботи, орієнтованої на запити сучасної загальноосвітньої школи.

Зокрема, потребує удосконалення організаційно-матеріальне забезпечення науково-дослідної роботи, посилення гнучкості процедур коригування завдань та кінцевих результатів діяльності установи, зміни пріоритетів дослідження в процесі їх виконання, формування виконавського складу наукових колективів, системи матеріального стимулювання працівників.

Доцільно більш системно працювати над збільшенням кількості інноваційних проектів, у реалізації яких бере участь наукова установа, спільних проектів із закордонними партнерами. Актуальним є підвищення питомої ваги наукових праць у вітчизняних і закордонних наукових журналах, опублікованих науковими працівниками установи спільно з зарубіжними авторами. У зв'язку з цим потребує підвищення рівень володіння співробітниками іноземною мовою в межах професійної діяльності, залучення науковців інституту до міжнародної співпраці, викладання та стажування за кордоном.

Перспективним напрямом є й розроблення системи надання широкого спектру освітніх послуг для освітян України, що відповідає сучасним суспільним запитам та сприятиме позиціонуванню Інституту педагогіки як провідної науково-дослідної установи.

2016 рік був означений визначною подією — 90-річчям нашої установи. Колектив Інституту педагогіки підійшов до цього свята не тільки з вагомими здобутками, а й усвідомленням своєї надзвичайно відповідальної ролі у подальшій розбудові української школи та педагогічної науки.

ПРОЦЕСИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ (ІСТОРИКО-АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Реєстраційний номер: 0116U003183 Роки виконання: 2016—2018 рр.

Науковий керівник: Н. П. Дічек, д. пед. н., професор, завідувач відділу історії педагогіки

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

Встановлено, що наприкінці 1980-х рр., після прийняття наказу МО УРСР «Про заходи по виконанню постанови ЦК КПУ і Ради Міністрів УРСР від 10.07 1984 р. № 281 «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» було збільшено увагу до використання потенціалу факультативних занять як ефективної форми диференціації шкільного навчання. Зокрема, передбачалося збільшення кількості годин, що мали на них відводитися у 7—9-х класах до 2 год, а в 10—11-х класах — до 4 год на тиждень. У цьому ж документі наголошувалося також на необхідності сприяти розвитку мережі спеціальних шкіл для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Водночас стратегічним напрямом розвитку середньої освіти визнавалося посилення її професійної орієнтації. Для досягнення такої мети було розроблено положення про міжшкільні навчально-виробничі комбінати трудового навчання і професійної орієнтації учнів (1985 р.)

На основі первинного *аналізу* державних документів щодо шкільної освіти кінця 1980-х рр. — першої половини 1990-х рр. (Закон про освіту, 1991); «Тимчасові положення про сер. загальноосвітню школу, про гімназію, ліцей, приватну школу» (1992); Державна нац. програма «Освіта» («Україна XXI ст.») (1993) *з'ясовано*, що поряд з продовженням дії законних актів щодо зовнішньої та внутрішньшкільної диференціації у середній освіті, розпочалися ініційовані переважно «знизу» процеси узасаднення нових типів навчальних закладів. Однак діяльність всіх типів шкіл було зорієнтовано на розбудову національної за духом школи.

Показано, що в 1990-х рр. в Україні продовжували функціонувати різні типи середніх загальноосвітніх закладів, створення яких належить до попередніх хронологічних періодів. Так, окрім середньої (денної) загальноосвітньої (масової) школи, діяли вечірня (змінна) школа, школи з поглибленим вивченням іноземної мови, школи (класи) з поглибленим вивченням окремих предметів, спеціалізовані школи фізико-математичного, суспільно-гуманітарного, хіміко-біо-

логічного, художньо-музичного та інших профілів, школи-інтернати (у тому числі санаторні), навчально-виховні заклади для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків тощо.

Разом з тим в умовах незалежності до пріоритетних напрямів державної освітньої політики в Україні було віднесено особистісну орієнтацію освіти. *Аргументовано*, що реалізації цього напрямку сприяв розвиток нових типів навчальних закладів. Зокрема, почали набувати поширення гімназії, ліцеї, приватні середні загальноосвітні заклади в державній системі середньої освіти, а у 1992 р. було затверджено Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти.

На основі вивчення нормативно-правових документів Міністерства освіти України, які унормовували діяльність середніх навчально-виховних закладів різного типу, прослідковано зміни в освітній політиці держави у цій галузі. Насамперед, *схарактеризовано* державну освітню політику у 1991—2010 рр. щодо реалізації диференційованого підходу до організації діяльності шкіл національних меншин, що функціонували в умовах незалежної України, яка спрямовувалася на те, щоб не залишити поза увагою виховної та освітньої роботи у цій сфері. За мовною ознакою в Україні діяло 21 044 шкіл, з них 15 538 — українських, 3 364 — російських, 97 — румунських, 59 — угорських, 13 — молдавських, 9 — єврейських, 3 — польських, 2 — татарських і понад 130 шкіл з двома-трьома мовами навчання (українська і російська, угорська і російська, молдовська і російська та ін.). Загалом наприкінці 2010-х рр. в школах України було 20.249 загальноосвітніх навчальних закладів, у яких навчалось 4.668.968 учнів, серед яких було із навчанням українською мовою — 16.958, 1.253 — російською; 92 — румунською; 70 — угорською; 15 — кримськотатарською; 7 — молдовською; 5 — польською та понад 250 шкіл з двома-трьома мовами навчання: угорсько-російською, молдовсько-російською, українсько-російсько-румунською та ін.

Висвітлено, що однією з особливостей розвитку шкіл національних меншин в умовах незалежної України було те, що у школах національних меншин та національно-культурних товариствах було організовано понад 700 факультативних груп для вивчення мов національних меншин. З 1992 р. спостерігався перехід від факультативного вивчення рідної мови до введення її як навчального предмета до навчальних планів, до створення відповідних класів і шкіл. У 503 школах велося факультативне навчання (20 203 учнів). Факультативно вивчалися такі мови: кримськотатарська, угорська, польська, румунська, турецька, єврейська, болгарська, гагаузька, новогрецька, словацька, чеська, німецька та інші мови. Факультативи

сприяли швидкому засвоєнню рідної мови школярами національних меншин. У цілому по Україні (1992) працювало 1 400 груп (120 тис. учнів), у тому числі з вивчення болгарської (165 груп), кримськотатарської (340), єврейської (38), польської (90), новогрецької (27), румунської (12), словацької (7), чеської (4) мов.

Відповідно до попередніх планових тем, *обгрунтовано* етапи розвитку педологічної наук в Україні з розкриттям характерних змін у підходах до вивчення дитинства. Також *схарактеризовано* внесок українських учених у дослідження проблеми формування творчого мислення в учнів початкової школи у 1950—1970-х роках.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ У ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД (кінець 1980-х — середина 1990-х рр.)

Н. П. Дічек, д. пед. н.

У контексті продовження вивчення та висвітлення розроблюваних в Україні в останній третині ХХ ст. ідей диференціації та індивідуалізації шкільної освіти та їх упровадження в навчальний процес *розкрито* маловивчений аспект — внесок українських психологів у дослідження шляхів і способів індивідуалізації навчання школярів, здійснений наприкінці 1980-х — у першій половині 1990-х років. *Окреслено* провідні напрями досліджень у галузі педагогічної психології, психології особистості, що стосувалися поглиблення індивідуалізації навчання: розроблення системи диференціації навчання у початковій і середній школі, запровадження здобутків практичної психології, зокрема організація психологічної служби в системі шкільної освіти, вивчення творчого потенціалу учнів, виявлення і розвиток їхньої обдарованості і творчого мислення. Аналіз психолого-педагогічного доробку українських науковців засвідчив спрямованість досліджень на гуманізацію освітнього процесу, забезпечення реалізації у навчанні індивідуалізованих потреб школярів, що відповідало встановленню в українській освіті особистісно орієнтованої парадигми.

Встановлено, що першим українським психологом, який зробив і проєкспериментував з колегами на базі початкової школи спочатку запровадження так званих класів вирівнювання, а згодом —

створення системи з трьох типів класів, був Ю. Гільбух. Остання передбачала диференційоване комплектування у школі перших класів на основі комплексу портативних тестових методик, розроблених у лабораторії диференційованого навчання, яку він очолював.

Перший тип класів було розраховано на дітей, у яких розумовий розвиток відповідав віковій нормі. Другий тип — це класи прискореного навчання, що призначалися дітям з випереджальним темпом розумового розвитку (навчання за формулою «чотири роки за три» для шестирічних учнів і «три роки за два» — для семирічних). Навчання проводилося за «компактними програмами», а для забезпечення подальшого розумового розвитку таких дітей широко застосовувалися різноманітні форми творчих і самостійних робіт, конкурси, розподільно-кооперативні завдання. Після закінчення початкової школи такий тип класу ставав класом з поглибленим навчанням, яке мало диференціюватися далі за допомогою факультативних занять. Учений передбачав створення комплексу навчально-предметних циклів — фізико-математичного, хіміко-біологічного, науково-гуманітарного (мовознавство, літературознавство, мистецтвознавство, історія), політехнічного (радіоелектроніка, комп'ютерна техніка, технічне моделювання) тощо. За його концептуальним підходом вказані цикли мали б характер доповнень до чинного навчального плану та програм. Третій тип становили класи підвищеної індивідуальної уваги (класи вирівнювання) для дітей слабо підготовлених до школи або з незначними відхиленнями у психічному розвитку. Їх доручали вести висококваліфікованим вчителям, і наповнюваність класів передбачалася значно меншою (16—18 учнів). У таких класах використовувалися вироблені у лабораторії психодіагностики корекційні методики (Ю. Гільбух, Л. Кондратенко). В основу розробленої Ю. Гільбухом концепції диференційованого навчання було покладено положення про те, що вирішальну роль у навчанні та розумовому розвитку дитини відіграє чинне часу.

Визнаючи диференційоване навчання основною передумовою реалізації ключового принципу педагогіки — принципу індивідуального підходу до учнів, тобто врахування в навчально-виховному процесі їхніх індивідуально-психологічних особливостей, Ю. Гільбух на початку 1990-х рр. доводив доцільність охоплювати ним не лише учнів середньої і старшої школи, як це практикувалося, а насамперед початкової, де диференційоване навчання реалізовувалося переважно у формах гурткових та факультативних занять з художньої самодіяльності, трудового навчання, фізкультури, «внутрішньокласної диференціації». Таким чином, наголошував він, «диференційоване навчання намагаються будувати на основі врахування лише інтересів

і нахилів учнів, ігноруючи існуючі між ними індивідуальні відмінності в розвитку інтелектуальних здібностей». Вчений обстоював ідею диференціації навчання школярів за здібностями, але з дотриманням принципу демократизму завдяки фактичному забезпеченню всім категоріям дітей «в основному одного обсягу знань при високому рівні засвоєння».

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ВЕЧІРНЯ (ЗМІННА) СЕРЕДНЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА (1991 – 2004)

Н. Б. Антонєць, к. пед. н.

Згідно із Законом України «Про загальну середню освіту» (в редакції станом на 20 червня 2016 р.) у систему загальної середньої освіти разом з іншими типами загальноосвітніх навчальних закладів, що забезпечують зовнішній диференційований підхід до організації навчального процесу (спеціалізованими школами, гімназіями, колегіумами, школами-інтернатами тощо), входять і вечірні (змінні) школи II—III ступенів. Як визначає цей законодавчий документ, вечірні школи створюються для громадян, які не мають можливості відвідувати школи з денною формою навчання.

Аналіз державних документів про освіту *доводить*, що вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу було визначено новим основним типом школи для працюючої молоді внаслідок прийняття Верховною Радою СРСР Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958). До головних документів, що регламентували діяльність цього типу шкіл у Радянській Україні, можна зарахувати відповідне Положення, затверджене Міністерством освіти СРСР у 1971 році. Наприкінці 1970-х рр. в УРСР функціонувало 1 820 вечірніх шкіл, де навчалось близько 1 млн учнів.

Встановлено, що вже у 80-х рр. XX ст. в СРСР спостерігалось поступове зменшення кількості вечірніх шкіл. Ця тенденція зберігалась в Україні й після здобуття незалежності. Якщо в 1990—1991 рр. у школах цього типу навчалось 193 тис. учнів, то через десять років, у 2000—2001 рр., їхня кількість зменшилась до 117,5 тис. осіб.

На виконання Закону України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» і з метою створення умов

для здобуття громадянами повної загальної середньої освіти за вечірньою (змінною) та заочною формами навчання 9 квітня 1997 р. Міністерство освіти України затвердило Положення про вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу. Відповідно до Положення метою цього типу шкіл було визначено задовольняти потреби громадян у здобутті базової загальної середньої та повної загальної середньої освіти з відривом і без відриву від виробництва, створювати умови для розвитку особистості, закладати основу для наступної освіти і самоосвіти, усвідомленого вибору і освоєння професії, формування загальної культури особистості учня. За структурою вечірня школа могла бути школою другого ступеня — основною школою (5—9 класи, термін навчання 5 років) та третього ступеня — старшою школою (10—12 класи, термін навчання 3 роки або 2-річний термін з очною та заочною формами навчання для учнів, які закінчили основну школу чи інші навчальні заклади переважно на «4» і «5»). Школи кожного з цих двох ступенів могли функціонувати як разом, так і самостійно. При наявності контингенту учнів з більш низьким загальноосвітнім рівнем учителям пропонувалось забезпечити здобуття початкової загальної освіти. Окрім очної та заочної форм занять, у школі також передбачалася організація індивідуального навчання.

ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ УГОРСЬКИХ, МОЛДОВСЬКИХ І РУМУНСЬКИХ ШКІЛ (1991 — 1997-х рр.)

С. М. Шевченко, к. пед. н.

На сучасному етапі суспільного розвитку Українська держава гарантує рівні права для всіх національностей, які проживають на її теренах. Розроблена впродовж років незалежності концепція етнопатриотичної політики, що відобразилася в Законі «Про національні меншини в Україні» (1992), Конституції України (1996), є основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот. У ході дослідження *встановлено*, що складність розв'язання означеної проблеми зумовлюється не лише необхідністю подолання важких політичних, соціально-психологічних, мовно-культурних та інших наслідків деформації етнопатриотичної сфери в минулому. Важливим завданням державотворення є забезпечення сприятливих умов для

подальшого розвитку етнічних груп в Україні та у цьому контексті — шкіл національних меншин.

З'ясовано, що на початок 1991 р. за мовною ознакою в Україні діяло 21 044 шкіл, з них 15 538 — українських, 3 364 — російських, 97 — румунських, 59 — угорських, 13 — молдовських, 9 — єврейських, 3 — польських та понад 130 шкіл з двома-трьома мовами навчання: угорська і російська, молдовська і російська та інші. Загалом у 1996—1997-х рр. функціонувало 2,5 тис. шкіл з російською мовою навчання, 99 — румунською, 70 — угорською, 11 — молдовською, 2 363 з декількома мовами навчання, 76 недільних та інші. Однією з особливостей розвитку угорських, молдовських і румунських шкіл було те, що в 90-х рр. відкривалися спеціальні класи, де працювали факультативні групи. Факультативно вивчалися: угорська, польська, румунська, молдовська, турецька, болгарська та інші. Навчання велося рідною мовою. У школах нацменшин практикувалося перехідне становище — від факультативного вивчення мови до введення його як навчального предмета; читалися курси «Географія України», «Етнографія та фольклор України», «Історія України» й «Народознавство». Постійно зверталася увага на основи національної самосвідомості, прищеплювалася любов до рідної мови, робився акцент на національній історії, культурі та побуту народів України. Вивчення розвитку досліджуваних шкіл свідчить про державну освітню політику, яка в цей період спрямовувалася на те, щоб не залишити поза увагою жодної ланки виховної та освітньої роботи. *Доведено*, що зовнішня диференціація організації шкільної освіти ґрунтувалася не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній належності передусім до певної статі чи національності. Школи поділялися за національною ознакою і мовами навчання.

Показано, що освіта національних меншин у 1991—1997 рр. декларувалася на рівності здобуття знань, умінь та навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов і культур, забезпеченні потреб етнічних меншин навчальною та методичною літературою, а також створенні відповідної ланки у ВНЗ наукових підрозділів для підготовки фахівців в угорській, молдовській та румунській школи.

ЕТАПИ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО РОЗВИТКУ ПЕДОЛОГІЇ В УКРАЇНІ

Т. В. Янченко, к. пед. н.

На основі аналізу джерельної бази та історіографії науково-практичного розвитку педології в Україні *обґрунтовано* виділення чотирьох етапів її розвитку. З огляду на короткочасність існування педології, ми означили зміни в її розвитку не як періоди, що свідчать про достатню тривалість розгортання певного процесу, а як етапи, що є складниками досліджуваного феномену, характеризують і деталізують його. В основу запропонованого виокремлення певних етапів покладено особливості розвитку педології, генези психолого-педагогічної думки та системи освіти, що були пов'язані з політичною історією та зумовленим нею соціально-економічним і культурним поступом держави та суспільства:

I етап — 1901—1919 рр. — становлення педології на теренах України. Його початок зумовлений діяльністю психологічної лабораторії та психологічного семінару при Київському університеті, очолюваних І. Сікорським і Г. Челпановим, які почали здійснювати дослідження у галузі психології дитинства. Цей період характеризується появою в Україні перших оригінальних праць з педології (Я. Чепіга «Педологія або наука про дітей», 1911 р.) і перших педологічних закладів (Педологічний інститут в Одесі, 1914 р. та Педологічний музей у Харкові, 1915 р.).

II етап — 1920—1923 рр. — науково-теоретичне оформлення педології та початок її практичного втілення в умовах розмаїття ідей. Його початок зумовлений встановленням в Україні радянської влади, яка обрала педологію основою розвитку нової школи та формування «нової» людини. Педологія в Україні набула значного поширення: з'явилися наукові розвідки українських учених С. Ананьїна «Педологія» та М. Тарасевича «Педологія та її значення у сучасному педагогічному будівництві»; українською мовою були видані «Основи педології» Е. Кіркпатріка, «Педологія» М. Рум'янцева та інші праці; у журналах публікувалися реферати досліджень зарубіжних педологів. Були створені і почали діяти кафедри педології та досвідно-педологічні станції.

III етап — 1924—1929 рр. — радянська педологія та її «тріумфальна хода» в радянській Україні. Початок етапу пов'язаний з Всеросійським з'їздом з педології, експериментальної педагогіки та психоневрології (Петроград, січень 1924 р.), у роботі якого бра-

ли активну участь педологи з України. Упродовж цього етапу було створено «нову» педологію, яка досліджувала не тільки психофізичну організацію дитини, а й її соціальне середовище, дитячий колектив, можливості впливу на них.

IV етап — 1930—1936 рр. — політизація та ідеологізація змісту педології, її рух до руйнації та саморуйнації. Початок етапу співпадає з проведенням Першого Всесоюзного з'їзду з вивчення поведінки людини (Ленінград, січень 1930 р.), що засвідчив початок знищення педології як у Радянському Союзі, так і в Україні. Його завершення, як і завершення існування педології, стали безпосереднім наслідком Постанови ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекирення в системі Наркомосів» від 4 липня 1936 року.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ (1950 — 1970 РР.)

Л. М. Калініченко

Встановлено, що у 1950—1970 рр. в Україні було актуалізовано психолого-педагогічні дослідження вчених щодо розвитку творчого мислення молодших школярів, пов'язані із реформуванням вітчизняної освіти, переходом початкової школи на навчання за новими планами та підручниками, пошуком шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

З'ясовано, що у розглядуваний час особливо плідно над дослідженнями проблеми формування творчого мислення в учнів початкової школи працювали українські вчені, зокрема М. Богданович, І. Василенко, Г. Костюк, О. Скрипченко, В. Сухомлинський.

Основними концептуальними засадами формування творчого мислення учнів початкової школи, за В. Сухомлинським, є: дитиноцентризм, врахування особливостей розвитку дитячого організму в різні вікові періоди, глибоке розуміння індивідуальності та неповторності кожної дитини, віра у творчі можливості маленької особистості, здійснення індивідуального та диференційованого підходів до школярів, розроблення та поступове впровадження у практику школи ідей розвивального навчання. Г. Костюк та О. Скрипченко обґрунтували важливе положення про те, що психічний розвиток дитини не

є безпосереднім результатом навчання. Розкриваючи взаємозв'язок між навчанням, вихованням і розвитком, учені наголошували на необхідності здійснення системного підходу до формування будь-яких особистісних структур і якостей. Встановлені теоретичні узагальнення і висновки психолого-педагогічних досліджень О. Скрипченка базувалися на результатах експериментів, проведених ним у багатьох школах. І. Василенко та М. Богданович розглядали «математику» як одну із найважливіших навчальних дисциплін, що дає багато можливостей для розумового розвитку, формування творчого та інших видів мислення. Підручники та посібники, створені ученими, використовуються і у сучасному навчальному процесі, забезпечують не лише ефективне засвоєння знань учнями, а й сприяють формуванню в молодших школярів творчого та інших видів мислення. Окрім того, у підручниках М. Богдановича було представлено наукові новації, запропоновані у 1970 рр. О. Скрипченком, зокрема введення елементів алгебри. Вони, на думку вчених, як важливий елемент підвищення ролі теоретичних знань, сприяють розумовому розвитку молодших школярів, формують творче та інші види мислення

Аргументовано, що положення про визначення шляхів та засобів формування творчого мислення, вироблені українськими ученими у 1950—1970 рр. у психолого-педагогічних дослідженнях значно збагачують вітчизняну теорію та практику, служать основою для аналізу та розвитку сучасних проблем педагогічної науки.

РОЛЬ ПРОСВІТНИЦЬКИХ ТОВАРИСТВ У РОЗВИТКУ ШКІЛЬНИХ БІБЛІОТЕК УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ — ПОЧАТОК ХХ СТ.)

О. С. Покусова, аспірант

У ході дослідження *аргументовано*, що значна роль у розвитку шкільних книгозбірень різних типів вітчизняних початкових і середніх навчальних закладів на українських землях, більша частина яких уходила до складу Російської імперії, у другій половині ХІХ — на початку ХХ ст. належала просвітницьким товариствам. Це був період формування освітнього соціально-комунікаційного простору завдяки розвитку громадського компонента в умовах самодержавної позанаціональної політики, заборони української школи.

Встановлено, що найстарішим і найбільш діяльним просвітницьким товариством в Україні було Харківське товариство поширення в народі грамотності (1869—1909), яке зробило вагомий внесок у шкільну та позашкільну освіту. Створені при Товаристві комітети дбали про організацію книгозбірень при навчальних закладах (бібліотечний), про розповсюдження в народі книг і поповнення книгами бібліотек (видавничий), про комплектування фондів шкільних книгозбірень (шкільний комітет). Багато зусиль доклало Товариство до відкриття народних бібліотек для сільського населення при земських школах.

Виявлено, що Київське товариство грамотності (1882—1908), засноване з метою розповсюдження грамотності серед населення не лише в Києві, але й у Подільській та Волинській губерніях, видавало підручники і книги для народного читання, розповсюджувало книжки, організувало при школах книжкові склади, забезпечувало школи книгами, формувало сільські бібліотеки.

На початку ХХ століття одним із активних просвітницьких осередків була «Просвіта» (Київ, Одеса, Чернігів), що відіграла важливу роль у піднесенні національної свідомості українського населення, у створенні бібліотек і читалень, організації літературно-вокальних вечорів, лекцій, розповсюдженні української книжки. «Просвіти» засновували бібліотеки та читальні, фонди яких комплектувались переважно завдяки дарункам від авторів, видавців, збирачів власних бібліотек. Київська «Просвіта» ім. Т. Шевченка (1906—1910) мала у складі бібліотечну комісію, що опікувалась створенням книгозбірень, видавництвом українських книжок.

Отже, діяльність вітчизняних просвітницьких товариств сприяла розвитку шкільних бібліотек на теренах України другої половини ХІХ — початку ХХ ст., комплектуванню книгозбірень різних типів початкових і середніх навчальних закладів книжками, написаними українською мовою (шкільні підручники, твори класиків української та світової літератури), виданню і розповсюдженню популярних наукових альманахів, утвердженню рідної мови в школах.

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА США

Регістраційний номер: 0115U003080. Роки виконання: 2015—2017 рр.
Науковий керівник: О. І. Локшина, д. пед. н., професор,
завідувач відділу порівняльної педагогіки

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **проаналізовано** законодавчо-нормативні документи міжнародних організацій і країн Європейського Союзу та США, монографічні дослідження зарубіжних учених, видання у періодичній пресі з проблеми дослідження;
- **охарактеризовано** теоретичні підходи до розроблення проблеми освітніх трансформацій у зарубіжжі та в Україні;
- **визначено** соціальний контекст освітніх трансформацій з позиції дослідження викликів глобального виміру у ХХІ столітті;
- **доведено** уніфікаційний характер освітніх трансформацій у країнах ЄС та США під впливом дії міжнародних організацій в умовах глобалізації;
- **розкрито** сутність трансформацій у системах шкільної освіти країн ЄС та США як змін, що визначають вектор її розвитку, охоплюючи структуру, зміст, навчальний процес, оцінювання освітніх результатів.

СТАНДАРТОРІЄНТОВАНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄС ТА США

О. І. Локшина, д. пед. н.

Розкрито, що стандартоорієнтовані трансформації в освіті позиціонуються зарубіжними вченими (Р. Sahlberg) як складова так званого руху *глобальних освітніх реформ* (РГОР) — *global education reform movement* (GERM). РГОР виник у 1980-х рр., а з 1990-х рр. за підтримки міжнародних організацій набув статусу рамкової освітньої реформи, що застосовується багатьма країнами світу. А. Hargreaves і І. Goodson, класифікуючи трансформації в освіті впродовж трьох останніх десятиліть, називають період з середини 1990-х рр. фазою *стандартизації та ринковизації*.

Розкрито, що стандарторієнтовані трансформації в освіті ґрунтуються на новій парадигмі, яка охоплює ідею ключових навичок/компетентностей замість знань; рівний доступ до освіти для усіх; так звану «підзвітність» шкіл, вчителів (раціональне використання вкладених суспільством коштів в освіту).

Стандарторієнтовані трансформації на рівні шкільної освіти спрямовано на запровадження освітніх стандартів на хвилі руху за підвищення якості та доступності освіти. Такий формат акцентує результати, що їх продукує школа — навчальні досягнення учнів, які нерозривно пов'язані з якістю роботи вчителів та шкіл. Стандарторієнтовані трансформації також передбачають запровадження/інтенсифікацію використання зовнішнього незалежного тестування для оцінювання ступеня опанування стандартів учнями.

Охарактеризовано «стандарт змісту» як такий, який відображає, що саме мають вивчати учні, представляючи цілі та завдання навчання; «стандарт досягнень» визначає, наскільки добре учні оволоділи відповідною частиною стандарту змісту; «стандарт можливості для навчання» описує ресурс, потрібний для того, щоб учні змогли реалізувати окреслені в інших стандартах завдання.

Зроблено висновок, що стандартизований зміст освіти з детальним описом навчальних результатів, регулярне тестування учнів та оцінювання роботи вчителів і шкіл характеризують розвиток шкільної освіти в країнах ЄС та у США. Водночас *відзначено* існування тактичних викликів в умовах імплементації стратегії стандарт-базованої шкільної освіти. У США йдеться про звуження стандартизації до знайомого там процесу тест-базованої підзвітності, коли тестові завдання часто використовуються заміниками стандартів. У країнах ЄС викликом залишається оцінювання опанування учнями стандартами, які перебувають у процесі трансформації на компетентнісні засади.

ТЕНДЕНЦІЯ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ СИСТЕМ: ДОСВІД ПОЛЬЩІ

А. П. Джурило, к. пед. н.

Виявлено, що провідну роль у реформуванні польської освіти упродовж останніх 25 років відіграли органи місцевого самоврядування як керівні органи (засновники) шкіл. Разом з тим виконання завдань, пов'язаних із забезпеченням освітньої діяльності, відіграло

важливу роль у перетворенні органів місцевого самоврядування на компетентних суб'єктів управління та становленні децентралізованої всієї держави, оскільки за масштабами і соціальною значущістю освіти є найважливішою сферою діяльності польського самоврядування.

З'ясовано, що процес децентралізації освіти в Польщі розпочався у 1990 р. від передачі громадам функцій управління дитсадками та їхнього фінансування і в основному завершився у 1999 р. під час передачі повітам шкіл вищого від початкового чи гімназійного рівня, а також численних позашкільних освітніх закладів. Польський дослідник Ян Герчинський (J. Herczyński) виділяє шість етапів процесу децентралізації освіти в Польщі: 1) *піонерський етап, 1990—1993 рр.* (етап створення самостійного, демократично обраного територіального самоврядування в Польщі); 2) *етап, коли завдання передавалися у добровільному порядку, 1993—1996 рр.* (етап управління початковими школами на добровільних засадах); 3) *етап стабільності, 1996—1998 рр.* (запроваджено освітню частину загальної субвенції, яка замінила дотації, національної освіти, вперше прийнято загальнонаціональну формулу алокації субвенційованих коштів — алгоритм поділу освітньої субвенції); 4) *Другий піонерський етап, 1998—1999 рр.* (передача управлінських повноважень щодо шкіл вищого від гімназій рівня та більшості позашкільних освітніх закладів новоствореному органу самоврядування повіту); 5) *завершення процесу створення системи, 2000 р.* (формування системи управління і фінансування освіти в остаточному вигляді; поступове повернення типового для країн ОЕСД співвідношення між витратами на одного учня у початкових і середніх школах); 6) *етап поступового посилення ролі керівних органів (засновників), 2001—2015 рр.* (безпосередній управлінський контроль за більшістю адміністративних рішень громад замінили на юридичний контроль, який здійснюють кураторії освіти, контроль за бюджетним процесом, який здійснюють регіональні рахункові палати, і розлогу систему моніторингу результатів роботи шкіл).

Зроблено висновок, що наразі державне управління в Україні не передбачає участі громадськості та незалежних експертів в освітньому процесі. Відсутність діалогу негативно впливає не тільки на державну освітню політику, а й на соціально-економічний клімат, саме тому успішний польський досвід з питань децентралізації управління освітньою системою є важливим ресурсом при створенні прогресивної децентралізаційної освітньої політики в Україні.

ГУМАНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

І. О. Маріуц, к. пед. н.

Досліджено процес становлення автономії в європейській школі як важливої складової гуманізації управління середньою освітою. *Виявлено*, що автономія шкіл не була традицією у Західній Європі, а її становлення налічує близько трьох десятків років. Такий тип управління школою почав упроваджуватися з 1980-х рр. спочатку лише у декількох країнах-новаторах та набув поширення з початку 1990-х років.

Перспективні практики шкільної автономії розглянуто на прикладі країн ЄС. *З'ясовано*, що за ступенем автономії європейські школи розподіляються на чотири основні категорії відповідно до наданих їм сфер відповідальності: *повна автономія*; *обмежена автономія*, *відсутність автономії*, *четверта* категорія — у певних країнах адміністративний орган та/або місцеві органи влади мають право самостійно вирішувати, чи слід делегувати їх повноваження у прийнятті рішень в певних питаннях на рівень школи (Данія, Нідерланди, Фінляндія).

Розкрито основні рівні автономії, наданої школам у використанні державних коштів, відповідно до покриття декількох рядків бюджету (капітальних витрат, операційних витрат та витрат на придбання комп'ютерного обладнання). У цьому контексті умовно виділяють три групи країн: *перша група* повної автономії у правових рамках (Бельгія, Латвія і Швеція), формально делегування можливе у Нідерландах, Данії, Фінляндії; у *другій групі* — школи, які не мають жодної автономії у використанні державних коштів, а рішення приймаються вищими органами управління освітою, можливе консультування зі школами (Болгарія, Ірландія, Франція, Кіпр, Румунія); *третья група* — країни, де ступінь автономії змінюється залежно від категорії витрат.

Зроблено висновок, що рух шкільної автономії в Європі розвивався поступово та тісно пов'язаний з реформами, які варіюються залежно від періоду, країни і навіть географічного регіону, у якому вони розташовані, а також від історичних та соціально-політичних умов. Політика шкільної автономії поступово ставала незалежною від загальної політики державного оновлення і децентралізації адміністративних повноважень у сфері освіти. Чинниками, що зумовлюють ступінь шкільної автономії у країнах ЄС є надані їм сфери відпові-

дальності у прийнятті рішень та у використанні державних коштів. Для процесу гуманізації освіти шкільна автономія є необхідною, щоб гарантувати свободу викладання, для зміцнення демократії місцевих шкіл. Автономія школи нині стала у більшості країн інструментом для надання більшої свободи керівникам та учителям для підвищення якості освіти.

БАЗОВІ ТЕРМІНИ З ПРОБЛЕМИ ТРАНСФОРМАЦІЙ В ОСВІТІ

О. З. Глушко

В умовах реформування освіти в Україні *доведено* актуальність дослідження базових термінів, до яких віднесено терміни «реформування», «трансформація», «модернізація», які у науковій педагогічній літературі, в законодавчих/урядових/стратегічних документах часто використовуються як синоніми. *Виявлено*, що розробкою термінології в аспекті реформ займалися такі вчені, як Л. Березівська, А. Василюк, В. Кремень, С. Кримський, М. Михальченко, В. Огнев'юк, Н. Побірченко, А. Сбруєва, С. Сисоєва, К. Шихненко.

Термін «трансформація» (від латин. *transformatio*) протрактовано як зміну, перетворення виду, форми, істотних властивостей чогонебудь. На думку С. Кримського, у процесі трансформації відбувається поєднання старих і нових форм. Трансформації можуть бути поступальними чи зворотними, системними чи безсистемними. За Н. Побірченко, трансформація — це творчий процес перенесення сутнісних ознак інноваційних досягнень певного профілю освіти на інший профіль освіти з метою їх об'єднання. *Встановлено*, що, незважаючи на широку вживаність у педагогічній літературі терміну «трансформація», саме поняття недостатньо розроблено.

Розкрито, що поняття «реформа» у вітчизняній науці тлумачиться як перетворення, зміна, нововведення, яке не знищує основ наявної структури. В. Кремень реформу освітньої системи навчання розуміє як цілеспрямований процес, що забезпечує виховання особистості, яка б відповідала вимогам культурного, морального, творчого і соціального розвитку; А. Василюк — як зміну в системі освіти, яка відображає окреслену освітню політику, має далекосяжні стратегічні наміри, виникає як концепція уряду, регіональної освітньої влади в сфері навчання, впливових громадських об'єднань, що

трансформуються зі стану ідей і пропозицій в нормативно юридичні засоби. Л. Березівська визначає шкільну реформу як процес змін (часткових, кардинальних, системних, комплексних) у шкільній освіті, ініційованих «згори — вниз» (на урядово-адміністративному рівні), регульованих законодавчими актами, та «знизу — вгору» (на громадсько-педагогічному рівні) у контексті суспільно-політичних, соціально-економічних та педагогічних детермінант. *Зроблено висновок*, що реформа — це завжди зміни, які частіше всього ініціюються «згори» й мають подальшу реалізацію в освітній політиці.

На думку українського дослідника М. Михальченко, поняття «модернізація» акцентує увагу на аспекті поліпшення, удосконалення, тому це є складовою більш широкого процесу — трансформації. За С. Сисоевою, модернізація освіти може розглядатися як зміни, що підтримують і забезпечують динамічний розвиток освіти відповідно до цілей реформ, як створення та реалізація моделей випереджального розвитку освіти, адекватних до потреб суспільства. Вона також зацентувала, що процес модернізації освіти можливий тільки після реформування її основ.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОГО ТА КАР'ЄРНОГО НАВЧАННЯ В АНГЛІЇ

М. М. Тименко

Розкрито, що у середніх навчальних закладах Англії всі фахівці, окрім викладачів модулю «Особистісно-соціальної освіти, освіти про здоров'я та економіку» (PSHE), які працюють у середніх навчальних закладах у сфері профорієнтації та розвитку кар'єри, мають кваліфікаційний диплом з профорієнтації та кар'єрного навчання, а також є членами Інституту профорієнтації та розвитку кар'єри та Асоціації професійно-орієнтованої освіти та профконсультацій (Association for Careers Education and Guidance). У більшості середніх навчальних закладів основні обов'язки, що стосуються профорієнтаційної діяльності в школі, виконує одна людина, яка може займати посаду вчителя-предметника з модулю «PSHE».

З'ясовано, що шкільні фахівці з профорієнтації та кар'єрного розвитку, як правило, за фахом мають різну підготовку, спеціальність у сфері профорієнтації та розвитку кар'єри є другою професійною

кваліфікацією. Підготовка фахівців з профорієнтації та кар'єрного розвитку може тривати від одного семестру до двох років.

Встановлено, що в Англії є три типи підготовки фахівців з профорієнтації та кар'єрного розвитку: 1. Спеціалізоване навчання за курсом психології, педагогіки або соціальної роботи у ВНЗ Великої Британії, куди входить спеціалізований курс професійна орієнтація та кар'єрне навчання. Тривалість курсу — 1,5—2 роки (до цього навчання за вибраною спеціальністю триває 3 роки). Після закінчення навчання слухачі отримують кваліфікацію у сфері професійної орієнтації та кар'єрного навчання; 2. Післядипломне навчання (на основі першої вищої академічної освіти) у ВНЗ Великої Британії з отриманням диплома магістра. Форма навчання може бути денна та заочна. Навчання триває 1—2 роки; 3. Курси підготовки консультантів (радників) з професійної орієнтації та розвитку кар'єри на основі вищої академічної освіти, які проводяться місцевою службою з профорієнтації та кар'єрного розвитку за підтримки Міністерства освіти, Інституту профорієнтації та кар'єрного розвитку, Асоціації професійної орієнтації та кар'єрного розвитку. Навчання проходить у формі семінарів та тренінгів. Тривалість 1—2 семестри. Після закінчення курсів слухачеві видається сертифікат, що уможливує викладання курсу профорієнтаційного та кар'єрного навчання в середніх навчальних закладах, державних та недержавних консультативних службах з профорієнтації та кар'єрного розвитку, а також в центрах зайнятості.

З'ясовано, що в Англії спеціалісти з будь-якої професії (маючи академічну освіту), які бажають отримати диплом спеціаліста з профорієнтації, мають змогу пройти післядипломний курс навчання у формі денного або заочного навчання в таких університетах, як «London South Bank», «Nottingham Trent University», «University of Cambridge», «Coventry University», «University of Wolver Hampton».

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ: ДОСВІД СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

Д. В. Гриненко

Доведено значущість інтегрованого підходу (*integrated approach*) до навчання для розвитку британської іншомовної освіти. *Розкрито*, що доцільність подібних змін стала очевидною з огляду на переваги, які помітили як вчителі, так і учні під час його застосування у процесі вивчення тієї чи іншої іноземної мови. Виявлено, що інтегрований підхід до навчання дає змогу не лише умотивувати школярів вивчати мову та застосовувати набуті навички на практиці, а й забезпечує наявність міжпредметних зв'язків у процесі навчання. Прикладом ефективного застосування інтегрованого підходу стало заняття з французької мови тривалістю 45 хвилин в одній з британських шкіл. Зокрема, на уроці школярам запропонували ознайомитися з основними відомостями про Антарктику. З метою максимальної мотивації учнів матеріал було представлено у п'яти основних секціях: нові лексичні одиниці, що стосуються теми «Антарктика», географічні відомості про цей континент, зображення, створені на його території, а також відповідні вправи на перевірку знань мови.

Виявлено, що у Національному курикулумі Північної Ірландії (Northern Ireland Curriculum) (2013) чітко прописано перелік предметів, які можуть вивчатися у контексті мовної освіти. До нього включено: математику та лічбу (за допомогою використання відповідної лексики, у тому числі цифр, формул тощо задля вираження власної точки зору, обробки числової інформації під час опрацювання газетних статей, доповідей тощо); мистецтво (через обговорення власних мистецьких робіт чи праць інших, написання критичного огляду їх чи прослуховування їхнього запису, читання текстів про світові твори мистецтва, участь у рольових іграх, у тому числі розігрування коротких п'єс, постановок танців тощо), світ навколо нас (написання творів, обговорення, прослуховування та читання будь-яких адаптованих чи автентичних текстів, що стосуються одного або декількох аспектів вищезазначеного предмета), особистісний розвиток та взаєморозуміння (дослідження одного з питань, що стосується розвитку особистості чи порозуміння у соціумі засобами іноземної мови),

фізичне виховання (виконання фізичних вправ з одночасним засвоєнням лексичних одиниць, що стосуються руху).

Зроблено висновок, що інтегрований підхід зумовлює зростання рівня самостійності кожного учня, водночас надаючи вчителю можливість його постійного професійного розвитку, співпраці зі спеціалістами з інших галузей знань, розробки навчального плану, здатного задовольнити потреби учнів. Позитивні зрушення у галузі іншомовної освіти Великої Британії були доведені зростанням кількості учнів, які виявляють бажання вивчати іноземні мови.

СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ТА ЕКОНОМІЧНІ ЧИННИКИ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КНР

П. В. Пироженко

Доведено, що за останні три десятиліття Китай досяг значних успіхів у реформуванні всіх сфер життя. Про це свідчать і міжнародні дослідження в галузі освіти, за результатами яких КНР входить у першу п'ятірку в світі за якістю освіти (М. Барбер, М. Муршед). Особливо значущими ці успіхи можна вважати, якщо згадати, що на кінець 1970-х рр. Китай був відсталою сільськогосподарською країною з низьким рівнем економічного розвитку та величезною кількістю населення (близько 1 млрд). Майже 80 % населення Китаю проживало в сільській місцевості та мало освіту на рівні початкової школи. Вищу ж освіту мало лише близько 1,6 % населення. За історично короткий термін з відсталої сільськогосподарської країни з авторитарним управлінням, однопартійною системою та низьким рівнем освіти населення Китай шляхом продуманих і послідовних реформ перетворився на могутню сучасну державу з передовою економікою та сучасною системою освіти.

Охарактеризовано передумови і чинники освітніх реформ як складової суспільних трансформацій в країні. *Доведено*, що зміна запитів суспільства вносить зміни в діяльність школи, ініціює її реформування. Великі освітні реформи відбуваються одночасно зі значними соціальними перетвореннями і в їх руслі.

Розкрито, що початок радикальної перебудови системи освіти в Китаї припадає на кінець 1970-х років. Вона стала невід'ємною складовою грандіозних, широкомасштабних реформ, які повністю змінили китайське суспільство. Вибір стратегії реформування освіти в КНР

визначався сукупністю економічних і політичних змін у країні, які зумовили специфіку перехідного періоду — від аграрно-індустріальної моделі командно-адміністративної економіки з єдиною державною власністю до більш демократичного індустріального суспільства з багатоукладною ринковою економікою.

На середину 1980-х рр. у КНР теоретично оформилася цільова система реформування економіки, яка позначалась як «соціалістична планова товарна економіка». Нова економічна система передбачала співіснування різноманітних форм господарчої діяльності, повну господарчу самостійність підприємств, заміну директивного управління спрямовуючим, використання ринкового регулювання при плановому макроконтролі, зародження нових ринків (науки, техніки, робочої сили, інформації тощо).

Зроблено висновок, що швидкий економічний розвиток країни, науки та технологій, прискорені процеси глобалізації посилили вимоги суспільства до системи середньої освіти і спричинили її реформування.

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ ЯК АКТИВНИМИ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИМИ СИСТЕМАМИ

Реєстраційний номер: 0115U003084. **Роки виконання:** 2015—2017 рр.
Науковий керівник: Л. М. Калініна, д. пед. н., проф., завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- методологічно обґрунтовано механізми державного управління ЗСО як систему-конфігуратор, що регулює потоки системи ЗСО і виявляється як сукупність компонентів;
- визначено та ідентифіковано заклад освіти та ЗСО як об'єкти управління та як «м'які» системи та соціоекономічні освітні організації на засадах методологій системної динаміки й м'яких систем, що детермінувало методологічні основи проектування механізмів управління як динамічних активних складників системи управління;
- обґрунтовано ЗСО як державну послугу, що охоплює різні типи послуг (адміністративні, управлінські, освітні тощо), які потребують стандартизації, визначено «організаційний модуль» державного управління ЗСО;
- визначено й охарактеризовано заклад освіти як поліструктурну, стохастичну та активну, неврівноважену освітню систему, утворену з сукупності організаційної, соціотехнічної, інформаційної, аналітичної, педагогічної, дидактичної, виховної, фінансово-економічної, нормативно-правової підсистем, та об'єкт управління. Процес управління закладом освіти є нелінійним, характеризується кількісною мірою — зменшенням ентропії, як мірою ймовірності розвитку активних освітніх систем, антиентропійною спрямованістю та самоорганізацією, єдністю процесів управління, інформації, системи та ентропії; принципах синергетики: нового синергетичного розуміння суб'єктами управління освітньої реальності, освітньо-інформаційного середовища та суспільства, визнання неоднозначності одержаних результатів суб'єктів управління та освітнього процесу як наслідку їхнього ймовірного опису; «розгортання малого» або підсилення флуктуації; врахування внутрішніх тенденцій розвитку систем і принципу додатковості Н. Бора та ідеї оптимального

поєднання змісту релевантної інформації та її обсягу з адресним одержанням користувачами-суб'єктами управління та освітнього процесів для розв'язання професійних задач;

- вивчено та проаналізовано громадську думку, бачення, настрої та очікування громади у розвитку реформації освіти та управління нею;
- обґрунтовано науково-теоретичні засади організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості, тенденції розвитку активних соціальних систем;
- проаналізовано способи та форми організації профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості;
- визначено особливості профільного навчання в освітньому окрузі для удосконалення та досягнення ефективної організації цього процесу, раціонального використання ресурсної бази суб'єктів спільної діяльності, відповідно до укладених угод;
- розроблено й обґрунтовано модель мережевої організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості та програму впровадження експериментальної моделі, що передбачає систему дій щодо організації профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах;
- розроблено організаційно-економічний механізм інформатизації в ЗСО та визначено його зміст як професійно цілеспрямоване, економічно ефективне внесення змін і доповнень (новацій) в освітній простір, який дасть змогу оптимізувати планування освітнього процесу, більш ефективно управляти інформаційно-освітніми ресурсами, здійснювати моніторинг освітнього процесу та забезпечувати систематичний контроль за його якістю; оптимізувати розроблення, вдосконалення й упровадження навчально-інтегративно-предметного, методично-засобового й управлінсько-технологічного різновидів змісту ЗСО;
- визначено порядок упровадження організаційно-економічного механізму інформатизації у системі загальної середньої освіти як елемента реалізації державної освітньої політики, що являє собою сукупність самостійних, але взаємопов'язаних форм, методів, інструментів та важелів впливу, які забезпечують створення й використання фінансових ресурсів для ефективної реалізації інформатизації;
- здійснено підготовку матеріалів для експериментального впровадження та перевірки моделі мережевої організації профільного навчання.

УПРАВЛІННЯ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ І ЗАКОНОДАВЧИХ ЗМІН В ОСВІТІ

Л. М. Калініна, д. пед. н.

Децентралізація, деконцентрація та дерегуляція управління системою загальної середньої освіти передбачає перехід від радянської централізованої системи командно-адміністративного управління освітою на нових концептуальних засадах: скорочення управлінської ієрархічної вертикалі системи управління ЗСО за кількістю ланок і структурних підрозділів і за кількістю спеціалістів (державних службовців) і методистів; перегляд обсягу повноважень і встановлення меж колективної відповідальності (державних і громадських структур та органів місцевого самоврядування за якість освітніх послуг (і фінансової також); делегування управлінських функцій і передачу повноважень ухвалення рішень у системі загальної середньої освіти (деконцентрація) місцевим громадам, самоврядним, професійним освітянським і громадським структурам; раціональне поєднання централізації і децентралізації державного контролю за результатами діяльності закладів освіти ЗСО шляхом чіткого розмежування функцій між місцевими органами управління освітою, органами, які будуть здійснювати державний контроль за реалізацією державної політики у сфері освіти з урахуванням індикаторів розвитку освіти світового співтовариства, та інституціями післядипломної освіти; скорочення контрольно-наглядових функцій та жорсткої регламентації процедур державного контролю за діяльністю шкіл. Районні управління освіти та відділи освіти мають бути структурно й змістовно реорганізовані у сервісно-консалтингові центри. Доцільність делегування управлінських повноважень у галузі загальної середньої освіти місцевому самоврядуванню орієнтовано на демократизацію прийняття управлінських рішень з урахуванням інтересів усіх зацікавлених сторін у якісній освіті та розбудові нової української школи.

Обґрунтовано, що управління системою загальної середньої освіти за типом і формою має бути адекватним інформаційній цивілізації та багатовимірності сучасного суспільства в Україні, що розвивається як демократичне, вільне, громадянське, «суспільство знань», технологічне, інформаційне, цифрове та має бути наближеним до європейських стандартів і управлінських парадигм. Це такі форми управління як е-ДГУ (електронне ДГУ), е-ГДУ (електронне громадсько-державне управління), управління на засадах е-демократії, управління на засадах е-інтерації (рух, що відбувається між об'єктами: зовнішні-

ми — між окремими людьми, внутрішніми — рух, активність, яка відбувається в самій людині, і яка приводить до змін її світогляду, поглядів, думок, переконань, міркувань, суджень, моделей поведінки).

Аргументовано, що поступовий перехід від державно-громадських до громадсько-державних форм управління з використанням ІТ може відбутися шляхом запровадження наскрізного електронного урядування (e-management) та е-документообігу на всіх ієрархічних управлінських рівнях системи середньої освіти завдяки застосуванню захищених і сертифікованих систем передачі даних; розвитку електронної взаємодії громадських структур із владною державною управлінською вертикаллю (збудованої за принципом «згори — донизу») та вертикаллю самоврядних структур (збудованої «знизу — догори»), що зумовить поступовий перехід від ДГУ до е-ДГУ (електронне ДГУ) та до е-ГДУ, а також до забезпечення прозорості й відкритості процесів прийняття управлінських рішень, зовнішнього впливу й запровадження громадського контролю настільки це необхідно, до децентралізації в системі середньої освіти і отримання суб'єктами свободи настільки це можливо.

Доведено, що нова форма управління в системі середньої освіти передбачає надання керівникам академічної, організаційної та фінансової автономії, свободи з персоніфікованою відповідальністю за одноосібно прийняті рішення, прозорість індивідуальних і колективних управлінських рішень, потребує обґрунтування на партнерських демократичних засадах та втілення у практику роботи. Для досягнення ефективного управління системою середньої освіти нагальним є розробка і модернізація не лише форм управління, а й методів, технологій і механізмів управління, поступове перетворення централізованого державного управління на демократично децентралізоване, запровадження гнучких моделей управління в системі середньої освіти та мати інноваційний характер. Інформаційні потоки в підсистемах системи управління ССО формуються у процесі управлінської діяльності на основі усвідомлення «розсіяної» інформації (відомостей щодо реальних потреб споживачів освітніх послуг, пропозицій відносно можливих шляхів їхнього задоволення тощо) та адаптивності до викликів цифрового суспільства.

Спрогнозовано, що посилення спрямованості управління на реалізацію освітніх запитів людини й громади має відбуватися через визнання та законодавче закріплення ЗСО та закладів освіти як соціо-економічних систем, які надають освітні послуги та додаткові освітні послуги, потрібні для дітей/учнів, зокрема з особливими потребами; нарощування диверсифікації середньої освіти та її управлінських підсистем; упровадження повноцінної організаційної, академічної та фінансової автономії, самоуправління у закладах із орієнтацією на особистість, якість, ефективність освіти, рівність та дотримання в за-

кладі основних принципів успішної діяльності — довіри, соціальних гарантій, соціальної справедливості; запровадження справедливих критеріїв оцінки якості освіти для закладів освіти різних типів, форм власності та місце розташування в країні, за якими можна визначити реальну якість освіти, що залежить від особистої відповідальності кожного учасника освітнього процесу, а не лише від відповідальності й результативності діяльності тільки педагогічних колективів.

НАУКОВІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Л. І. Паращенко, д. н. з держ. упр.

Динамічний розвиток освіти, його сприяння економічному та культурному піднесенню України значною мірою залежить від ефективності державного управління системою освіти. Наразі система державного управління зазнає кардинальних змін — стверджуються принципи демократичного врядування в усіх сферах суспільного життя, набуває поширення ідея переходу України до сервісної держави, що проявляється не лише в необхідності розвитку концептуальних основ державного управління, але й у зміні форм, методів і технологій управління, парадигми державного управління загалом. Трансформації, що відбуваються в суспільстві в цілому та на національному ринку праці зокрема, зумовили втрату монополії держави на певні ланки функціонування й управління. У системі освіти виникла принципово нова ситуація — поява навчальних закладів приватної форми власності та конфесійної належності, інституцій громадянського суспільства, міжнародних організацій тощо, за якої механізми, що в минулому забезпечували відносно стійкий її стан, нині перешкоджають її поступальному розвитку. Зниження якості освіти, неухильне падіння престижності вчительської праці, незадовільно низький рівень її оплати відбуваються натомість при одному з найбільших у світі показників відносних суспільних витрат на освіту (7—7,5 % валового національного продукту). Такий стан зумовлений відсутністю цілісної науково обґрунтованої програми державного управління розвитком освіти загалом та системи загальної середньої освіти (далі — ЗСО) зокрема. Таким чином, набуває актуальності наукове обґрунтування механізмів державного управління, що забезпечують розвиток системи ЗСО. Важливість цього

завдання підтверджується упродовж усіх років незалежності України державними актами та програмами.

Українськими науковцями здійснено значну роботу щодо осмислення теоретичних проблем, методологічних підходів і практичних рішень, які можуть сприяти виходу української освіти на траєкторію поступального руху розвитку. Дослідження теоретико-методологічних засад європейського та національного державного управління знайшли концентроване втілення в Енциклопедії державного управління у восьми томах (науково-редакційна колегія, голова — Ю. Ковбасюк) та іншому доробку учених.

У процесі дослідження ідентифіковано систему ЗСО як об'єкт державного управління, як «м'яку» систему й соціоекономічну організацію на засадах методологій системної динаміки та м'яких систем, що детермінує методологічні основи проектування механізмів державного управління розвитком ЗСО; *методологічно обґрунтовано* механізми державного управління ЗСО як систему-конфігуратор, що регулює потоки системи ЗСО (підготовка учителів, розроблення контенту ЗСО, соціально-економічний статус учнів, фінансування ЗСО), зміна яких визначає рівні системи ЗСО (інтегральні характеристики людського капіталу випускників і вчителів, інфраструктури та навчального середовища, якість контенту, що вноситься системою ЗСО у суспільство) і виявляється як сукупність матеріальних компонентів (організаційна система, «набір виконавців» у системі управління) та ідеальних компонентів — сервісного (цільового), нормативно-правового (регламентування взаємодії учасників), організаційного (процедури ухвалення управлінських рішень) та інформаційного і мотиваційного (засіб «перетворення руху» — управлінської енергії в енергію керованої системи).

Обґрунтовано визначені базові механізми державного управління розвитком ЗСО (механізм підготовки і розвитку педагогічного персоналу, контенту освіти, навчального середовища, оцінювання, цільовизначення і менеджменту/фінансування системи ЗСО) та здійснено їх класифікацію; *розроблено* комплексний механізм державного управління розвитком ЗСО як мультиплікацію інституційних механізмів державного управління (через організаційну та регламентовану взаємодію між центром і об'єктами управління забезпечують розвиток педагогічного персоналу, контенту, навчального середовища, оцінювання, цільовизначення і менеджменту/фінансування системи ЗСО) та процедурних механізмів (організаційного, правового, економічного, політичного та ін. характеру), пріоритетність застосування яких обумовлюється функціями системи ЗСО, а ефективність визначається рівнем людського капіталу учасників освітнього процесу.

МЕРЕЖЕВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

В. В. Мелешко, к. пед. н.

Мережева взаємодія — це стійка, організаційно оформлена діяльність освітніх закладів між собою та суб'єктами зовнішнього середовища (закладів культури, спорту, організацій, установ та ін.) з метою ефективного використання сукупного потенціалу цих закладів, їхніх ресурсів для підвищення якості профільного навчання та рівня підготовки випускників до подальшого самовизначення, професійного вибору відповідно до їхніх намірів та потреб ринку праці.

Реалізація експериментальних моделей мережевої організації профільного навчання в освітньому окрузі підтвердила, що об'єднуючим компонентом були принципи взаємодії суб'єктів спільної діяльності, не зважаючи на модифікацію моделі, її структуру чи мету.

У більшості моделей цільовий компонент мережевої взаємодії орієнтовано на забезпечення широкого вибору форм профільного навчання та підвищення якості освіти. Серед більшості завдань виявлено такі: підготовка учнів до повноцінної та ефективної участі у суспільній та професійній сферах життя сучасного суспільства (67,5 %), задоволення потреб у широкому виборі форм профільного навчання (56,5 %), забезпечення умов для ефективного використання ресурсного потенціалу суб'єктів освітнього округу (67,2 %) та інше.

Як свідчать результати експериментальної перевірки моделі мережевої організації профільного навчання, керівники загальноосвітніх навчальних закладів перевагу надавали таким її компонентам, як інформаційному, управлінському, моніторинговому.

Інформаційний блок передбачав забезпечення контенту щодо змісту, видів та форм профільного навчання, процедур і шляхів отримання додаткових освітніх послуг, наявність та якісний склад педагогічного персоналу, можливості ресурсного забезпечення освітньої мережі, створення банку даних щодо змісту та форм позакласної та позашкільної роботи у контексті профільного навчання та інше.

Управлінський блок охоплював процедури організації цілісного освітнього простору, комплексного планування спільної діяльності структур мережі, розроблення пакету документів організаційного характеру (угоди, накази, розпорядження та ін.) з визначенням цілей, ролі, відповідальності кожного за взяті зобов'язання.

Моніторинговий блок представлено узгодженими критеріями оцінки результатів організації профільного навчання, якості освітнього процесу, процедур виміру рівня задоволеності результатами організації навчання старшокласниками, оцінки результатів профільного навчання їхніми батьками тощо.

Незважаючи на те, що у практичному моделюванні мережевої організації профільного навчання в освітньому окрузі одні керівники надавали перевагу управлінському блоку, інші — інформаційному, спільними були завдання, що стосувалися ефективного використання ресурсної бази, кадрового та науково-методичного забезпечення.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ ЕКОНОМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ОСВІТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

М. О. Топузов, к. екон. н.

Виявлено, що трансформаційні процеси у різних сферах суспільства перебувають у тісному взаємозв'язку із закономірностями становлення сучасного етапу його розвитку — інформаційного суспільства — і значною мірою детерміновані ними. Таким чином констатуємо взаємозалежність між інформаційною, освітньою та економічними галузями, що полягає у запровадженні інформатизації, інформаційних процесів і різних сучасних інформаційних інструментів, використанні інформаційних технологій, управлінських інформаційних систем, АСУ, інформаційних ресурсів управлінського та освітнього призначення задля сприяння вирівнюванню дисбалансу між традиційними та інноваційними векторами їх розвитку, випередженню й подальшому зростанню інформаційно-комунікаційної взаємодії в інформаційному суспільстві. Дж. Стіглер у другій половині ХХ ст. розробив концепцію вибору в умовах невизначеності, що в цілому зводилася до загального випадку неокласичної моделі вибору в умовах досконалої інформації, тим самим започаткувавши зародження економічної теорії інформації, концепцій побудови інформаційного суспільства та його складників.

Сучасні концепції інтерпретують інформаційне суспільство на основі аналізу конкретних пропозицій ринку, інформаційної індустрії, споживачів послуг, що актуалізує спрямування державної політики на максимальну координацію дій задля розроблення та по-

дальшого використання на всіх рівнях розвитку суспільства новітніх інформаційних технологій, економічно-організаційних механізмів інформатизації та інформаційно-економічної діяльності та сприятиме економічному і соціальному зростанню.

Сучасна інформаційна парадигма потрактовує інформацію низкою категорій, що дають змогу розкрити сутність економічно-організаційного механізму інформатизації:

- інформаційний ресурс, або фактор виробництва, що змінює технологічні процеси;
- інформаційний ресурс, який ретранслює знання про довкілля і суб'єктів, які в ньому діють;
- інформаційне поле, що дає стандартні уявлення (стереотипи) про соціально-економічні та інші процеси;
- інформаційні процеси, що дають новітні, досі невідомі, інноваційні уявлення про соціально-економічні та інші процеси;
- продукт виробничої діяльності людини;
- товар в ринковій економіці, що має свою ціну;
- винятковий ресурс, який враховує можливості потенційного споживача.

Як бачимо, у цій інформаційній парадигмі, або системі економічних категорій, відсутні, на наш погляд, такі з них, що стверджують:

- інформація є змістовим елементом у соціально-економічних процесах;
- інформація є основою функціонування економічної системи, адже завдяки їй запускаються механізми простого відтворення, наприклад, інформація про цінові коливання викликає певні дії агентів ринку;
- інформація є фактором, що трансформує соціально-економічні процеси, видозмінює їх, даючи сигнал про зміну суспільних цінностей, що відбулась в результаті консенсусу мас і мети.

Виходячи з міждисциплінарних засад розгляду предмета дослідження, *доведено*, що інформація втілює в собі ознаки різних рівнів розгортання економічної системи: 1) інформація становить сутність технологічного способу виробництва та виражає причинно-наслідкові зв'язки, що рухають його розвитком; 2) її можна розглядати: а) як специфічний товар міжнародного обміну, б) як середовище міжнародного бізнесу, в) як міжнародний фактор виробництва, г) як фактор модифікації соціально-економічних, інституціональних, соціокультурних й інших форм у соціумі, д) як основу управлінських і професійних та трансформаційних освітньо-економічних процесів у різних сферах суспільства.

З'ясовано, що нині змінюється сутність і роль управлінської системи в освіті, особливо під впливом того універсуму, який нині іменують новою інформаційною економікою, що знаменує собою транснаціональну відкритість, мобільність, комунікативність та гнучкість реагування на виклики інформаційного суспільства.

Зміст трансформаційних процесів у соціумі, освіті та економіці переважно визначається закономірностями становлення інформаційного суспільства, а найважливіші складові інформаційного суспільства пов'язані саме з підвищенням ролі процесів інформатизації, комп'ютеризації й розширенням сфери застосування інформаційних технологій у різних сферах людської діяльності, зокрема й громадської, управлінської, освітньої, економічної та іншої. Визначальною особливістю сучасного суспільства стає зміна статусу інформації, перетворення її на основну цінність у професійній та іншій діяльності людей. Шлях інформації до споживача (збирання даних, переробка та збереження, зрештою передача інформації) безпосередньо пов'язаний з процесом управління. Інформаційні технології виступають як засоби обміну інформацією та її смисловим значенням між суб'єктами, дають змогу оптимізувати інформаційні процеси, починаючи від підготовки інформаційної продукції та завершуючи моделюванням і прогнозуванням соціально-економічних механізмів і процесів інформатизації.

Як висновок, динаміка розвитку економічної галузі засвідчує на-самперед інформаційне ускладнення її підсистем і секторів, тобто інтелектуальна інтерпретація стає визначальним чинником у її розвитку. Викладене вище дає можливість виокремити функціональну й інтелектуальну інформацію як вагомі у змісті сучасних економічних інновацій.

Оскільки інновації детермінують подальший поступ виробництва, на сучасному етапі розвитку інформаційних технологій саме організаційно-економічний механізм інформатизації не лише уможливорює прийняття об'єктивних корпоративних управлінських рішень, але й забезпечує можливість спрогнозувати подальший поступ освітньої й економічної систем на засадах інформатизації.

СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА УПРАВЛІННЯ ГРОМАДСЬКО-АКТИВНОЮ ШКОЛОЮ

О. М. Онаць, к. пед. н.

Як свідчить проведене нами дослідження, громадсько-активні школи (ГАШ) є однією з найбільш ефективних моделей загальноосвітніх навчальних закладів, які здатні ефективно розв'язувати завдання щодо їх перетворення в інститути громадянського суспільства. Спільна філософія ГАШ базується на демократичному ідеалі поваги до кожної людини та її прав на участь у справах школи та громади для загального добра. В основі діяльності ГАШ — громадсько орієнтована освіта, яка сприяє створенню можливостей для окремих громадян, для родин, громадських організацій та приватних осіб стати партнерами у реалізації потреб школи і громади. Школа задає тон у вирішенні важливих актуальних проблем тієї чи іншої території, виступає повноцінним членом громади, а не прохачем і механізмом отримання освіти учнями. Завдяки такій співпраці зміцнюються родини і покращуються стосунки між членами громади, школа отримує більше реальної допомоги від місцевої громади, влади, комерційних структур тощо. Діяльність ГАШ позитивно впливає на формування активної громадянської позиції і учнів, і вчителів, і членів громади, сприяє підвищенню відповідальності та самооцінки молоді та розвитку громади

Сутність феномену управління ГАШ полягає в тому, що керівник разом зі своєю шкільною командою та представниками громадських структур має запроваджувати державно-громадську модель управління з посиленням ролі громадських структур. Для трансформації школи в громадсько-активну керівництву навчального закладу необхідно організувати роботу над спільним баченням його розвитку, забезпечити командне навчання з метою руйнації рутинних підходів і вироблення інноваційних, створити ефективну модель взаємодії педагогічної спільноти, громадськості та влади у розв'язанні освітніх проблем школи та проблем громади.

У обґрунтованій нами концептуальній моделі державно-громадського управління громадсько-активною школою як активною самоорганізованою соціально-педагогічною системою визначено такі наукові підходи: системний, комплексний, особистісно-діяльнісний, культурологічний. Обрані наукові підходи застосовуються для розробки стратегії управління ГАШ, формування нового управлінського мислення, навчання учасників освітнього та управлінського проце-

сів лідерству і керівництву, демократизації всього шкільного життя і управління, формування і розвитку управлінської та організаційної культури, самоменеджменту керівника і педагогічного колективу, запровадження інноваційних освітніх та управлінських технологій, здійснення соціального партнерства як актуального типу взаємодії з громадою, розвитку школи як центру стейкхолдерів освіти.

Управлінська діяльність керівника громадсько-активної школи базується на принципах: гуманізації, людиноцентризму, соціалізації, інтегративної узгодженості, диференціації, демократизму. Ефективна діяльність громадсько-активної школи можлива за таких умов: зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних, субрегіональних та індивідуальних. Це організація діяльності школи як хабу, вчителі виступають тьюторами, коучами, модераторами, консультантами тощо.

У моделі нами окреслено інноваційні технології державно-громадського управління ГАШ: технології формування готовності вчителів до інноваційної діяльності; інтерактивні технології; технологія «рівний — рівному»; технології моделювання; японська технологія «кайдзен»; коучинг; партисипативне управління; ІКТ-технології; хмарні технології; подвійні технології; консалтинг; бренд-стратегії; бенчмаркінг; інжиніринг; реінжиніринг; участь у діяльності професійних громадських організацій.

Механізмами упровадження державно-громадського управління ГАШ є: стимулювання та зацікавлення активної діяльності членів громад у їхній безпосередній участі в діяльності загальноосвітнього навчального закладу та впливу по всій вертикалі управління; самоорганізація співтовариств громадського самоврядування; дія процедур прямої демократії, основаної на виборах, що передбачають безпосередню участь членів співтовариства у вирішенні основних питань управління навчальним закладом і реалізації прийнятих спільних управлінських рішень; професійна компетентність та готовність керівника загальноосвітнього навчального закладу поділитися своїми повноваженнями й ефективно співпрацювати з громадськістю.

ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕЛІ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

М. Г. Шевцов

Правове забезпечення — це структура правових факторів яка складається із нормативного, регламентуючого стимулювання, нормування праці та характеризується законністю, мобільністю. Аргументовано, що важливою умовою стабілізації та розвитку громадсько-активних шкіл є забезпечення їхнього правового статусу, опора керівника у прийнятті управлінських рішень на право, яке в теперішній час значно змінилося. Одним із інструментів реалізації цих умов може стати саме правовий підхід, правовий механізм, сучасні технології, наукові принципи та реально застосовані індивідуальні методи та стилі управлінської діяльності керівниками громадсько-активних шкіл.

Правовий підхід пов'язаний з використанням специфічних юридичних способів впливу на процес управління: правовий фактор являє собою сукупність об'єктивних (наявність нормативно-правових актів) та суб'єктивних (правова компетентність суб'єктів та об'єктів управління) умов, передбачених знаннями нормативно-правових актів, та вміння їх реалізації в управлінській діяльності.

Модель громадсько-активної школи дає можливість загально-освітній школі стати громадсько-активною без збитку для її головних функцій, реально стати ресурсним центром місцевої громади. Громадсько-активна школа як активна соціально-педагогічна система ставить перед собою мету не просто надавати освітні послуги учням, а й розвивати громаду, залучати батьків і мешканців до вирішення соціальних та інших проблем, які існують як у школі, так і у громаді.

Модель громадсько-активної школи складається із трьох компонентів: демократизації школи, волонтерства та взаємовигідного партнерства «школа-громада». Компонент «Демократизація школи» спрямовано на формування демократичної культури як основи розвитку громадянського суспільства через реалізацію демократичних принципів у всіх аспектах шкільного життя та сприяння розвитку шкільного самоврядування. Компонент «Волонтерство» є найбільш популярним, його суть полягає у створенні організованої системи, яка перетворює волонтерство у невід'ємну частину шкільного життя. Компонент «Взаємовигідне партнерство між школою та грома-

дою» — це встановлення та розвиток взаємовигідних відносин між школою, учителями, членами громади та спонсорами для спільного вирішення загальних проблем. Партнерство припускає розробку й упровадження механізмів спільної діяльності та ініціювання різних форм взаємодії з бізнесом, органами місцевого самоврядування, некомерційними організаціями, громадськістю.

Сучасна законодавча та нормативно-правова база потребує удосконалення згідно з окресленими концептуальними засадами розвитку нової української школи задля створення дієвої системи засобів правового регулювання державно-громадського управління закладом освіти та конкретизації, доповнення її внутрішніми документами. Такими документами в школі мають бути Статут, Положення про раду закладу, Піклувальну раду, батьківський комітет ЗНЗ, угода про співпрацю між педагогічною радою та радою закладу освіти, правила внутрішньошкільного розпорядку та єдині вимоги до учнів.

ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ГРОМАДСЬКО-АКТИВНИМИ ШКОЛАМИ

Л. М. Попович

Громадсько-активні школи ведуть активний пошук нового змісту і засобів роботи з учнями, шляхів розвитку школи, нових форм роботи з педагогами, надають можливість школі стати соціокультурним осередком у населеному пункті. Прикладом сучасної педагогічної технології є реалізація системного загальношкільного підходу у загальноосвітньому навчальному закладі за програмою «Класна школа», що реалізується польською неурядовою організацією «Центр громадянської освіти».

Вітчизняні вчені значну увагу надають вивченню проблеми розвитку громадянського суспільства, громадсько-державного управління освітою і школою, інформаційно-комунікаційним основам громадсько-державного управління освітою та загальноосвітнім навчальним закладом, про що йдеться у працях Л. М. Гриневич, Л. М. Калініної, В. Г. Кременя, С. В. Королюк, О. М. Онаць, О. В. Пастовенського, Л. І. Парашенко та інших дослідників.

У ході дослідження вивчено, проаналізовано та узагальнено зарубіжний та вітчизняний досвід діяльності громадсько-активних шкіл, визначено та конкретизовано сутність категорійно-понятій-

ного апарату дослідження, виявлено характерні ознаки управління та узагальнено в формі моделі.

Експериментальні навчальні заклади Київської та Житомирської областей, активно співпрацюють з відділом економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України із науково-дослідної роботи «Теорія і технологія управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними соціально-педагогічними системами», упроваджується досвід роботи громадсько-активних шкіл. Як свідчать результати опитування керівників експериментальних навчальних закладів, провідними напрямками їх діяльності є: автономія шкіл, інтеграційні процеси, впровадження інформаційних технологій, концептуальних засад навчання впродовж усього життя.

Досвід роботи вітчизняних громадсько-активних шкіл було представлено на засіданні Всеукраїнського клубу «Директор школи» у жовтні 2016 р. на тему «Інноваційні технології управління новою школою в Україні», який було проведено на паритетних засадах Асоціацією керівників шкіл України (АКШУ) та Інститутом педагогіки НАПН України. Презентовано досвід роботи громадсько-активних шкіл, для яких пріоритетним є визнання партнерства, волонтерства, співпраці з громадськими організаціями, самоврядування.

З'ясовано, що до організації науково-методичної роботи керівника необхідно запровадити нові підходи, створити умови для підвищення професійної активності та ініціативи педагогів і пробудження його творчих планів, серед таких ефективних форм роботи є робота в команді, тренінгах, групах за інтересами, творчих майстернях тощо.

ТРИВЕКТОРНА ТРЕНІНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ

Я. Є. Стемковська, к. пед.н.

Соціальні та економічні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, зумовлюють суттєві зміни у сфері освіти: змінюються соціальні очікування, соціальне замовлення освіти. Процес реформування освіти, запровадження нових Державних стандартів, необхідність реалізації інноваційних ідей, що поставлені перед системою освіти, розширення функцій освітньої установи призводять до появи нових вимог до діяльності її керівника. Для ефективної побудови інноваційного освітнього простору керівникові необхідно здій-

снювати усвідомлений і відповідальний вибір пріоритетів, форм, способів діяльності, адекватних цілям і завданням навчального закладу, його специфіці, особливостям педагогічного колективу; урахувати об'єктивні обмеження та використовувати можливості соціально-економічної ситуації.

Технологія розвитку організаційної культури школи, що розроблена для підготовки керівників до розвитку організаційної культури школи, складається з трьох векторів. Кожен вектор відповідає змісту роботи з основними генераторами організаційної культури школи: педагогами (система тренінгів і вправ для вчителів школи у контексті реалізації науково-методичної роботи та постійно діючого семінару «Культуротворчі основи педагогічної дії»), учнями (система тренінгів і вправ для учнів у контексті навчальної дисципліни «Розвиток творчої особистості») та батьківським колективом (система тренінгів і вправ для батьківської громади школи у контексті реалізації шкільної програми «Батьки разом зі школою» та постійної роботи з батьківським комітетом класу, школи).

Зміст кожного вектору технології розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів орієнтовано на розкриття концептуальних, методичних і прикладних основ організаційної культури закладу середньої освіти, формування знань, умінь та навиків щодо визначення цілей, напрямів, етапів, методів розвитку організаційної культури школи для забезпечення процесу відкритої взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу і підвищення ефективності та конкурентоспроможності навчального закладу.

Застосування презентованої тренінгової технології дає змогу формувати й розвивати організаційну культуру школи за допомогою корекції норм і правил поведінки, цінностей, традицій, психологічного клімату педагогічного колективу. Також породжує узгодженість у діях педагогів, посилює їх взаєморозуміння, почуття спільності, забезпечує можливість мобілізувати педагогічний колектив на досягнення поставлених цілей. У процесі проходження тренінгів можна зрозуміти, що прийнято і що не схвалюється в школі, як чинити людині в тій чи іншій ситуації. Зазначимо, що вона сприяє формуванню і закріпленню корпоративних цінностей, детермінує погляди і переконання педагогів, учнів та їхніх батьків, забезпечує цілісність і єдність «образу світу» колективного суб'єкта (шкільної родини). Технологія підсилює процес залученості учасників НВП у справи школи, почуття відданості та приналежності колективу, формує організаційний патріотизм, бажання поступатися особистими інтересами в інтересах організації, емоційне співчуття до проблем школи, відкидання на підсвідомому рівні зради колективним інтер-

есам. Завдяки тренінговій технології стає можливим створення єдиного міжособистісного поля, що слугуватиме засобом досягнення ефективності запровадження ідей, передбачених Концепцією нової Української школи.

АВТОРСЬКИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «АКАДЕМІЯ ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ» У ДИСКУРСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Г. Д. Матвєєва, к. пед. н

Миколаївська спеціалізована школа «Академія дитячої творчості» — експериментальний майданчик відділу економіки та управління загальною середньою освітою — посідає особливе місце серед інноваційних навчальних закладів, які за авторськими концепціями та підходами здійснюють особистісно орієнтовану підготовку учнівської молоді до свідомого вибору власного майбутнього, зокрема професійного. Діяльність школи відзначається системністю та комплексністю інновацій, суспільно орієнтованою місією, відкритістю, активним залученням педагогічної спільноти до державно-громадського управління, зорієнтованістю на майбутні реформаційні зміни в освіті.

За 20 років роботи пройдено шлях від загальноосвітнього навчального закладу художньо-естетичного профілю до навчально-виховного комплексу «школа-коледж». Відповіддю на вимоги сьогодення стало створення, на підставі отриманих результатів педагогічного експерименту, за рішенням Миколаївської міської ради відповідно до Закону про місцеве самоврядування на базі старшої школи Миколаївської спеціалізованої школи «Академія дитячої творчості» Миколаївський муніципальний академічний коледж. За результатами експертизи та рішенням Державної атестаційної комісії від 26.04.2012 р. (протокол № 95, наказ Міністерства освіти і науки молоді і спорту України від 27.04.2012 № 1485 — Л) коледжем отримано ліцензію на надання освітніх послуг, пов'язаних з одержанням вищої освіти на рівні кваліфікаційних вимог до «молодшого спеціаліста». Окрім цього, для раціонального поєднання базового освітньо-виховного компонента з профільною художньо-естетичною освітою в системі ступеневої підготовки професійних фахівців за наскрізними навчальними планами та програмами Миколаївська

міська рада своїм рішенням від 05 липня 2012 р. за № 18/6 створила навчальний заклад за єдиною структурою: «навчально-виховний комплекс: спеціалізована загальноосвітня школа I—III ступенів мистецтв і прикладних ремесел — Миколаївський муніципальний академічний коледж» шляхом об'єднання школи та коледжу. Важливістю нової моделі є підвищення ефективності педагогічної діяльності та вдосконалення цілісної системи навчання, виховання, професійного самовизначення підростаючого покоління.

Також результатом роботи є створення потужної управлінської команди та високопрофесійного педагогічного колективу. Організовано інноваційне освітнє середовище з розвиненою організаційною культурою. Наявність авторського навчального плану, навчальних програм тощо є тим підґрунтям, що зможе забезпечити організаційну та кадрову автономію інноваційного навчального закладу «Академія дитячої творчості».

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКО-ЛІДЕРСЬКИХ ТА ПІДПРИЄМНИЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Л. М. Шевчук, к. пед. н.

Розвиток інтелектуального, духовного та економічного потенціалу України, становлення громадянського суспільства суттєво залежать від якості управління, специфіки зростання лідерського потенціалу та підприємництва.

У результаті аналізу довідкових та наукових джерел виявлено різноплановість трактувань поняття «управління», зокрема й наукових результатів фундаментального дослідження філософського, кібернетичного та соціального ракурсу феномена управління в освіті Л. М. Калініної. Управління — це функція організованих (високоорганізованих) систем; цілеспрямований вплив на об'єкт управління; соціально-економічний і організаційно-педагогічний процес; процес прийняття і реалізації управлінських рішень; цілеспрямована особлива діяльність суб'єктів управління; процес постійного руху і обміну інформацією між об'єктом і суб'єктом управління тощо.

Лідерство — це вплив на групи людей з метою досягнення визначеної мети, тип управлінської взаємодії, міжособистісна комуніка-

тивна взаємодія. Лідером (за Р. Немовим) є член соціальної групи, для якого властива влада і повноваження, добровільно визнані іншими учасниками групи.

Підприємливість (за Г. К. Гінсом) є властивістю особистості, результатом праці свідомості, зумовленим необхідністю забезпечення задоволення основних потреб людини, необхідністю пристосування до нової обстановки.

За визначенням науковців (О. В. Винославської, А. В. Карпова), здібності — це індивідуально-психологічні особливості особистості, які необхідні для успішного виконання тієї чи іншої діяльності (засвоєння знань, формування умінь та навичок, здійснення трудової діяльності).

На основі аналізу наукових праць Д. В. Алфімова, Т. Є. Вежевич, І. В. Пескової, А. А. Семенова та ін. виокремлено управлінсько-лідерські та підприємницькі здібності молодших школярів. Зокрема, це:

- здатність генерувати нові ідеї та зацікавлювати ними інших, виявляти ініціативу; креативність;
- вміння налагоджувати контакти, спілкуватися з оточуючими, працювати в команді;
- вміння планувати індивідуальну та колективну навчальну діяльність, здійснювати саморганізацію та організацію, керівництво та координацію спільної роботи, само- та взаємоперевірку отриманих результатів;
- вміння роботи з текстовою інформацією;
- наявність таких відповідних рис характеру та якостей особистості.

Для ефективного розвитку управлінсько-лідерських здібностей молодших школярів необхідним є розроблення відповідної методики та її впровадження у навчально-виховний процес початкової школи.

ТЕНДЕНЦІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Г. М. Калініна, аспірант

За енциклопедичним визначенням, поняття «тенденція» тлумачиться як «спрямованість, напрям розвитку якогось явища». Результати дискурс-аналізу та аналізу практики управління сучасними закладами освіти різних типів і форм власності, даних опитування керівників у сфері освіти щодо практичної спрямованості тенденцій-

ного розвитку форм управління в сфері освіти крізь призму законодавчих, суспільних, інформаційно-технологічних змін, дали змогу виокремити тенденції розвитку державно-громадського управління в сфері освіти за умов розвитку інформаційного суспільства в Україні.

Це такі тенденції, як тенденція зміни авторитарно-бюрократичної форми управління на державно-громадську форму управління (ДГУ) в умовах розбудови незалежності в країні та розвитку інформаційного суспільства; тенденція детермінованості змісту державно-громадського управління закладами освіти; зростаючого значення егалітарності в освіті, прозорості прийняття управлінських рішень та громадської відповідальності за рішення та результати діяльності в сфері освіти; тенденція прискорення інформатизації управління освітою та впровадження Інтернет-технологій та інформаційної діяльності; стратегічного планування діяльності освітніх систем; тенденція переходу від державно-громадської до громадсько-державної форми управління та до форм управління в сфері освіти, адекватних інформаційному типу розвитку суспільства в Україні (курсив наш. — Г.К.). Висвітливо сутність і специфіку лише деяких тенденцій розвитку державно-громадського управління в сфері освіти через ідеї, факти, дієві практики та результати на їх підтвердження.

Тенденція зміни авторитарно-бюрократичної форми управління на державно-громадську форму управління в умовах розбудови незалежності в країні проявляється під час переходу від «<...> традиційного школознавства і узагальнення досвіду роботи кращих директорів шкіл <...>», жорстко детермінованого авторитарного стилю та адміністративно-командного управління в сфері освіти до демократії, точніше до «демократичного транзиту». Це тенденція переходу від «<...> адміністративно-командної, планово-централізованої моделі управління освітою з ієрархічним командним підпорядкуванням освітньої галузі органам державного управління до поступового державно-громадського управління на демократичних <...>», сервісних і ринкових засадах в умовах формування і розвитку інформаційного суспільства в Україні. Передумовою появи тенденції детермінованості змісту державно-громадського управління закладами освіти є стратегія розбудови незалежної держави на початку 90-х рр. ХХ ст. та сфери освіти, що відобразилися в законодавчо-правових засадах розвитку державно-громадського управління на демократичних засадах, стратегії реформування освіти в умовах соціально-економічних і політичних зрушень, перманентному законотворчому процесі на державному рівні. Зміст тенденції відображає детермінованість та залежність змісту державно-громадського управління освітою і діяльності суб'єктів державних органів управління освітою від законодав-

що детермінованих форм на державному рівні управління, політичних рішень, переконань та намірів політиків, державних діячів і державних службовців вищих шаблів ієрархічної управлінської вертикалі, які здійснюють державне управління сферою освіти та спрямовують дії спеціалістів і фахівців регіональних органів управління освітою на його реалізацію.

На основі проведеного дослідження встановлено, що визначення законодавчо-правових і концептуальних засад державної освітньої політики не вирішує проблеми миттєвого запровадження державно-громадського управління на демократичних, сервісних і ринкових засадах в умовах розвитку інформаційного суспільства в Україні, а потребує, насамперед, усвідомлення цієї проблеми педагогічною та науковою спільнотою та зацікавленою громадою, сформованості особистісно-професійних потреб у суб'єктів державного управління, самоуправління та громадського самоврядування щодо запровадження демократії та бажання брати особисту відповідальність за усі колегіально прийняті управлінські рішення, за забезпечення якісної освіти її громадян і розвиток громадянського суспільства в Україні.

Розгортання тенденцій розвитку управління в закладах освіти за сучасних умов розвитку інформаційного суспільства в країні має відбуватися з урахуванням світових тенденцій сталого демократичного розвитку розвинених країн, потребує впровадження нових підходів до управління, відкритих і демократичних моделей управління із залученням активної громади у сфері освіти.

ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК РІВНЕВОЇ СИСТЕМИ

Реєстраційний номер: 0116U003185. **Роки виконання:** 2016—2018 рр.
Науковий керівник: Д. О. Пузіков, к. пед. н., доц., завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- визначено стан розв'язання проблеми дослідження в українській і зарубіжній педагогічній теорії і практиці; визначено та проаналізовано прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, розроблені в незалежній Україні;
- організовано та проведено констатувальний експеримент з проблеми дослідження, який дав змогу виявити стан готовності суб'єктів освітньої діяльності до прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти, окреслити пріоритетні напрями підготовки їх до означеної діяльності;
- обґрунтовано теоретико-методологічні засади прогнозування розвитку загальної середньої освіти: методологічні підходи, принципи прогнозування, теоретичні положення щодо прогнозування розвитку загальної середньої освіти, сукупність показників, за якими має здійснюватися означене прогнозування, систему методів прогнозування розвитку загальної середньої освіти;
- розроблено Концепцію прогнозування розвитку загальної середньої освіти, в якій обґрунтовано актуальність, визначено основні терміни і поняття, вихідні дані, принципи прогнозування розвитку загальної середньої освіти, виділено та обґрунтовано основні характеристики (загальні положення) процесу прогнозування розвитку означеного об'єкта, способи педагогічного прогнозування, доведено відповідність методологічного та інструментального апарату прогнозування розвитку загальної середньої освіти стратегічним завданням щодо її реформування. У Концепції прогнозування розвитку загальної середньої освіти також ґрунтовно визначено основну мету й завдання розроблення педагогічних прогнозів, їхні типи, функції, передумови та вимоги до їх розроблення;
- розроблено та обґрунтовано теоретичну модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти, яка відображає статичні (компонентний склад: суб'єктний, об'єктний, нормативно-цільовий, процесуальний, інструментальний, ресурсний, резуль-

- тативний) та динамічні (алгоритм, послідовність етапів) характеристики означеної діяльності;
- визначено та обґрунтовано внутрішні та зовнішні чинники розвитку системи загальної середньої освіти, принципи визначення та компонентний склад прогнозного фону розвитку системи загальної середньої освіти;
 - розроблено та обґрунтовано модель прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу, яка складається з шести компонентів, а саме: організаційно-управлінського, цільового, процесуально-діяльнісного, методичного, ресурсного та результативного; цикл прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу, представлений у моделі, складається з таких етапів: програмного, аналітико-діагностувального, прогнозного фону, базової моделі, пошукового прогнозу, нормативного прогнозу, верифікації, обговорення, результативного, коригувального, знову програмного (повторення циклу);
 - підготовлено до публікації Концепцію прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Д. О. Пузіков, к. пед. н.

Прогнозування розвитку загальної середньої освіти — це передусім цілеспрямована діяльність уповноважених суб'єктів (учених, керівників органів управління освітою та навчальних закладів, педагогів та ін.), яка має засновуватися на відповідних теоретико-методологічних і методичних засадах, приписах нормативно-правових актів. Як людська діяльність, прогнозування загалом і прогнозування розвитку загальної середньої освіти зокрема мають досить ґрунтовно вивчений науковцями компонентний склад (суб'єкти, об'єкти, мету, завдання, процес, засоби, умови, результати тощо), виходячи з якого її можна віднести до системних утворень. Визнаним загальнонауковим методологічним підходом до вивчення таких системних об'єктів є системно-діяльнісний підхід. Варто зауважити, що прогнозування розвитку загальної середньої освіти є складною й особливо відповідальною соціальною діяльністю, що породжує її науковість і технологічність, обумовленість правовими приписами.

Прогнозування загалом і прогнозування розвитку загальної середньої освіти зокрема неможливо також розглядати без урахування його процесуального характеру, а саме — наявності послідовних етапів, процедур і операцій прогнозування, у ході здійснення яких досягається результат діяльності.

Таким чином, прогнозування розвитку загальної середньої освіти можна розглядати як багатокомпонентний системний об'єкт, у дослідженні якого доцільно виділяти статичний та динамічний аспекти його існування. Виходячи з вимог системного підходу, ми маємо спочатку розглянути прогнозування розвитку загальної середньої освіти в статичності (як компонентний склад означеної діяльності, складники якої перебувають у зв'язках і відносинах), а потім — у динамічності (як послідовність етапів, алгоритм діяльності, без дотримання якого неможливо здобути необхідний результат).

Аналіз наукової літератури, присвяченої важливим аспектам розвитку та функціонування системи загальної середньої освіти (Н. М. Бібік, В. І. Бондар, Н. П. Дічек, І. А. Зязюн, В. В. Краєвський, В. Г. Кремень, І. Я. Лернер, О. І. Локшина, О. І. Ляшенко, С. М. Ніколаєнко, В. В. Олійник, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, А. А. Сбруєва, М. М. Скаткін, О. В. Сухомлинська, О. М. Топузов, А. В. Хуторський та ін.), наукових праць з теорії та методології педагогічного моделювання (О. С. Березюк, Н. І. Білик, О. В. Бернацька, С. У. Гончаренко, О. М. Дахін, І. Г. Єрмаков, В. І. Загв'язінський, Є. О. Лодатко, Т. В. Лопухіна, В. С. Пікельна, Н. І. Тонконог та ін.), дав змогу визначити та обґрунтувати компоненти теоретичної моделі прогнозування розвитку загальної середньої освіти.

Розроблена теоретична модель прогнозування розвитку загальної середньої освіти включає такі компоненти: суб'єктний (суб'єкти прогнозування з урахуванням його рівнів, форми організації їх), об'єктний (об'єкти загальної середньої освіти, розвиток яких прогнозується), нормативно-ціловий (цілі та завдання, закріплені у відповідній документації), процесуальний (послідовність етапів, процедур та операцій, які складають алгоритм прогнозування), інструментальний (сукупність, методів, методик, засобів прогнозування), ресурсний (кадрові, фінансові, інформаційні тощо), результативний (результати прогнозування, представлені у формі окремих прогнозів (суджень), прогностичних моделей, рекомендацій тощо).

Щодо вивчення динамічного аспекту, етапів прогнозування розвитку загальної середньої освіти, то їх перелік і послідовність відповідають етапам соціального прогнозування, визначеним і обґрунтованим у працях учених (І. В. Бестужев-Лада, Б. С. Гершунський, Л. А. Онищук, Ю. В. Салюк та ін.). До цих етапів (які мають цикліч-

ний характер) необхідно зарахувати: передпрогнозну орієнтацію, прогнозний фон об'єкта прогнозування, вихідну модель об'єкта прогнозування, пошукову модель об'єкта прогнозування, нормативну модель об'єкта прогнозування, верифікацію та уточнення прогностичних моделей, вироблення рекомендацій для суб'єктів освітньої діяльності, наступну передпрогнозну орієнтацію. Основні особливості сучасного прогнозування полягають у змістовому наповненні цих етапів, що зумовлено як об'єктом прогнозування (система загальної середньої освіти, її компонентний склад), так і новими методиками й засобами прогностичної діяльності, які виникли, пройшли апробацію та поширилися за останні десятиліття.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Л. А. Онищук, д. пед. н.

Теорія педагогічного прогнозування була і залишається специфічним еталоном для оцінювання інновацій, які сприяють розвитку системи загальної середньої освіти. Вона впливає на практику не лише опосередковано, а й озброює суб'єктів навчально-виховного процесу прогностичною інформацією щодо критичного осмислення ними власної діяльності.

Розроблення теоретичних засад прогнозування розвитку загальної середньої освіти зумовлена реформуванням її змісту і рівнів навчання. Ознаками науковості означеного процесу та його результату є характер цілепокладання, виокремлення його об'єкта, використання спеціальних засобів пізнання, однозначність термінів і понять.

Поглиблення теоретичного знання щодо прогнозування розвитку загальної середньої освіти сприятиме підвищенню наукового рівня педагогічної прогностики та її впливу на практику, особливо в період проведення освітніх реформ і впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів. Для побудови концептуального образу певного елемента педагогічного прогнозування, окрім імперативних аргументів та емоційних доводів, необхідно розкрити й обґрунтувати його характеристики.

Основним завданням прогнозування розвитку загальної середньої освіти є розроблення його теоретичних засад, які сприятимуть

підвищенню ефективності технології розроблення прогнозів у педагогічній науці та практиці через вивчення особливостей цього процесу як форми конкретизації наукового передбачення і специфічного різновиду дослідження, поєднання оптимального відбору принципів і методів педагогічного прогнозування та розроблення способів перевірки й оцінювання достовірності педагогічних прогнозів.

Теорія прогнозування розвитку загальної середньої освіти ґрунтується на принципах історико-методологічної моделі науки, сутність яких розкривається в загальних положеннях: теоретичне розуміння науки можливе за наявності динамічної структури наукового знання, яке за своєю природою є цілісним; філософські концепції тісно взаємопов'язані з науковим знанням певної галузі (їх формують філософські положення, твердження, аргументи); наукові теорії не залежать одна від одної і не порівнюються; метою зміни наукового знання є не досягнення об'єктивної істини, а глибоке розуміння досліджуваних феноменів, вирішення більшої кількості наукових проблем, побудова простих і компактних теорій тощо.

Цілеспрямований розвиток теоретичного знання педагогічної прогностики, якому притаманні такі ознаки, як загальність і абстрактність, системність і безпосередність його зв'язку з філософськими знаннями й ідеями, ґрунтується на результатах аналізу його стану та виявлення причин, що уповільнюють цей процес; визначення наукового статусу педагогічної прогностики та умов розвитку її теорії. Ці концептуальні положення є безпосередніми орієнтирами розроблення теоретичних засад педагогічного прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти, оскільки вони приймають форму умов, які визначають напрями дослідження означеної проблеми.

Недотримання умов розвитку теорії педагогічного прогнозування, зокрема таких, як необхідність визначення об'єкта і предмета прогнозування розвитку загальної середньої освіти; збереження характеристик загальної середньої освіти на всіх рівнях її обґрунтування; реалізація інтегративної функції педагогічної прогностики, пов'язаної з використанням знань, запозичених з інших наук; орієнтація на перехід від теоретичного знання до нормативного, що сприяє перетворенню дійсності; відповідність теорії педагогічного прогнозування сучасним вимогам теорії як системи узагальненого знання; наукове пояснення педагогічних явищ і процесів порушить цілісність теорії прогнозування розвитку загальної середньої освіти і фактично позбавить її теоретичного статусу.

ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ МЕТОДІВ ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

К. В. Гораш, к. пед. н.

Наукова проблема прогнозування розвитку освітньої системи України, зокрема її складової — загальної середньої освіти (далі — ЗСО), у складних економічних і соціальних умовах сьогодення має за мету оновлення теорії прогнозування та розроблення сучасного прогностичного інструментарію для забезпечення якості освітніх процесів, передбачення проблем і перспектив інноваційних змін та використання прогнозних оцінок в управлінні навчальними закладами й установами освіти.

Аналіз теоретичних положень і стрижневих понять з проблеми прогнозування розвитку педагогічних об'єктів і вивчення досвіду прогнозування у системі ЗСО дав змогу: 1) підтвердити потребу в передбаченні наслідків інноваційних змін ЗСО та розробленні пропозицій і альтернативних шляхів її розвитку; 2) уточнити ключові терміни наукового прогнозування та сформулювати поняття «прогнозування розвитку загальної середньої освіти»; 3) визначити та обґрунтувати загальнонаукові, інтернаукові та специфічні методи наукового прогнозування розвитку ЗСО; 4) означити необхідність фахової підготовки педагогічних працівників і студентів педагогічних вищих навчальних закладів до застосування методів прогнозування в педагогічній практиці.

На основі дослідження різних класифікацій методів прогнозування в наукових галузях (психології, соціології, математики, метеорології, медицини, кримінології тощо) можемо зробити висновок, що останнім часом зросла потреба в різноманітних прогнозах, це привело до появи великої кількості різних класифікацій методів прогнозування. Традиційно кожна класифікація методів і засобів прогнозування обов'язково містить загальнонаукові (застосовуються у прогнозуванні об'єктів всіх наук), інтернаукові (застосовуються у прогнозуванні об'єктів не менше ніж у двох науках) і галузеві методи (розроблені для прогнозування специфічних об'єктів).

Розвиток ЗСО є масштабною і складною ієрархією процесів розвитку різних за сутністю, природою та характером освітніх об'єктів. Серед об'єктів розвитку ЗСО є й такі, розвиток яких складно передбачити або спланувати, тому доцільно у прогнозуванні розвитку ЗСО застосовувати спеціальну систему методів і засобів, яку, за нашим

припущенням, утворюють такі групи методів, як класичні (загальні методи прогнозування розвитку систем) і специфічні (спеціальні методи прогнозування розвитку ЗСО); кількісні (методи обробки і застосування статистичної інформації про об'єкт прогнозування) та якісні (методи експертного оцінювання); формалізовані та інтуїтивні; методи прогностичного моделювання і проектування сценаріїв; методи екстраполяції й аналогії; нормативні та схоластичні тощо. Застосовування системи методів і засобів прогнозування розвитку ЗСО дасть змогу розробляти прогностичні моделі розвитку освітніх об'єктів, процесів і явищ.

КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

І. О. Климчук, к. пед. н.

За сучасних умов розвитку економіки України однією з гострих проблем освіти є не тільки відсутність державного фінансування, а й неефективність використання коштів навчальними закладами, без чого неможливий їхній подальший розвиток, досягнення певного рівня в міжнародному рейтингу освітніх стандартів. Недостатній рівень розробки ефективного використання державного фінансування закладів освіти вимагає подальших наукових пошуків і доробок з метою вдосконалення показників та критеріїв/індикаторів оцінки діяльності як загальноосвітніх навчальних закладів, так і прогнозування та розвитку всієї системи загальної освіти в Україні.

Дослідженню проблем моніторингу та оцінки якості освіти на державному і регіональному рівнях, результативності діяльності педагогічних працівників та учнів, питанням вимірювання та вдосконалення управлінської діяльності керівників навчально-виховних закладів, технології оцінювання управлінської діяльності їх керівників, оцінці ділових та професійних якостей педагогічних працівників присвячено значний науковий доробок вітчизняних авторів. Сучасні міжнародні критерії/показники вимірювання якості та прогнозування розвитку освіти в різних країнах представлені широким спектром індикаторів, зокрема: освітні показники/індикатори Ради з освіти Європейського Союзу, Освітні індикатори Міжнародного Консультативного Форуму з освіти для всіх, Освітні індикатори ЮНЕСКО, ОЕСР. Окремі освітні індикатори входять до системи міжнародної оцінки суспільного розвитку окремих держав, до різних

моніторингових систем, зокрема індекс людського розвитку (Human Development Index), що використовується у щорічних звітах ООН, за допомогою якого визначається рейтингове місце держави у світовій системі.

Огляд наукових публікацій з проблем визначення основних критеріїв/показників розвитку загальної освіти в Україні уможливив зробити висновок, що питання підвищення якості освіти, процедура розробки нових критеріїв оцінки та прогнозування розвитку загальної середньої освіти неможливі без відповідного критичного аналізу теперішнього стану фінансування освіти в країні.

Метою дослідження за період 2016 р. було: пошук, обробка та аналіз основних статистичних показників розвитку освіти в Україні за період 2008—2016 рр., а також фінансових показників розвитку середньої освіти зокрема. Відповідно до поставленої мети здійснювався аналіз показників: загальних витрат на освіту в Україні порівняно з країнами Західної Європи; витрат на одного учня за рік в Україні та в країнах Західної Європи; структури видатків у державних закладах освіти в Україні та в країнах Західної Європи; державних витрат на різні рівні освіти в Україні та країнах Західної Європи; пошук та аналіз даних річної заробітної платні вчителів в Україні та в країнах Західної Європи.

Матеріалами для проведення дослідження були: наукові джерела, дані Державної служби статистики України, міжнародних організацій (OECD, Eurodice), дані міжнародних інформаційних джерел — індикатори світового розвитку (World Development Indicators).

ПРИНЦИПИ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОГНОЗНОГО ФОНУ

С. Г. Черняк, к. пед. н.

Розвиток будь-якої науки залежить від творчого потенціалу та методологічної культури дослідника. У процесі визначення прогнозного фону важливо акцентувати увагу на системі принципів його обґрунтування. Зокрема, серед принципів у центрі уваги перебувають:

- принцип єдності історичного та логічного — полягає в урахуванні попередніх напрацювань і побудові логічної перспективи на подальші прогнози;
- принцип системності — дає змогу розглянути об'єкт прогнозного фону як цілісну систему, його складові елементи, взаємозв'язки та інше;

- принцип багатомірності — передбачає вивчення об'єкта з урахуванням наукового знання суміжних наук, з упровадженням поліпарадигмального підходу;
- принцип особистісного підходу — орієнтує педагога-дослідника та педагога-практика в процесі здійснення педагогічних експериментів та інновацій на реальний рівень інтелектуальних, вольових, емоційних, фізичних та інших особистісних якостей;
- принцип діяльнісного підходу — визначає стратегію, за якої дослідник в умовах педагогічного експерименту, а також у звичайних умовах має враховувати характерні особливості того виду діяльності, які він організовує, і на основі якої здійснюється навчання, виховання і розвиток;
- принцип аксіології — розглядається як методологічний підхід до аналізу пріоритетних педагогічних цінностей у процесі визначення прогностичного фону розвитку загальної середньої освіти. Це зумовлено змістовим розширенням духовності та культури; задоволенням повноцінного людського спілкування через створення сприятливого психологічного клімату в колективі; можливостями професійного росту; мотивацією й орієнтацією педагогів та учнів на розвиток і саморозвиток творчого потенціалу, інноваційної культури в усіх доступних видах і формах;
- принцип герменевтики — дає змогу у процесі визначення прогностичного фону філософськи осмислити та переосмислити раніше напрацьований педагогічний досвід, залучити молоде покоління педагогів до осмисленого освоєння різноманітних видів і форм педагогічних інновацій.

Отже, принципи визначення прогностичного фону є вихідними положеннями, які становлять одну з важливих теоретичних основ означеної діяльності, впливають, таким чином, на подальший процес прогнозування розвитку системи загальної середньої освіти.

ПРОГНОСТИЧНІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ, РОЗРОБЛЕНІ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

О. В. Мушка, к. пед. н.

З часу здобуття Україною незалежності в нашій державі було послідовно створено й оприлюднено декілька правових документів різної юридичної сили та різного ступеня подальшої реалізації, науковий аналіз яких має велике значення для осмислення сучасного стану та передбачення шляхів подальшого розвитку вітчизняної системи загальної середньої освіти.

До основних із означених правових документів необхідно зарахувати (у порядку створення/прийняття):

1) Закон України «Про освіту» № 1060-ХІІ від 23.05.1991 р., який хоч і був прийнятий за три місяці до проголошення незалежності України, але визначив тенденції розвитку системи загальної середньої освіти вже незалежної держави;

2) Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»)» № 896 від 03.11.1993 р., якою затверджено означену програму (схвалена І з'їздом педагогічних працівників України) та заходи щодо її реалізації;

3) Закон України «Про загальну середню освіту» № 651-ХІV від 13.05.1999 р.;

4) Постанова Колегії Міністерства освіти і науки України, президії Академії педагогічних наук України «Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа)» № 12/5-2 від 22.11.2001 р.;

Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» № 2442-VI від 06.07.2010 р.

Цілі та завдання розвитку системи загальної середньої освіти, представлені в цих документах, ґрунтувалися на аналізі тогочасного стану означеної системи, пошуках оптимальних варіантів і шляхів її розвитку. А також на врахуванні чинників прогностичного фону. Таким чином, вони певною мірою відображають тогочасні пошукові прогнози, пошукові прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти. Визначивши та проаналізувавши ці пошукові моделі, ми можемо зрозуміти, яких можливих станів системи загальної середньої освіти, зумовлених тогочасними тенденціями її розвитку, прагнули запобігти, який стан вважали оптимальним, бажаним.

З іншого боку, визначені в цих правових документах цілі та завдання розвитку системи загальної середньої освіти України, засоби й заходи щодо досягнення їх можуть з певними обмеженнями розглядатися як нормативні прогнози, нормативні прогностичні моделі розвитку означеної вище системи, які визначаються вченими як передбачення досягнення бажаного стану об'єкта прогнозування на основі наперед заданих норм, цілей і завдань (І. В. Бестужев-Лада).

Аналіз означених документів дасть змогу виокремити тенденції розвитку вітчизняної системи загальної середньої освіти, зумовлені їх упровадженням. Стане можливим визначити прогностичні моделі розвитку загальної середньої освіти, які справилися, а також ті, які виявилися помилковими. Нарешті, вказаний вище аналіз дасть змогу визначити та вивчити чинники, завдяки яким справилися або не справилися ці прогнози, урахувати вплив цих чинників у подальшому прогнозуванні розвитку загальної середньої освіти України.

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

О. О. Прохоренко, к. психол. н.

Розвиток системи загальної середньої освіти є складним і неперервним процесом, який має свої чинники, зміст і наслідки.

Вважаємо, що зовнішні та внутрішні чинники розвитку загальної середньої освіти доцільно розглядати диференційовано. Такий підхід до розгляду їх, на нашу думку, забезпечує комплексність прогнозу розвитку загальної середньої освіти. Диференціація означених вище чинників також цілковито відповідатиме положенням теорії соціального прогнозування, за яким одним з обов'язкових початкових етапів прогностичного дослідження є визначення прогнозного фону (суттєвих умов зовнішнього середовища об'єкта прогнозування; сукупності явищ і процесів, які є зовнішніми щодо цього об'єкта, але здійснюють на нього помітний вплив). У науковій літературі з соціального прогнозування традиційно виділяється сім головних компонентів прогнозного фону: науково-технічний, економічний, демографічний, соціологічний, соціокультурний, організаційно-політичний, міжнародний. Виходячи з аналізу цих компонентів прогнозного фону розвитку загальної середньої освіти на сучасному етапі можна виокремити найважливіші зовнішні чинники розвитку означеного об'єкта прогнозування.

Таким чином, до головних зовнішніх чинників розвитку системи загальної середньої освіти можна зарахувати такі: розвиток науки загалом і педагогічних та психологічних наук зокрема, створення й поширення нових інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів, які можуть мати освітнє призначення, якість підготовки майбутніх учителів і керівників, стан економіки, від якого залежить капіталовкладення в освіту та фінансування державних закладів системи загальної середньої освіти, приватні інвестиції в недержавні загальноосвітні навчальні заклади, народжуваність і, як наслідок, зростання або зменшення учнівського контингенту початкової, основної та старшої шкіл, ставлення та очікування населення, передусім батьків, до діяльності закладів системи загальної середньої освіти, розвиток нормативно-правової бази загальної середньої освіти, демократизація, становлення механізмів громадсько-державного управління загальноосвітніми навчальними закладами, міжнародне співробітництво у сфері загальної середньої освіти, освітня мобільність учнів (навчання в зарубіжних школах).

До основних внутрішніх чинників розвитку системи загальної середньої освіти можна зарахувати такі: інноваційну освітню діяльність педагогічних працівників та адміністрації закладів загальної середньої освіти, науково-методичну (методичну) роботу в означених закладах, фандрайзінг (самостійний пошук і здобуття школами фінансових ресурсів), діяльність педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів щодо становлення зв'язків з громадськістю та соціального партнерства.

Зрозуміло, що цей перелік чинників може й повинен доповнюватися й уточнюватися, а кожен з указаних чинників може стати предметом окремого дослідження.

АВТОНОМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

О. І. Герасимова, к. пед. н., докторант

Життя і діяльність в сучасних умовах передбачає наявність у молодих людей практичних умінь взаємодії з різними людьми, прийняття відповідальних рішень в реальних життєвих ситуаціях, здійснення рівноправного діалогу суб'єктів, здатності до самостійного набування знань і прагнення до активної самоосвіти упродовж усього життя.

Тому сьогодні актуальним є вивчення такого явища, як автономність особистості в освіті.

Проблема автономного навчання більш широко представлена в зарубіжній педагогіці. У вітчизняній науці вона почала розроблятися в кінці 90-х рр. ХХ ст. у зв'язку з розвитком концепції особистісно орієнтованого навчання, впровадженням інформаційних технологій, постановкою нових завдань перед системою вищої освіти: необхідністю перепідготовки фахівців, постійного підвищення їх кваліфікації шляхом отримання другої вищої освіти, додаткової освіти. Тому про автономне навчання йдеться в контексті безперервної освіти. У зв'язку з цим зазначена проблема розглядається разом із питаннями дистанційного навчання, яке є однією з форм реалізації безперервності освіти і розуміється як сукупність технологій, що забезпечують тим, хто навчається, основний обсяг досліджуваного матеріалу, інтерактивну взаємодію студентів і викладачів у процесі навчання, надання студентам можливості самостійної роботи впродовж засвоєння досліджуваного матеріалу. У цьому визначенні йдеться ще про одне важливе педагогічне явище — педагогічну взаємодію, яке багатьма дослідниками розглядається як необхідна умова реалізації автономного навчання поряд з педагогічним супроводом і самоосвітою.

Тому можемо говорити про те, що сучасна вітчизняна система освіти має певні можливості для розвитку автономності студентів.

АКТУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ТА СТАРШІЙ ШКОЛІ

Л. Г. Тюріна, директор Ірпінського навчально-виховного об'єднання «Освіта»

Ірпінське навчально-виховне об'єднання «Освіта» Ірпінської міської ради Київської області є загальноосвітнім навчальним закладом, в якому психолого-педагогічна система розвивального навчання Д. Б. Ельконіна — В. В. Давидова застосовується на всіх ступенях: у початковій, основній та старшій школі. Це зумовлює інноваційний характер освітньої діяльності, управління та внутрішньошкільної науково-методичної та методичної роботи об'єднання.

Означена вище система розвивального навчання здобула право розглядатися як один із варіантів організації та здійснення навчання

учнів в майбутній українській школі. Вагомою перевагою означеної системи є її психолого-педагогічний характер, який дає змогу педагогам якнайповніше враховувати вікові та індивідуально-особистісні особливості розвитку учнів. Завдяки цьому, вона відкриває широкий простір для індивідуалізації навчання, впровадження психолого-педагогічних освітніх інновацій, формування особистісно зорієнтованого освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу, гуманізації системи дидактичного контролю тощо.

На жаль, втілення означеної системи розвивального навчання обмежено в багатьох загальноосвітніх навчальних закладах лише початковою школою. Досягнення реалізації цієї системи в основній та старшій школі забезпечить наступність та послідовність втілення закладених у ній наукових ідей, дасть змогу активніше задіяти теорію та практику розвивального навчання у процесі реформування вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів на сучасному етапі.

Однак постає проблема створення організаційно-методичних умов реалізації системи розвивального навчання в основній та старшій школі в загальноосвітніх навчальних закладах України, початкові ланки яких уже працюють за нею. Вирішення цієї проблеми зумовлює актуальність низки важливих завдань, пов'язаних зі створенням, експериментальною апробацією та поширенням відповідних науково-методичних розробок в Україні.

Нами визначено такі актуальні завдання:

- на основі аналізу наукової психолого-педагогічної літератури визначити та обґрунтувати особливості реалізації системи розвивального навчання Д. Б. Ельконіна — В.В. Давидова в основній та старшій школі;
- проаналізувати та узагальнити досвід педагогічного колективу Ірпінського навчально-виховного об'єднання «Освіта» щодо реалізації системи розвивального навчання в основній та старшій школі, підготовки педагогічного колективу до означеної діяльності;
- визначити та обґрунтувати організаційно-методичні умови реалізації системи розвивального навчання в основній та старшій школі;
- розробити та обґрунтувати модель реалізації системи розвивального навчання в основній та старшій школі, програму підготовки вчителів до реалізації означеної системи у внутрішньошкільній методичній роботі;
- розробити експериментальні навчальні програми курсів основної та старшої школи за вимогами системи розвивального навчання;

- визначити та обґрунтувати критерії, показники та рівні, інструментарій; експериментально перевірити організаційно-методичні умови реалізації системи розвивального навчання в основній та старшій школі;
- розробити методичні рекомендації для керівників і педагогів загальноосвітніх навчальних закладів щодо реалізації системи розвивального навчання в основній та старшій школі, створити навчально-методичний посібник «Підготовка вчителів основної і старшої школи до реалізації системи розвивального навчання».

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ГІМНАЗІЇ

С. І. Пікуза, заступник директора гімназії №178 м. Києва

Відповідно до завдань третього (формувального) етапу дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня, яка здійснюється на базі гімназії № 178 за темою «Формування громадянської компетентності старшокласників в умовах інноваційного розвитку сучасної гімназії», відбувається апробація моделі формування громадянської компетентності старшокласників в умовах інноваційного розвитку сучасної гімназії.

Означену модель розроблено педагогічним колективом гімназії спільно з науковим керівником дослідно-експериментальної роботи, канд. пед. наук. Д. О. Пузіковим, вона охоплює вісім компонентів, а саме: суб'єктний, теоретико-методологічний, цільовий, змістовий, організаційний, діяльнісний, оцінювальний та результативний компоненти.

Експериментальна апробація означеної моделі розпочалася зі здійснення комплексу заходів щодо теоретичної і методичної підготовки вчителів гімназії до формування громадянської компетентності старшокласників в умовах інноваційного розвитку навчального закладу. Упродовж 2015/2016 навчального року проведено комплекс науково-методичних заходів, які забезпечували означену підготовку. До них зараховуємо такі: науково-методичний і науково-практичний

семінари для вчителів, дві педагогічні ради, присвячені проблематиці експерименту, педагогічне читання з теорії формування громадянської компетентності старшокласників, освітній тренінг для вчителів, засідання кафедр і методичних об'єднань гімназії, присвячені їх завданням щодо формування громадянської компетентності учнів та ін. Указані заходи дали педагогам змогу ґрунтовно ознайомитися з теорією, методологією й сучасними методиками формування громадянської компетентності учнів, засвоїти розроблену концепцію й модель формування громадянської компетентності старшокласників.

Експериментальна апробація означеної моделі здійснюється педагогами гімназії в ході урочної (поурочні завдання для різних навчальних предметів і курсів, спеціально підібраний навчальний матеріал, відповідні методи та засоби навчання, які дають змогу послідовно формувати складники громадянської компетентності старшокласників, відображені в планах-конспектах уроків учителів) та позаурочної навчальної роботи (факультативні заняття, предметні гуртки, екскурсії тощо), виховної роботи зі старшокласниками.

Експериментальна апробація моделі формування громадянської компетентності старшокласників завершиться перевіркою її ефективності на основі визначених критеріїв та показників у ході застосування підбраного та розробленого діагностичного інструментарію. Вагомим складником означеної вище перевірки стане проведення діагностування (експериментальний зріз) стану сформованості громадянської компетентності старшокласників за результатами апробації означеної моделі.

ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДЛЯ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ УЧНІВ

***Ф. М. Красюк**, директор Технічного ліцею НТУУ «КПІ» м. Києва*

Педагогічний колектив Технічного ліцею спільно з науковим керівником, канд. пед. наук Д. О. Пузіковим і залученими вченими Інституту педагогіки НАПН України здійснює дослідно-експериментальну роботу всеукраїнського рівня за темою «Моделювання інноваційного розвитку профільного навчального закладу технічної спрямованості для академічно здібних учнів». Одним з вагомих за-

вдань завершеного організаційно-підготовчого етапу означеної роботи стало визначення особливостей інноваційного розвитку профільного навчального закладу технічної спрямованості для академічно здібних учнів, які враховуватимуться в ході моделювання вказаного розвитку навчального закладу.

З метою виявлення поглядів українських і зарубіжних науковців щодо особливостей інноваційного розвитку профільного навчального закладу технічної спрямованості для академічно здібних учнів було досліджено вагомий масив наукової літератури з проблематики інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів різного типу, зокрема навчальних закладів для академічно здібних учнів. Також було проведено емпіричне дослідження (анкетне опитування), яке виявило бачення особливостей інноваційного розвитку навчального закладу представниками його педагогічного колективу.

Проведений ґрунтовний аналіз наукової літератури, здійснене емпіричне дослідження дали змогу означити особливості інноваційного розвитку профільного навчального закладу технічної спрямованості для академічно здібних учнів, які будуть ураховані в процесі створення відповідної концепції та моделі, а саме:

- необхідність урахування та забезпечення тісного зв'язку профільного навчального закладу технічної спрямованості для академічно здібних учнів з науковими й виробничими установами, що дасть змогу якнайдоцільніше й якнайповніше забезпечити профільний характер освіти, надавати учням навчальну інформацію про найсучасніші технічні відкриття й винаходи, формувати в них практичні вміння й навички, актуальні для сучасної інформаційно-технічної діяльності, цілеспрямовано розвивати соціальне партнерство закладу;
- значущість застосування найсучаснішого інформаційно-технологічного та матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу;
- надання належної уваги психологічній діагностиці та психологічному супроводу розвитку здібностей і обдарованості учнів, що зумовлює особливі завдання роботи педагогів-організаторів і соціально-психологічної служби;
- надання належної уваги цілеспрямованому виховному супроводу учнів, важливість їх цілеспрямованого громадянського, патріотичного виховання.

МОНІТОРИНГОВІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Регістраційний номер: 0115U003079. Роки виконання: 2015—2017 рр.
Науковий керівник: Ю. О. Жук, к. пед. н., доц., завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **Визначено** концептуальні засади побудови переліку показників якості загальної середньої освіти (ЗСО), які полягають у розумінні цього переліку певною динамічною сукупністю індикаторів, які з певною мірою достатності дають можливість формулювати обґрунтовані висновки щодо основних характеристик якості ЗСО та адекватно відображають основні процеси змін у системі освіти.
- **Обґрунтовано** основні технологічні вимоги, яким мають відповідати показники якості ЗСО як інструменти реалізації аналітико-прогностичної та аналітичної діяльності із забезпечення та управління якістю освіти на відповідному рівні управління.
- **Сформульовано** основні принципи добору цих показників, дотримання яких забезпечує можливість отримання дієвого інструменту для збору необхідної статистичної інформації про досягнуту якість ЗСО.
- **Вироблено** концептуальні засади побудови переліку показників якості загальної середньої освіти (ЗСО) з урахуванням потреб і особливостей рівнів управління освітою.
- **Розроблено** науково обґрунтовані рекомендації щодо удосконалення організаційних засад впровадження моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти на основі тестових технологій в Україні.
- **З'ясовано** основні тенденції та недоліки у запровадженні моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти в Україні.
- **Виявлено**, що на сучасному етапі розвитку системи зовнішнього оцінювання якості освіти в Україні запроваджуються моніторингові системи, що орієнтовані на дослідження різних аспектів функціонування системи ЗСО, які використовують методи анкетування та збір статистичної інформації про структурні характеристики освітньої системи. При цьому майже не використовують тестові технології оцінювання якості освіти.

- **Сформульовано** та обґрунтовано рекомендації органам управління освітою щодо запровадження на різних рівнях управління освітою в Україні моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти, заснованих на використанні тестових технологій. Зазначені рекомендації орієнтовані на оновлення принципів організації таких систем та вироблення методичних засад здійснення моніторингової діяльності з оцінювання якості ЗСО.
- **Розроблено** структурно-функціональну модель моніторингу рівнів сформованості предметних біологічних компетентностей учнів профільної школи.
- **Розроблено** структурно-функціональну модель системи моніторингу якості освіти, яка враховує можливості використання на різних рівнях оцінювання — інституціональному, регіональному, загальнодержавному.
- **Проаналізовано** інструментарій міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти з точки зору використання тестових технологій.
- **Досліджено**, що розвиток в учнів комунікативної компетентності в процесі навчання здійснюється в ході оперування ними різними видами текстів.
- **Обґрунтовано**, що поняття «текст» є стрижневим у системі вивчення процесу й результатів формування й розвитку ключової комунікативної компетентності в межах підсистеми моніторингу.
- **Визначено**, що одним із основних факторів формування ключової комунікативної компетентності є читацька грамотність учнів.
- **Проведено** анкетування готовності вчителів математики до всебічного використання тестів для оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної та старшої школи

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Ю. О. Жук, к. пед. н.

Моніторинг розуміється як певним чином сформований інструмент інформаційного забезпечення управлінської діяльності. З погляду на те, що вимірювання рівня навчальних досягнень можливе в міру накопичення макрозмін у стані суб'єкта навчання, процес моні-

торингу необхідно розглядати як дискретний процес. Процедури вимірювання (B_i) мають бути розподілені в часі навчального процесу (t) і забезпечені дидактичним інструментарієм вимірювання ($ДІ_i$), що є складовою ресурсів системи вимірювання ($РС_i$), які входять до складу загальних ресурсів системи вимірювання ($РС_o$). До складу ресурсів системи вимірювання (як локальних, так і загальних) входять поряд з множиною різноманітних інструментів вимірювання, зокрема тестових завдань, множина відповідних методик вимірювання. Результати вимірювання кожного етапу моніторингу ($РВ_i$) накопичуються в інформаційній базі «Загальний результат». Структурна стандартизація ситуацій вимірювання забезпечує можливість використання стандартизованих процедур вимірювання, що забезпечує можливість декомпозиції загальної структури моніторингу щодо кількості ситуацій вимірювання та їх розподілу в часі.

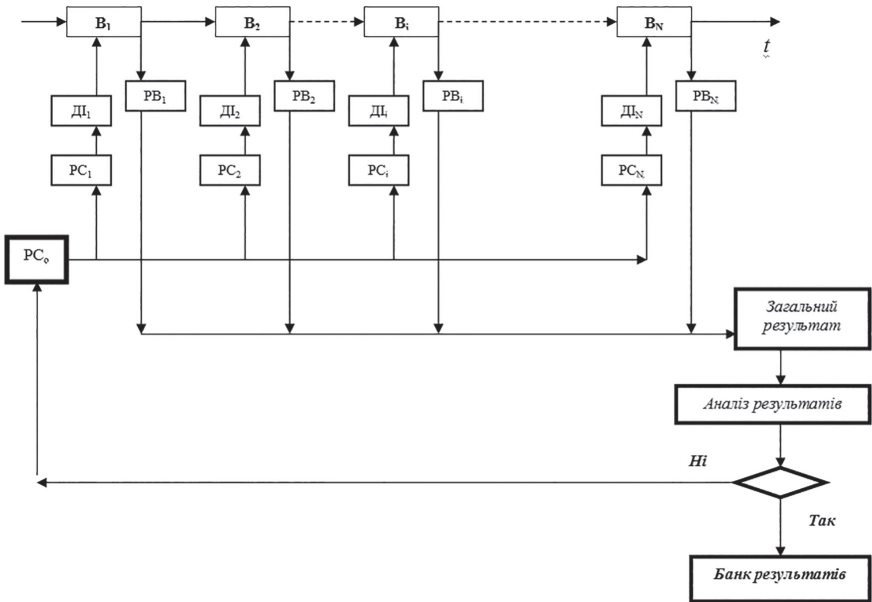


Рис. 1. Структурно-функціональна модель системи моніторингу якості освіти

На етапі аналізу результатів визначається відповідність результатів вимірювання вимогам коректності використання ресурсів системи обраним технологіям вимірювання. Циклічність процедур забезпечує можливість входження в ситуацію вимірювання на будь-якому етапі моніторингу якості освіти.

АДАПТИВНЕ ТЕСТУВАННЯ В МОНІТОРИНГОВИХ СИСТЕМАХ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

О. І. Ляшенко, д. пед. н.

Сучасна парадигма освіти ґрунтується на особистісно орієнтованому, діяльнісному і компетентнісному підходах, які діють в єдності як триєдиний методологічний принцип організації освітнього процесу. За таких умов дидактична система навчання набуває нових властивостей, зокрема набуває ознак адаптивного навчання, коли всі її компоненти враховують психологічні особливості сприймання і привласнення навчальної інформації учнем залежно від його когнітивних здібностей, готовності до здійснення навчальної діяльності, характерних для учня психічних процесів тощо. Тобто в освітньому процесі відбувається трансформація об'єктивованого знання (знанневого доробку, здобутого людством) в особистісне, привласнене знання, яке має свої особистісні смисли і значення, що перетворюють це знання в компетентність учня. Тому побудова сучасного освітнього процесу відбувається максимально індивідуалізовано до потреб і можливостей учнів.

Адаптивне навчання — це система змісту освіти, методів навчання і способів оцінювання учнів, що дає можливість учневі просуватися в навчанні за індивідуальним темпом, з урахуванням психологічної готовності учнів до засвоєння конкретного навчального матеріалу, їхнього когнітивного стилю мислення. Для цього необхідно мати адекватний інструментарій збору й аналізу даних про кожного учня, за допомогою якого вибудовується індивідуальна траєкторія його навчання.

В оцінюванні результатів навчальної діяльності учнів останнім часом застосовують адаптивне тестування, що дає змогу виявляти і вимірювати навчальні досягнення учнів, враховуючи їхній рівень набутих компетентностей і готовність до застосування їх у нових, більш складних пізнавальних ситуаціях на підставі відповідей на попередні завдання. Конструювання таких тестів спирається на набір тестових завдань, які згруповані у відповідні блоки рівних за складністю завдань. Відслідковування правильності розв'язування завдань може відбуватися постійно, тобто після виконання кожного тестового завдання, і залежно від успішності виконання завдання учневі пропонуються наступні завдання. Перехід від одного завдання до іншого може відбуватися і за іншим сценарієм: учень розв'язує певний кластер завдань, за результатами якого формується статистично вивірена оцінка, на підставі якої обирається наступний кластер завдань.

Кожний з цих сценаріїв має свої переваги і недоліки. Перший з них частіше застосовують при поточному оцінюванні. Проте останнім часом все частіше використовують кластерний підхід до побудови тесту, оскільки він дає більш досконалу оцінку реального рівня навчальних досягнень учнів.

Оцінювання досягнутих результатів за технологією адаптивного тестування є досить складною статистичною процедурою, яка потребує оперативного оброблення значного масиву даних. Тому адаптивне тестування проводять, як правило, з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема в системах дистанційного навчання або під час комп'ютерного тестування.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕРЕЛІКУ ПОКАЗНИКІВ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Т. О. Лукіна, д. н. з держ. упр.

Функціонування системи моніторингу якості освіти, як і будь-якої іншої системи, що орієнтована на оцінювання стану і процесів, які відбуваються у ній, потребує визначення певного переліку показників (індикаторів) цієї якості. Визначення такого переліку показників має базуватися на концептуальному підході, що розкриває загальні принципи конструювання, призначення цього переліку, його орієнтацію на потреби певної групи (або груп) споживачів, вимоги до кожного показника тощо. Саме у розробленні та обґрунтуванні такого концептуального підходу полягало завдання нашого дослідження.

Нами обґрунтовано концептуальне бачення сутності зазначеного переліку показників якості загальної середньої освіти (ЗСО), яке полягає у розумінні його як певної динамічної суспільно орієнтованої сукупності індикаторів, що з певною мірою достатності дають можливість на різних рівнях управління системою ЗСО формулювати обґрунтовані висновки щодо досягнутих характеристик якості освіти, визначати характер та інтенсивність перебігу змін у системі освіти.

Обґрунтовано основні технологічні вимоги, яким має відповідати перелік показників якості ЗСО як інструмент реалізації аналітико-прогностичної та аналітичної діяльності із забезпечення та управління якістю освіти на відповідному рівні управління, а саме: динамічність структури відповідно до потреб освітньої політики та

споживачів інформації про стан ЗСО; *лаконічність структури*; *достатність для проведення аналізу освітньої проблеми*; *повнота охоплення проблеми або явища*; *адекватність (відповідність) основним цілям і завданням розвитку*; *легкість у вимірюванні та обчисленнях*; *доступність для споживача*.

Сформульовано основні принципи добору цих показників, дотримання яких забезпечує можливість отримання дієвого інструменту для збору необхідної статистичної інформації про досягнуту якість ЗСО, а саме: *принципи орієнтованості на потреби усіх користувачів інформацією*; *врахування інформаційних потреб системи ЗСО та управління нею*; *дотримання морально-етичних норм*; *мінімальної достатності переліку показників*; *інструментальності та технологічності показників*, що вимірюються; *порівнянності (співставленість) показників національної системи з міжнародними індикаторами*, що характеризують якість розвитку освітніх систем.

Пропонована нами система показників якості ЗСО ґрунтується на основних ідеях *системного підходу з використанням управлінської складової*. Вона відображає склад і динаміку учнівських, матеріальних, кадрових, фінансових ресурсів на різних рівнях та етапах навчання і характеризує всю освітню сферу як сукупність умов для формування майбутнього інтелектуального та робітничого потенціалу держави.

МОНІТОРИНГОВА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРЕДМЕТНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ БАГАТОПРОФІЛЬНОГО ЛІЦЕЮ

Л. С. Ващенко, к. пед. н.

Відповідно до теми дослідження було проаналізовано сучасні підходи до створення та функціонування моніторингової системи оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей як результату навчання учнів старшої школи. Розробляючи структурно-функціональну модель моніторингової системи оцінювання на локальному рівні ми сконцентрували увагу на її функціонуванні в умовах багатoproфільного ліцею. Проведення моніторингу у старшій профільній школі ускладнюється тим, що передбачає діагностуван-

ня не лише предметних знань та умінь, але і певних метапредметних результатів навчальної діяльності учнів. Навчальні програми з профільних природничих предметів передбачають оволодіння старшокласниками дослідницькими вміннями. Отже, у структурі моніторингу предметної біологічної компетентності, на нашу думку, варто виокремити такий складник, як оволодіння навичками дослідницької роботи, а саме: оцінювання здатності школярів планувати дослідження, формулювати гіпотезу, здійснювати спостереження, аналізувати отримані дані, формулювати висновки, представляти результати дослідження тощо. У ході експерименту було використано інструментарій, що дав нам змогу зрозуміти та оцінити дослідницькі вміння випускників, а також їх здатність самостійно оцінювати свої можливості щодо проведення досліджень.

На підставі аналізу, ми розробили універсальну структурно-функціональну модель моніторингу рівнів сформованості предметних біологічних компетентностей учнів профільної школи, складниками якої є оцінювання:

- власне біологічних знань;
- умінь і навичок, що стали предметом дії та забезпечили здатність учнів використовувати набуті знання у практичній діяльності;
- оволодіння навичками дослідницької роботи;
- ставлення, що виявляється у здатності школярів виявляти інтерес до біології, розуміти цінності наукового пізнання тощо.

Запропонована структурно-функціональна модель моніторингу рівнів сформованості предметної біологічної компетентності учнів старшої профільної школи є своєрідною системою координат, яка може бути доповнена та розширена в конкретних умовах навчального процесу. Від того, наскільки об'єктивно нам вдалося визначити складники моделі, залежить її інформативність, зручність у використанні, наявність суперечностей щодо інших педагогічних складників навчального процесу, вплив її результатів на управління шкільною системою.

МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВИЙ І ОПЕРАЦІЙНИЙ СКЛАДНИКИ МОНІТОРИНГУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

А. В. Гривко, к. пед. н.

У процесі розроблення моделі моніторингової системи оцінювання процесу й результатів формування в учнів 5 класів комунікативної компетентності як ключової *виокремлено підсистеми*, спрямовані на: а) визначення мотиваційно-цільового складника формування та розвитку в учнів комунікативної компетентності; б) оцінювання рівнів сформованості операційного складника досліджуваної компетентності в контексті навчальної діяльності учнів (за видами комунікативної діяльності, мовленнєвих рецептивних, продуктивних, інтерактивних і медіативних процесів текстової діяльності).

Під час проведення *дослідження*, в якому взяли участь 827 учнів 5 класів, використано *авторський інструментарій*: анкету з використанням методик для діагностики навчальної мотивації учнів; тестові завдання для оцінювання текстових умінь учнів. За результатами анкетування, найбільш пріоритетними цілями вивчення української мови для п'ятикласників є «Успішно написати диктант, скласти ДПА та ЗНО» (60,2 % учнів) і «Здобути необхідні знання й уміння для вступу у вищий навчальний заклад і оволодіння омріяною професією» (46,6 % учнів). Ці цілі виявляють бачення учнів необхідності навчання мови як засобу досягнення інших цілей. Найменше учні 5-х класів пов'язують навчання мови з необхідністю набуття необхідних умінь для здійснення успішної комунікації (8,6 % учнів), що може бути свідченням недостатньої зацікавленості п'ятикласників процесом і змістом навчання.

Досліджено, що розвиток в учнів комунікативної компетентності в процесі навчання здійснюється в ході оперування ними різними видами текстів. *Обґрунтовано*, що поняття «текст» є стрижневим у системі вивчення процесу й результатів формування й розвитку ключової комунікативної компетентності в межах підсистеми моніторингу, спрямованої на оцінювання операційного складника навчальної діяльності учнів. *Визначено*, що одним із основних як предикторів, так і результатів формування складників ключової комунікативної компетентності є читацька грамотність учнів, яка в широкому функціональному контексті охоплює всі текстові уміння, першочергово — для подальшого навчання й участі в соціальному житті.

В умовах процесів, які відбуваються в сучасному інформаційно-му просторі, важливого значення в аспекті оволодіння учнями клю-

човими компетентностями набуває вивчення функціонування під час навчання учнів полікодових текстів (ПТ). Досліджено явище ПТ, виокремлено основні напрями вивчення особливостей ПТ підручника як основного засобу навчання, розкрито особливості оцінювання ПТ підручника. У процесі дослідження з'ясовано складності, які виникають у п'ятикласників під час опрацювання ПТ (аналіз результатів висвітлено у відповідних статтях).

МОНІТОРИНГОВА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ

С. О. Науменко, к. пед. н.

Мета моніторингу в освіті — визначити рівень навчальних досягнень учнів і студентів, оцінити величину впливу на навчальний процес зовнішніх та внутрішніх чинників, визначити переваги і недоліки в системі освіти, розробити науково-обґрунтовані рекомендації для прийняття управлінських рішень щодо підвищення ефективності функціонування освітньої галузі та виявити наслідки прийняття управлінських рішень.

Об'єктами моніторингу в освіті є результати навчальної діяльності учнів і студентів, а також характеристики як самого освітнього процесу, так і його учасників. До інструментарію моніторингу належать тести й анкети.

Одним із видів джерел моніторингу є дані міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти, таких як TIMSS, PISA, PIRLS тощо. На прикладі цих досліджень представимо моніторингову систему оцінювання рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Мета міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти — отримати об'єктивну інформацію про результати навчання учнів у певній країні, порівняти цю інформацію з досягненнями інших країн (відповідно до міжнародних освітніх стандартів), порівняти зміст освіти, освітні стандарти різних країн світу та світові тенденції розвитку освіти, а також виявити переваги й недоліки в національній системі освіти і визначити перспективи її розвитку та оцінити ефективність прийнятих управлінських рішень під час проведення наступних досліджень.

Міжнародні порівняльні моніторингові дослідження є систематичними: PISA проводиться кожні три роки, починаючи з 2000 р., TIMSS — кожні чотири роки (з 1995 р.), PIRLS — кожні п'ять років (з 2001 р.). За період між дослідженнями здійснюється аналіз його результатів (кожна країна готує свій аналітичний звіт, а також готується загальний звіт) та відбувається підготовка до наступного дослідження.

Інструментарієм міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти є тести для учнів та анкети для учнів, їхніх батьків, вчителів, адміністрації загальноосвітнього навчального закладу, експертів у галузі освіти. За допомогою тестів оцінюється рівень загальноосвітньої підготовки учнів (їхні навчальні досягнення або компетентності). Анкети допомагають виявити показники, які характеризують учня, загальноосвітній навчальний заклад, навчальний процес, систему освіти країни в цілому.

Аналіз результатів тестів та анкет дає можливість виявити фактори, що впливають на рівень загальноосвітньої підготовки учнів та переваги й недоліки в національній системі освіти. Це допомагає визначити перспективи розвитку національної системи освіти та напрямки її покращення. Під час наступного дослідження оцінюється ефективність прийнятої національної освітньої реформи.

У міжнародних порівняльних моніторингових дослідженнях якості загальної середньої освіти важливим є виявлення зв'язків між рівнем загальноосвітньої підготовки учнів та факторами, що на нього впливають. Зв'язки дають можливість прогнозувати результати учнів у наступних дослідженнях та зменшувати або навіть усувати за допомогою управлінських рішень вплив певного фактора на рівень загальноосвітньої підготовки учнів.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В МОНІТОРИНГОВИХ СИСТЕМАХ ОЦІНЮВАННЯ МЕТАПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ

Л. С. Смолінчук, к.пед.н.

Застосування тестових технологій у моніторингових системах оцінювання метапредметних компетентностей учнів основної та старшої школи обумовлені розумінням метапредметних компетент-

ностей як таких, що визначають засвоєння учнями системи універсальних навчальних дій, що забезпечують оволодіння, насамперед, ключовими компетентностями. З іншого боку, основний зміст метапредметних результатів навчання будується на основі засвоєння різноманітних знань, вмінь, навичок і особистісних якостей учнів як системи, що забезпечує здатність учнів до саморозвитку, побудови таких стратегій навчальної діяльності, які можуть бути використані як у навчально-пізнавальному процесі, так і в реальних життєвих ситуаціях.

Педагогічні пошуки у напрямках оцінювання рівня метапредметних компетентностей, для яких характерним є вихід за межі знанневих традицій, свідчить, що наразі не знайдено такого універсального вимірювального дидактичного інструментарію, який здатен одночасно вирішити проблему оцінювання рівня пізнавальних, регулятивних і комунікативних складових навчальної діяльності. Названа проблема може бути вирішена застосуванням комплексу вимірювальних інструментів, до складу якого мають входити вимірники як педагогічного, так і психологічного змісту. Такий диференційований підхід до вивчення інтегрованого за своєю сутністю феномена метапредметних компетентностей суб'єкта навчання надає можливості використовувати стандартизовані тестові технології та відповідні методики педагогічного та психологічного оцінювання.

Теоретичний концепт, на підставі якого можна проводити інтерпретацію результатів оцінювання метапредметних компетентностей, виходить з визначення вагомості впливу педагогічних і психологічних факторів на рівень розвитку особистісних якостей учнів. Визначення вагомості факторів реалізується застосуванням факторного аналізу результатів вимірювання, отриманих у процесі експлораторного педагогічного експерименту.

Аналіз публікацій проблеми вимірювання окремих складових комплексу особистісних якостей учнів свідчить, що метапредметні результати навчання визначаються переважно психологічними характеристиками особистості через те, що метапредметні дії є функціонально орієнтованими діями, які визначають успішність розв'язання суб'єктами навчальної діяльності предметних задач. Запропонований системний підхід до оцінювання метапредметних компетентностей учнів основної та старшої школи може бути покладений в основу моніторингових систем оцінювання якості освіти в парадигмі особистісно орієнтованого процесу навчання, цілей побудови сучасної системи освіти.

ВИЗНАЧЕННЯ МЕТОДИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДРУЧНИКА ГЕОГРАФІЇ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ

А. В. Топузова, к. пед. н.

Сучасний стан розвитку освіти характеризується підвищенням ролі географічних знань у навчанні та вихованні майбутнього покоління. З огляду на це, особливого значення набуває проблема посилення процесуальних аспектів навчання (навчання учнів способів здобуття необхідної інформації, критичного осмислення її і перенесення у практичну діяльність, формування навичок самоосвіти). У розв'язанні зазначеної проблеми провідна роль належить шкільному підручнику географії та готовності вчителя до організації роботи учнів з ним.

У багатьох працях, присвячених організації активної навчально-пізнавальної діяльності учнів, дослідники визначають підручник як важливий засіб навчання.

Водночас проведений аналіз методичної літератури дав змогу встановити коло нерозкритих питань щодо визначення проблеми використання методичного потенціалу підручника під час організації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання фізичної географії. Окреслену проблему недостатньо відображено в дослідженнях з теорії та методики навчання географії. Як наслідок, результатом є низький рівень сформованості умінь учнів працювати з підручником.

Організація роботи з підручником має визначатися комплексом освітніх, розвивальних, виховних факторів, найбільш важливим з яких є навчання школярів способів самостійного здобуття знань.

Ефективність організації роботи учнів з підручником географії залежить від таких факторів: створення методичного апарату підручника, спрямованого на активізацію процесуальної сторони навчання географії; методично правильного добору методів, форм і прийомів організації роботи з підручником, адекватних цілям шкільної географічної освіти; здійснення означеного процесу на основі принципів індивідуального та особистісно орієнтованого підходів.

Запропоновані положення організації роботи з підручником географії значно підвищать сприйняття учнями географічної інформації, формуватимуть навички усвідомленого читання у поєднанні з використанням комп'ютерних програм, роботою з розвивальним

дидактичним матеріалом, таблицями, схемами, картографічними додатками, розширять види пізнавальної діяльності у процесі інтерактивного навчання, розв'язання проблемних і ситуаційних завдань, прийняття рішення. Саме дотримання таких умов забезпечить розвиток мотиваційної сфери, навчальних можливостей, здібностей та інтересів учнів.

Отже, в умовах реформування шкільної освіти взагалі та географічної зокрема, коли, з одного боку, змінюється зміст шкільних програм, створюються нові навчальні книги, а з іншого — спостерігається дефіцит спеціальних науково-методичних досліджень, що обґрунтовують ефективні шляхи формування вмінь працювати з найважливішим засобом навчання — підручником як різновидом пізнавальних умінь учнів, означена проблема залишається в колі інтересів як учених-методистів, так і вчителів-практиків.

ПРО РІВЕНЬ ОЗНАЙОМЛЕНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ З ОСНОВАМИ ПОБУДОВИ ТЕСТІВ

Л. П. Дворецька

Минуло вже 13 років після оприлюднення в Україні першого аналітичного звіту про результати зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів з математики, яке було проведено в рамках становлення системи зовнішнього стандартизованого тестування і моніторингу якості освіти. Саме тоді поряд з традиційним аналізом результатів учасників оцінювання до Звіту вперше було уміщено розділ «Аналіз тесту як інструменту вимірювання». Специфікація тесту, характеристичні криві, складність та розподільна здатність тестових завдань, інші показники, що забезпечують якість тестових завдань та тестів, стали важливою складовою понятійного апарату, яким повинен вільно володіти вчитель. У травні 2016 р. в рамках співпраці Інституту педагогіки НАПН України з Львівським та Вінницьким регіональними центрами оцінювання якості освіти було проведено дослідження (анкетування) готовності вчителів математики до всебічного використання тестів для оцінювання результатів навчальної діяльності учнів основної та старшої школи. У дослідженні взяло участь 144 вчителів зі значним професійним досвідом і високою кваліфікацією з Житомира, Львова та Львівської області. Так, педагогічний стаж понад 20 років мають 76 % опитаних, 80 % мають вищу

кваліфікаційну категорію. Наведемо окремі результати аналізу відповідей респондентів та висновки.

Переважна більшість вчителів мають досвід розроблення тестових завдань та укладання тестів. Лише 9 % підтвердили, що здійснювали при цьому експертизу якості тестів. Майже 23 % у навчальному процесі віддають перевагу самостійно укладеним тестам із власних тестових завдань, половина опитаних — готовим до використання тестам, що надруковані у збірниках та посібниках. Власний рівень володіння тестологічними знаннями, уміннями й навичками вчителі визначили так: 17 % — високий, 75 % — достатній, 7 % — низький. Лише 10 % вчителів у процесі експертного оцінювання якості одного з трьох тестових завдань, відібраних з нових підручників з математики для учнів 7 класу, змогли правильно визначити їхні вади. Майже 7 % неправильно розв'язали запропоноване завдання, 11 % лише вказали правильну відповідь до завдання, 11 % взагалі залишили без відповіді це запитання анкети.

Попри певні зрушення в підготовці кваліфікованих фахівців у галузі розроблення та експертизи тестових завдань і тестів з математики для системи ЗНО та моніторингу якості загальної середньої освіти (зокрема міжнародних моніторингових досліджень) переважна більшість вчителів математики є недостатньо обізнаними з процедурами експертного оцінювання якості тестових завдань і тестів, демонструють низький рівень тестологічної культури. Існування та ефективне функціонування на національному рівні моніторингової системи оцінювання предметних компетентностей учнів основної та старшої школи з математики можливе лише за наявності в країні достатньої кількості висококваліфікованих фахівців з освітніх вимірювань та мотивованих до підвищення кваліфікації в галузі тестових технологій вчителя.

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЄДНОСТІ ЙОГО ІНВАРІАНТНОЇ І ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВИХ

Регістраційний номер: 0115U003074. **Роки виконання:** 2015—2017 рр.
Науковий керівник: Г. О. Васьківська, д. пед. н., с. н. с., завідувач
відділу дидактики.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

Для розв'язання поставлених завдань на другому (теоретико-модельовальному) етапі реалізації теми науковцями відділу дидактики здійснювалося обґрунтування і моделювання дидактичних засад формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної та варіативної складових. Визначалися дидактичні умови реалізації узгодженості інваріантної та варіативної складових змісту профільного навчання.

- Обґрунтовано теоретичні та методологічні основи формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної та варіативної складових; дидактичні умови реалізації інтегративного підходу в профільному навчанні; дидактичні особливості застосування аудіовізуальних засобів навчання у метапроектних технологіях навчання старшокласників.
- Розроблено концептуальну модель формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної та варіативної складових; структурно-функціональну модель формування варіативного компонента змісту повної освіти; концептуальну модель формування змісту профільного навчання на аксіологічних засадах.
- Визначено особливості реалізації варіативного компонента змісту освіти в старшій школі; дидактичні умови реалізації моделі проектування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної та варіативної складових на основі метапредметного підходу; дидактичні особливості застосування аудіовізуальних електронних засобів навчання та сценаріїв їх створення в умовах професійно орієнтованого навчального середовища старшої школи.
- Окреслено дидактичні аспекти міжпредметної інтеграції у процесі формування змісту профільного навчання.
- Апробовано модель проектування змісту профільного навчання на основі метапредметного підходу.

- Підготовлено розділи рукопису до колективної монографії «Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект».
- Видруковано збірник аналітичних та емпіричних матеріалів за результатами досліджень, проведених на базі загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва, Київської і Сумської областей (опитано 415 старшокласників та 119 учителів), що стосуються сучасного стану взаємозв'язку інваріантної та варіативної складових змісту профільного навчання (обсяг — 1,86 обл.-вид. арк.); алфавітні покажчики друківаних праць (1996—2016) наукових співробітників відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України за назвами, категоріями та прізвищами (видання присвячене 90-річчю від дня заснування Інституту педагогіки) (обсяг — 11,25 обл.-вид. арк.).

Результати науково-дослідної роботи відділу дидактики активно використовувалися співробітниками у процесі підготовки нормативних документів і розвантаження програми з української мови для шкіл з російською мовою навчання (10—11-й кл.) (у співпраці з МОН України), аналітичних матеріалів (на виконання доручень Президії НАПН України), у роботі з педагогічними й учнівськими колективами ЗНЗ, які беруть участь у Всеукраїнських експериментах; узагальнені у формі статей, матеріалів конференцій і тез науковців відділу.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЄДНОСТІ ЙОГО ІНВАРІАНТНОЇ І ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВИХ

Г. О. Васьківська, д. пед. н.

Окреслюючи теоретичні та методологічні основи формування змісту профільного навчання, зазначимо, що основними детермінантами цього процесу є потреби суспільства й особистості, орієнтація освіти на перспективи розвитку науки, техніки, виробництва, сфери послуг тощо. Розроблення змісту профільного навчання здійснюється відповідно до основних тенденцій розвитку освіти — особистісної та компетентісної орієнтації, спрямованості на максимальний розвиток особистості, пріоритету загальнолюдських цінностей, патріотичного виховання, відкритості, доступності, практичної значущості знань та вмій.

Профільне навчання має ґрунтуватися на: наданні учням якісної освіти, що сприятиме розвитку системного мислення учнів, орієнтованого на синтез різних знань, інтеграцію підходів, багатофакторне, міждисциплінарне усвідомлення проблем у контексті суспільних, екологічних, загальнолюдських аспектів; здатності до критичного сприйняття, всебічної оцінки різних явищ з урахуванням їх соціальних, економічних, екологічних та інших характеристик; вихованні ініціативної, творчої особистості, спроможної розв'язувати різноманітні практичні та духовні проблеми. Актуальність постановки таких завдань викликана тенденціями розвитку систем освіти провідних країн світу, ґрунтується на системному, особистісно орієнтованому, комплексному, інтегративному, психосоціальному, аксіологічному, культурологічному, акмеологічному, компетентнісному, діяльнісному, синергетичному, рефлексійному та середовищному підходах. Особливу увагу зосереджуємо на метапредметному, компетентнісному, середовищному і рефлексійному підходах.

Водночас акцентуємо увагу на дидактичних принципах, які є загальними вимогами до формування змісту освіти й організації навчально-виховного процесу як у цілому, так і в окремих його частинах, тому ми виокремлюємо, з огляду на зміст профільного навчання, три групи принципів: проектування, конструювання навчального матеріалу, варіативність.

Серед пріоритетних принципів проектування змісту профільного навчання — фундаменталізація наукових знань; гуманітаризація; відповідність змісту освіти загальним цілям сучасної освіти; співвіднесеність всіх компонентів змісту освіти; корисність знання для практичної діяльності особистості в дорослому житті.

Групу принципів конструювання змісту профільного навчання мають складати: єдність інваріантної та варіативної складових; наступність; системність у конструюванні змісту навчального матеріалу; гнучкість.

В основу варіативності змісту профільного навчання має бути покладено низку принципів: фуркації; альтернативності; продуктивності навчання; інтеграції навчального змісту; діагностико-прогностичної реалізованості; урахування єдності змістової та процесуальної сторін навчання.

Тож процес формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної та варіативної складових скеровується виокремленими дидактичними принципами з урахуванням специфіки профілю та особливостей навчальних предметів, метапредметів та інтегрованих курсів.

Серед завдань профільного навчання ми виділяємо: забезпечення наступності між загальною середньою та професійною освітою; професійну орієнтацію та самовизначення старшокласників; психолого-педагогічну діагностику щодо визначення готовності до прийняття самостійних рішень, пов'язаних з професійним становленням; становлення загальнокультурного, загальнонавчального, особистісного, соціального розвитку учня через формування в нього системи ключових компетентностей; виховання цілісної особистості учня (розвиток навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і обдарувань, ціннісно-моральних установок, творчої самостійності).

З огляду на мету, цілі та завдання профільного навчання ми виокремили такі компетентності: соціальну; дослідницьку; продуктивну; предметну; інформаційно-комунікаційну; комунікативну; ціннісно-смыслову; самоосвітню; здоров'язберезувальну; моральну.

Отже, теоретичними і методологічними основами формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної та варіативної складових є дидактичні, психологічні, методичні умови, засоби і чинники, ціннісні орієнтації і ключові компетентності, що забезпечуватиме процес і результат становлення, розвитку фізично, морально і психологічно здорової особистості, соціалізації її впродовж життя.

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

О. В. Барановська, к. пед. н.

Результати ретроспективного аналізу засвідчили, що проблема інтеграції змісту навчання тривалий час залишалася пріоритетною проблемою дидактики. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти йдеться про необхідність створення гнучкої структури шкільних навчальних програм і планів, необхідність міжпредметної інтеграції, формування міжпредметної компетентності.

Поняття «інтеграція змісту освіти» у дидактиці трактується як процес виявлення однотипних сутностей (закономірностей) в елементах змісту навчання та встановлення їх системної цілісності. Інтеграція самостійних предметів чи окремих елементів змісту в єдину систему відбувається на основі закономірних зв'язків між ними. Основне завдання інтеграції змісту споріднених предметів у старшій школі — суттєве переосмислення і перегляд їх змістового наповне-

ння, комплексне поєднання природничо-наукових, технічних і гуманітарних знань як сукупності цілісних знань про людину; створення гуманітарних основ інтелігентності й духовності, технологізація викладання основ наук, надання науково-технічному та інженерному мисленню інтелектуально-образного характеру, перетворення учня з пасивного об'єкта на активний суб'єкт навчання та виховання.

Аналізуючи проблеми в сучасній старшій школі, можна виокремити основні аспекти, що необхідно враховувати в організації системи міжпредметних зв'язків, які працювали б на результат: 1) дотримання порядку, що не порушує логіку викладу певного предмета; 2) використання знань учнями зі споріднених предметів для глибшого розкриття теми основного предмета; 3) взаємозв'язки тем споріднених предметів; 4) вивчення наскрізних понять та їх диференціація; 5) усунення дублювання тем і створення міжпредметних «коридорів»; 6) створення бази міжпредметних завдань і задач; 7) створення адекватного контролю міжпредметних знань, умінь та навичок з профільних предметів; 8) формування міжпредметної компетентності; 9) використання вчителями-предметниками спільних посібників при вивченні споріднених предметів; 10) комплексний розгляд окремих питань програми та проведення інтегрованих уроків, учнівських конференцій, тематичних вечорів, екскурсій, підсумкового повторення.

Міжпредметна інтеграція в старшій школі має стати інструментом розвантаження шкільної програми. Вибір учнями спеціальних курсів міжпредметного узагальнювального характеру сприятиме ознайомленню їх з новими галузями знань, непередставленими у змісті непрофільних і профільних предметів, але орієнтованими на майбутню професію у руслі обраного профілю; забезпеченню професійної підготовки старшокласників; поглибленню і розширенню змісту окремих розділів профільних (а за потреби і непрофільних) предметів; розкриттю практико-орієнтованого аспекту знань, здобутих у процесі навчання.

Перспективи подальшого розвитку проблеми стосуватимуться: розвантаження змісту навчання у профільній школі; визначення оптимального співвідношення між інваріантним і варіативним компонентами змісту навчання; формування міжпредметної компетентності; наступності між профільною ланкою школи і вищою освітою.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ ОСВІТИ СТАРШОЇ ШКОЛИ

В. І. Кизенко, к. пед. н.

Формування, становлення та розвиток інформаційного суспільства, процеси глобалізації позначаються на підходах до модернізації структурно-функціональних і ціннісних компонентів суспільства, адже поступ людства загалом є розгортанням і згортанням взаємозумовлених систем, що характеризуються самоорганізацією і саморозвитком. Тобто мають місце структурно-функціональні та змістові зміни соціального середовища, отже, і структурно, і ціннісно модернізується зміст освіти. Тож зазнають трансформацій інваріантна та варіативна її складові. У 2016 р. хоч і було оновлено (спрощено і розвантажено) низку навчальних програм, однак це не позначилося на структурно-функціональній динаміці інтеграції змісту інваріантної та варіативної складових.

За результатами наукових пошуків і практичної діяльності в системі загальноосвітніх навчальних закладів, з огляду на структурно-функціональний підхід, нами обґрунтовано і побудовано структурно-функціональну модель варіативного компонента змісту освіти старшої школи.

Визначено, що структурно-функціональний зміст варіативного компонента, інтегруючи аксіологічний, когнітивний, особистісний і діяльнісно-творчий компоненти, забезпечує низку загальних і специфічних дидактичних функцій курсів за вибором, звісно, за реалізації таких педагогічних умов: урахування характеру, динаміки різноманітних загальнонаукових і професійних інтересів школярів; структурно-функціональної єдності елементів базового і варіативного компонентів змісту освіти, вільного вибору школярами змісту варіативного освітнього компонента.

Загальні дидактичні функції варіативного освітнього компонента (інноваційного навчання; забезпечення структурно-функціональної єдності елементів змісту базового і шкільного освітнього компонентів; забезпечення індивідуальної орієнтованості змісту освіти; культурологічна функція шкільної освіти; забезпечення всебічності розвитку особистості; корекційно-адаптивна функція; особистісно-розвивальна функція; функція здатності учня до самостійного засвоєння знань, інформації; забезпечення навчання і виховання на основі природних здібностей; функція системи навчання; соціальна

та інформаційна функція) та *специфічні дидактичні функції* варіативного освітнього компонента в старшій школі (індикаторна, стабілізації і доповнення, каталізу, орієнтації, забезпечення профільного навчання) *детермінують загальні дидактичні принципи* формування і реалізації варіативного освітнього компонента в старшій школі (гуманітаризації та демократизації освіти; розширення сфери спілкування; принцип інтенсивного стимулювання прояву особистісного чинника вчителя і учнів; принцип професійної орієнтації) і *специфічні дидактичні принципи* формування і реалізації варіативного освітнього компонента в старшій школі (забезпечення єдності системи загальної середньої освіти; принцип конструювання блоків («блоковий» принцип); принцип профільного навчання). Це також передбачено в розробленій моделі.

Загалом структурно-функціональна модель варіативного компонента змісту освіти старшої школи містить: мету і завдання; теоретичний блок (функції, підходи, принципи, базові поняття); змістово-методичний блок (зміст, форми і методи); організаційно-педагогічні умови; складові (факультативні та спеціальні курси); результативний блок.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ: АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

С. В. Косянчук, к. пед. н.

Освіта як процес і результат розвитку здатності учнів до самостійного розв'язання соціально- та особистісно значущих проблем є ключем до набуття старшокласниками вітагенного досвіду і засвоєння досвіду поколінь. Таким чином, зміст профільного навчання, сформований на аксіологічних засадах, відповідатиме не тільки запитам суспільства, але й задовольнятиме особистісні потреби підростаючого покоління.

Теоретично обґрунтовуючи й вибудовуючи концептуальну модель формування змісту профільного навчання на аксіологічних засадах, ми, зважаючи на результати багаторічних досліджень у психологічній та педагогічній галузях науки, здобутки дидактичної думки, визначили основні блоки цієї моделі: мету, компоненти змісту профільного навчання і завдання, принципи і напрями формування

змісту, організаційно-методичний компонент, а також результативний блок.

Серед завдань: сприяння розвитку здатностей старшокласників осмислювати проблеми соціального поступу суспільства, вивчати явища і факти соціального і морального характеру, передбачати результати взаємодії пізнання і ціннісної свідомості; стимулювання процесів розширення власної поінформованість учнів у питаннях професійної спрямованості (аналіз, моделювання, прогнозування) з метою позитивної рефлексії на працю як таку і фаховість зокрема; вплив на поглиблення знань про систему професійних цінностей (за типами професій: «людина — людина», «людина — природа», «людина — техніка», «людина — суспільство», «людина — знакова система»).

Основні принципи формування змісту профільного навчання на аксіологічних засадах: гуманізм, світоглядність, вітагенність, соціалізація.

Визначено, що формування змісту профільного навчання на аксіологічних засадах має здійснюватися за видами абсолютних цінностей.

До організаційно-методичного компонента належать: форми навчання (лекції, семінари, інтегровані уроки, уроки-проекти тощо); методи навчання (метод проектів, кейс-стаді, аналіз життєвих ситуацій та ін.); засоби навчання (ситуаційні завдання і вправи, кейси, Інтернет-ресурси, друковані джерела тощо); технології навчання (діалогові, імітаційні, проблемні, розвитку критичного мислення, коучинг, портфоліо та ін.).

Потенціал змісту профільного навчання, сформований на аксіологічних засадах, забезпечуватиме: адаптацію освіти до сучасних потреб суспільства і учнів до економічної, екологічної, політичної, демографічної та інших сфер людської діяльності; реалізацію ідей розвитку національної освіти, системи профільного навчання, індивідуальних освітніх траєкторій старшокласників; розвиток ключових компетентностей і ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи.

ФОРМУВАННЯ КРАЄЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

О. П. Кравчук, к. пед. н.

Компетентнісний підхід як визначальний у конструюванні змісту профільного навчання в єдності його інваріантної та варіативної складових реалізується на рівні змісту: а) Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (нині чинний від 23 листопада 2011 р.), у якому подані визначення основних понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція» та ін.; б) навчальних програм, у яких окреслено державні вимоги до рівня навчальних досягнень учнів з навчальних предметів; в) уроків, де вчитель цілеспрямовано і системно конструює предметний зміст для формування в учнів ключових (уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності) і предметних (галузевих) компетентностей.

Найпоширенішими серед краєзнавчих досліджень територій України за традицією є бібліографічні, історико-географічні та археологічні. Здійснення ж *краєзнавчих досліджень сучасності*, що і є фундаментом для створення бази пам'яті роду і народу, формування краєзнавчої компетентності випускників загальноосвітніх навчальних закладів відбуваються хаотично і фрагментарно та переважно на волонтерських засадах. Їх якість залежить від особистої ініціативи місцевих лідерів просвіти, професійних дослідників і небайдужих учителів, але не регламентована ні законодавчо, ні методично.

Формування краєзнавчої компетентності як складової загальної культури особистості в старшій школі відбувається на предметній та міжпредметній основі. Якщо предметність реалізується переважно у змісті навчального предмета географії (через застосування краєзнавчого підходу до засвоєння учнями відповідного змісту), то міжпредметність — через зміст варіативної складової, а також позакласної роботи, у тому числі за участі в конкурсах Малої академії наук.

Розроблення методики формування краєзнавчої компетентності в учнів старшої школи передбачає створення базової методики краєзнавчого дослідження та окремих актуальних напрямів, визначення дидактичних засад і умов компетентісно зорієнтованого навчання, моделі краєзнавчої компетентності випускника загальноосвітнього навчального закладу, організаційно-управлінський, психолого-педагогічний та інформаційний супровід учасників навчально-виховного

процесу в старшій школі, створення базової тематики змісту учнівських краєзнавчих досліджень у старшій школі.

Перспективним для формування краєзнавчої компетентності в учнів старшої школи є залучення школярів до вивчення природно-ресурсного та господарського потенціалу територій для обґрунтування програм розвитку сільських громад.

МЕТАПРЕДМЕТНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У СТАРШІЙ ШКОЛІ

С. Е. Трубачева, к. пед. н.

Метапредметність у старшій школі покликана підвищити рівень інтеграції знань учнів, надати навчальним досягненням цілісності та системності, розвинути професійно спрямовані інтереси і здібності та допомогти визначитись із напрямом подальшої освіти для здобуття обраної професії. Такі метапредметні результати освітнього процесу, як способи діяльності, досвід діяльності учнів, ключові компетентності, компетентності професійного самовизначення, можуть формуватися в учнів на базі одного, декількох або всіх навчальних предметів. Досягненню цього результату має сприяти створення відповідного освітнього середовища в умовах профільного навчання.

Професійно орієнтоване освітнє середовище ми розуміємо як сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов, що забезпечують якість навчально-практичної, дослідницької та проектної підготовки учнів за пізнавальної активності, соціальної мобільності, готовності до профільного та професійного самовизначення з подальшим самовдосконаленням. Навчальне середовище має забезпечити кожному учню можливість реалізувати себе, максимально розвинути свої природні здібності, врахувати освітні потреби, забезпечити реалізацію принципу безперервної освіти. Воно формується як відкрита система, яка акумулює в собі цілеспрямовано створювані на єдиних ціннісно-цільових засадах предметні, міжпредметні та метапредметні освітні ситуації.

Процес проектування моделі професійно зорієнтованого освітнього середовища навчального закладу включає в себе такі аспекти: концептуальний — виявлення функцій і структурних характеристик професійно зорієнтованого середовища, критеріїв його ефективності; організаційно-управлінський — розроблення нормативно-уста-

новчих документів, підготовка учителів до застосування освітніх технологій (особливої уваги заслуговує досвід упровадження дослідної, проектної діяльності, організації соціальної практики та професійної проби старшокласників); змістовий аспект — трансформація змістових і процесуальних характеристик освітнього процесу відповідно до запропонованої моделі освітнього середовища навчального закладу. Зміст профільного навчання, який проектується з урахуванням метапредметного підходу, має базуватися на фундаментальному ядрі змісту освіти, що включає: систему знань про світ, його природну, соціальну, технологічну та інші складові; інтегровані знання стосовно цілісної картини світу, узагальнені та систематизовані знання щодо світу майбутніх професій, метазнання й універсальні способи навчальної діяльності учнів, які забезпечують умови для формування в учнів ключових компетентностей та інших метаособливостей особистості (позицій, поглядів, світогляду, системи цінностей, когнітивних схем, досвіду, установок, готовності до вибору майбутньої професії); технологічний — упровадження проектних і дослідницьких технологій у навчальний процес.

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТАПРЕДМЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

О. В. Черноус, к. пед. н.

Аудіовізуальні електронні засоби (АВЕЗ) за своїми педагогічними можливостями, особливостями подачі інформації та її сприймання учнями є багатофункціональними і суттєво відрізняються від традиційних засобів навчання. АВЕЗ є засобом організації і регуляції навчальної діяльності учня незалежно від її спеціально-предметного змісту. У зв'язку з цим вони значною мірою сприяють реалізації метапредметного підходу у навчанні. Звукові (аудитивні) електронні засоби, статичні візуальні електронні засоби і динамічні візуальні електронні засоби за суттю є комплексними, оскільки показують і за допомогою звукової фонограми (звуковий і словесний супровід) та через унаочнення у статистиці та динаміці пояснюють змістові ознаки явищ і процесів, що вивчаються. АВЕЗ як автономні мультимедійні засоби навчання, відповідно до інформаційних функцій, призначені для підвищення рівня ефективності

навчання учнів, зокрема на уроці й у позаурочний час. Їх дидактичне призначення і роль у процесі навчання визначається комплексно і залежить від типу навчального заняття, його завдань, педагогічних технологій, які застосовуються учителем на занятті.

В умовах профільного навчання застосування АВЕЗ набуває нового значення. Вони є ефективною складовою професійно орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього закладу. Функціональні можливості АВЕЗ забезпечують підвищення ефективності процесу формування професійно орієнтованих компетентностей старшокласників. За їх допомогою опосередковано унаочнюються явища і процеси, що вивчаються, подаються змістові ознаки задач, вправ, запитань, їх розв'язків, вони можуть виконувати роль об'єднувальної ланки у системі навчально-методичного комплексу з професійним спрямуванням. АВЕЗ сприяють організації метадіяльності учня в процесі опанування профілю навчання, яка починається з актуалізації відповідних потреб і мотивів, далі забезпечують необхідною вихідною інформацією для розгортання пізнавального процесу, на основі чого учнем визначається мета і складається програма його профільної навчально-продуктивно-творчої діяльності. АВЕЗ сприяють забезпеченню метапредметних аспектів професійно орієнтованої діяльності, зокрема здійсненню пізнавальної, перетворювальної, регулятивної, інформаційно-комунікаційної, ціннісно-орієнтувальної, комунікативної та естетичної діяльностей, які складають основу універсальних способів навчальної діяльності. Реалізація метапредметних складових змісту профільного навчання засобами АВЕЗ спрямована на забезпечення цілісності загальнокультурного, особистісного та пізнавального розвитку і саморозвитку старшокласника та підвищують роль АВЕЗ у реалізації завдань професійно зорієнтованого навчального середовища.

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

О. Є. Васьківська, аспірантка

Вагомого значення у формуванні свідомості учня набувають уроки гуманітарного циклу, зокрема української та зарубіжної літератури, адже завдяки вивченню художніх творів учні пізнають багатогранність життя, розкривають розмаїття людських взаємин, стосунків між людиною і суспільством. Під час розв'язання проблемних завдань,

закладених у зміст предметів гуманітарного циклу, породжуються внутрішні й зовнішні діалоги, відбувається розвиток особистості старшокласника, формується критичне мислення та комунікативні здібності.

На кожному етапі вивчення твору на уроці літератури вчитель має активно використовувати технології навчального діалогу задля активізації пізнавальної діяльності учня й залучення його до діалогу. Завдяки використанню індивідуальних і колективних видів роботи потрібно пройти всі етапи вивчення твору — від читання тексту до його осмислення та використання здобутих знань у подальшому житті.

Перший етап при вивченні твору — підготовчий. Учитель має підготувати учнів до сприйняття твору, зацікавити їх та заохотити до читання. Цікаві факти з біографії автора, історія написання твору — головні акценти під час підготовчого процесу.

Зацікавивши учнів, можна переходити до наступного етапу — ознайомлення з текстом. Під час читання тексту старшокласниками було б доцільно використовувати читання з паузами, під час яких можна запитувати учнів: «Чи правильно вчинив герой у цій ситуації?», «Що відбуватиметься з героєм потім?» і т. ін.

Для наступного етапу — аналізу й усвідомлення змісту вивченого матеріалу — можна запропонувати відтворити в класі певні сцени з твору, написати продовження твору на тему «Герої — один рік потому».

Однією з форм роботи на уроці є також аналіз діалогів літературних героїв, завдяки яким старшокласники зможуть глибше оцінити багатогранність української мови, звернути увагу на форму подачі думок, знайти різні варіанти аргументації своєї думки та навчаться слухати інших, що й сприятиме розвитку діалогічного спілкування старшокласників. Наприклад, у творі Лесі Українки «Лісова пісня» звернути увагу на розтавання Мавки і Лукаша. Лукаш міняє чисте кохання Мавки на простакуватість і невибагливість вдовиці Килини. Орієнтовними запитаннями при опрацюванні цього епізоду можуть бути такі: «Що змусило Лукаша відмовитися від Мавки?», «Які події передували його рішенню?», «Чи був у Лукаша інший вибір?», «Якими можуть бути наслідки його вибору?». У процесі вивчення матеріалу діти мають відчувати, що герої твору це не просто художні образи, а живі люди зі своїми емоціями та вадами.

До технологій навчального діалогу ми відносимо рольові ігри, навчальні дискусії (диспути) і діалоги, моделювання діалогічних ситуацій.

МОТИВАЦІЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Г. М. Скиба

Особистісний рівень функціонування моделі навчання базується на визнанні людини як біопсихосоціокультурної особистості. Визнання за кожним суб'єктом навчальної діяльності його унікальності є концептуальною основою особистісно орієнтованого підходу. Основним завданням діяльності вчителя в цьому напрямі є створення педагогічних умов для ефективного функціонування внутрішнього природно-рефлексійного механізму саморозвитку особистості через суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Ураховуючи необхідність суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчитель вносить певні корективи у зміст, форми і/чи методи роботи. Якщо учень усвідомлює, що йому бракує знань чи вмінь для діяльності у певній галузі соціальної взаємодії і спілкуванні, тоді проводить самокорекцію. Він самостійно удосконалює свої знання і вміння шляхом самоосвіти: читання додаткової літератури, відвідування додаткових курсів, використання електронних ресурсів тощо.

Становлення суб'єкта навчально-виховної діяльності пов'язано з формуванням пізнавальних і соціальних мотивів. Ці мотиви повинні мати не вузько індивідуалістську, егоїстичну, а соціальну спрямованість, що і є загальною культурою людини.

У програмах для 10—11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів у межах соціокультурної змістової лінії (рівень стандарту) пропонуються орієнтовні теми з розвитку мовлення. Заслужують на увагу такі теми: «Загальнолюдські цінності», «Роль мови у формуванні особистості», «Дружба. Любов. Сім'я», «Культура сімейних взаємин». Ми пропонуємо тему, що сприятиме формуванню суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників, — «Яка ти людина». Серед запитань для її обговорення: «Що спільного між духом, душею і тілом?», «Що таке свідомість?», «Що означає світла душа, чиста, добра, темна, зла?», «Від чого буває людині добре: від хороших думок чи від злих?», «Чим саме людина відрізняється від тварин?», «Чи перебуває нині людство в гармонії?», «На вашу думку, чи реагує Земля на наш психологічний стан?», «Як допомогти собі і Землі?». Ці філософські та водночас злободенні питання всього людства хвилюють і старшокласників, тому пошуки відповідей на них викликають рефлексію пізнання істини.

В організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії мотиваційний компонент має вирішальне значення, адже збуджуються внутрішні

пізнавальні мотиви. Спонукає до мотивування і процес виявлення проблемно-рефлексійної ситуації, усвідомлення якої є основою навчально-творчої пошукової діяльності. Збудити внутрішні пізнавальні сили, мотивувати, спонукати подальшу пошукову діяльність — опосередкований спосіб управління навчально-творчою діяльністю старшокласників, у яких уже склалися певні погляди на життя і вчинки людей. До суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників спонукає і рефлексія, і пізнання життя та діяльності інших людей.

ВИБІР ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА НА ЕТАПІ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

***П. І. Замаскіна**, директор гімназії № 290
(експериментальний майданчик відділу дидактики)*

Успіх у свідомому виборі профілю навчання і професії визначається такими чинниками: обсягом знань випускника основної школи, його компетентністю, загальною ерудицією, повнотою і глибиною світогляду; інтегрованістю (цілісністю) знань, що забезпечується міжпредметними зв'язками і структурно-логічною їх побудовою; спрямованістю особистості, рівнем інтересів, мотивів, захоплень, здібностей; сформованістю спеціалізованих інтересів до певних галузей знань і видів діяльності; адекватністю уявлень про свої психофізіологічні особливості і їх відповідність вимогам бажаної професії. Водночас на етапі допрофільної підготовки варто ознайомлювати учнів з порадами щодо профільного, а згодом — професійного вибору. Серед основних порад до вибору профілю навчання виокремлюємо: потребу ознайомитися з якомога більшою кількістю професій (скласти словник професій для портфоліо), докладніше дізнатися про ті, що цікавлять більше; вивчення вимог, що висувуються до кожного типу професій: «людина — людина», «людина — техніка», «людина — природа», «людина — знакова система» і «людина — художній образ»; пізнання себе (докладно вивчати свої навчальні можливості, інтереси, нахили, здібності, захоплення, стан здоров'я, психічні особливості); зіставлення своїх можливостей з обраним типом професії і формулювання відповідного висновку; консультування зі шкільним психологом, учителями-предметниками; урахування порад батьків щодо групи суміжних професій і конкретно обраної професії; обрання декількох курсів за вибором, що остаточно допоможе задоволь-

нити власні інтереси і визначитись з вибором профілю; необхідність довідатися, знання з яких предметів є найнеобхіднішими для обраної професії і визнати їх для себе як основні; свідомий вибір назви профілю, що відповідає цим основним предметам; продовження навчання у 10-му класі за обраним профілем.

Для успішного розв'язання проблеми вибору профілю навчання на етапі допрофільної підготовки за важливе й необхідне варто визнати: проведення комплексної діагностики інтересів, сфер навчальної діяльності учнів ще на підготовчому етапі до вибору профілю навчання; самопізнання своїх психофізіологічних особливостей (характер, темперамент, воля, спрямованість особистості, інтереси, навчальна мотивація і т. ін.); ознайомлення зі світом професій і створення адекватного образу омріяної професії; забезпечення вільного розвитку інтересів, здібностей, потреб учнів у процесі вивчення предметів, частина з яких у майбутньому стане для дитини профільною і забезпечуватиме профільне і професійне самовизначення; надання психолого-педагогічної допомоги у здобутті знань, пов'язаних з професійним становленням; формування здатності самооцінювання своїх можливостей і навчальних досягнень; використання технології портфоліо як засобу самоосвітньої діяльності учнів і сприяння вибору профілю навчання; удосконалення змісту навчання за рахунок уведення професійно спрямованої інформації; організація курсів за вибором з метою полегшення вибору профілю навчання і професійного самовизначення; створення і функціонування шкільного центру допрофільної підготовки, профільного навчання і профорієнтації; здійснення свідомого вибору профілю навчання за системою понять «хочу» — «можу» — «маю» — «треба», тобто врахування бажань, можливостей, фізичного стану учня до вибору професії та вимог ринку праці.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

О. В. Кохан

Відомо, що головною метою профільного навчання є забезпечення умов для якісної освіти старшокласників відповідно до їхніх індивідуальних нахилів, можливостей, здібностей і потреб, підготовка учнів до свідомого вибору своєї майбутньої професії чи подальшого навчання, формування інтелектуального та культурного потенціалу особистості.

Ефективність профільного навчання, вирішення завдань з формування проектно-технологічної компетентності старшокласників буде здійснюватись ефективно лише за умови правильного та якісного вибору вчителем організаційних форм, методів, прийомів, технічних засобів, об'єктів конструювання, засобів праці, спеціальних навчальних посібників тощо.

Особливе значення у процесі профільного навчання старшокласників ми приділяємо методам реалізації змісту спеціалізацій технологічного профілю, навчання відповідних технологій.

Метод навчання являє собою систему цілеспрямованих дій вчителя, який організовує пізнавальну та практичну діяльність учня, що забезпечує засвоєння ним змісту освіти, формування відповідних компетентностей, досягнення мети навчання. Тому метод є одним із найважливіших структурних компонентів навчального процесу.

Питання про методи для навчальної діяльності, їхню ефективність було і є предметом дискусій у педагогіці, його розглядали такі вчені, як Є. Я. Галант, М. М. Скаткін, Р. П. Скульський, В. І. Качнев, М. П. Андріанов, В. В. Колотілов, І. Я. Лернер та інші.

На основі проведених досліджень ми прийшли до висновку, що профільне навчання технологій у старшій школі варто розглядати як педагогічно організований процес, під час якого необхідно використовувати різні типи методів:

1) **загально дидактичні** — пояснювально-ілюстративні (бесіди, лекції, розповіді, екскурсії), репродуктивні (робота з технічною літературою, інструктаж, маніпулятивні, збирання виробів за зразком, виготовлення по пам'яті, збирання об'єкта за кресленням), проблемного викладу, частково-пошукові (чорний ящик, випадковий пошук, евристичні бесіди, проблемні завдання, спонукаючі запитання), дослідницькі (спостереження, аналіз-синтез, абстрагування, узагальнення, аналогія та ін.);

2) **специфічні** — методи навчання проектуванню та конструюванню, методи системи «КАРУС», прийом вирішення технічних суперечностей, метод спонукаючих запитань та ін.;

3) **стимулюючі** — створення ситуації змагань, створення ситуації успіху, пізнавальні та комп'ютерні ігри тощо.

ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0114U003129. **Роки виконання:** 2014—2016 рр.
Науковий керівник: А. Д. Цимбалару, д. пед. н., с. н. с., завідувач
відділу початкової освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- здійснено якісний і кількісний аналіз результатів формувально-го експерименту, зокрема перевірки ефективності побудованих моделей: уроків літературного читання з ознайомлення учнів 2—4 класів із життям і творчістю видатних українських письменників з урахуванням інваріантних і варіативних складників моделювання уроку (О. Я. Савченко); уроку української мови, що охоплює компетентісно орієнтовані цілі, модульну структуру, діагностування результатів навчальної діяльності і рефлексію (К. І. Пономарьова), уроків літературного читання, які ґрунтуються на комунікативно-діяльнісному, логіко-інформаційному підходах і технологіях поетапного опрацювання текстів та діалогової взаємодії учнів з текстом, автором твору, його героями (В. О. Мартиненко); уроків читання різних типів в період навчання грамоти (О. В. Вашуленко); уроків з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності (Н. П. Листопад); навчальної взаємодії на уроках з предмета «Я у світі» (Н. М. Бібік); способів формування графіко-орфографічних умінь учнів початкових класів (О. Ю. Прищепа) та дидактичного конструктора освітнього простору молодших школярів в умовах варіативності організаційних форм навчання (А. Д. Цимбалару);
- узагальнено якісні та кількісні результати формувального експерименту, які засвідчили, що модернізація уроку як основної форми організації навчального процесу в класно-урочній системі навчання, інших організаційних форм навчання та способів навчальної взаємодії, що спостерігається під час впровадження експериментальних матеріалів, сприяє оптимізації навчального процесу в початковій школі на засадах компетентісного підходу, забезпеченню його результативності; побудовані моделі стали для вчителів експериментальних шкіл орієнтиром організації навчальної діяльності молодших школярів на компетентісних

засадах; в експериментальних класах збільшилася кількість уроків, на яких використовують компетентнісно орієнтовані методи, прийоми, суб'єкт-суб'єктні способи організації навчальної взаємодії; гнучкість запропонованих моделей дає змогу вчителям-експериментаторам адаптувати їх до контингенту учнів і свого індивідуального стилю; підготовлений методичний супровід упровадження моделей (алгоритми, методичні рекомендації тощо) сприяє удосконаленню змісту методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів та підвищенню кваліфікації педагогів, що беруть участь в експерименті;

- за результатами опрацювання даних формульованого експерименту відкориговано дидактичні та методичні аспекти упровадження експериментальних моделей, що знайшло відображення в аналітичних звітах про формульований експеримент (В. О. Мартиненко, А. Д. Цимбалару, К. І. Пономарьова, І. В. Андрусенко), а також навчальних (К. І. Пономарьова, Н. П. Листопад, І. В. Андрусенко) і методичних посібниках (О. Я. Савченко, Н. М. Бібік);
- результати дослідження презентовано в рукописі монографії «Варіативність організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі» (12 др. ар.), який підготовлено (за науковою редакцією О. Я. Савченко) до розгляду на експертно-методичну раду;
- впровадження проміжних результатів дослідження полягало у їх використанні під час підготовки статей проекту Закону «Про освіту» (рівень ЗСО) (О. Я. Савченко); матеріалів до Національної доповіді про стан освіти в Україні (блок «Державна освітня політика»; цінності ЗСО) (О. Я. Савченко); проектів Концепції української школи (12-річна школа) (О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, В. О. Мартиненко, К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищепка, О. В. Вашуленко, Н. П. Листопад, І. В. Андрусенко); орієнтовних вимог до проведення ДПА учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти у 2015/2016 н. р. (Наказ МОН України від 08.02.2016. № 94) (А. Д. Цимбалару, К. І. Пономарьова); Методичних рекомендацій до початку нового 2016/2017 навчального року (Н. М. Бібік, А. Д. Цимбалару, К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищепка), Орієнтовних вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів 1—4 класів (Наказ МОН України від 19.08.2016 № 1009 «Про внесення змін до наказу МОН України від 21.08.2013 № 1222») (А. Д. Цимбалару), оновлення навчальних програм для 1—4 класів загальноосвітніх навчальних закладів (Наказ МОН України від 05.08.2016 № 948 «Про затвердження

змін до навчальних програм 1—4 класів загальноосвітніх навчальних закладів») (О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, А. Д. Цимбалару, К. І. Пономарьова, В. О. Мартиненко, О. Ю. Прищепа, Н. П. Листопад, О. В. Вашуленко, І. В. Андрусенко).

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВИДАТНИМИ ПИСЬМЕННИКАМИ УКРАЇНИ: СТОРІНКИ ЖИТТЯ І ТВОРЧОСТІ

О. Я. Савченко, д. пед. н.

На уроках літературного читання учні знайомляться із основними біографічними відомостями про письменників (Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка, Павло Тичина, Максим Рильський, Василь Сухомлинський, Ліна Костенко, Всеволод Нестайко), вивчають їхні твори.

Розвиток методики літературного читання на засадах системно-діяльнісного підходу, який є теоретичною і практичною базою впровадження компетентнісного навчання, зумовлює потребу переосмислення з цих позицій таких аспектів методики: обсяг біографічних відомостей і творів письменників, послідовність вивчення цього матеріалу, об'єкти запам'ятовування і контролю; ілюстративний супровід; дослідницька діяльність учнів.

У створенні підручників і навчальних комплектів «Я люблю читати» і «Моя домашня читальня» реалізацію системно-діяльнісного підходу здійснено за наступними кроками.

1. Визначення кола читання і обсягу творів вищеназваних письменників для літературного читання у 2—4 класах з урахуванням їх тематики, доступності та цікавості для молодших учнів.

2. Виокремлення переліку творів для підручників кожного класу.

3. Конструювання відповідних тем у навчальних посібниках із включенням до них творів видатних письменників.

4. Розроблення текстів біографічних відомостей про письменників; розподіл їх по класах з наступності, обсягу і складності змісту.

5. Передбачення у методичному апараті підручників і рекомендаціях для вчителів, поєднання різноманітних організаційних форм навчання (індивідуальна, парна, групова, колективна) та мотивацій-

но-діяльнісних методів і прийомів (інсценізація, гра, проект, залучення життєвого досвіду учнів).

6. Розширення читацького простору учнів у контексті зазначеної теми (уроки діалоги — мистецтв; онлайн-ресурси, вказані у навчальних комплектах, елементи літературного краєзнавства, бібліотечні уроки тощо).

7. Визначення об'єктів контролю навчальних досягнень учнів в контексті очікуваних результатів за структурою читацької компетентності (знаю; розумію, можу пояснити; вмію; виявляю ставлення, почуття).

Доведено, що використання системно-діяльнісного підходу дає змогу оптимізувати зміст і обсяг навчального матеріалу по класах, упорядкувати вимоги до навчальних досягнень учнів у контексті компетентнісного підходу.

ОЗНАКИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ «Я У СВІТІ»

Н. М. Бібік, д. пед. н.

У контексті компетентнісного підходу конкретні знання постають як засіб пізнання світу і життєтворчості, а не як кінцева мета. Тому основним завданням є забезпечення активної позиції учня у набутті особистісних цінностей.

Найпоказовішим для досягнення цілей компетентісно орієнтованого підходу є відповідне методичне забезпечення уроку. Адже саме в **уроці** сфокусовано розв'язання всіх пріоритетів: це і якість навчально-методичного забезпечення, і підготовленість учителя, повнота набору і адаптативність супроводжувального ресурсу в аспекті відповідності теоретичним засадам предмета, потребам і можливостям учнів.

Модернізація організаційних форм уроку на засадах компетентнісного підходу націлює вчителя на **результати** освітньої діяльності, тобто інструментальні (процесуальні) рішення мають бути спрямовані на досягнення прогнозованих результатів. Пошуки ознак цікавого і результативного, тобто компетентісно орієнтованого уроку, нерідко мають протилежні тенденції. Так, опитування вчителів засвідчує, що, на думку багатьох, привабливий для учня урок не повинен бути регламентованим: це вільне спілкування учня з учителем, необмежене

і нескуте. Однак навчально-виховний процес у початкових класах має виконувати свої специфічні функції першого ступеня шкільного навчання. Це вимагає врахування особливостей уроку як основної форми навчання, результатом якого має стати формування якостей, що визначають уміння дітей вчитись: організованість, зібраність, наполегливість, відповідальність.

Водночас побудова уроку з позицій системно-діяльнісного підходу передбачає динамічність, гнучкість його структури, можливість швидкого реагування в різних навчальних ситуаціях.

Структура таких уроків характеризується нетрафаретним співвідношенням фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи на уроці, вона відходить від стандартних частин, пізнання учнів рухається в напрямку постійного переплетення нових знань з раніше засвоєними. Помічено: урок шаблонний, одноманітний не тільки послаблює, але й руйнує пізнавальну активність учнів. Однак перебільшення ролі елементів зацікавлення на уроці може призвести до втрати його цілеспрямованості. Структура компетентнісного уроку потребує наявності обов'язкових елементів. Серед них: постановка інформаційно місткої та актуальної для учня мети; створення настанови на її реалізацію; план досягнення мети; засоби організації діяльності й стосунків, їх коригування з урахуванням індивідуального досвіду учнів; оцінка та самооцінка навчальних результатів. Завдяки включенню компетентнісно орієнтованих завдань у канву уроку в дитини складається багатий індивідуальний досвід діяльності й стосунків, утворюються ціннісні настанови, потреби, інтереси.

КОНСТРУЮВАННЯ ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАСАДАХ

А. Д. Цимбалару, д. пед. н.

У сучасних умовах ефективність початкової освіти пов'язується з упровадженням компетентнісного підходу. Його реалізації, як свідчать результати аналізу шкільної практики, сприятиме *розширення діапазону організаційних форм, методів навчання, способів навчальної взаємодії*. Зазначимо, що головним виявляється не стільки різноманітність педагогічного репертуару вчителя, скільки його центрованість на учневі з урахуванням вікових та індивідуальних осо-

бливостей, що впливають на перебіг і результативність навчальної діяльності школяра. Лише за таких умов освітнє середовище стає ефективним засобом створення освітнього простору, конструювання якого відкриває можливості цілеспрямовано й системно організувати навчальну взаємодію учнів на окремому відрізку навчального процесу — екскурсії, зустрічі з фахівцем, самостійній роботі і передусім уроці, як основній організаційній формі в початковій школі. Вибір *організаційних форм* навчання зумовлений метою опанування певного навчального матеріалу. Однак пріоритетним має бути його засвоєння у процесі організації і проведення квестів, конкурсів, зустрічей, практикумів, міні-дослідів, інтегрованих і бінарних уроків.

Серед *методів* навчання мають домінувати інтерактивні, методи навчання у русі. Вчителю доцільно організувати роботу з пам'ятками, опорними схемами тощо до того часу, доки не відбудеться практичне засвоєння їх змісту на рівні навички. З цією метою можуть використовуватись дидактичні ігри, що ґрунтуються на активізації кінестетичного каналу сприймання інформації — класики, пальчикові ігри (на усний рахунок, у тому числі таблиці множення, правопису словникових слів тощо).

Діапазон *навчальної взаємодії* школярів має розширюватись поступово: у 1—2 класах це переважно організація парної роботи і роботи в малих групах (3 учні), у 3—4 класах — групова, командна робота.

Важливим етапом створення освітнього простору учнів є рефлексія. У початковій школі учитель організує і координує вибір кожним учнем завдань певного ступеня складності, виявлення рівня своїх навчальних досягнень і визначення стратегії та планування роботи, спрямованої на покращення одержаних результатів (за потреби) шляхом організації взаємодії з учнями, дорослими — працівниками закладу (бібліотекар, психолог, соціальний працівник, вихователі та ін.), батьками, фахівцями, з різними джерелами інформації, іншими затребуваними об'єктами.

Резюмуючи зазначимо, що в умовах варіативності організаційних форм навчання конструювання освітнього простору в школі постає одним з основних дидактичних ресурсів їх модернізації на засадах особистісно орієнтованого підходу.

ЕФЕКТИВНІСТЬ МОДЕЛЕЙ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У КОНТЕКСТІ НАБУТТЯ УЧНЯМИ ДОСВІДУ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В. О. Мартиненко, к. пед. н.

Сутнісними ознаками сучасних уроків літературного читання є суб'єкт- суб'єктна, полісуб'єктна взаємодія між учасниками комунікації з домінуванням суб'єктності учня; їх варіативність, посилення комунікативної спрямованості змісту уроків, діалогічної взаємодії учнів з текстом, автором твору. Врахування комунікативних основ під час моделювання уроків літературного читання дали змогу організувати на уроці ефективне спілкування, а не лише передачу знань.

У процесі дослідження теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено такі моделі уроків формування досвіду читацької діяльності:

- моделі уроків з опрацювання художніх текстів;
- моделі уроків з опрацювання науково-пізнавальних текстів;
- моделі уроків роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією.

Базовими навчальними технологіями під час опрацювання художніх і науково-художніх текстів, дитячих книжок різних типів і видів були технологія поетапного опрацювання змісту твору; технологія діалогової взаємодії учня з текстом, його автором.

Жанрово-родова специфіка літературних текстів зумовлювала вибір і застосування провідних методів і прийомів, провідних читацьких стратегій їх опрацювання.

Апробація зазначених моделей і навчальних технологій засвідчила таку позитивну динаміку у набутті учнями досвіду читацької діяльності: оволодіння школярами ефективними прийомами аналізу літературного твору з метою поглибленого розуміння змісту прочитаного, усвідомлення його художньої цінності; освоєння вмінь самостійно усвідомлювати різні види текстової інформації: фактичну, концептуальну, підтекстову (4 клас), здійснювати її смислову компресію; набуття досвіду міжособистісного спілкування, комунікації з джерелом інформації; здатність замінювати смислові елементи тексту еквівалентними елементами власного смислового поля.

Освоєні учнями продуктивні способи роботи з текстом певного жанру зберігалися і застосовувалися ними під час роботи з творами інших жанрів. Набули розвитку компоненти ціннісно-смислової,

емоційно-вольової сфер особистості дитини: усвідомлення й оцінка учнем результатів своєї читацької діяльності; оцінювальні судження, власне ставлення до прочитаного, висловлені у вербальній і невербальній формах тощо.

Рівні сформованості досвіду читацької діяльності на уроках роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією характеризувалися такими показниками: стійкий інтерес учнів до книжки, до самостійного читання у позаурочний час, самостійність у пошуку навчально-пізнавальної інформації із залученням різних інформаційних джерел; комунікативна, емоційна готовність учнів до спілкування з дитячою книжкою.

Зазначені блоки метапредметних умінь сприяють вихованню й розвитку якостей особистості школяра сучасного інформаційного суспільства.

ЕФЕКТИВНІСТЬ МОДУЛЬНОЇ СТРУКТУРИ УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

К. І. Пономарьова, к. пед. н.

У процесі наукового дослідження «Модельовання організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів української мови» було розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено модульну структуру уроку української мови в початковій школі. Її сутність полягає в тому, що навчальна діяльність учнів на уроці здійснюється за трьома модулями — мовно-теоретичним, правописним і мовленнєво-творчим. Метою першого є формування в учнів знань про мовні одиниці та явища. У процесі реалізації другого модуля школярі опановують правописні уміння й навички. Основне завдання третього модуля полягає в розвитку вмінь змістовно й грамотно будувати зв'язні висловлювання в усній і письмовій формах.

Експериментальна перевірка розроблених моделей уроків (базової та варіативних) довела їх ефективність. Зокрема, проведені в кінці експерименту контрольні зрізи засвідчили, що учні експериментальних класів значно успішніше впоралися з виконанням контрольних робіт, призначених для перевірки предметних компетентностей з української мови, та написанням зв'язного висловлювання на задану тему. На високому рівні впорались із перевіркою предметних компетентностей 24,3 % учнів експериментальних класів і лише 8,1 % шко-

лярів у контрольних класах, на достатньому рівні відповідно 45,2 % і 38,5 %, на середньому рівні — 30,5 % і 45,7 %, на початковому рівні — жодний учень в експериментальних класах і 7,7 % у контрольних класах. Із творчим завданням (написанням зв'язного тексту) 28,7 % учнів експериментальних класів впорались на високому рівні, 46,4 % — на достатньому рівні та 24,9 % — на середньому. У контрольних класах на високому рівні написали твір 7,3 % школярів, на достатньому — 35,6 %, на середньому — 38,6 %, на початковому рівні — 18,5 %.

Результати якісного аналізу творчих робіт учнів експериментальних і контрольних класів засвідчили, що зв'язні висловлювання школярів, які навчались за експериментальною методикою, вирізняються вичерпністю змісту, логічністю викладу думки, лексичним багатством, використанням виражальних засобів мови (порівнянь, епітетів, метафор) та засобів міжфразового зв'язку. Це підтверджує нашу гіпотезу про те, що наявність на кожному уроці української мови мовленнєво-творчого модуля забезпечить системний, цілеспрямований і повноцінний мовленнєвий розвиток учнів, зокрема формування вмінь зв'язно висловлювати власні думки, змістовно та грамотно записувати складені тексти, що є важливим складником комунікативної компетентності молодших школярів.

Зазначені результати проведеного наукового дослідження доводять ефективність модульної структури уроку української мови в початковій школі та обґрунтовують доцільність її застосування з метою реалізації компетентного підходу в навчанні молодших школярів.

НЕСТАНДАРТНИЙ СПОСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРАФІКО-ОРФОГРАФІЧНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

О. Ю. Прищепя, к. пед. н.

Повноцінне оволодіння програмовими вимогами з української мови, як і з інших предметів, залежить переважно від спеціально організованої навчальної діяльності.

Організація навчальної діяльності — процес нескінченний. Кожний варіант організації навчального процесу може давати позитивний результат тільки в певній ситуації, за певних обставин, на даний час, сьогодні. Періодичні зміни в суспільстві, цілях освіти, в мотивації навчання, методиці, навіть елементарно — в графіці пись-

ма призводять до удосконалення організації навчальної діяльності, пошуку оригінальних підходів, способів.

Якщо навчання являє собою спільну діяльність учнів і вчителя, де учні вчать, а вчитель навчає, тобто керує цим процесом, то це означає, що він (вчитель) має добирати різні способи організації цієї діяльності з метою допомогти учням у здобутті знань, виробленні вмій і навичок, оперуванні ними.

У процесі експериментальної роботи нами було розроблено нестандартний спосіб організації графіко-орфографічної навчальної діяльності, побудований за принципом раціонального поєднання різних форм роботи (фронтальної, індивідуальної та роботи в парі) зі спеціально розробленою системою завдань, в основі якої покладено графічні та орфографічні дії.

Завдання розроблені з урахуванням таких психологічних процесів:

- мислення (порівняння, аналізу, синтезу, наочно-образного);
- пам'яті (рухової, зорової, асоціативної);
- сприйняття (площинної форми).

У систему завдань покладено роботу над візуальним і руховим запам'ятовуванням образу літери, типів сполучень її елементів і самих букв між собою, словникових програмових слів, а також для запобігання специфічним помилкам.

Завдання, які пропонувалися учням, відповідають програмовим вимогам предмета «Українська мова» і мають навчальний характер. Матеріал для них добирався переважно із вправ підручника, дитячої пізнавальної та розважальної літератури для відповідного віку, розроблено кросворди, сканворди.

ВАРІАТИВНІСТЬ УРОКІВ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ГРАМОТИ (ЧИТАННЯ) ПЕРШОКЛАСНИКІВ

О. В. Вашуленко

Компетентісно орієнтований урок має створювати умови для всебічного розвитку учнів шляхом виконання ними різноманітної практичної діяльності, яка відповідає їхнім віковим особливостям. Такий урок сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей, особистісних якостей, які дають змогу ефективно діяти в різ-

них життєвих ситуаціях. Головною метою такого уроку є формування дитячої особистості, розкриття і розвиток її природних здібностей. Завдання таких уроків полягає не лише у засвоєнні знань, а й засвоєнні й усвідомленні способів навчальної діяльності.

Основними ознаками сучасного уроку навчання грамоти є: спрямованість на особистість учня (головна мета уроку — розвиток особистості учня у процесі навчання, набуття ним не тільки пізнавального, але й соціального досвіду, формування ключових і предметних компетентностей у процесі опанування різних навчальних предметів); співпраця, співтворчість учителя й учнів; взаєморозуміння і взаємоповага у процесі спілкування і навчальної діяльності; виховання і навчання кожної дитини на основі розвитку її природних здібностей; використання педагогом сучасних педагогічних технологій; урахування впливу предметного та інформаційного середовищ; системний підхід до моделювання уроку; варіативність і гнучкість структури уроку; оптимізація організаційних форм роботи на уроці.

Отже, сучасний урок навчання грамоти — це форма організації спільної діяльності вчителя й учнів на основі суб'єктної та полісуб'єктної взаємодії, у процесі якої вчитель уміло використовує всі можливості для розвитку особистості учня, набуття ним не лише пізнавального, а й соціального досвіду, формування ключових і предметних компетентностей, виховання моральних якостей дитячої особистості.

Урок як цілісна система, що реалізує освітню, виховну й розвивальну функції навчання, є багатограним і багатоплановим. Він є частиною навчального курсу, теми і розв'язує конкретні дидактичні завдання на окремо взятому відрізку навчального процесу. Залежно від того, яку дидактичну мету реалізують на уроці й на якому навчальному матеріалі він побудований, розрізняють такі типи уроків читання в період навчання грамоти: урок вивчення нового навчального матеріалу; урок формування і вдосконалення вмінь та навичок; урок закріплення й застосування знань, умінь та навичок; урок узагальнення і систематизації знань; урок повторення і корекції знань, умінь та навичок; комбінований урок.

Важливим завданням читання в 1 класі є пробудження у школярів інтересу до дитячої книжки, формування початкових умінь самостійно працювати з нею. Такі вміння відпрацьовуються на спеціально відведених заняттях.

Використання різних типів уроків читання в період навчання грамоти дає можливість педагогу будувати систему занять, яка становить цілісну технологію навчання, зробити його цікавим, пізнавальним і продуктивним.

УПРОВАДЖЕННЯ БАЗОВИХ МОДЕЛЕЙ УРОКІВ МАТЕМАТИКИ З ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Н. П. Листопад

У процесі проведення формувального експерименту наукового дослідження «Моделювання уроків математики з формування у молодших школярів обчислювальної компетентності» було експериментально перевірено структуру базових моделей уроку математики, на яких відбувається формування обчислювального складника математичної компетентності молодших школярів. Сутнісним чинником, який впливає на вибір базової моделі уроку, є характер пізнавальної діяльності молодшого школяра — репродуктивний чи продуктивний, що визначає спрямованість навчального процесу на використання технологічного чи проблемно-пошукового підходу.

Упровадження результатів дослідження підтвердило наше припущення, що моделювання сучасного уроку математики має базуватися на взаємодії двох аспектів:

- методичного, який стосується побудови системи навчальних завдань (забезпечується системою вправ, що приводять учня до «відкриття» нового поняття чи способу дії, сприяють його усвідомленню і засвоєнню, дають змогу формувати обчислювальну компетентність;
- психолого-дидактичного, що безпосередньо пов'язується з організацією навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, націлену на успіх за рахунок власної активності. Яким би не був за формою проведення або за дидактичною метою урок, в основі його має бути покладений принцип діяльності.

Пошук оптимальної структури уроку відбувається і вдосконалюється вчителями-експериментаторами. Аналіз результатів формувального експерименту дав змогу виокремити тенденції розвитку сучасного уроку математики в початковій школі, які з різною повнотою домінують у практиці роботи творчих вчителів. До таких тенденцій ми зараховуємо: своєрідне зняття «предметних бар'єрів», у результаті чого урок стає інтегрованим; використання «активних» методів навчання, що забезпечують можливість включати обчислювальну діяльність молодших школярів у контекст іншої, більш для них «цільової» діяльності — гри, проекту, творчого завдання тощо.

Усі ці інноваційні прояви є підтвердженням того, що компетентнісний підхід змінює зміст і структуру уроку математики в початковій школі, чим детермінує процес оновлення дидактико-методичного забезпечення для його моделювання.

ФОРМУВАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

О. В. Онопрієнко, к. пед. н.

У вітчизняній школі нині відбуваються помітні зміни усєї сукупності взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу, наслідки яких суттєво впливають на створення нових умов освіти, зокрема на модернізацію змісту, методик і засобів контролю й оцінювання результатів навчання. Нововведення у нормативному забезпеченні початкової ланки налаштовують на необхідність звернутися до педагогіки співробітництва, в якій учень буде не просто діяльним учасником, а й візьме на себе частину відповідальності за своє навчання.

Ефективність в освітніх системах європейських країн довів формувальний підхід до контролю й оцінювання навчальних досягнень компетентнісного прояву. Сутність підходу полягає у постійному відстеженні індивідуального просування школярів у навчанні для своєчасної корекції; його реалізація підкріплена критеріями, які прозорі та зрозумілі всім учасникам освітнього процесу, операціоналізовані, тобто забезпечені показниками (індикаторами) їх досягнення. Ознака відкритості цього підходу виявляється у тому, що критерії встановлюються на рівні навчального закладу, тим самим забезпечуючи його автономність у здійсненні проміжної атестації навчальних досягнень школярів. Визначення особистих результатів учнів відмежоване від порівняння із досягненнями інших школярів і не передбачає адміністративного впливу, що цілком відповідає ідеям гуманної педагогіки.

За наслідками компаративістського вивчення досвіду запровадження формувального підходу в початковій школі виділено такі його провідні ідеї:

- стимулювання учня у прагненні мати в навчанні високі результати;

- визначення чітких критеріїв відповідно до окреслених у стандарті освіти очікуваних результатів;
- проектування освітнього маршруту на основі наявних на певний момент знань і вмінь;
- організація навчального процесу в атмосфері позитивного мікроклімату, ситуації успіху, емоційного задоволення;
- залучення учня до процесу навчання як його активного учасника шляхом формування і застосування рефлексивних умінь;
- орієнтація навчального процесу на розвиток у школяра загальнонавчальних умінь і особистісних якостей.

Засобами здійснення формувального контролю й оцінювання вважають спільне з учнями висування мети стосовно бажаних результатів навчання; систематичне з'ясування стартових позицій учнів, відстеження розуміння навчального змісту; спостереження за рухом учнів згідно з наміченим планом; виявлення причин утруднень або помилок; спільний із учнями аналіз робіт, планування подальших етапів навчання; рефлексія учіння як зворотний зв'язок між учителем, учнем або групою учнів на основі самооцінювання.

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА

І. В. Андрусенко

Основні засади формування екологічних умінь закладаються в молодшому шкільному віці, який є найбільш сензитивним для розвитку відповідних розумових і практичних здібностей.

Екологічна діяльність молодших школярів відбувається в чітко визначених умовах у різних організаційних формах. Кожна з форм характеризується певною структурою, принципами упорядкування її структурних елементів та взаємозв'язками між ними. Оскільки урок є основною формою організації навчання природознавства, ми розглядаємо його головні компоненти та зосереджуємося на відповідних етапах формування екологічних умінь.

Формування екологічних умінь молодших школярів пов'язане із здатністю спостерігати, встановлювати елементарні зв'язки і залежності між предметами, явищами та процесами у навколишньому жит-

ті. У цьому плані доцільною формою організації екологічної навчально-пізнавальної та практичної діяльності постає урок-екскурсія.

Проведене нами дослідження засвідчило, що в масовій практиці кількість уроків-екскурсій, порівняно зі звичайними уроками, незначна — не більше 3—5-ти уроків на рік. Учителі зазначають, що така організаційна форма викликає деякі утруднення, а саме: займає більше часу в процесі підготовки (52 %); складно передбачити погодні умови (12 %); проблеми з дисципліною (90 %). Про труднощі у процесі організації уроків-екскурсій не зазначають лише 7 % респондентів.

Значний пізнавальний і розвивальний потенціал вміщує така форма організації навчальної діяльності, як дослідження. Дослідницька діяльність є способом організації творчої діяльності учнів, що забезпечується за допомогою навчально-дослідницьких завдань, тобто учні виконують усі етапи процесу розв'язання проблеми в їх логічній послідовності, починаючи з усвідомлення пізнавального протиріччя. Педагогічне спостереження засвідчило, що під час природознавчого дослідження така побудова уроку позитивно впливає на якість роботи учнів, активізує у них мислення, пам'ять, увагу. У процесі дослідження учні споглядають об'єкт, обстежують, порівнюють, описують, обговорюють, визначають спільні та відмінні ознаки, класифікують за визначеними ознаками, експериментують, визначають результати, роблять висновки, вчать презентувати результати.

Під час проведення експериментального дослідження було з'ясовано, що вибір варіативних форм організації екологічної діяльності молодших школярів у процесі навчання природознавства зумовлений потребами і віковими можливостями учнів початкових класів.

Результати проведеного наукового дослідження свідчать про те, що варіативні форми організації навчання природознавства сприяють розвитку екологічної діяльності молодших школярів.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Регістраційний номер: 0115U003081. **Роки виконання:** 2015—2017 рр.

Науковий керівник: Т. О. Ремех, к. пед. н., завідувач відділу суспільствознавчої освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- визначено психолого-педагогічні характеристики компетентісно орієнтованого навчання історії та основ правознавства, організації дослідницької діяльності в навчанні всесвітньої історії в основній школі; способи реалізації етнокультурного та релігієзнавчого складників навчання історії України учнів основної школи;
- схарактеризовано комплекс навчальних дій, якими мають оволодіти учні під час набуття предметних (історичної та правової) компетентностей; перелік навчальних стратегій, видів і форм навчальної діяльності, якими вчитель забезпечує формування предметних компетентностей школярів; основні напрями розвитку компетентісно орієнтованого навчання в курсі всесвітньої історії в основній школі; систему прийомів і методів організації компетентісно орієнтованого навчання учнів основної школи історії; методичні підходи до формування навчальних умінь та навичок відповідно до компонентів історичної предметної компетентності на матеріалі етнокультурного та релігієзнавчого змісту;
- обґрунтовано методичні умови запровадження компетентісного підходу в навчанні історії та основ правознавства в основній школі; застосування дослідницької діяльності на основі компетентісно орієнтованого підходу в навчанні всесвітньої історії в основній школі; методичні засади конструювання системи вправ і завдань для учнів у процесі розвитку предметних (історичної та правової) компетентностей;
- розкрито роль і місце релігієзнавчого та етнокультурного складників історичного змісту в основній школі;
- розроблено принципи добору навчальних матеріалів до змісту методичних посібників із навчання учнів основної школи історії та основ правознавства; критерії сформованості предметної історичної компетентності учнів 7—8 класів з урахуванням етнокультурного складника змісту курсу історії України; навчаль-

ні матеріали (ілюстративний матеріал, система вправ і завдань, першоджерела) методичних посібників із навчання учнів основної школи історії та основ правознавства; компетентнісно орієнтований методичний апарат посібника «Навчання учнів 7—8-х класів питанням релігієзнавства в курсі історії України»; модель методичного посібника «Методика компетентнісно орієнтованого навчання всесвітньої історії у 7 класі»; методичні рекомендації вчителям історії з організації дослідницької діяльності учнів у навчанні всесвітньої історії.

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК З ІСТОРІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

О. І. Пометун, д. пед. н.

Нині критичне мислення перебуває на другому місці серед переліку десяти компетентностей людини, які будуть потрібні у 2020 р. (за даними World Economic Forum). Вона входить в число ключових і в прогнозах на 10—15 років. У зв'язку з легким доступом і величезною кількістю інформації необхідними стають навички її відбору і правильного застосування. Саме технологія розвитку критичного мислення як формування в учнів умінь аналізу, синтезування й обґрунтування оцінки достовірності/цінності інформації; властивості сприймати ситуацію глобально, знаходити причини і альтернативи; здатності генерувати чи змінювати свою позицію на основі фактів й аргументів, коректно застосовувати отримані результати до проблем і приймати зважені рішення — чому довіряти та що робити далі — є ключем до вдосконалення якості сучасної освіти.

Очевидно, що розвиток цієї компетентності має відбуватися під час шкільного навчання на уроках з будь-якого предмета, зокрема і з історії. Значна роль належить і підручнику з історії, який наразі має стати і засобом розвитку критичного мислення учнів.

Підручник з історії може розвивати критичне мислення учнів, якщо його автори дотримуються декількох вимог.

Основний і додаткові тексти підручника мають містити альтернативні думки, різні точки зору і погляди історичних діячів і сучасників/свідків подій. Це дає можливість, по-перше, виховати в учнів розуміння цінності та правомірності різних думок і позицій у сус-

пільстві, а по-друге, за допомогою спеціальних завдань навчити їх оцінювати ці думки і погляди, насамперед за критерієм достовірності.

Тексти та ілюстрації підручника повинні бути різноманітними і презентувати якомога ширший спектр джерел, зокрема тих, з якими учень стикається поза уроком: документи, художні твори, публіцистика, відео та картини, графіки, схеми та інфографіка тощо. Це забезпечить можливість учням не лише осмислити різноманітність джерел інформації, доступних сучасній людині, а й надасть першопочатки їх розрізнення залежно від мети дослідницького пошуку.

Нарешті, надважливою є така складова методичного апарату підручника з історії, як система запитань і пізнавальних завдань, які супроводжують всі інші елементи підручника. Вона має бути побудована з урахуванням завдання розвитку критичного мислення, а отже, стимулювати в учнів мисленнєві операції вищого рівня — аналіз, синтез, оцінку. Насамперед, авторам підручників тут стануть у нагоді прийоми роботи з текстами, розроблені у межах відомої програми «Читання і письмо для розвитку критичного мислення». Однак провідну роль тут мають відіграти проблемні та відкриті запитання, які привертають увагу учнів до суперечностей розвитку суспільства, стимулюють до висловлювання різних версій та захисту власної позиції.

ФОРМУВАННЯ АКсіОЛОГіЧНОГО СКЛАДНИКА ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Н. М. Гупан, д. пед. н.

Система предметних компетентностей, що формується у навчанні кожного предмета, відповідає специфіці його змісту. Історична предметна компетентність — це здатність учня до самостійного осмислення історії України в контексті світового історичного процесу та адекватної оцінки соціального та морального досвіду минулих поколінь. Вона має сприяти формуванню (розвитку, розкриттю потенціалу) учня як громадянина України, соціально адаптованої та відповідальної особистості через набуття школярем окремих її складників, зокрема аксіологічного.

Аксіологічний складник варто розуміти як здатність учнів формулювати оцінки і версії історичного процесу. Критеріями його розвитку виступають такі вміння учнів: порівнювати й оцінювати факти

та діяльність історичних осіб із позиції загальнолюдських та національних цінностей, визначати власну позицію щодо суперечливих і вразливих питань історії; виявляти інтереси, протиріччя в позиціях соціальних груп і окремих осіб та їх роль в історичному процесі, тенденції та напрями історичного розвитку; оцінювати різні версії про минулі події, визнаючи, що деякі джерела є необ'єктивними.

Важлива роль у розвитку в учнів названих умінь належить підручнику з історії. Це, насамперед, потребує включення у зміст підручника сюжетів, що розкривають загальнолюдські та національні цінності, наприклад пов'язані з внеском України у світову культуру, кращими якостями особистості, волелюбністю і демократизмом українського народу тощо. Разом з тим відбір та структурування всього змісту підручника необхідно проводити із урахуванням психологічного механізму формування цінностей особистості (тобто учням потрібно надавати факти про те, якими були потреби, мотиви, інтереси людей, які створили такі цінності і прагнули втілити їх у життя, як вони ставились до світу і як діяли в конкретному часі та просторі).

Звісно, зміст підручника має бути полікультурним, тобто розкривати духовну та культурну спадщину, традиції народів, взаємозбагачення, багатомірність духовного і культурного простору минулого та сучасності через діалог культур. Це дасть учням і вчителю простір для порівняння та виражених оцінок, висловлюваних у процесі навчальної дискусії.

Формування аксіологічного складника неможливе без багатоаспектності й альтернативності змісту підручника. Відбір змісту має здійснюватись із застосуванням різних підходів до пізнання історичного процесу — цивілізаційного, культурологічного, регіонального та ін., які доповнюватимуть один одного залежно від особливостей історичного явища, процесу, що підлягають аналізу та вивченню. Цілісний історичний процес має розкриватися через різнопланові картини повсякденного життя різних груп населення (етнічних меншин, емігрантів, жінок, мешканців міст і сіл та ін.). Реалізація цих вимог відповідатиме формуванню в учнів власних ставлень і позицій, що стануть підґрунтям для їх ціннісних орієнтацій як основного складника предметної історичної компетентності.

ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ХРОНОЛОГІЧНОГО СКЛАДНИКА ІСТОРИЧНОЇ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

В. С. Власов, к. пед. н.

Історико-методична школа напрацювала достатню кількість засобів та **прийомів формування** хронологічних уявлень та вмій. Найвідомішим прийомом є образне позначення дати/часу, коли в учня виникають певні зорові або слухові асоціації з подією. Використовуючи прийом образного позначення часу, вчитель описує обставини важливих подій максимально яскраво й образно, для чого використовує влучні цитати. Для образного позначення часу використовують як уривки з наративних (оповідних) джерел, так і фрагменти з художніх (історичних) творів у жанрі дитячої літератури.

До традиційних прийомів формування хронологічних уявлень та вмій належать також робота з **лінією (або стрічкою) часу, складання хронологічних та синхроністичних таблиць**.

Лінія (стрічка) часу є невід’ємним атрибутом уроків пропедевтичного курсу в 5 класі та історії стародавнього світу в 6 класі. Цей засіб наочного навчання дає змогу формувати уявлення про лінійність, незворотність часу, різні категорії часу (століття, тисячоліття, еру) за допомогою графічних образів. Він дає можливість проілюструвати поняття послідовності та тривалості історичних подій і процесів конкретними графічними зображеннями. За допомогою лінії часу учні можуть виконувати пізнавальні завдання на лічбу років в історії.

Хронологічна таблиця — засіб умовної наочності та спосіб письмової фіксації послідовності історичних подій, явищ, процесів. Хронологічні таблиці використовують для формування уявлень про послідовність та тривалість історичних подій, явищ, процесів; осмислення та систематизації знань дат та подій.

Узвичаєно розрізняти декілька видів хронологічних таблиць: *зведені, тематичні та календарі історичних подій*.

Зведені хронологічні таблиці узагальнюють дати та події шкільного курсу або курсів історії, дають змогу цілісно уявити історичний процес (наприклад, таблиця «Найважливіші події ранньомодерної доби історії України»). Хронологічні відомості в таких таблицях впорядковано здебільшого у двох колонках: дати (*перша колонка*) та події, явища, процеси (*друга*).

Тематичні хронологічні таблиці дають змогу систематизувати дати подій, явищ і процесів, що стосуються окремих проблем курсу історії.

Вони здебільшого забезпечують цілісне сприйняття в хронологічній послідовності наскрізних питань шкільного курсу, що вивчаються в різний час (наприклад, таблиця «Роки існування Запорозьких Січей») або мають тематичну спорідненість (таблиця «Роки створення архітектурних пам'яток козацького бароко»). Укладаючи такі таблиці, учні отримують можливість глибше усвідомити особливості етапів історичних процесів, оцінити тривалість подій, збагнути їхню суть. Окрім двох колонок («дати» і «події»), у таких таблицях додаємо ще декілька, де фіксуємо особливості або значення кожного факту.

Календарі історичних подій відтворюють хроніку найважливіших подій, факти в них зафіксовано з точністю до днів. Такі таблиці сприяють формуванню конкретних уявлень про час, дають змогу ознайомити школярів з динамікою досліджуваних подій, унаочнюють характер дій їх учасників.

Синхроністична таблиця — засіб навчання історії та спосіб фіксації одночасності (синхронності) перебігу подій, явищ, процесів, що стосуються різних сфер зовнішньої та внутрішньої політики (соціально-економічного життя, культури тощо) однієї або декількох держав/країн. Складання синхроністичних таблиць сприяє логічному повторенню історичних дат і подій, оскільки дає змогу порівнювати їх, аналізувати однорідні події за часом, коли вони відбулися, за тривалістю. Цей прийом створює умови для з'ясування закономірностей та особливостей історичного розвитку різних регіонів однієї країни або держав.

Ефективним прийомом формування хронологічних уявлень та вмінь є т. зв. **хронологічні комплекси**. Суть цього прийому полягає в поєднанні двох або декількох взаємопов'язаних фактів для закріплення у пам'яті учнів як самих фактів, так і їх дат шляхом пояснення зв'язків, що існують між ними. Хронологічні комплекси допомагають учням осмислювати досліджувані історичні явища, засвоювати їх причиново-наслідкові зв'язки і закономірності, сприяють вмінню встановлювати логічний зв'язок між окремими подіями і явищами, виокремлювати з низки подій ті, які характеризуються іншими ознаками. В учнів виробляється вміння «бачити» за датою конкретну подію.

До давно відомих прийомів формування хронологічних уявлень та вмінь належить прийом розв'язування **хронологічних прикладів та рівнянь**, а також розгадування **кросдат**. Як свідчить практика, найбільший ефект ці прийоми справляють на уроках історії в 7—8 класах. Хронологічні приклади сприяють осмисленому запам'ятовуванню дат. Цінними вони є ще й тому, що дають змогу учням самим пережити себе.

РЕЛІГІЄЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ

В. Ю. Кришмарел, к. філос. н.

У сучасному світі в людини часто виникає потреба не просто у глобалізованому мультикультурному спілкуванні, але й адаптації до яскраво вираженого полікультурного суспільства, де процеси інтеграції та дезінтеграції безпосередньо пов'язані із самоідентифікацією, у тому числі й за релігійною ознакою. Саме тому вважаємо за необхідне посилити увагу до формування загальнокультурної компетентності, зокрема на матеріалі, пов'язаному з релігієзнавчим складником, що є провідним у формуванні доброзичливого та толерантного простору для спілкування, який забезпечує прийнятність певних форм поведінкової активності.

Історична предметна компетентність передбачає опанування такими її складниками: хронологічним, просторовим, логічним, інформаційним, аксіологічним. З огляду на структуру академічного релігієзнавства прослідковуємо, як ці складники можуть бути сформовані в загальноосвітніх навчальних закладах на релігієзнавчому змісті шкільних курсів історії: хронологічний складник є вихідним для усвідомлення перебігу історії релігій; просторовий — для географії релігій; логічний та інформаційний — у соціології та психології релігій; аксіологічний — в опануванні учнями філософії та феноменології релігій. Ми визначаємо релігієзнавчу компетентність у загальноосвітніх навчальних закладах як частину релігієзнавчої компетенції, яка формується на основі історичної предметної компетентності, має тотожні основні складники і є вихідною для подальшого розширення специфікації у цій сфері. У межах предметної історичної компетентності, на релігієзнавчому змісті шкільних курсів історії, тобто в межах релігієзнавчої компетентності, в учнів мають формуватися: вміння враховувати світоглядні погляди інших у міжособистісному та професійному спілкуванні; здатність відрізнати основні релігійні течії та напрями за їх специфікою (зовнішньою атрибутикою, системою дозволів та табу тощо); впізнання основних здобутків мистецької культури людства, які мають релігійну основу (визначні храмові комплекси, образотворчі та музичні твори, пам'ятки літератури тощо); спроможність адекватно застосовувати основні норми релігійного етикету (чи потрібно знімати/вдягати головний убір/взуття при вході у храм певної релігійної течії; чи можна їсти/пити певні продукти в присутності представників певних релігійних течій,

щоб не образити чи не знітити їх тощо); навичка використовувати фактичні знання про історичний поступ і особливості розвитку та впливу певних релігійних течій при проведенні досліджень та в процесі застосування критичного мислення (для врахування багатоаспектності дій/чинників/наслідків).

Окреслені елементи історичної компетентності учнів, що формується на релігієзнавчому змісті, сформульовані у загальному вигляді та потребують уточнення з огляду на конкретну тематику навчального матеріалу та специфіку віку учнів, тому наведені для окреслення завдань її формування, їх структурування й подальшого уточнення.

СХІДНА РИМСЬКА ІМПЕРІЯ В ЗМІСТІ КУРСУ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ (7 клас): МІЖКУРСОВИЙ АСПЕКТ

Ю. Б. Малієнко, к. пед. н.

Нова програма з історії передбачає послідовне вивчення перших імперій Середньовіччя: Франкської, Східної Римської, Арабського халіфату. Такий підхід зумовлює формування в учнів цілісного уявлення про становлення сучасного світу, зокрема про появу таких європейських держав, як Італія, Німеччина, Україна, Франція, створення нової світової релігії — ісламу, формування парламентських структур тощо.

Актуальним міжкурсовим аспектом змісту історії України та всесвітньої (7 кл.) стає проблема взаємодії Русі-України з Візантією, що є важливою сторінкою вітчизняного Середньовіччя.

Відомо, що назвою «Візантія» Східна Римська імперія завдячує працям західноєвропейських істориків, які почали її вживати після падіння останньої в XVI столітті. Знання про Візантію, яка суттєво вплинула на Русь-Україну, допомагають учням краще зрозуміти історію України. Вивчення аналогічних процесів, що відбувалися у Київській державі, дає змогу вчителю показати вітчизняну історію у контексті європейського Середньовіччя та актуалізувати міжкурсові зв'язки.

З-поміж обов'язкових понять, передбачених програмою, власне «візантійським» є лише «василевс». Василевсами (басилевсами) та імператорами називали правителів Візантії. З обома цими поняттями учні знайомилися в курсі історії стародавнього світу. Проте, якщо до поняття «імператор» школярі зверталися, вивчаючи історію різних

держав, то поняття «василевс» — локальне, пов'язане здебільшого з історією Давньої Греції. Формуванню зазначених дефініцій сприятиме вирішення учнями завдань на включення поточного поняття у загальну систему понять, що вивчаються як у курсі історії Середніх віків, так і на уроках історії України.

Підкреслюючи вплив Візантії на Русь-Україну, варто зосередити увагу учнів на наступних факторах.

- Візантія сприяла християнізації Русі. Християнство пов'язувало Русь-Україну з Європою, зміцнювало її міжнародний авторитет.
- Християнська церква сприяла розвитку культури в усіх її проявах — літературі, архітектурі, освіті, образотворчому мистецтві тощо.
- Християнство, візантійські традиції вплинули на формування органів влади, судочинства, суспільні відносини Русі-України; поширювалася ідея божественного походження князівської влади.

Для актуалізації на уроці міжкурсового аспекту теми «Візантія» варто наголосити на впливі культури рومیїв на інші держави цього періоду.

Відповідно до нової програми, перший розділ маємо завершити практичним заняттям «Вплив перших середньовічних імперій на європейську історію». Такий підхід не тільки узагальнює навчальний матеріал, але й сприяє кращому розумінню учнями закономірностей і тенденцій розвитку середньовічних держав.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ (7-8кл.)

Т. І. Мацейків, к. пед. н.

В документах ООН і ЮНЕСКО, що стосуються проблем освіти дітей і молоді нинішнього століття, зазначається, що підготування молоді до життя в полікультурному світі є одним із пріоритетних завдань сучасної освіти. В доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. підкреслюється, що одна з найважливіших функцій сучасної школи — навчити людей жити під одним спільним дахом, допомогти їм перетворити існуючу взаємозалежність держав і етносів у свідому солідарність.

Розглядаючи освіту з соціокультурної точки зору, можна стверджувати, що вона є об'єктивним механізмом передачі необхідного досвіду, традицій, ціннісних орієнтацій. Досягнути мети становлення духовного потенціалу особистості учня можна лише шляхом занурення його в світ культури свого етносу та в світ кращих зразків світової культури.

За визначенням вітчизняних педагогів етнокультурна компетентність — це здатність учня вільно орієнтуватись у світі значень певної етнічної культури, розуміти мову, “коди”, “шифри” цієї культури й вільно творити рідною мовою. Здатність “читати” мову певної культури проявляється всередину і назовні цієї культури. Вільно пізнаючи й розуміючи окремі знаки культури, особа при цьому уявляє (свідомо або частіше підсвідомо) всю їх систему та загальні принципи побудови та організації. Завдяки цьому вона відрізняє “своє” від “чужого”, вільно будує поведінку всередині відповідної культури, відчувачи її межі, тобто край і початок іншої культури.

На уроках історії України в 7-8 класах етнокультурна компетентність учнів реалізується в знаннях матеріальної й духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій, звичаїв і обрядів рідного народу, а також в уміннях використовувати культурологічні знання.

У навчанні учнів 7-8 класів культурологічних тем на уроках історії України важливим є формування таких умінь учня як-от: характеризувати феномен української культури, історію її розвитку, місце в системі світової культури, оцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення; бути здатним до діалогу культур; вміти висловлювати і обґрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичного минулого.

Учні мають навчитися характеризувати культурні досягнення різних історичних періодів, розпізнавати найвідоміші пам’ятки архітектури та образотворчого мистецтва X-XVII ст. та стисло описувати їх; порівнювати ідеї та цінності, характерні для тогочасної культури, із сучасними державотворчими ідеями та культурними цінностями народів України; оцінювати внесок окремих діячів у вітчизняну та світову культуру; набувати досвіду освоєння картини світу, що розширюється до культурологічного і вселюдського його розуміння.

КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ З ІСТОРІЇ

П. В. Мороз, к. пед. н.

У ході дослідження теми «Компетентісно орієнтована методика організації дослідницької діяльності в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі» було розроблено компетентісно орієнто-

вану методику розвитку в учнів основної школи дослідницьких умінь та навичок під час вивчення всесвітньої історії.

Основною дидактичною одиницею у процесі дослідницького навчання є навчальне дослідницьке завдання з наперед невідомим рішенням. Дослідницьке завдання є різновидом навчального завдання основною ознакою якого є повна (або часткова) новизна його для учня та наявність навчальної проблеми, що передбачає пошук нових знань, способів (умінь) і стимуляцію активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведень. Під час розв'язання дослідницьких завдань діяльність учнів наближається до процесу наукового пізнання: учні в доступній для них формі знайомляться з методами та етапами наукового пізнання, досягаючи при цьому частину накопичених суспільством знань доступними для їх віку способами.

На нашу думку, основною метою дослідницьких завдань є, насамперед, формування предметних компетентностей, дослідницького типу мислення, практичних умінь та навичок здобуття суб'єктивно нових знань з історії. Відповідно, її умова таких завдань має формулюватися так, щоб викликала пізнавальну активність учня, спонукала до висунення припущень, аналізу чи порівняння історичних подій і явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків різного характеру, історичної реконструкції та персоніфікації, доведення або спростування тверджень на основі конкретних фактів, виявлення причин, наслідків та значення подій, простеження синхронності чи послідовності однотипних історичних фактів, явищ і процесів у різних країнах та регіонах, формулювання і аргументації особистої думки на основі аналізу історичних джерел, розвитку історичної емпатії та історичної уяви.

Основними методичними вимогами до формулювання умови дослідницьких завдань є: 1) відповідність навчальній програмі та меті уроку (завдання мають стосуватися найважливіших понять та історичних фактів, що вивчаються впродовж навчальних тем та охоплювати, якщо це можливо, різні види історичних джерел); 2) конкретність, логічність та лаконічність; 3) досяжність у виконанні учнями самостійно чи за керівництва вчителя; 4) умова не повинна містити явної підказки. Дослідницькі завдання для учнів мають також передбачати оптимальне поєднання різних форм навчання: індивідуальної, парної, групової та колективної, що має бути зазначено в інструкціях до виконання завдань.

Дані емпіричних досліджень засвідчують, що системне використання дослідницьких завдань у процесі навчання історії дають змогу суттєво підвищити рівень навчальних досягнень та історичної компетентності учнів.

НАВЧАННЯ ПРАВ ЛЮДИНИ ЯК СКЛАДНИК ШКІЛЬНОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ

Т. О. Ремех, к. пед. н.

Пріоритетний напрям Національної стратегії у сфері прав людини — підвищення рівня обізнаності школярів та впровадження в навчальний процес підходу, заснованого на правах людини. Стратегічна мета — забезпечення доступу до інформації й одержання знань про права, свободи та обов'язки людини і громадянина, механізми реалізації та захисту таких прав і свобод. Це сприятиме утвердженню поваги до прав і свобод людини; вихованню у школярів почуття власної гідності, терпимості, толерантності, взаєморозуміння та рівності; становленню активної життєвої позиції, забезпеченню миру, сталого розвитку суспільства, соціальної справедливості.

Значний потенціал для освіти з прав людини мають суспільствознавчі предмети в школі через широкі можливості для імплементації питань із прав людини в зміст як інваріантних (історія, правознавство, «Людина і світ»), так і варіативних предметів («Етика», «Громадянська освіта»), починаючи з початкової школи («Я у світі», «Літературне читання» та ін.).

Запровадження підходу, заснованого на правах людини, в навчанні учнів посилює антропоцентричний вимір суспільствознавчої освіти та сприяє формуванню компетентностей школярів. Основними принципами освіти з прав людини є безперервність, поетапність, міждисциплінарність, міжпредметні зв'язки, інтеркультурність, зв'язок із життям і практичною діяльністю.

Навчання прав людини має мати позитивне спрямування, адже численні приклади порушення прав людини й нехтування ними породжують відчуття зневіри та безсилля у школярів. Важливим тут є зміщення акценту в бік здобутків та прогресу людства у цій сфері та усвідомлення учнями того, що права не реалізовуватимуться й не розвиватимуться без їхньої активної участі.

Навчання прав людини необхідно будувати на компетентнісному підході, що вможливорює формування в учнів ключової громадянської, галузевої суспільствознавчої та предметних компетентностей у сукупності когнітивного (знання), діяльнісного (вміння, навички, позитивний досвід дій), аксіологічного (цінності, ставлення) складників. Ефективними в навчанні прав людини є застосування дискусій, групової роботи, ігор, написання творів-роздумів, імітацій суспільних процесів і процедур за обов'язкового створення в класі та

школі мікроклімату панування рівності, справедливості, свободи, заохочення вільного висловлення власної думки та активних дій.

Навчання правам людини школярів є актуальним та вкрай необхідним як відповідь на сучасні виклики, так і згідно з вимогами Плану дій виконання Національної стратегії з прав людини (II етап 2015—2017 рр.). В умовах реформування системи загальної середньої освіти та проголошених змін у змісті середньої освіти відкривається вікно можливостей зафіксувати знання і розуміння прав людини у форматі обов'язкового результату навчання суспільствознавства. Це зумовить потребу в створенні різноманітних суспільствознавчих курсів (тематичних блоків) для викладання/вивчення прав людини в школі. Фіксація такого результату навчання у Державному стандарті загальної середньої освіти є необхідною умовою ефективності створення будь-якого навчального матеріалу з прав людини (програми, підручників, навчальних посібників, методичних матеріалів для вчителів тощо).

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

І. В. Мороз

У ході дослідження теми «Компетентнісно орієнтована методика організації дослідницької діяльності в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі» теоретично обґрунтовано методичні умови застосування дослідницької діяльності на основі компетентнісно орієнтованого підходу в навчанні всесвітньої історії в основній школі; розроблено методичні рекомендації вчителям щодо організації дослідницької діяльності учнів в процесі навчання всесвітньої історії.

З'ясовано, що в умовах дослідницького навчання всесвітньої історії змінюється роль учителя, яка полягає не стільки в передаванні готових знань учням, а в організації відповідного освітнього середовища, навчаючись у якому учень спирається на особистий потенціал та у процесі навчальної діяльності використовує знання, здобуті ним самим. Учитель не повинен вести учня «за руку» до готової чи завчасно підготовленої відповіді, а лише спільно з ним шукати рішення навчальної проблеми. Тут учитель виступає не джерелом знань в останній інстанції, а носієм досвіду організації діяльності

учнів. Відповідно, навчання перетворюється на співпрацю — спільну роботу вчителя та учнів із оволодіння знаннями та розв’язання навчальних проблем, де обидві сторони взаємодії є суб’єктами, тобто активними учасниками навчання. Педагог стає консультантом і помічником юного дослідника, зокрема надаючи допомогу учням під час дослідження суперечливих історичних питань, відбору та аналізу першоджерел, заохочуючи порівняльні дослідження, аналіз різних точок зору на певні історичні події. Системна робота вчителя у такому напрямі сприятиме формуванню в учнів уміння інтерпретувати і зіставляти різноманітні історичні джерела, аналізувати історичні події, явища, процеси, розкривати їх значення та вплив на сьогодення у різноманітних контекстах, розвиватиме критичне мислення учнів.

До загальних методичних шляхів організації дослідницької діяльності учнів у навчанні історії можна зарахувати такі: 1) педагогічне керування створенням мотивів і стимулів до навчання; 2) прищеплення пізнавального інтересу учнів до навчального матеріалу; 3) ознайомлення учнів із необхідними прийомами пізнавально-пошукової діяльності; 4) систематичне врахування принципу індивідуалізації у навчанні; 5) впровадження в практику роботи і систематичне використання комп’ютерних технологій, сучасних технічних і наочних засобів навчання; 6) розробка творчих завдань, що вимагають нестандартних рішень і самостійного пошуку джерел інформації; 7) поєднання дидактично і методично обґрунтованих методів, що сприяють розвитку пізнавальної діяльності та творчих здібностей учнів.

ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ

С. І. Моцак, к. пед. н.

У сучасних умовах реформування освіти особливого значення набуває проблема підготовки випускника загальноосвітньої школи, який не лише оволодів певними знаннями та вміннями, а й здатний оперувати ними, готовий самостійно розвиватися і самовдосконалюватися.

Ми вважаємо, що розв’язанню цих проблем значною мірою сприяє позаурочна робота, яка має значний потенціал для навчання використовувати та застосувати здобуті учнями знання, уміння, на-

вички, власний досвід як у навчальній, так і життєвій ситуації, тобто допомагає визначити їхню здатність ефективно функціонувати (бути компетентними) у сучасному поліфункціональному суспільстві.

Позаурочна робота з історії має значний потенціал для формування та реалізації як ключових компетентностей, так і створює особливо сприятливе підґрунтя для розвитку історичної компетентності.

Найбільш цікавим і ефективним з точки зору формування та розвитку в учнів історичної компетентності та її окремих компонентів, а також практичного застосування знань, умінь та навичок є саме краєзнавчий аспект позаурочної роботи. Саме питання історії рідного краю викликають в учнів найбільше зацікавлення, адже у процесі їх дослідження вони мають можливість відчутти доприкритість до історії власної родини, своєї малої батьківщини, до глобальних історичних процесів та явищ, тобто бачать найбільші історичні події, відображені у близькій їм обстановці.

Позаурочна робота з історії розширює можливості для формування в учнів кожної зі складових історичної компетентності (просторової, хронологічної, інформаційної, аксіологічної, логічної, комунікативної). Як приклад, наведемо краєзнавчий аспект позаурочної роботи, підґрунтям для якої є ті знання з історії рідного краю, які учні отримують саме на уроках історії. Адже знання загальних закономірностей історичного процесу допомагають учням глибше розуміти історію свого краю як частину загальної історії, а знання регіональної історії сприяє розумінню загальноісторичних процесів і закономірностей у цілому.

Працюючи над історичними проектами, дискутуючи з гострих питань сучасного та минулого, досліджуючи невідомі сторінки історичного минулого рідного краю, готуючи шпальти шкільної історичної газети, добираючи матеріали до історичної вікторини тощо, учні поглиблюють інтерес до історії як навчального предмета, оволодівають уміннями та навичками дослідницької діяльності, формують уміття аргументовано висловлювати власні судження, виявляти критичність мислення: доводити істинність чи хибність окремих положень, робити висновки про достовірність історичних джерел.

Тобто за правильної організації позаурочна робота у різноманітних її вимірах є ефективним засобом формування історичних компетентностей учнів.

ОРІЄНТАЦІЯ ЗМІСТУ МЕТОДИЧНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НА КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ШКІЛЬНІЙ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧІЙ ОСВІТІ

А. М. Старєва, к. пед. н.

У процесі дослідження з'ясовано, що модернізація системи методичного навчання студентів передбачає впровадження компетентнісного підходу у стінах університетської освіти та полягає в необхідності орієнтації змісту методичних дисциплін на чітку систему предметно-методичних компетенцій майбутнього вчителя-суспільствознавця, необхідних для його продуктивної роботи на посаді вчителя, класного керівника; забезпечення його сталого професійного розвитку в умовах динамічності науки, техніки, економіки, соціуму та з урахуванням потреб регіонального ринку праці.

Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника і за національною рамкою кваліфікацій є головним навчальним результатом, що має напрацьовуватися в умовах імплементації Закону «Про вищу освіту», розробки державних стандартів, запровадження ступеневої освіти, визначення змісту формування майбутнього фахівця. Отже, потребують чіткого наукового визначення, співвідношення з нормативно-правовим полем освітньої галузі та узгодження з міжнародними стандартами.

Встановлено, що за напрямом підготовки бакалаврів 6.020302 Історія* (галузь знань: 0203 Гуманітарні науки) важливим є внесення у відповідний державний стандарт дисципліни «Теорія та методика навчання суспільствознавчих дисциплін». Це забезпечить формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільно-політичних дисциплін, основу якої становлять знання з предмета навчання, розуміння принципів, концептуальних ідей, закладених у тій або іншій методиці чи технології навчання суспільствознавчих дисциплін; володіння широким спектром окремих методів, прийомів і способів проектування, організації й управління навчально-виховним процесом у школі на рівні освітньої галузі «Суспільствознавство»; уміння співвідносити логіку побудови системи методів навчання суспільствознавчих дисциплін, організації навчальної діяльності школярів у межах певного навчального предмета (філософії, етики, права, економіки тощо) із реальними особистісними характеристиками учнів, що забезпечують правильність

вибору дидактичного засобу, методу чи прийому; здатність до рефлексії та саморозвитку в процесі реалізації тієї або іншої педагогічної методики чи технології та її коригування в рамках закладених у ній принципів і концептуальних ідей.

Результати методичного навчання, виражені в термінах компетенцій, стають основним системоутворювальним фактором, відповідно до якого в освітньо-професійній програмі організуються, добираються, узгоджуються всі інші компоненти професійної освіти вчителя-суспільствознавця.

СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

***О. І. Андрійчук**, викладач кафедри методики викладання навчальних предметів комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради*

Незважаючи на те, що в педагогіці та методиці проведено багато досліджень із питань педагогічного оцінювання навчальних досягнень учнів, проблема системного підходу до процесу педагогічного оцінювання в школі залишається актуальною.

У загальноосвітній школі педагогічне оцінювання — це системний комплекс педагогічних процедур, послідовність операцій і дій, що складають у сукупності цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці сприяє досягненню конкретних цілей навчання.

Результати навчальної діяльності учнів на всіх етапах шкільної освіти не можуть обмежуватися знаннями, уміннями, навичками; метою навчання мають бути сформовані компетентності як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді та цінностях особистості. Компетентності не суперечать знанням, умінням, навичкам, вони передбачають здатність осмислено їх використовувати. Удосконалення освітнього процесу з урахуванням компетентнісного підходу полягає в тому, щоб навчити учнів застосовувати набуті знання й уміння в конкретних навчальних і життєвих ситуаціях.

Організація навчання пов'язана з чітким визначенням мети та його цілей, а також усвідомленням і прийняттям їх учнями. Цільові установки навчання спричиняють розуміння школярами суті та спо-

собів організації навчально-пізнавальної діяльності, суттєво впливаючи на її активізацію.

До обов'язкових компонентів процедури педагогічного оцінювання належать наступні.

1. Метод оцінювання — це категорія, що з'ясовує, яким чином визначаються показники, які вимірюють. Вимірювання — це процес надання чисельного значення певному показнику відповідно до його кількісного прояву із застосуванням чітко визначених правил вимірювання (у нашому випадку — це відповідність засвоєного матеріалу державному предметному стандарту) Метод вимірювання — це спосіб, за допомогою якого здійснюється надання кількісного значення показнику, який вимірюється, тобто виставлення відповідної оцінки

2. Підбір критеріїв. Критерії оцінювання навчальних досягнень реалізуються в нормах оцінок, які встановлюють чітке співвідношення між вимогами до знань, умінь і навичок учнів, що оцінюються, та показником оцінки в балах.

3. Проведення процедури оцінювання з урахуванням мети, навчальних цілей, методу, інструменту та критеріїв педагогічного оцінювання.

4. Виставлення оцінки з урахуванням всіх складових системи педагогічного оцінювання.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВОГО ЛІЦЕЮ ЗАСОБАМИ ІСТОРІЇ

О. В. Бондаренко, викладач Київського військового ліцею

Теоретичний аналіз джерел засвідчує, що цілеспрямоване створення умов для формування патріотизму, зокрема у цивільної та військової молоді, буде насущним доти, доки буде актуальною одна із головних функцій держави — захист її від зовнішніх і внутрішніх загроз. Ключову роль тут відіграє система формального навчання, школи, особливо в умовах військового ліцею. Система патріотичного виховання курсантів у навчанні історії України побудована на ідеях системно-функціонального підходу, які розглядають будь-яку педагогічну систему як сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого та постійного педагогічного впливу на формування особистості з наперед заданими якостями.

Ідея системно-функціонального підходу реалізується у методиці навчання історії як взаємозв'язок ціннісного, мотиваційного та процесуально-діяльнісного підходів. Ціннісний підхід передбачає орієнтацію вивчення історії України на певний ідеал патріотично вихованої особистості; мотиваційний — внесення відповідних змін у зміст навчання; процесуально-діяльнісний — використання модуля творчих завдань різних рівнів (від переважно інформаційно-відтворюючих (перший рівень) до переважно перетворюючих і творчих (другий рівень), потім — до морально-практичних (третій рівень), які розв'язуються в активній діяльності курсантів).

Експериментальні дослідження свідчать, що використання системно-функціонального підходу до формування патріотизму в навчанні історії України забезпечує можливість змоделювати: а) систему взаємодії «педагог, курсант, ціль, предметне середовище», яка поступово розвивається; б) вивчення історії як певної системи переходу курсантів до більш активної оцінної діяльності на заняттях і поза ними; в) запланований результат як систему взаємодії двоєдиних цілей — навчання та виховання курсанта.

Системно-функціональний підхід дає змогу представити експериментальну методику навчання, спрямовану на формування у курсантів патріотичної спрямованості особистості у сукупності взаємопов'язаних етапів. На початковому етапі передбачається усвідомлення курсантом сутності таких понять, як Батьківщина, військовий обов'язок, патріотизм, честь та ін.; розуміння того, як ці поняття використовуються в сучасному житті; засвоєння курсантами основних історичних подій та традицій держави; розуміння способів практичного використання цих категорій. На другому етапі передбачено поступове засвоєння таких категорій, як «національний характер», «національна культура», «національна гордість»; розвиток умінь конструювати особисту поведінку на основі засвоєних способів життєдіяльності та ціннісних орієнтацій. А на третьому відбувається передбачений поступовий розвиток умінь аналізувати свої вчинки і поведінку та поведінку інших осіб із урахуванням патріотичної спрямованості особистості на розвинені ціннісні орієнтації.

ПРОФІЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ «ПРАВознавство» ЯК СКЛАДНИК ПРАВОВОЇ ОСВІТИ УЧНІВ

В. В. Майорський, учитель історії та правознавства,
заступник директора з навчально-виховної роботи Іллічівської
ЗОШ I—III ступенів Іллічівської міської ради

Шкільне правознавство є сукупністю предметів і курсів інваріантної та варіативної частини навчальних планів ЗНЗ, що вивчають право як особливий соціальний інститут і феномен культури та систему загальнообов'язкових правил поведінки; принципи і галузі права; особливості регулювання правових відносин, правовий статус особи в цих відносинах; державу як універсальну політичну організацію суспільства, її діяльність правового змісту.

Зміст шкільного правознавства передбачає осмислення учнями внутрішньої сутності правових явищ, фактів, процесів, а отже, оволодіння системою наукових понять, висновків, зв'язків, державно-правових закономірностей.

Правознавство як профільний предмет старшої школи базується на юридичній науці, що вивчає право як особливу систему соціальних норм, правові форми організації та діяльності держави і політичної системи суспільства загалом, взаємовідносин держави, суспільства й особи.

Профільний предмет «Правознавство» викладається в класах правового, історико-правового, економічного та філософського напрямів. Цей предмет реалізує цілі, завдання і зміст конкретного профілю, вивчається учнями поглиблено (порівняно з рівнем стандарту), передбачає більш повне опанування ними правових понять, законів, теорій; використання інноваційних методів навчання, організацію дослідницької та проектної діяльності учнів.

В українській методичній традиції напрацьовано низку навчальних програм і підручників, у яких відображений процес поступового збільшення обсягу, ускладнення та поглиблення змісту предмета, розширення поняттєвого апарату, який мають опанувати учні.

Програмам і підручникам із правознавства профільного рівня (поглибленого вивчення) різних років властиві спільні недоліки: знаннєвий підхід; перевантаженість й затеоретизованість змісту; неврахування вікових особливостей учнів; нестача розроблених та унормованих вимог до рівня навчальних досягнень учнів класів із поглибленим вивченням правознавства, відсутність критеріїв оцінювання цих досягнень.

Нині в навчальних програмах із правознавства метою навчання учнів старшої школи проголошено не лише отримання ними необхідних правових знань, а й формування їхнього логічного мислення, складних предметних умінь, формування та розвиток правової предметної компетентності.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

***І. В. Победаш**, здобувач відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У процесі дослідження проаналізовано вітчизняну та іноземну наукову літературу і складено сутнісну характеристику поняття громадянської компетентності як результату навчання історії в основній школі. На основі визначень, представлених у науковій літературі, виведено поняття громадянської компетентності як інтегративної якості особистості. На основі досліджень українських та іноземних науковців описано структуру громадянської компетентності. Встановлено, що громадянська компетентність охоплює когнітивну, аксіологічну та діяльнісну (процесуальну) складові.

Досліджено й описано психолого-педагогічні та методичні підходи, запропоновані науковцями для застосування у процесі формування громадянської компетентності. Реалізація цільового підходу дає змогу відібрати громадянознавчі знання, цінності, уміння, необхідні для формування громадянської компетентності. Системний підхід забезпечує можливість упорядкувати одиниці змісту складових компетентності у напрямку їх ускладнення, врахувати змістовні можливості курсів історії в основній школі. Інтегративний підхід надає можливості використання потенціалу інших предметів для формування громадянської компетентності. Значний потенціал має інтеграція з курсами правознавства, української літератури, зарубіжної літератури, художньої культури тощо. Процесуальний підхід конструює експериментальну методiku формування громадянської компетентності, реалізує її інтегративну природу.

У дослідженні проаналізовано можливості чинних програм та підручників з історії України та всесвітньої історії щодо формування громадянської компетентності учнів.

У школах Чернігівської області проведено констатуючий експеримент, який виявив недостатню сформованість в учнів здатності орієнтуватись у суспільно-політичному житті; відчувати громадянську гідність за досягнення свого народу, самотність звичаїв і традицій; виявляти толерантність до досягнень інших народів; ставитись як до цінності до народу, держави, прав і свобод людини; демократії тощо. Розроблено експериментальну методику, спрямовану на формування громадянської компетентності та подолання прогалин, виявлених у ході експерименту.

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

А. О. Худобець, учитель історії Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка м. Києва, здобувач відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України

Особливе місце у формуванні системи цінностей учнівської молоді належить акмеологічному підходу до освіти, що передбачає створення необхідних умов для розвитку в усіх суб'єктів освіти уявлення про успіх, високі досягнення, необхідні для розвитку особистості та соціуму. Такий підхід конкретизує ідею гуманізації освіти та реалізує перехід від знанневої до компетентнісної освіти.

Акмеологічний підхід потребує здійснення низки завдань: створення умов для розвитку та самореалізації учнів; задоволення запитів та потреб школярів; засвоєння ними продуктивних знань, умінь; розвиток потреби поповнювати знання впродовж усього життя; виховання учнів для життя в цивілізованому громадянському суспільстві. Реалізація означеного підходу призводить до того, що дитина розвивається як індивід, особистість, формуються духовні та моральні цінності, поглиблюються творчі здібності, вміння будувати відносини в колективі.

До акмеологічних педагогічних технологій належать такі, як проблемно-пошукова, кооперована, проектна, моделююча, модульно-тьюторська, інформаційна, технологія продуктивного навчання тощо. Під час застосування їх роль учнів змінюється: вони ухвалюють важливі рішення щодо процесу навчання, роблять власні маленькі відкриття. Тут інтерес учня виступає основним джерелом мотивації до навчання, а творче переосмислення дійсності стає провідним. Формується стійка здатність учня до самостійного вибору, самовдосконалення, самореалізації в мінливих соціокультурних умовах.

Акмеологічні педагогічні технології спрямовані як на саморозвиток учня відповідно до його задатків та внутрішньої інтенції в умовах варіативності освітніх програм, так і на досягнення кожним учнем найвищих результатів за умови поєднання зусиль усіх фахівців, які здійснюють педагогічний супровід.

Ефективним у контексті акмеологічного підходу є метод проєктів, зорієнтований на самостійну діяльність учнів у розв'язанні певної проблеми під час використання різноманітних методів, засобів навчання, інтегрованих знань і вмінь із різних галузей науки, техніки, технології, творчих галузей.

В основі методу проєктів лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, їхніх умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Мета застосування методу проєктів полягає у формуванні навичок ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій та дослідницько-пошукової діяльності учнів. У ході виконання учнями індивідуальних чи колективних проєктів змінюються їхні сприйняття й оцінка фактів, відбувається аналіз, узагальнення, систематизація, порівняння явищ та подій, формуються висновки та оцінки. Учні набувають певних елементів енциклопедизму, широти бачення суспільних проблем.

Для успішної реалізації методу проєктів необхідні такі умови: наявність актуальної для учнів проблеми; практична, теоретична й пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, групова, колективна) діяльність учнів; структурування змістовної частини проєкту; використання дослідницьких методів, дотримання алгоритму виконання проєкту, розумний (виважений) педагогічний супровід.

ПИСЕМНІ ДЖЕРЕЛА НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ

А. В. Чемерис, *учитель історії*
Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер» м. Києва

До найважливіших умінь учнів, що формуються й удосконалюються у процесі роботи з писемними джерелами на уроках історії уналежнюють: вміння аналізувати різні свідчення, документи, джерела; здобувати інформацію, враховуючи особливості джерел; виявляти розбіжності в судженнях і позиціях; вміння формулювати змістов-

ні запитання й шукати відповіді на них, робити коректні та зважені умовиводи; чітко й переконливо висловлювати свої думки в усній і письмовій формах та оцінювати думки інших; уміння розпізнавати упередженості в судженнях та протистояти тенденційній інформації.

Поетапне формування пізнавальних умінь учнів у роботі з історичними джерелами є таким: 1) мотивація діяльності учнів; 2) пропонування способів діяльності учнів і послідовності дій їхнього виконання; 3) виконання учнями операцій за алгоритмом чи пам'яткою під керівництвом учителя; 4) самостійне виконання дій учнем за умов власного самоконтролю; 5) самостійний вибір писемних джерел та їх аналіз учнем; 6) рефлексія для оцінювання ефективності виконання роботи.

Навчальними функціями та методичними прийомами дослідження писемних джерел є: ілюстративно-інформаційна, що виконується за допомогою цитування, коментованого читання, переказу, прийому персоніфікації тощо; пізнавально-розвиваюча, що здійснюється шляхом розв'язання різнорівневих пізнавальних завдань репродуктивного, проблемного та творчого спрямування; практично-узагальнююча, що залежить від рівня узагальнення та здійснюється учнями, наприклад, через складання конспектів, тез, таблиць, планів, схем тощо; ціннісно-сміслова, що діє впродовж усього навчання учнів історії при дотриманні принципів історичної освіти.

Завданням учителя є забезпечення, по-перше, формування в учнів системи вмінь працювати з писемними джерелами (від продуктивних до конструктивних умінь та навичок) та, по-друге, спеціальної організації навчальної діяльності учнів у роботі з писемними джерелами з поетапним зростанням їхньої самостійної роботи (від діяльності учнів за зразком вчителя до самостійної діяльності на творчому рівні).

КІБЕРНЕТИЧНІ ЗАГРОЗИ ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ

О. П. Шкатула, старший викладач кафедри суспільних наук Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова, здобувач відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України

Швидкий розвиток інформаційних технологій, створення новітніх засобів відображення та збереження інформаційного (навчального) контенту, помножені ресурсами всесвітньої мережі Інтернет —

веб-сайтами, електронною поштою, електронними енциклопедіями, блогами, подкастами, вікі, відеоконференціями та вебінарами — пропонують сучасному викладачеві активно залучати увесь їхній потенціал до навчальної роботи. Цьому сприяє активне використання Інтернету молоддю. За даними Інтернет-Асоціації України 90 % осіб у віці від 15 до 29 років вважають себе регулярними користувачами мережі. До цієї вікової категорії належить фактично 100 % курсантів військових вишів. Сприймаючи можливість безперешкодного доступу до ресурсів Інтернету як до знань, накопичених людством, більшість з них, як правило, не усвідомлюють небезпек та ризиків всесвітньої павутини. Так, найбільш небезпечними ними сприймаються дії, які спрямовані на збій чи відмову у роботі мережевого чи персонального обладнання, тобто загрози технічного характеру, і менш за все хвилюють небезпеки, пов'язані із втратою персональних даних, розміщенням неправдивої інформації чи повідомлень. За таких умов у процесі пізнавальної діяльності під час пошуку необхідної інформації курсанти зазнають прямих та опосередкованих негативних інформаційних впливів. Легковажне ставлення до кібернетичних загроз у процесі підготовки військових фахівців може завдати шкоди бойовій готовності. Проявами негативного впливу Інтернет-середовища на особистість курсанта є спотворення його уявлень, поверхневе сприйняття інформації, ускладнення комунікації, травмування емоційно-вольової сфери, уникнення спілкування у реальному житті, роздвоєння особистості між «Я-реальним» і «Я-віртуальним», втрата почуття співпереживання, емпатії тощо. Під впливом спотвореного інформаційного впливу виникає небезпека викривлення у курсантів світоглядних настанов, деформація або зміна їхніх моральних та життєвих цінностей. Особливо проблемним це питання є нині, коли Україна зазнає агресивних дій з боку Російської Федерації. Гібридний характер агресивних дій Росії на фоні всепроникнення Інтернету у військову діяльність має привернути увагу до інформаційних впливів у кібернетичному просторі та активізувати роботу щодо створення системи заходів адміністративного, організаційного, світоглядного характеру, які б сприяли протидії кіберзагрозам у процесі пізнавальної діяльності курсантів.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Реєстраційний номер: 0116U003182. **Роки виконання:** 2016—2018 рр.
Науковий керівник: В. І. Доротюк, к. психол. н., завідувач відділу профільного навчання.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

Теоретично обґрунтовано та визначено: теоретико-методичні засади допрофесійної підготовки старшокласників; організаційно-педагогічні умови допрофесійної підготовки старшокласників; показники та рівні сформованості в учнів старшої школи готовності до вибору майбутньої професії типів «людина — знакова система», «людина — художній образ»; показники та рівні сформованості в учнів старшої школи готовності до вибору майбутньої професії типу «людина — природа»; показники та рівні сформованості в учнів старшої школи готовності до вибору майбутньої професії типу «людина — людина»; сутність, особливості, форми і методи організації допрофесійної підготовки учнів старшої школи; показники та рівні сформованості в учнів старшої школи готовності до вибору майбутньої професії типу «людина — техніка»; пріоритетні навички та ключові компетентності XXI століття для формування конкурентоздатності особистості.

Проаналізовано фахову літературу, зарубіжну та вітчизняну теорію і практику з досліджуваної проблеми.

Розроблено нормативну базу дослідження: програму та методику дослідження, технічне завдання, індивідуальні плани співробітників відділу.

Визначено освітні заклади для проведення експериментального дослідження, підписано угоди про співпрацю та проведення експерименту у межах реалізації НДР «Науково-методичне забезпечення допрофесійної підготовки старшокласників».

На базі дослідних майданчиків проведено констатувальний етап експериментальної роботи. Результати дослідження перебувають на стадії аналізу та узагальнення.

Підготовлено рукописи розділів навчальних програм: Програма з допрофесійної підготовки учнів 10—11 кл. (професії типу «людина — природа», «людина — техніка»), Програма з допрофесійної підготовки учнів 10—11 кл. (професії типу «людина — людина», «людина — знакова система», «людина — художній образ»); рукописи

навчальних посібників («Обираємо професії типу «людина — природа», «людина — техніка», «Обираємо професії типу «людина — людина», «людина — знакова система», «людина — художній образ» (7,0); рукописи статей.

У звітному році було опубліковано 30 статей і тез доповідей. Результати наукових досліджень оприлюднено на 39 масових науково-практичних заходах, п'ять з яких було організовано відділом.

ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ»

В. І. Доротюк, к. психолог. н.

В умовах сьогодення перед учнем постійно виникають проблеми, що вимагають від нього визначення свого ставлення до різних груп професій, іноді аналізу і рефлексії власних професійних досягнень, ухвалення рішення про вибір професії або її зміну, уточнення і корекції кар'єри, вирішення інших професійно обумовлених питань. Весь цей комплекс проблем професійного становлення може бути розв'язаний у процесі допрофесійної підготовки.

В Українському педагогічному словнику термін «допрофесійна підготовка» визначається як загально-трудова підготовка політехнічного та профорієнтаційного характеру учнів середніх загальноосвітніх шкіл, яка є компонентом наступної професійної освіти. Також зазначається, що допрофесійна підготовка має інтегративний характер і здійснюється в процесі всіх основних видів пізнавальної і творчої діяльності учнів. Саме тому такої актуальності набувають нині теоретичні проблеми самовизначення особистості в майбутній професії, інноваційні форми організації профорієнтаційної роботи та психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в допрофесійній підготовці, особливості організації навчально-виховної роботи в навчальних закладах різних типів.

Поняття «допрофесійна підготовка» у дослідженнях педагогів і психологів трактується дослідниками і, по суті, має три складові: психологічну підготовку особистості, що охоплює мотивацію пізнання, орієнтацію на формування професійних якостей; теоретичну профільну підготовку учнів; практичну діяльність (може включати елементи професійної діяльності), спрямовану на формування практичних умінь та навичок.

Базуючись на різних трактуваннях поняття, ми розглядаємо допрофесійну підготовку старшокласників як систему навчально-виховних заходів, спрямовану на теоретичну профільну підготовку, психофізіологічний розвиток і практичну діяльність учня. Метою допрофесійної підготовки є формування в учнів готовності до професійного навчання та майбутньої професійної діяльності. Допрофесійна підготовка є невід'ємною складовою професійної підготовки в системі неперервної освіти, а її зміст зумовлюється змістом подальшої професійної освіти та специфікою праці.

Стратегія допрофесійної підготовки на сучасному етапі повинна визначитися реформаційними процесами в Україні, які передбачають низку політичних, соціальних та економічних аспектів, спрямованих на забезпечення потреб держави у професійних кадрах різного рівня підготовки.

Очевидно, що шляхи вирішення цієї проблеми визначаються через площину створення науково-методичного забезпечення допрофесійної підготовки учнів старшої школи, тому тема дослідження є однією з пріоритетних напрямів розвитку педагогічної науки.

ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ (Д.П.)

М. І. Піддячий, д. пед. н.

Останнім часом в Україні спостерігається тенденція: відсутності взаємодії між соціальними об'єктами, що має охоплювати всі сфери життєдіяльності учнів і суспільства: духовну — виокремлення та продукування ціннісних пріоритетів; політичну — проектування і реалізація демократичного типу життя та розбудова громадянського суспільства; соціальну — проектування життєвого шляху та побудова міжособистісних стосунків у суспільстві; професійну — набуття досвіду та компетентностей для використання в процесі діяльності, економічну з акцентуванням на розбудові ринкових відносин;

- «збіднення» багатогранного життєвого простору для формування психологічного досвіду;
- масової «дезорієнтованої в життєвому просторі інтелектуалізації» учнів та відсутність проектів підготовки їх до продуктивної висококваліфікованої праці;
- розроблення «ускладненого» змісту незалежного зовнішнього оцінювання, для успішного освоєння якого потребується залучення додаткового тижневого навчального навантаження за

рахунок годин на формування операційно-технологічної (діяль-
нісної) складової психологічної сфери;

- погіршення умов для системного використання набутих знань у діяльності.

Головними причинами неефективності системи Д.п. є: зміна цін-
нісних пріоритетів в особистісному і суспільному вимірах; ставлення до
«людини праці»; відсутність достатньої кількості фахівців, здатних роз-
будувати життєвий простір в умовах взаємодії з об'єктами праці тощо.

Шляхи усунення труднощів і неефективностей організації

Для розбудови системи Д.п. необхідними є: перегляд і вдоско-
налення змісту освіти в освітній галузі «Технології» та корегування
Державного стандарту; реалізація ідеї профільного навчання учнів за
галузевим принципом в умовах взаємодії ЗНЗ з об'єктами праці; за-
безпечення навчальних закладів навчально-виховними комплектами
відповідно до напрямів підготовки; розроблення дидактичних систем,
методик і педагогічних технологій відповідно до завдань; щорічна пу-
блікація МОН України статистично-аналітичної довідки про стан Д.п.,
її зміст, методи, форми та інваріантну й варіативну складові тощо.

Перспективи розвитку

У результаті психологічної діяльності особистості, запропонова-
ної у процесі Д.п., мають згармонізуватися компетентності за складо-
вими психологічної сфери: когнітивна (знаннева); операційно-тех-
нологічна (діяльнісна); мотиваційна (емоційна); етична; соціальна;
поведінкова. Це дасть можливість особистості на етапах адаптації,
індивідуалізації та інтеграції вийти на достатній рівень автономності
й конкурентоспроможності у житті та праці.

МОНІТОРИНГОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ПО ТИПУ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»

Ф. Г. Левченко, к. пед. н.

Порушена проблема готовності старшокласників до вибору май-
бутньої професії по типу «людина — людина» набула нині значної ак-
туальності та вимагає негайного вирішення. Дослідження, які прова-
дяться у останні п'ять років у напрямку професійної просвіти молоді
демонструють, що молодь не володіє знаннями про професії, ринок
праці; не знає про власні ресурси та можливості, про відповідність

між уподобаннями і здібностями; не має навичок по відношенню до планування здобуття професії і професійного зростання.

Для цього було проведено моніторингове дослідження, яке мало на меті з'ясувати чинники, що є ключовими важелями порушеної проблеми. Опитано 120 старшокласників.

Результати: 1) чи визначилися із професією: 70 % визначилися із обраною професією, 28,8 % вказали на відсутність професійних планів, а 1,1 % мають певні сумніви у виборі професії;

2) чим керувалися, щоб визначитися зі своєю майбутньою професією: обрали професію відповідно до своїх уподобань — 63,2 %; 46 % — зробили вибір відповідно до своїх здібностей, 27,6 % опитаних вказують на затребуваність обраної професії у суспільстві;

3) чим керувалися при виборі майбутньої спеціальності: мотив інтересу до праці в певній галузі (24,7 %); перспективність праці (19,7 %); престижність професії (17,4 %); мотив корисності суспільству (10,7 %); мотив високої оплати праці (8,4 %); потреба у спеціалістах певного профілю (7,9 %), мотив покликання (5,1 %); мотив умов праці (3,9 %);

4) причини, які ускладнюють професійний вибір: 37,9 % опитаних стверджують, що ніщо не ускладнює їх професійного вибору, а 36,8 % говорять про «платіжну неспроможність», більше (20 %) опитаних вказує на відсутність знань, високий конкурс при вступі до вищих закладів освіти, страхи перед іспитами, страхи не вступити на бюджет, проблеми зі здоров'ям та ін.;

5) джерело професійної інформації: родинна профорієнтація (30,8 %), вплив засобів масової інформації та Інтернету (17,5 % та 14 %), розповіді друзів, товаришів та знайомих (13,3 %), рекомендації вчителів на заняттях у гуртках і факультативах (11,9 % та 9,8 %).

6) впевненість у реалізації своїх професійних намірів: 74,7 % — цілком впевнені; 23 % — невпевнені у своєму виборі;

7) як планують працевлаштуватися: 36 % — самостійно після отримання спеціальності; 28,8 % — за допомогою батьків чи знайомих, 20,7% — за направленням, 3,6% — через Центр зайнятості;

8) форми діяльності: орієнтується на роботу на приватних підприємствах чи підприємницьку діяльність (51,7 %), а 15 % — на державних підприємствах. Збільшується частка випускників, які бажають працювати у великих містах — 73,6 %; 33,3 % випускників пов'язують свою подальшу професійну діяльність з можливістю виїхати за кордон; 2,3 % мають наміри жити та працювати у сільській місцевості.

Проведене моніторингове дослідження свідчить про те, що нарізла необхідність переглянути та вдосконалити профінформаційну

роботу, на основі якої будуватимуться інші види профорієнтаційної допомоги, надати цій роботі системного та послідовного характеру, розробити і впровадити необхідне науково-методичне забезпечення.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ТИПУ «ЛЮДИНА — ТЕХНІКА»

М. В. Васьківський

Аналіз наукових джерел щодо профільного навчання дав змогу зробити висновок, що допрофесійна підготовка старшокласників є результатом реалізації ідеї оновлення змісту навчання школярів, як передбачено Концепцією профільного навчання в старшій школі та Державним стандартом загальної середньої освіти. Окремі важливі аспекти проблеми підготовки школярів до вибору професії типу «людина — техніка» розкрито у працях В. Бичкової, Л. Григорчука, Н. Ковтуненко, Н. Матяш, Л. Ройко, В. Федяєвої та інших.

Загальновідомо, що найбільша кількість професій належить до типу «людина — техніка». Розрізняють техніку промисловості, будівельну, авіації та космонавтики, транспорту, зв'язку, сільськогосподарську. Виокремлюють також галузеву техніку автоматизації, кібернетики, електронну, вимірнувальну, ядерну, пожежну, автотехніку, оргтехніку тощо. Без цих професій прогрес людства неможливий. Проте учні не мають достатнього уявлення про розмаїтість професій за типом «людина — техніка».

З огляду на це, підготовка старшокласників до вибору професії типу «людина — техніка» є важливою складовою формування готовності підлітка до професійного самовизначення. Саме профільне навчання має забезпечити перехід від недостатньо диференційованого навчання до професійної підготовки, що створить передумови для свідомого вибору майбутньої професії.

Допомога вчителів старшокласникам у професійному самовизначенні пов'язана з необхідністю інформувати школярів про різноманітність професій типу «людина — техніка», про їх зв'язок з науками і предметами, що вивчаються у школі, роз'яснювати специфіку і особливості відповідної професійної діяльності.

Водночас важливо, щоб підготовка старшокласників до вибору професії типу «людина — техніка» супроводжувалася відповідним

матеріально-технічним забезпеченням задля вироблення практичних умінь та навичок.

Загалом, профілізація старшої школи має виняткове значення для підвищення ефективності допрофесійної підготовки молоді, оскільки забезпечує індивідуальні потреби школярів, які виявляють підвищений інтерес до окремих предметів, їх професійне самовизначення, успішну соціалізацію, полегшує адаптацію до самостійного життя.

Отже, підготовка старшокласників до вибору професії типу «людина — техніка» має реалізовуватися через практичне спрямування освіти, наближення знань до досягнень сучасної технічної галузі.

СТАНОВЛЕННЯ ПАРАДИГМИ «ХУДОЖНЬО-ТРУДОВА ДІЯЛЬНІСТЬ»

А. В. Ружицька, аспірантка

Художньо-трудова діяльність стала невід'ємною частиною освіти і потребує системного вивчення та аналізу.

Термін художньо-трудова діяльність з'являється у науковому обігу у галузі теорії і методики технологічної освіти у 2000 р., у проекті нового Державного стандарту освітньої галузі «Технології».

Поряд з тим із 60-х рр. ХІХ ст. починається викладання ручної праці, а також відбувається становлення трудової школи. У 1876 р. на виставці в США демонструються американська, французька, шведська, датська, російська шкільні системи рукоділля для дівчат і ручної праці для хлопчиків. Кожна з них мала свої особливості та відрізнялася від інших дидактичною послідовністю обробки робочих операцій. Проте водночас усі шкільні системи мали спільні риси: зв'язок з малюванням, геометрією, елементами традиційного декоративно-ужиткового мистецтва, розвиток художніх здібностей при виготовленні виробів із різноманітних матеріалів. Взаємодія ручної праці з малюванням, елементами декоративно-ужиткового мистецтва, розвитком художніх здібностей учнів вважається початком зародження художньо-трудової діяльності.

Вивчаючи походження терміну, звертаємося до «Педагогічного словника» (2001) за редакцією академіка М. Ярмаченка, де вживається поняття «художня праця», що визначена як вид діяльності, спрямований на виготовлення творів і предметів мистецтва, декоративно-ужиткових виробів, що використовуються для оформлен-

ня побутових приміщень, інтер'єрів, одягу. Поряд із цим терміном у словнику знаходимо поняття «ручної праці»: виду навчального предмета у початковій школі, що з'явився у Фінляндії у 1866 році. А у Росії в 1919 р. розроблено першу «Орієнтовну програму ручної праці», що включала картонаж, обробку дерева, металів, тканини та інших матеріалів. Ще одна парадигма, яка дотична до художньо-трудової діяльності — «продуктивна праця»: вид діяльності, що передбачає виготовлення вартісної продукції, що має суспільну цінність (за педагогічним словником М. Ярмаченка). У дослідженнях Н. Слюсаренко вживається термін трудова підготовка дівчат, що трактується як цілісна система, що поєднує засвоєння ними необхідних для подальшої трудової діяльності знань, формування психологічної готовності до праці, практичної компетенції, бажання, потреби та звички виконання трудових дій, виховання інтересу до праці, що реалізується у процесі вивчення основ наук, трудового і професійного навчання, суспільно корисної продуктивної праці, трудового виховання і профорієнтаційної роботи, базується на гендерному підході та спрямовується на підвищення конкурентоспроможності жінки в соціальній і виробничій сферах життєдіяльності.

З огляду на зазначений вище матеріал, комбінуємо зміст терміну «художньо-трудова діяльність», поєднання видів мистецтва і продуктивної праці. З усіх видів мистецтв, які тісно пов'язані з продуктивною працею, — декоративно-ужиткове мистецтво і художнє проектування.

Художньо-трудова діяльність значно відрізняється від художньої праці, в основі якої лежить праця людини, що має здібності до створення художніх витворів. Художньо-трудова діяльність має своєю метою створення матеріальних цінностей відповідно до законів естетики.

ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО ПРОФЕСІЙ ТИПУ «ЛЮДИНА — ПРИРОДА»

В. В. Порога

Соціально економічні зміни, що мають місце в умовах переходу до ринкових відносин, вимагають нових підходів у формуванні особистості учня. Допрофесійна підготовка учнів здатна вирішити достатньо широке коло проблем, але вона повинна базуватися на ґрунтовних відомостях про професії та професійне середовище. Для поділу професій на категорії зі спільними ознаками нами обрано кла-

сифікацію за Є. Клімовим, згідно з якою професії поділяють на групи за предметом праці. Достатньо вагомою у цій класифікації є група професій «людина — природа».

До групи «людина — природа» зараховують професії, предметом праці яких є жива і нежива природа. У цій групі перебувають надзвичайно важливі професії як для народного господарства, так і для людини. Однак питанням підготовки учнів старшої школи до вибору професії типу «людина — природа» у процесі допрофесійної підготовки приділено недостатньо уваги. У цьому можна переконатися, якщо розглянути матеріали наукових конференцій з проблем психології праці, зокрема з професійної орієнтації.

Професійна діяльність різних працівників професій типу «людина — природа» вимагає використання широкого кола знань та інтелектуальних умінь. Так, високий ступінь автоматизації процесів у тваринництві, впровадження нових засобів утримання тварин і птиці, більш досконала технологія переробки продукції, виникнення потокових ліній, машинного доїння корів і обробки молока, автоматизовані методи приготування та роздавання кормів підвищують вимоги цих професій до психологічної сфери працівників та рівня їх кваліфікації. Вони повинні знати весь цикл технологічного процесу, вміти організувати технічне спостереження і обслуговування механізмів. У їх роботі значне місце посідають елементи розумової праці, які дедалі більше стають інженерно-технічними.

Професії типу «людина — природа» становлять досить численну групу. До неї входять професії, що вимагають значної теоретичної підготовки, отже, вищої та середньої спеціальної освіти (агроном, ветеринарний лікар, ветфельдшер, зоотехнік, садівник), і професії, де потрібні практична майстерність, основи якої закладаються, наприклад, у професійно-технічному училищі (тваринник, тракторист-машиніст широкого профілю, майстер машинного доїння).

Істотні зміни у характері та змісті професій групи «людина — природа» потребують розробки раціональних методів проведення допрофесійної підготовки з учнями шкіл, враховуючи специфіку цих змін. Отже, виникає необхідність вивчення особливостей вказаних професій і використання їх в організації практичної профорієнтаційної роботи. Ці професії потребують особливої уваги тому, що, по-перше, вони поширені в сільському господарстві, яке є важливою галуззю народного господарства, по-друге, тут спостерігається нестача кваліфікованих спеціалістів, і по-третє, вимоги, які ставляться до психофізіологічних особливостей працівників, надто важливі та їх розшифрування являє значний інтерес для практики профорієнтації та профконсультації шкільної молоді.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 8 – 9 КЛАСІВ

Реєстраційний номер: 0115U003083. Роки виконання: 2015—2017 рр.
Науковий керівник: Н. Б. Голуб, д. п. н., проф., завідувач відділу
навчання української мови та літератури.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- теоретично обґрунтовано сутність, технологічне забезпечення особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного навчання української мови;
- розроблено концепцію методики навчання української мови учнів 8—9 класів, відповідно до якої підготовлено концепції планових підручників;
- дібрано й обґрунтовано доцільність ключових елементів експериментальної методики: принципів, методів, прийомів, засобів;
- укладено категорійний апарат із проблеми дослідження;
- триває підготовка програми формульовального етапу експерименту;
- розроблено критерії добору мовленнєвих жанрів та алгоритм упровадження їх у навчально-виховний процес;
- підготовлено рукопис підручника «Українська мова» для 8 класу;
- триває підготовка рукописів підручника «Українська мова» для 9 класу і планового посібника.

ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ Й ПУНКТУАЦІЇ У 8 – 9 КЛАСАХ

Н.Б. Голуб, д. пед. н.

Для розроблення методики навчання синтаксису, що задовольняла б сучасні вимоги, варто враховувати найновіші дослідження наук, досягненнями яких українська лінгводидактика живиться. Звертаємо увагу передусім на лінгвістику. У результаті зміни наукової парадигми сучасних лінгвістичних студій накопичено багато цінного матеріалу.

Функційна наукова парадигма передбачає вивчення мови як «діяльнісного, цілеспрямованого живого організму, представленого численними мовленнєвими продуктами у відповідних актах кому-

нікації» (О. О. Селіванова). Базовими категоріями комунікативної лінгвістики є «спілкування», «комунікативна дія», «комунікативний акт», «комунікативна діяльність», «мовлення», «мовленнєва діяльність», «інформація», «комунікативний ефект», «комунікативна невдача», «комунікативний успіх», «вербальні та невербальні засоби спілкування», «повідомлення», «мовленнєвий акт», «комунікативний паспорт мовця», «текст» та інші.

Сучасний стан синтаксичних досліджень характеризується широким розгалуженням напрямів синтаксису: *структурно-статичний, семантичний, (або функційно-семантичний), генеративний, комунікативний, стилістичний, синтаксис тексту.*

Комунікативний синтаксис розглядаємо як динамічний синтаксис, що передбачає усвідомлення структури висловлення і зв'язків його з комунікативною ситуацією.

У результаті аналізу лінгвістичних наукових праць робимо такі висновки:

- назріла потреба перегляду змістового компонента програми й укладання категорійного апарату;
- у навчанні синтаксису акцент варто робити не стільки на структурі словосполучення чи речення, скільки на комунікативних можливостях їх;
- актуальною є інформація щодо синтаксичної синонімії, наприклад: *Серце забилося радісно: ми під їжджали до моря. Серце забилося радісно, адже ми під їжджали до моря. Щойно ми під їхали до моря — серце забилося радісно. Ми під їхали до моря — і серце забилося радістю.*
- назріла потреба введення у програму і практику навчання мови переліку *жанрів мовлення*;
- методи і прийоми навчання мають бути спрямовані на створення привабливого та гармонійного мовного простору, розвивального навчального середовища;
- психологічні прийоми спрямовуємо на формування ціннісного ставлення до мови й спілкування, внутрішньої потреби вивчати мову упродовж життя, формування мовного смаку та розвиток мовного чуття.

ФОРМУВАННЯ СИТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ НА ТЕКСТОЦЕНТРИЧНІЙ ОСНОВІ

Н. В. Бондаренко, д. пед. н.

Роль синтаксису в опануванні мови визначається тим, що думка не може бути виражена в ній інакше, ніж у формі речення — одиниці синтаксису. Виокремлене для вивчення його будови, ознак, типів і функцій речення слугує будівельним матеріалом для тексту/висловлення, «олюднюється» і функціонує тільки в ньому. Тому формування синтаксичної компетентності учнів можливе тільки з опорою на текст і на його основі.

З текстом пов'язані всі чотири види мовленнєвої діяльності (МД), він розвиває всі складники і види компетентностей. Текст слугує зразком для висловлення учня, а висловлення є продуктом МД учня, її результатом. Здатність створювати висловлення різних типів, стилів і жанрів мовлення становить основу комунікативної компетентності — кінцевої мети курсу.

Фундаментальні та прикладні дослідження з теорії тексту та текстотворення (О. Леонт'єв, М. Львов, Т. Ладиженська, В. Мещеряков, Л. Величко, Г. Орлова, В. Різун, О. Селіванова, Н. Бондаренко та ін.) торкалися дефініцій тексту, його ознак (категорій), структури, функцій, завдань, параметрів, мови, синтаксичної організації, семантики, розуміння, інтерпретації, критеріїв відбору, методики навчання на основі тексту тощо. З'ясовано: нерозвинена граматична будова мовлення учнів унаслідок несформованості синтаксичної компетентності призводить до того, що поза увагою залишається 20—25 % текстової інформації.

Досвід підтвердив доцільність та ефективність використання текстів у навчанні мови. Теорію текстоцентризму покладено в основу результативної системи вивчення української мови за підручниками автора цих тез для 5—11 класів. На положеннях цієї теорії ґрунтуються дослідження відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Зміст і специфіку роботи з текстом визначають його взаємоінтегровані ознаки (цілісність, членованість, ситуаційна зумовленість, адресантність, інтерактивність та ін.) і функції (комунікативна, контактна, організуюча, формування світогляду). Згідно з дидактичною функцією, текст є метою і засобом навчання, джерелом інформації, об'єктом інтерпретації, засобом формування навичок і розвитку

вмінь, тематичним приводом для предметної продуктивної МД, організації проектів, дискусій.

У методиці навчання мови загалом і синтаксису зокрема текст використовується як: а) основа організації навчання; б) об'єкт лінгвістичного аналізу, середовище функціонування різнорівневих мовних одиниць; в) одиниця і засіб навчання видів МД; г) джерело пізнавальної інформації; г) засіб передачі соціального і культурного досвіду народу; д) засіб формування ціннісних орієнтацій і переконань, виховання; е) об'єкт розуміння та засвоєння; е) засіб стимулювання мовленнєвої та пізнавальної активності й інтелектуального розвитку учня, формування оцінних суджень; ж) засіб емоційно-естетичного впливу.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ В 9 КЛАСІ

А. В. Ярмолюк, к. пед. н.

В основу розроблення методики навчання синтаксису в 9 класі покладено структурно-семантичний і комунікативний аспекти вивчення мовних одиниць (І. Вихованець, Н. Голуб, Н. Гуйванюк, А. Загнітко, І. Кухарчук, К. Плиско, М. Пентиліюк), інноваційні освітні підходи (Є. Бондаревська, І. Зимня, В. Краєвський). З'ясовано, що процес оволодіння синтаксичним рівнем мовної системи включає не тільки синтаксичні та пунктуаційні вміння й навички, а й досвід, цінності, ставлення учнів. Таким чином, важливим показником високого рівня загальної та мовленнєвої культури особистості є володіння *синтаксичною компетентністю*, що передбачає знання синтаксичних засобів мови, здатність використовувати в мовленні синтаксичні одиниці різних структурних рівнів (словосполучення, речення, ССП, текст), синтаксичних конструкцій різних видів і сполучних засобів (речень складних сполучникових, безсполучникових, із різними видами зв'язку) з урахуванням функційно-стильових різновидів мовлення відповідно до теми, мети, ситуації спілкування, провідних жанрів комунікації (Т. Гнаткович, В. Сидоренко).

Згідно з компетентнісною парадигмою освіти, її цілі мають виміри: знання, уміння, ціннісне ставлення й досвід особистості. У ході дослідження розроблено *критерії оцінювання* рівня сформованості синтаксичної компетентності в учнів 9-х класів під час навчання

української мови: *ціннісне ставлення* до власної навчальної діяльності (вироблення потреби в досконалому володінні українською мовою); *усвідомлене використання* знань із синтаксису й пунктуації відповідно до комунікативної мети; *гнучкість навичок* застосування синтаксичних умінь (здатність включатися в нові ситуації спілкування); *стійкість використання* синтаксичних знань і вмінь (креативність, досвід застосування знань під час вивчення інших предметів).

Результати спостережень за навчальною діяльністю, анкетування, аналіз усних і письмових висловлень учнів 9—10 класів засвідчили, що на уроках приділяється недостатня увага практичному засвоєнню мови, учителі оцінюють знанневий результат, значна частина навчального часу витрачається на відпрацювання теорії, виконання тестових завдань, підготовку до ЗНО. Спостерігається певна невідповідність між достатнім рівнем теоретичних знань синтаксису складного речення (високий рівень — 12,5 %, достатній — 52,8 %, середній — 29,4 %, низький — 5,3 %) і невисоким рівнем володіння учнями синтаксичною компетентністю (високий рівень — 3,6 %, достатній — 19,4 %, середній — 49,8 %, низький — 27,2 %). Серед причин недостатньої сформованості синтаксичної компетентності в учнів 9-х класів назвемо такі: учителі не використовують повною мірою можливості сучасних форм і методів навчання, зокрема недостатню увагу приділено роботі в групах, у парах (або не представлено її взагалі); ситуаційний метод застосовується вкрай рідко, мовні ситуації формалізовані, далекі від життя; не вчать учнів формулювати мету діяльності на уроці, у них не формуються рефлексійні вміння.

МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ Й ПУНКТУАЦІЇ У 8 – 9 КЛАСАХ

В. І. Новосьолова, к. пед. н.

Формування мотивації під час вивчення синтаксису й пунктуації є надважливим аспектом роботи в пошукові нових дієвих підходів, зорієнтованих на світові суспільні освітні виклики в умовах модернізації змісту мовної освіти України.

Аналіз досліджень сучасної психолого-педагогічної літератури (В. Вілюнас, В. Ковальов, Є. Кузьмін, Б. Ломов, К. Платонов та ін.) дає підстави стверджувати, що з появою сенсу навчання в учнів зростає успішність навчальної діяльності (як її результатів — запасу

і якості знань, так і способів, прийомів здобування знань), легше за-своюється та стає більш доступним навчальний матеріал, ефективніше відбувається запам'ятовування його, вищою стає усвідомленість процесу навчання, краще концентрується увага, зростає працездатність учнів.

Анкетування вчителів, спостереження за навчальним процесом указують на те, що, працюючи над граматичною теорією, учитель передусім акцентує увагу на відомості про синтаксичні поняття, структуру їх, часто залишає без коментарів ту інформацію, яка пов'язана з функціонуванням синтаксичної одиниці. Увага учителя настільки зосереджена на проблемі передавання синтаксичних знань, що процес аналізу й пошуків найефективніших засобів впливу на дитину та становлення мотивації до усвідомлення синтаксичної теми залишається поза увагою вчителя й учня.

Учителеві важливо відпрацювати звичку в учнів (яка потім переросте в потребу) визначати мету кожної теми уроку. Необхідно так скоригувати систему цілей уроку, загальну атмосферу навчальної діяльності учнів на уроці, наповнити зміст навчання особистісно орієнтованим й емоційно наповненим матеріалом, щоб задіяти якомога ширше коло мотивів з метою залучення й мобілізації внутрішнього потенціалу сил учнів.

З метою свідомого опанування синтаксичної будови мови як засобу спілкування необхідно розуміти закономірності функціонування синтаксичних конструкцій, особливості їх пристосування до мовленнєвої ситуації та комунікативної мети, а також володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування. Перевагами такого підходу є те, що він дає змогу вивчати синтаксичну будову мови як динамічну систему й досліджувати функціонування синтаксичних одиниць у різних мовленнєвих актах, що сприяє формуванню в учнів умінь комунікативно доцільно користуватися синтаксичними засобами мови.

Отже, мотивація є особливо важливим і специфічним компонентом навчальної діяльності, через реалізацію й за допомогою якого можливе формування навчальної діяльності школярів. Через мотивацію педагогічні цілі швидше перетворюються на психологічні цілі учнів; через зміст формується певне ставлення учнів до навчального предмета й усвідомлюється його ціннісна значущість для особистісного, у тому числі інтелектуального, розвитку учня.

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 8 – 9 КЛАСАХ

Л. В. Галаєвська

Мовлення є сукупністю мовленнєвих дій, кожна з яких має окрему проміжну мету, підпорядковану власній меті спілкування. Для повноцінного спілкування учні повинні навчитися швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, уміти правильно спланувати своє мовлення; відшукати відповідні засоби для передачі задуманого змісту; вміти забезпечити зворотний зв'язок.

Важливе місце на уроках української мови повинна займати робота над формуванням діалогічних умінь. Оскільки діалогічне мовлення передбачає наявність двох чи більше учасників розмови, то постає потреба навчання школярів орієнтувати своє висловлювання на співрозмовника, уважно й зацікавлено слухати інших, будувати репліку-відповідь залежно від того, що сказав співрозмовник.

Формування вмінь та навичок діалогічного мовлення необхідно здійснювати в декілька етапів. Першим етапом є оволодіння діалогічними єдностями. Другим етапом є оволодіння мікродіалогом. На третьому етапі учні мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів, обсяг яких відповідає вимогам чинної програми. На нашу думку, мікродіалог — це засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів по спілкуванню. Мікродіалоги відрізняються від ДЄ не лише обсягом, але й своєрідною завершеністю.

Робота з формування діалогічних умінь передбачає такі напрями: удосконалення звуковимови учнів і підвищення їхньої мовної культури; збагачення, уточнення й активізація словникового запасу; уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації й мети висловлення; послідовне і логічне викладення думки; оволодіння нормами української літературної мови; формування культури мовлення і спілкування.

Ці напрями становлять основу для формування в учнів діалогічної компетентності, що базується на принципах діалогічної взаємодії «учень — учитель». Етапами розвитку діалогічних умінь є докомунікативний і комунікативний. *Докомунікативний етап* підготовки повідомлення: мовленнєва ситуація — життєві обставини (природні або штучно створені), які викликають неусвідомлену потребу висловлюватися; мотивація — усвідомлення мети висловлювання; мовленнєва інтенція (підготовчі дії): вибір адресата мовлення — мовець повинен

розуміти, для кого призначене висловлювання, попереднє продукування стильового оформлення висловлювання; внутрішній план висловлювання, який визначає його зміст — учень повинен чітко уявляти, про що він хоче розповісти і яким способом він викладатиме свої думки. *Комунікативний етап*: матеріалізація висловлення, тобто кодовий перехід на акустичний (усне мовлення) або графічний (писемне мовлення) код; сприйняття висловлення співрозмовником; зворотний зв'язок.

Визначення цих теоретичних положень стало основою для добору змісту навчання з метою формування діалогічних умінь на уроках української мови.

ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

К. Ю. Ладоня

У сучасних умовах реформування змісту мовної освіти одним із стратегічних завдань є переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його компетентностей. Тому головним завданням вивчення української мови є підготовка компетентної мовної особистості, здатної успішно комунікувати у різних життєвих ситуаціях, що досягається через впровадження у методику навчання української мови нових освітніх підходів — компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного.

У сучасному світі нових інформаційних технологій велика частина комунікативних актів відбувається у письмовій формі, а важливою умовою успішного спілкування в письмовій формі є оволодіння правописними нормами, зокрема нормами пунктуації. Недостатня пунктуаційна грамотність спричиняє смислові, змістові та логічні помилки, які призводять до неправильного розуміння написаного і перешкоджають ефективному спілкуванню. Отже, підвищення правописної, зокрема пунктуаційної грамотності, є актуальним і важливим елементом вивчення української мови в сучасній школі.

Формування та розвиток в учнів 8—9 класів пунктуаційної грамотності передбачає усвідомлення учнями смислу і структури синтаксичних одиниць та їх об'єднань — текстів. Навчальні тексти різних типів, стилів і жанрів, що висвітлюють актуальні для учнів теми і про-

блеми, активізують розумову, пізнавальну і мовленнєву діяльності, підвищують мотивацію. Навчання мови на основі текстів як зразків живого мовлення, у яких функціонують мовні одиниці всіх рівнів, забезпечує належний рівень комунікативної компетентності учнів у єдності всіх її складників.

Робота з мовним матеріалом під час формування та розвитку пунктуаційної грамотності в учнів 8—9 класів повинна включати такі етапи: сприймання й аналіз зразка; відтворення і перетворення мовного матеріалу; створення власних висловлень. Завдання зазначених етапів реалізуються через систему вправ і завдань, зміст яких повинен викликати в учнів певний інтерес та заохочувати до обговорення запропонованих автором тем і життєвих проблем, містити в собі реальні ситуації спілкування і спонукати учнів створювати власні висловлювання.

У процесі добору методів навчання пунктуації учнів 8—9 класів перевагу варто надавати таким, що активізують мисленнєву, пізнавальну, мовленнєву, пошукову, творчу діяльність учнів (робота з текстом, метод вправ, бесіда, спостереження, метод проектів тощо).

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0115U003076. Роки виконання: 2015—2017 рр.
Науковий керівник: А. М. Фасоля, к. пед. н., с. н. с., провідний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- розроблено програму формувального експерименту;
- уточнено модель, підготовлено рукопис підручника української літератури для 10 класу;
- дібрано ефективні методи, прийоми, види, форми роботи з підручником;
- сформульовано критерії оцінювання підручника української літератури для 10 класу з позицій особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів;
- здійснено експериментальну перевірку ефективності розробленого науково-методичного забезпечення навчання української літератури в 10 класі;
- підготовлено опитувальники та проведено анкетування учнів і вчителів з питань оцінювання якості розробленого підручника.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЧИТАЦЬКОЦЕНТРИЧНОЇ ПАРАДИГМИ НАВЧАННЯ У ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 10 КЛАСУ

А. М. Фасоля, к. пед. н.

Соціальне замовлення — формування читацької компетентності школяра — потребує концептуальних змін у підходах до навчання літератури, однією з яких є перехід від текстоцентричної до читацькоцентричної парадигми.

Останню трактуємо як сукупність поглядів і підходів до організації навчально-виховного процесу, у центрі якого перебуває учень-читач. Ефективність читацькоцентричної парадигми забезпечується системністю втілення її основних ідей, у т.ч. й у підручнику з літератури.

Увага до учня-читача, урахування не лише його вікових та індивідуальних психолого-фізіологічних особливостей, а й читацьких потреб, інтересів, запитів, рівня читацького розвитку, орієнтація на формування читацької компетентності є наскрізною для навчальної книжки для 10 класу (автори — Г. Л. Бійчук, В. М. Тименко, В. В. Уліщенко, А. М. Фасоля, Т. О. Яценко; автор концепції і методичного апарату — А. М. Фасоля).

Читацькоцентрична парадигма у підручнику реалізується на різних рівнях і різним способом.

1. Авторський текст і завдання спрямовують увагу учня на усвідомлення: а) себе як особистості та читача (можливості, здатності, схильності, потреби, стиль мислення, провідний канал сприймання інформації тощо); б) потреби в самонавчанні та самотворенні за самостійно сформованою індивідуальною програмою, реалізації досяжних і перспективних цілей читацького й особистісного розвитку; в) необхідності оволодіння різноманітними читацькими стратегіями, управлінським циклом.

2. Навчальна книжка є практико-орієнтованою, що досягається домінуванням завдань пошукового характеру, наявністю елементів самовчителя (таблиць, схем, завдань, алгоритмів, зразків аналізу художнього твору, пам'яток, порадників, що стосуються опрацювання навчальної інформації і сприяють кращому засвоєнню її) і довідкового апарату, рубрикацій, покажчиків, виділення основної, допоміжної та пояснювальної інформації різним шрифтом і кольором тощо.

3. Навчальний матеріал подається за певним алгоритмом: актуалізація суб'єктного досвіду, випереджувальне цілевизначення (представлення навчального маршруту, критеріїв оцінювання результативності навчання) на початку вивчення теми, після її вивчення — запитань і завдань для рефлексії досягнення запланованого, самоконтролю та підсумкового оцінювання, відстежування рівня сформованості загальнонавчальних, зокрема організаційно-діяльнісних, умінь.

4. До назв рубрик входить поняття «читач» та похідні від нього, що додатково акцентує увагу учня на головній меті навчання літератури та ін.

Реалізація пропонованих підручником можливостей забезпечить, на думку авторів, досягнення головної мети літературної освіти — формування кваліфікованого, компетентного учня-читача.

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО І КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

Г. Л. Бійчук, к. пед. н.

Україна прагне інтегруватися до освітнього простору Європейського Союзу, тому важливим у навчально-виховному процесі є формування ціннісних орієнтацій і компетентностей особистості. Це спонукає українських освітян і науковців до реформування вітчизняної освіти і науки, суттєвого оновлення змісту й методики навчання. Особливо важливою є переорієнтація на реалізацію в освіті компетентнісного і особистісно зорієнтованого підходів у навчанні.

У ході педагогічного дослідження було розроблено і теоретично обґрунтовано методику навчання української літератури в старшій школі на засадах особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, особливості якої полягають у вивченні літератури як мистецтва слова; використанні технологій особистісно зорієнтованого і компетентнісного навчання; формуванні організаційно-діяльнісних умінь; застосуванні компетентнісно зорієнтованих завдань; упровадженні проектної діяльності й інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях української літератури.

Учителям-словесникам запропоновано ефективні методи, прийоми, види і форми роботи у процесі вивчення української літератури, які забезпечують естетичне освоєння художнього твору: 1) на етапі передчитання: передбачення («Думаю, що це твір про ...»), заповнення таблиці «Знаю/Хочу дізнатися/Дізнався», написання есе, у якому як результат актуалізації суб'єктного досвіду висловлюється учнями ставлення до піднятої у творі проблеми, асоціювання, бесіда, у якій аналізується тема уроку (назва твору, епіграф, тощо) та ін.; 2) етап читання: виразне читання, емоційна пауза, незакінчене речення («Слухаючи твір, я уявляв ... думав ... бачив ... чув ...»), словесне малювання, коментоване читання (із зупинками, діалогічне, читання по ролях), формулювання запитань до тексту (автора, героїв), бесіда (висловлювання щодо авторського задуму, розгляд художніх засобів), повторне читання, самостійна (парна, групова) робота з метою з'ясування ролі художніх засобів у творі та ін.; 3) етап післячитання: бесіда, диспут, дебати, ілюстрування, читання в парі, написання творчих робіт, відгуків про твір, свій варіант завершення твору, сценарій, інсценізація, створення літературного буктрейлера (відеоролика), навчального фільму та інше.

Застосування таких методів, форм, прийомів і видів робіт урізноманітнює навчання учнів на уроках, предмет література стає цікавим для старшокласників, формуються їхні творчі здібності, читацькі компетентності, розвиваються естетичні почуття, читацька культура, стійка потреба в читанні, широта читацьких інтересів, мотивів.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ СТРУКТУРИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Т. О. Яценко, к. пед. н.

Сучасна шкільна літературна освіта передбачає утвердження особистісно та компетентісно зорієнтованої моделі навчання, реалізацію діяльнісного підходу в процесі його організації, що сприятиме формуванню ключових та предметної читацької компетентностей учнів. На досягнення означених цілей як у змістовому, так і методичному аспектах орієнтований проект підручника з української літератури для учнів 10 класу (автори — Г. Л. Бійчук, В. М. Тименко, В. В. Уліщенко, А. М. Фасоля, Т. О. Яценко).

У контексті завдань особистісно орієнтованого та компетентісного навчання підготовлено рубрики «Читацький путівник», «Читацькі діалоги», «Твої читацькі проекти», «Читацький самоконтроль», «Оцінюємо пройдений шлях». Так, у першій із них визначаються основні цілі вивчення конкретної літературної теми, пропонується учням вибрати з представленого переліку особистісно значущі цілі та визначити способи їх досягнення. Компетентісна орієнтованість навчального матеріалу підручника, що прослідковується як у змісті художньо-публіцистичних нарисів, так і в методичному апараті, передбачає формування в учнів емоційно-ціннісної, літературознавчої, загальнокультурної та компаративної компетенцій як складників предметної читацької компетентності. Її послідовному розвитку сприяє навчальний матеріал рубрик «Знайомство здалеку і зблизка» та «Сторінки життєпису», в яких із помірним використанням уривків із історичних, епістолярних, мемуарних і літературно-критичних джерел об'єктивно і змістовно висвітлено життєвий і творчий шлях письменників, що створює ефективні передумови для формування в уяві учнів образу письменника як цікавої та талановитої особистості. Рубрика «Читацькі діалоги» налаштовує учнів на своєрідний особис-

тісний діалог із текстом художнього твору. У розроблених авторами запитаннях і завданнях помітна апеляція до читацького досвіду старшокласників, визначення особистісного ставлення до твору, що забезпечує його глибоке осмислення. Передбачено можливість вибору варіанту відповіді на запитання відповідно до власних суб'єктивних поглядів десятикласників на проблему, відображену автором у творі. Інформаційне наповнення рубрики «Культурно-мистецький контекст» спрямоване на розвиток загальнокультурної та компаративної компетенцій учнів, усвідомлення української літератури як важливого складника світового мистецтва. Літературно-критичний матеріал, уміщений у художньо-публіцистичних нарисах та у «Довіднику читача», орієнтує на розвиток літературознавчої компетенції учнів. Завдання з рубрики «Твої читацькі проекти» орієнтують школярів на виявлення вмінь самостійної дослідницької діяльності. Текст рубрики «Оцінюємо пройдений шлях» спонукає кожного учня осмислити особистий шлях щодо підвищення власного рівня читацької компетентності. Окрім того, запропоновано заповнити анкету або написати коротке есе «Мій шлях до успіху».

ІННОВАЦІЇ У ЗМІСТІ І СТРУКТУРІ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 10 КЛАСУ

В. М. Тименко

Вимога створення підручника української літератури, який відповідав би потребам сьогодення — нового за змістом, функціями, принципами подачі матеріалу — визначає інноваційні підходи (культурологічні, естетичні та дидактичні) до формування його змісту і структури.

Навчальну книжку, авторами якої є наукові співробітники сектору навчання української літератури, розроблено на основі принципів особистісно зорієнтованого і компетентнісного навчання.

У ній передбачено можливість *особистісного цілевизначення учня, вибір ним індивідуальної освітньої траєкторії, метапредметна основа навчального процесу, продуктивність навчання* (особистісне освітнє зростання), *принцип первинності освітньої продукції учня* (особистісний погляд на фундаментальні досягнення людства в мистецтві) та *ситуативності навчання; принцип освітньої рефлексії*.

Зміст і структура підручника зорієнтовані на досягнення стратегічної мети — формування компетентного учня-читача. Читацьку компетентність розглядаємо як особистісну якість, що проявляється у здатності та готовності сприймати, розуміти й інтерпретувати художній чи науково-публіцистичний текст із метою досягнення визначених цілей, удосконалення знань і вмінь, розкриття особистісного потенціалу. Вона найтісніше пов'язана з комунікативною, загальнокультурною, соціальною і загальнонавчальною, тому в її формуванні важливо задіювати міжпредметні зв'язки.

Досягненню проголошених цілей сприяє система запитань і завдань, орієнтація учня на самостійну, зокрема й проектно-дослідницьку, діяльність, виконання компетентісно зорієнтованих завдань.

Серед ознак компетентісно зорієнтованих завдань ми виділяємо такі: моделювання життєвої ситуації; навчаючий характер; вихід за межі однієї освітньої галузі; завдання на пошук і розробку нових підходів до аналізу проблематики літературного твору через особистісну, соціальну чи пізнавальну зацікавленість (значущість).

Завдання у формі читацьких діалогів спонукають десятикласників до активної співпраці, а відповіді однокласників відіграють ключову роль: через взаємодію зі своїми однолітками учні мають можливість вийти за рамки первинної читацької реакції і взяти до уваги інші ідеї та інтерпретації, тим самим розширюючи власну точку зору. Читацька рефлексія допомагає визначити свою роль як читача. Замість єдиної інтерпретації літературного твору учні вчаться визначати свій власний сенс, співвідносити проблеми літературного твору і власного життєвого досвіду.

Таким чином забезпечується реалізація вимог Національної стратегії розвитку освіти України: виховання людини інноваційного типу мислення та культури, формування кваліфікованого читача, здатного осмислювати процес читання як етап власної творчості та духовного розвитку.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З МОВ І ЛІТЕРАТУР ЕТНІЧНИХ МЕНШИН НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Реєстраційний номер: 0115U003078. Роки виконання: 2015—2017 рр.
Науковий керівник: Л. І. Курач, к. пед. н., с. н. с., завідувач відділу
навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **розроблено** й уточнено зміст, методи і форми контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх навчальних закладів з російської мови, мови іврит, зарубіжної літератури на засадах компетентісного підходу;
- експериментально **перевірено** теоретичні положення дослідження;
- **розроблено** методика формування багатомовної компетентності учнів як комплексної здатності на засадах компетентісного підходу;
- **розроблено** концепції планових підручників («Російська мова» 5 кл.), «Зарубіжна література» 5 кл.); «Мова іврит» 3, 4 кл.;
- **розроблено** й апробовано розділи підручників «Російська мова» для 5 кл. «Зарубіжна література. 5 клас» та «Мова іврит» 3, 4 кл.
- **розроблено** експериментальні матеріали для удосконалення науково-методичного забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з ромської мови;
- **застосовано** результати дослідження у ході формувального етапу педагогічного експерименту;
- проміжні результати дослідження **оприлюднено** на міжнародних наукових конференціях регіонального, всеукраїнського та міжнародного рівнів, семінарах, круглих столах та інших масових заходах і опубліковано у фахових наукових виданнях.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ НАВЧАННЯ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Л. І. Курач, к. пед. н.

Запровадження компетентнісного підходу у процесі навчання мов національних меншин передбачає не лише оновлення змісту, методів і форм навчання, а й переосмислення вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів.

Одним із сучасних підходів є формувальне оцінювання, яке орієнтовано на конкретного учня, покликано виявити прогалини у засвоєнні учнями навчального матеріалу з тим, щоб заповнити їх з максимальною ефективністю.

З метою виявлення ставлення до формувального оцінювання нами було проведено анкетування вчителів навчальних закладів м. Києва, у якому взяли участь 37 учителів. Їм пропонувалось визначити роль і місце формувального оцінювання у їх практиці та необхідні умови для ефективного використання. За результатами опитування, 92 % вчителів розуміють, що формувальне оцінювання необхідно використовувати, 11 % — використовують частково, а 78 % — не використовують формувальне оцінювання у своїй практиці.

Серед труднощів, які перешкоджають систематичному використанню формувального оцінювання, вчителі назвали недостатнє володіння прийомами такого виду оцінювання (65 %) та недостатню кількість часу на уроці (17 %). Респонденти вважають, що використання формувального оцінювання є необхідною умовою реалізації особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до навчання (84 %).

Для підвищення рівня використання формувального оцінювання вчителі вважають за необхідне створення методичних рекомендацій з використання формувального оцінювання (97 %) та популяризація такого виду оцінювання, включення до програми курсів підвищення кваліфікації (81 %), створення банку форм, прийомів, технік формувального оцінювання.

Отримані дані анкетування дають змогу зробити висновок про те, що більшість вчителів розуміють необхідність використання формувального оцінювання на уроках і готові працювати у цьому напрямку. Це забезпечило можливість нам організувати формувальний етап педагогічного експерименту, який проводився у загальноосвітніх школах (№ 195, 247) та гімназіях м. Києва (№ 39, 247).

Експериментальна робота, насамперед, базувалася на основних принципах формувального оцінювання, а саме: оцінка роботи учня, а не його особистості; пропонування чіткого алгоритму виведення оцінки, за яким учень може сам визначити свій рівень досягнення та оцінку; акцент уваги на навчальних успіхах, персональному прогресі учнів, а не на оцінці; оцінювання лише того, чому навчають, тому критерії оцінювання співвідносять з конкретним вираженням навчальних цілей. Система оцінювання будується таким чином, щоб учні включалися у контрольну-оціночну діяльність, набуваючи навичку до самооцінювання.

Вчителі-експериментатори використовували на уроках російської мови у 5—6 класах різноманітні техніки формувального оцінювання, наприклад: аналітичні питання (Як ти можеш довести, що ...? Що ти думаєш про ...? Обґрунтуй свою думку. Як можна вирішити цю проблему? На чому ґрунтується цей висновок?); уточнюючі запитання (Який момент уроку був найцікавішим? Найважливішим? Що для вас було найважчим сьогодні, що ви не зрозуміли?); рефлексивні техніки: сигнали рукою, карточками (зрозумів/не зрозумів; я не зовсім впевнений, що зрозумів) з подальшим виявленням складних моментів; міні-тести під час уроку; формуючі тести (самостійні відповіді з подальшим колективним обговоренням запитань тестів); попередня перевірка з учнями навчальних творчих робіт з метою усунення помилок; взаємозапитання в парі або групі по пройденій темі та інше.

Результати апробації експериментальних матеріалів з формувального оцінювання на уроках російської мови у 5—6 класах підтвердили ефективність їх використання та включення у структуру підручника.

МІСЦЕ ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ У КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ПІДРУЧНИКАХ І ПОСІБНИКАХ З МОВИ ІВРИТ ДЛЯ 3 І 4 КЛАСІВ

Н. В. Бакуліна, к. пед. н.

Проблема оцінювання якості навчання є однією з центральних як у загальнодидактичному дискурсі, так і окремих методик, зокрема методики навчання мови іврит у школах із навчанням українською мовою.

Під час розроблення проблеми науково-методичного забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початко-

вих класів з мови іврит на засадах компетентнісного підходу, зокрема у ході конструювання підручників і посібників для учнів 3 і 4 класів, виникло ключове питання: яке саме місце в підручниках і посібниках посідає процес оцінювання, що застосовується як з метою перевірки засвоєного, так і заради корекції знань?

У результаті наукових розвідок і здійснення експериментальної діяльності ми виділили основні цілі, функції, типи оцінювання, ступінь його деталізації у підручниках/посібниках як для вчителя, так і для учнів, а також типи вимірювань і завдань для контролю та корекції набутих знань і рівнів сформованості предметних компетентностей. Виходячи з проміжних результатів дослідження можна зазначити, по-перше, важливість зворотного зв'язку між оцінюванням знань й умінь і навчальними цілями як навчального процесу в цілому, так і відповідного розділу або теми, по-друге, відповідність змісту оцінювання завданням підручника/посібника.

Також у процесі розроблення компетентнісно орієнтованих підручників і посібників необхідно враховувати не лише загальновідомі функції оцінювання — орієнтація, регулювання, сертифікація, що пов'язані з об'єктами навчання і видами рецептивної, пізнавальної, практичної та поведінкової діяльності учнів, а й непрямі функції, зокрема зміцнення впевненості у собі, виховання самостійності, інтеграція знань тощо.

Під час дослідження ми дійшли таких висновків: для реалізації компетентнісно орієнтованого підходу до навчання мови іврит у 3—4 класах у процесі створення підручників і посібників необхідно включати до їх складу спеціальні розділи, присвячені оцінюванню, що мають відповідати розглянутим темам і навчальним завданням; у підручниках має бути чітко представлено теми та критерії оцінювання, адже це сприяє значному підвищенню успішності учнів. Контрольні вправи та завдання у підручниках і посібниках варто розташовувати від простого до складного, відповідно позначаючи рівень їх складності. У таких підручниках і посібниках має бути представлено завдання для перевірки практичних навичок, уміння використовувати набуті знання у реальних життєвих ситуаціях, у тому числі інтегративних, уміння реалізовувати власні творчі проекти, користуватися аналітичними та синтетичними прийомами мислення.

Необхідною складовою таких підручників і посібників мають стати також вправи та завдання для здійснення орієнтаційного (прогностичного), формувального, випереджувального та підсумкового типів оцінювання. Для цього у підручниках/посібниках мають бути завдання для оцінювання набутого досвіду з урахуванням просування вперед, вправи на практичне застосування, наведення прикладів правильного виконання вправ, наведення окремо розташованих відповідей до вправ. Тексти

до завдань мають заохочувати учнів до роботи. Підручник/посібник має пропонувати учням додаткові вправи та завдання як для поглибленого вивчення, так і на допомогу слабким учням. Також доцільно включати матеріал для підготовки до підсумкового оцінювання.

Об'єктивне оцінювання має керуватися результатами вимірювання як рівня відставання (розриву), так і абсолютного рівня сформованості предметних компетентностей. Так, наприклад, для вимірювання ступеня відставання/корекції знань та набутих умінь можна запропонувати попередні та заключні завдання/тести до певного навчального розділу/теми, оцінювання рівня просування учнів за певний період часу, два тести/дві контрольні роботи, розведені в часі, між якими проведено корекцію знань та умінь, а для вимірювання абсолютного рівня знань — тестові завдання для визначення рівня підготовки, систему з 8—10 завдань однакової складності на одну й ту саму тему, з яких учні повинні успішно виконати щонайменше 6—8, підсумкове оцінювання тощо. Обов'язковою складовою компетентнісно орієнтованих підручників мають бути також завдання для самооцінювання, що формуватимуть навички самоконтролю та самокорекції та стимулюватимуть подальший розвиток учнів.

Таким чином, проблема оцінювання потребує ретельного розроблення, має посідати почесне місце у підручниках/посібниках і бути невід'ємною складовою у компетентнісно орієнтованому навчанні мови іврит у 3—4 класах шкіл із навчанням українською мовою.

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

В. В. Снегірьова, к. пед. н.

Новий погляд на особистість учня як на суб'єкт у педагогічному процесі потребує нових підходів до навчання, в основі яких — урахування потенційних можливостей учня, його інтересів, здібностей і особистісних якостей (Л. Божович, Є. Ільїн, Є. Клімов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Г. Щукіна). Важливо постійно посилювати мотиваційний потенціал у процесі навчання, підтримувати в учнях почуття незадоволеності досягнутим, яке активізує їх самостійну пізнавальну діяльність (Ю. Бабанський, Л. Божович, І. Я. Лернер, О. Беляєв).

Інноваційним у методиці викладання літератури є більш повне використання наукових тверджень *про специфіку художньої літератури*

як мистецтва слова, що викликає особливий емоційний стан напруги в читача, який Л. Виготський назвав «естетичною реакцією»; *про вияв під час читання художнього твору «емоційного мислення»*; *про двосторонній зв'язок думки та почуття в процесі сприйняття художньої літератури*.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, а також практики викладання літератури в основній школі дав змогу визначити у розробленні методики формування предметних і ключових компетенцій учнів із зарубіжної літератури використання таких дидактичних принципів:

- *особистісно орієнтованого навчання*, реалізація якого має надавати кожному учневі, незалежно від рівня його загального та літературного розвитку, можливість активно брати участь у здобутті нових знань на всіх етапах вивчення художнього твору;
- *доступності, наступності та перспективності*, що враховує особливості сприйняття художньої літератури підлітками, забезпечує поступове нарощування труднощів у завданнях, реалізує державні вимоги програми до знань і вмінь учнів основної школи із зарубіжної літератури;
- *забезпечення мотивації навчання* в ході розроблення завдань до вивчуваного художнього твору;
- *посилення взаємозв'язку читацької та аналітичної діяльності* учнів у процесі вивчення твору;
- *забезпечення взаємозв'язку завдань, спрямованих на розвиток емоційної та інтелектуальної сфер* читацької та аналітичної діяльності молодших підлітків;
- *активізації діяльній участі* школярів під час вивчення художнього твору.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ШКОЛАХ УКРАЇНИ: ПИТАННЯ КОНСТРУЮВАННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ

О. Л. Фідкевич, к. філол. н.

Компетентісно орієнтоване завдання (КОЗ) — інтегративна дидактична одиниця, що вміщує в собі зміст, технології навчання і оцінювання якості навчальних досягнень учнів та забезпечує розвиток як предметних, так і ключових компетентностей у навчальному

процесі. У контексті сучасної компетентнісної парадигми навчальна діяльність осмислюється як система ситуативних проблемних завдань, виконання яких передбачає розуміння їх кінцевої мети і призначення.

Використання КОЗ набуває особливого значення у процесі навчання мов національних меншин, тому що це курси з яскраво вираженою практичною спрямованістю, які мають на меті, насамперед, розвиток комунікативної компетентності.

Утім дослідження, яке проводилось у 5-х класах експериментальних шкіл м. Києва на уроках мов національних меншин, підтвердило відсутність у більшості вчителів чіткого розуміння основних принципів конструювання КОЗ та їх використання. Проблемою є також і те, що вчителі системно не звертаються до парно-групової форми роботи, застосування якої є однією з умов ефективності КОЗ. У підручниках мовних курсів (маємо на увазі, насамперед, курси мов національних меншин) системно ці завдання не актуалізуються. Обмаль дидактичних матеріалів, що містять завдання такого типу.

Однією з основних рис КОЗ є технологічність, що передбачає наявність чіткої структури (стимул, формулювання завдання, джерело інформації, модельна відповідь). Кожен з цих елементів має свою мету.

У процесі дослідження проблеми використання КОЗ у шкільній практиці на уроках мовних курсів, зокрема російської мови, яке проводилося у 5-х класах експериментальних шкіл м. Києва, з вчителями розглядалися особливості та основні принципи побудови КОЗ (особистісна цінність для учнів, відповідність їх психолого-віковим запитам, наявність у них знань, умінь та додаткових ресурсів для виконання завдання на кожному етапі). Аналізувалися найбільш ефективні форми реалізації КОЗ.

У ході експерименту було виявлено, що використання КОЗ активізує самостійну навчальну діяльність учнів, змінює характер і форми їх роботи. Підвищується мотивація до виконання як окремого завдання, так і до навчальної діяльності в цілому.

У процесі конструювання КОЗ вчитель повинен враховувати цілі, які він перед собою ставить, а також мати на увазі специфіку навчального матеріалу і особливості комунікативної ситуації. Таким чином, основним у процесі створення КОЗ є не стільки дотримання послідовності у використанні розглянутих структурних елементів, скільки актуалізація основних принципів, на яких вони базуються.

Компетентнісно орієнтовані завдання є важливими елементами сучасного підходу до навчання мов національних меншин, саме тому проблему впровадження КОЗ необхідно розглядати у контексті процесу оновлення змісту освіти, технологій навчання.

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У 5 КЛАСІ ШКІЛ ІЗ НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ ВИКЛАДАННЯ

Реєстраційний номер: 0116U003184. **Роки виконання:** 2016—2018 рр.
Науковий керівник: Н. І. Яновицька, к. пед. н., провідний наук. співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- підготовлено нормативну базу дослідження;
- проведено аналіз наукової літератури з проблеми дослідження;
- проведено аналіз чинних підручників української мови для 5 класу шкіл зазначеного типу;
- проведено анкетування вчителів, які навчають української мови у початковій та основній школі;
- вмотивовано й обґрунтовано розробку змісту курсу літературного читання для 5 класу шкіл з національними мовами викладання;
- відібрано і структуровано зміст навчання української мови та літературного читання у 5 класі національних шкіл;
- підготовлено рукописи нових програм з української мови і літературного читання для 5 класу шкіл з національними мовами викладання;
- здійснено моніторинг результатів упровадження підручників української мови для початкової ланки шкіл з румунською мовою навчання (Чернівецька область);
- проведено регіональний науково-методичний семінар з питань вивчення української мови як державної в загальноосвітніх навчальних закладах з румунською мовою навчання (м. Герца Чернівецької обл., 17 березня 2016 р., Петрук О. М.);
- окремі аспекти дослідження висвітлено на Міжнародних наукових конференціях, зокрема на:
 - Третій міжнародній науковій конференції ««Dobrepraktyki» w edukacji a jakoŃjksztacenia i wychowaniadzieci, miodziecy, doroslych» (м. Варшава, Польща, 20 квітня 2016 р.), виступ на тему «Концептуальні засади дослідження соціокультурної лінії навчання літературного читання в школах національних меншин України» (Н. В. Кудикіна);

- Всеукраїнській науково-практичній конференції «Європейський вимір українських освітніх реформ» (м. Київ, 2 березня 2016 р.), виступи з тем «Методичний супровід реалізації соціокультурної лінії у процесі навчання літературного читання учнів шкіл національних меншин» (Н. В. Кудикіна); «Особливості оцінювання читачької компетентності учнів 5—6 класів» (Т. П. Хорошковська);
- Міжнародній конференції «Проблеми сучасного підручника» (м. Київ, 16 червня 2016 р.), виступи з тем: «Теоретико-методичні засади конструювання підручників української мови для 1—4 класів шкіл з польською мовою навчання» (Н. І. Яновицька), «Засоби реалізації мовленнєвої змістової лінії у підручниках української мови для 1—4 класів шкіл з румунською/молдовською мовами навчання» (О. М. Петрук); «Ігрові способи подання завдань з українського літературного читання для учнів 5 класів шкіл з національними мовами навчання» (Н. В. Кудикіна), «Особливості підготовки текстових матеріалів підручників літературного читання для шкіл з національними мовами навчання» (Т. Н. Кохно), «До проблеми нових підходів щодо створення підручників літературного читання для шкіл з національними мовами навчання» (Т. П. Хорошковська).

НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ

Н. І. Яновицька, к. пед. н.

Наступність у навчанні та єдності вимог початкової школи і середньої ланки не залишає ніяких сумнівів у своїй значущості. Ці принципи забезпечують системність, науковість, послідовність і міцність розвитку знань, умінь та навичок і визначають відбір змісту і методів навчання.

Дотримання наступності та перспективності вимагає єдиних підходу до навчання та вихідних позицій у навчанні державної мови.

Важливо, щоб учителі початкової та середньої ланки стояли на єдиних позиціях у розумінні цих вихідних принципів, визнавали їх, дотримувалися їх у своїй роботі.

Статус української мови як державної визначає кінцеву мету навчання ще в початковій школі: вільне володіння усним і писемним мовленням. Під вільним володінням розуміється вміння комуніка-

тивно виправдано користуватися українською мовою в різних сферах спілкування (навчальній, культурній, побутовій, виробничій) відповідно до завдань спілкування і соціальних норм мовленнєвої та немовної поведінки (доречне застосування форм українського мовленнєвого етикету, фразеологізмів, жестів тощо).

В основний період вивчення курсу української мови учні опановують широке коло мовних і мовленнєвих явищ, що сприяє формуванню мовної та комунікативної компетенцій. Головний наголос робиться на формуванні продуктивних видів мовленнєвої діяльності — говоріння та письма. Комунікативна спрямованість навчання вимагає упродовж усього часу навчання українській мові організації активної творчої діяльності учнів, постійного звертання до мови як засобу спілкування, підтримки на досить високому рівні внутрішньої й зовнішньої мотивації, особистісного підходу до учня, коли особистість дитини розглядається як суб'єкт діяльності, який формується в діяльності та спілкуванні з іншими людьми.

Перехід учнів з початкової школи в неповну середню висуває специфічні проблеми, які вимагають особливої уваги вчителів-предметників. Нові умови навчання пред'являють більш високі вимоги і до інтелектуального і до особистісного розвитку учнів, а також до ступеня сформованості у них певних навчальних знань, навчальних дій.

Перспективність, як і наступність, забезпечує системність, науковість, послідовність і міцність розвитку знань, умінь та навичок і визначає відбір змісту та методів навчання.

Необхідним є ретельне узгодження між початковими та середніми класами як по окремих граматичних або орфографічних темах, так і при вдосконаленні мовленнєвих умінь та навичок учнів, ясне розуміння того, що з'являється нового в мовному розвитку учнів на кожному етапі навчання. Йдеться про те, щоб учителі початкових класів чітко уявляли, що очікує їхніх сьгоднішніх учнів через рік або два, а вчителі середньої школи знали, які найважливіші зміни відбувалися в мовному розвитку школярів за минулі роки.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОГРАМИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 5 КЛАСУ ШКІЛ З НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ НАВЧАННЯ

О. М. Петрук, к. пед. н.

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

На досягнення цієї мети й націлена нова програма з української мови для 5 класу шкіл з національними мовами навчання. Вона розроблена відповідно до Державного стандарту, хоча у ньому й не вписані окремо вимоги щодо навчання української мови у школах зазначеного типу. Програму зорієнтовано на опанування переважно практичних умінь учнів з усного й писемного комунікативного мовлення та формування у них комунікативної компетентності. Розроблена програма пропонується для усіх шкіл з національними мовами навчання. Специфічні особливості оволодіння знаннями та вміннями з української мови, пов'язані з особливостями рідної мови учнів, що є мовою навчання у школі, повинні враховуватись у підручниках під час тематичного планування уроків.

Програма відповідає змістовим лініям, які визначені Державним стандартом: мовленнєвій, мовній, соціокультурній, діяльнісній (стратегічній).

Мовленнєва та мовна лінії змісту навчання в програмі подано в таблицях. У них представлено не тільки зміст (теми) (ліва частина таблиці), а й перелік державних вимог до знань, умінь і навичок (права її частина), формування яких необхідно досягти в процесі роботи над цими темами. Права частина таблиці — головний орієнтир у визначенні напрямку роботи над зазначеним матеріалом, оскільки в ній подано вміння, які повинні бути результатом навчальної діяльності з певної теми. Зауважимо, що серед зазначених вимог переважають ті, що стосуються застосування знань на практиці.

Мовленнєва лінія змісту передбачає роботу над розвитком в учнів умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності. Під час поурочного планування зміст цієї роботи повинен бути розподілений таким чином, щоб усі види мовленнєвої діяльності були достатньо представлені в плані. Тематика текстів для слухання і читання, діалогів і монологічних висловлювань учнів визначається відповідно до основних

сфер: персональної, соціально-побутової, освітньої, професійної, суспільної та сфери «природа».

Соціокультурна лінія змісту навчання — обов'язкова складова роботи над мовною та мовленнєвою лініями. Вона передбачає ознайомлення учнів з особливостями соціальних і національно-культурних відносин у суспільстві, розвиток умінь дотримуватися норм, які регулюють суспільні відносини.

Діяльнісна (стратегічна) лінія, як і соціокультурна, доповнює роботу над мовною та мовленнєвою лініями змісту. Вона передбачає розвиток загальнонавчальних умінь, а також оволодіння стратегіями, які визначають успішність мовленнєвої діяльності.

Насамкінець зазначимо, що процес оволодіння учнями шкіл національних меншин державною мовою ми розглядаємо як інструмент їх соціалізації в українському суспільстві, що дає змогу реалізувати себе, свої потреби і плани у різних сферах життєдіяльності. Саме тому концептуальні засади нової програми з української мови становлять компетентнісний, комунікативний, особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи.

МЕТОД РОЛЬОВОЇ ГРИ У РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ЛІНІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЮ УЧНІВ 5 КЛАСУ ШКІЛ ІЗ ВИКЛАДАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Н. В. Кудикіна, д. пед. н.

Загальною тенденцією сучасної освіти визнано вихід за межі вузьких предметних галузей, посилення зв'язків із широким культурним контекстом. Таку роль значною мірою виконує реалізація соціокультурної лінії у навчанні української мови та читанню учнів 5 класу шкіл із викладанням мовами національних меншин. Проте її особливості у змісті навчання означеної групи школярів і методичний супровід у навчально-виховному процесі залишаються недостатньо вивченими, тому актуальною є розробка теоретичних і прикладних аспектів зазначеної проблеми.

Нами доведено, що продуктивним методом реалізації соціокультурної лінії навчання української мови та читання учнів 5 класу шкіл

із викладанням мовами національних меншин є рольова гра, у процесі якої учні програють різноманітні соціальні та міжособистісні ролі, реалізуючи при цьому як вербальні, так і невербальні засоби спілкування (жести, пози, міміку, контакт очей тощо). Зміст навчання української мови та читання у школах з національними мовами викладання дає змогу інтерпретувати засобами рольової гри різні аспекти української культури.

З позиції вчителя рольова гра є педагогічним методом, вона розгортається під його керівництвом, мета кожної гри вчителем чітко усвідомлюється. Проте мета використання рольової гри у навчанні української мови та читання реалізується в завуальованій формі. Реалізувати зазначену позицію допомагає вчителю розуміння сутності рольової гри та її структури.

Рольова гра — креативна діяльність учнів, визначальною особливістю якої є рольове перевтілення у процесі розгортання об'єднаних єдиним сюжетом уявних ситуацій. Кожна з цих ситуацій має соціокультурний характер.

Цілеспрямована організація вчителем уявних соціокультурних ситуацій у контексті рольової гри дає йому змогу керувати процесом засвоєння учнями різних, передбачених програмою, навчальних тем як із навчання української мови, так і з читання. Важливим моментом рольової гри є мовленнєва взаємодія між її учасниками, яка забезпечує можливість учасникам гри обмінюватись соціокультурним досвідом, що є додатковим фактором впливу рольової гри на соціокультурний розвиток учнів.

Суттєво впливає на результативність методики використання рольової гри у реалізації соціокультурної лінії навчання української мови та читання опора на її структуру.

Рольова гра є складною багатокomпонентною діяльністю, структура якої охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольний-оцінний та результативний компоненти. Цілеспрямоване наповнення структурних компонентів рольової гри соціокультурним змістом підвищує її результативність як педагогічного методу навчання української мови та читання у 5 класі шкіл з національними мовами викладання.

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ШКОЛАХ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Т. Н. Кохно

В умовах входження України в Європейський освітній простір особливо актуальним постає питання розвитку особистості учня, формування в нього мовленнєвої та читацької культури, комунікативної та літературної компетентності. А це зумовлює нові підходи до вивчення української літератури у школах з мовами навчання національних меншин, оскільки знання на високому рівні української мови та літератури сприяє активному становленню й самореалізації особистості, допомагає випускникам зазначених типів шкіл бути конкурентноспроможними на рівні з тими учнями, для яких українська мова є рідною, під час вибору професійної діяльності.

Зазначимо, що програми та підручники української літератури, за якими навчаються учні з румунською, польською мовами викладання, адресовані дітям, для яких українська мова є рідною. Однак у початкових класах зазначених типів шкіл літературне читання українською мовою як навчальний предмет не виокремлюється. Читання є лише однією зі змістових ліній предмета «Українська мова», у межах якого формуються всі види мовленнєвої діяльності, у тому числі й читацькі вміння та навички. Специфіка оволодіння мовним матеріалом і відведена кількість годин у 1—4 класах не дає змоги сформувати навичку читання на такому рівні, який давав би можливість у повному обсязі зрозуміти літературний твір, усвідомити його етичну й естетичну цінність, оскільки учневі важко розподілити свою увагу між технічною і смисловою сторонами процесу сприйняття тексту.

Водночас учні, для яких українська мова не є рідною, мають незначний рівень словникового запасу, володіння українською мовою як державною також недостатньо сформовано, оскільки учні спілкуються і вивчають усі навчальні предмети рідною мовою. Твори української літератури інколи складні для розуміння навіть тим школярам, для яких українська мова є рідною. А тому особливої уваги потребує відбір текстів, які запропоновані для вивчення учням шкіл з польською та румунською мовами навчання. На початковому етапі це можуть бути адаптовані тексти, з яких виключено важкі для розуміння дітям слова та вирази. Важливо передбачити і передтекстові завдання, які б включали словникову роботу. Особливого значення

набуває і принцип поступового ускладнення художніх текстів за ступенем мовної складності.

Варто зазначити і про комунікативну спрямованість уроків української літератури, що забезпечує засвоєння ідейно-естетичної цінності творів й удосконалення мовленнєвих умінь та навичок учнів шкіл з мовами навчання національних меншин.

Спостереження свідчать, що на уроках літератури в основній школі значне місце відводиться аналізу змісту твору, а завдання з удосконалення техніки читання (як технічної, так і смислової сторони) лише формально фігурує серед інших завдань, хоча саме від якості читання (яке в учнів зазначених типів шкіл залишається слабо сформованим) значною мірою залежить сприйняття твору, емоційний відгук на прослуханий чи прочитаний текст.

Отже, успішна реалізація зазначених проблем допоможе розв'язати питання літературної освіти учнів ЗНЗ з мовами навчання національних меншин.

ЛІТЕРАТУРНЕ ЧИТАННЯ У ЗНЗ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Т. П. Хорошковська

Українська мова в Україні є державною. Вона вивчається в усіх загальноосвітніх навчальних закладах (далі — ЗНЗ) України як окремий предмет. Однак в Україні, окрім українців, проживають представники понад 100 націй (27,3 % від усіх жителів країни), для яких державна мова не є рідною. За словами директора департаменту загальної середньої та дошкільної освіти МОН України Юрія Кононенка, в Україні існує майже 800 ЗНЗ з мовами навчання національних меншин (російською, румунською, молдовською, угорською, польською тощо). У них учні навчаються рідною мовою, вивчають культуру й традиції свого народу, а також опановують українську мову як державну та здобувають знання з української літератури. Варто зазначити, що випускники ЗНЗ з мовами навчання національних меншин складають зовнішнє незалежне оцінювання (далі — ЗНО) на тих самих умовах, що і випускники шкіл з українською мовою викладання. За даними Українського центру оцінювання якості освіти, у 2016 р. найнижчі результати ЗНО виявили учні Закарпатської та

Чернівецької областей. Саме в цих регіонах живе найбільша кількість представників національних меншин.

У початкових класах ЗНЗ з мовами навчання національних меншин українська література (літературне читання) не вивчається як окремий предмет, у 3—4 класах проводяться інтегровані уроки української мови та літературного читання в межах предмета «Українська мова». Саме на цих уроках в учнів формується вміння виразно й осмислено читати художні тексти, проводиться робота зі збагачення словникового запасу, розвитку комунікативного мовлення. Проте у випускників початкової школи недостатньо сформоване вміння читати українською мовою, що зумовлено специфікою оволодіння мовним матеріалом у початкових класах ЗНЗ з мовами навчання національних меншин і відведеною для вивчення української мови кількістю годин. Відповідно, сприйняття художнього твору, усвідомлення його моральної та естетичної цінностей для учнів-неукраїнців ускладнюється.

Варто зазначити, що для основної школи з мовами викладання національних меншин відсутні спеціально розроблені програми й підручники з української літератури. Вивчення предмета здійснюється за програмами й підручниками, створеними для ЗНЗ з українською мовою навчання.

Отже, з метою забезпечення наступності між початковою та основною школами у володінні українською мовою та знаннями з літератури доцільно у 5 класі ЗНЗ з мовами навчання національних меншин увести предмет «Літературне читання». Це забезпечить можливість не лише ознайомити учнів-неукраїнців з культурою і традиціями українського народу, а й збагатити їх словниковий запас, сформувати вміння читати українською мовою на належному рівні.

ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 011U003128. **Роки виконання:** 2014—2016 рр.
Науковий керівник: В. Г. Редько, к. пед. н., ст. наук. співроб., доц., завідувач відділу навчання іноземних мов.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ

Упродовж звітнього року науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов виконано таку роботу:

- розкрито концептуальні засади змісту навчальних посібників елективних курсів з англійської, німецької, іспанської та французької мов;
- завершено добір навчальних матеріалів (текстів для читання, системи вправ і завдань, ілюстративних матеріалів, позатекстових матеріалів) до тематичних модулів змісту навчальних посібників елективних курсів з англійської, німецької, іспанської та французької мов для учнів 10—11 класів профільної школи;
- здійснено методичну організацію навчальних матеріалів у змісті навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов;
- підготовлено й опубліковано як експериментальні матеріали навчальне видання «Світ без кордонів» — збірник фрагментів окремих розділів навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для використання у шкільній практиці;
- апробовано основні науково-теоретичні положення Навчальної програми елективних курсів з іноземних мов для старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів (2015 р.) і Концепції навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10—11 класів профільної роботи (2015 р.);
- експериментально перевірено ефективність окремих тематичних модулів іншомовних елективних курсів із навчального видання «Світ без кордонів» у старших класах експериментальних навчальних закладів відділу;
- скориговано зміст навчальних посібників елективних курсів за результатами апробації тематичних модулів;
- підготовлено до видання рукописи запланованих шести навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов: «Культура і мистецтво Великої Британії» (англійська мова, Полонська Т. К.), «Англійська мова для ділового спілкування» (англійська мова, Пасічник О. С.), «Завітайте до України» (англійська мова,

Алексеєнко І. В.), «Країнознавство: Іспанія і Латинська Америка» (іспанська мова, Редько В. Г. і Басай О. В.), «Німецькомовні країни» (німецька мова, Басай Н. П.), «Моя Франція» (французька мова, Долинський Є. В.).

ПРОЕКТУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІСПАНОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «КРАЇНОЗНАВСТВО: ІСПАНІЯ І ЛАТИНСЬКА АМЕРИКА»

В. Г. Редько, к. пед. н.

1. Елективний курс «Країнознавство: Іспанія і Латинська Америка» доцільно розглядати як модель процесу вдосконалення іспаномовного спілкування учнів старшої школи.

2. Елективний курс охоплює такі *компоненти змісту навчання*:
Змістовий компонент:

- теми/проблеми/ситуації для спілкування;
- мовний, мовленнєвий, ілюстративний матеріал.

Процесуальний компонент:

- засоби орієнтувальної навчальної діяльності;
- засоби, що забезпечують виконання рецептивної діяльності;
- засоби, що забезпечують виконання репродуктивної діяльності;
- засоби, що забезпечують виконання продуктивної діяльності;
- засоби, що сприяють здійсненню контролю/самоконтролю рівня засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу;
- засоби, що забезпечують інтегрування мовного, мовленнєвого та соціокультурного компонентів змісту навчання;
- засоби, що сприяють формуванню/розвитку в учнів ключових і предметних компетентностей, зокрема вміння вчитися.

Основними засобами організації таких видів діяльності є різноманітні вправи і завдання, які пропонується виконувати в усній та письмовій формах для оволодіння старшокласниками усними і письмовими видами мовленнєвої діяльності.

3. Елективний курс створено на таких *принципах навчання*:

- відповідності навчальній програмі;

- урахування вікових особливостей старшокласників;
- комунікативного спрямування навчання спілкування відповідно до таких функцій: а) пізнавальної/інформаційної; б) регулятивної; в) ціннісно-орієнтаційної/емоційно-оцінної; г) етикетної/конвенціональної;
- діяльнісного спрямування навчального процесу;
- зорієнтованості на особистість учня;
- соціокультурного спрямування процесу навчання;
- взаємопов'язаного навчання мови і культури народу;
- автентичності навчальних матеріалів, зокрема текстів для читання, які репрезентують культурний фонд іспаномовних країн;
- проблемно-пошукового характеру навчання (рольові ігри, навчально-мовленнєві ситуації, проектна робота), що здійснюється в індивідуальній, груповій, парній, фронтальній формах;
- взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності;
- концентричності презентації тематичного навчального матеріалу, ситуативності вправ і завдань;
- удосконалення загального розвитку школярів, умотивування їхніх навчальних дій, спонукання до рефлексії щодо власної діяльності та її результатів;
- створення іншомовного комунікативного середовища в навчальних умовах шляхом добору комунікативно орієнтованих засобів (вправ, завдань, наочності), формулювань завдань, які вмотивовують дії школярів; форм виконання навчальної діяльності;
- опори на набутий навчальний та іншомовний досвід учнів;
- самостійної діяльності, спрямованої на задоволення власних навчальних потреб, у тому числі вчитись упродовж життя.

4. Зовнішня структура елективного курсу відображає його внутрішню (концептуальну) структуру і забезпечується такими чинниками:

- назвою посібника;
- методичною організацією навчального змісту: структурних компонентів дидактико-методичного апарату, формулюваннями до вправ і завдань, коментарями;
- доцільно дібраними ілюстративними засобами навчання;
- методично доцільним обсягом та організацією змісту тематичних розділів;
- дидактично доцільним доббором і розподілом у змісті посібника текстів для читання;
- методично доцільним визначенням та організацією типів і видів вправ та завдань відповідно до мети навчання.

Зміст елективного курсу враховує інноваційні тенденції в зарубіжній дидактиці та методиці навчання; забезпечує системність і функціональність змісту; сприяє комплексному виконанню практичної (комунікативної), виховної, освітньої, розвивальної цілей навчання, забезпечує успішне впровадження в навчальний процес характерні їм дидактичні та методичні функції.

ОСНОВНІ СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА АНГЛОМОВНОГО ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ»

Т. К. Полонська, к. пед. н.

Навчальний посібник «Культура і мистецтво Великої Британії» як основний засіб оволодіння учнями старших класів профільної школи загальноосвітніх навчальних закладів змістом однойменного елективного курсу, різнобічно узгоджується з їхніми іншомовними комунікативними намірами і враховує навчальний досвід, набутий ними у процесі вивчення англійської мови в початковій та основній школі.

Посібник побудовано на засадах комунікативного, особистісно орієнтованого, діяльнісного і культурологічного підходів. Зазначені підходи до навчання іноземних мов забезпечують ефективне формування комунікативної компетентності, що визначено Програмою з іноземних мов для 10—11 класів ЗНЗ (2010 р.) загалом і Навчальною програмою елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ (2015 р.) зокрема.

Основній частині посібника передує вступне слово автора (передмова), адресоване старшокласникам, у якому стисло викладено цілі та завдання навчання, зміст і структуру навчальної книги, особливості її використання у процесі оволодіння елективним курсом.

Основними структурними компонентами навчального посібника є тематичні модулі (розділи) і теми. Тематика десяти модулів, визначена на основі опитування учнів старшої школи і вчителів англійської мови 8-ми регіонів України, відповідає Програмі елективних курсів та охоплює різні аспекти культурного й мистецького життя британців. Кожний модуль є автономним і завершеним за своїм змістом складником, що дає можливість учителеві вибудовувати процес вивчення тем курсу в довільному порядку.

Тематичні модулі поділяються на теми (від трьох до п'яти). Кількість тем у модулі залежить від різного обсягу мовного й мовленнєвого матеріалу, яким мають оволодіти школярі. Розподіл годин на вивчення того чи іншого тематичного модуля або теми визначається вчителем самостійно. Він може змінювати послідовність вивчення тем, долучати теми з інших модулів, а також переглядати кількість годин, відведених на їх вивчення, вносити певні корективи до змісту з урахуванням потреб і побажань старшокласників. Наприклад, тематичний модуль «Життя британської молоді» складається з 4-х тем, окремі аспекти яких можуть знайти своє відображення і в інших розділах («Музична Британія», «Портрет сучасного британця», «Освіта у Великій Британії», «Спорт і дозвілля» тощо).

Вивчення кожного модуля включає в себе дві частини. *Перша частина*, що стосується організації матеріалу, нагадує підручник і складається з різних тем, містить автентичні тексти, вправи на закріплення і розуміння навчального матеріалу, творчі завдання тощо. У межах цієї частини старшокласники розширюють свій лексичний запас, здобувають спеціальні знання, проводять дискусії, розбирають проблемні питання і ситуації з реального життя. *Друга частина* призначена для використання в усіх тематичних модулях. Передбачені в цій частині завдання орієнтують учнів на вихід у практичну діяльність.

Кожний тематичний модуль завершується тестовими завданнями (*проектна робота, есе, презентація тощо*), спрямованими на визначення рівня сформованості в учнів умінь і навичок спілкування в межах тематичного модуля та вивченого мовного й мовленнєвого матеріалу.

Значну увагу приділено позатекстовому компоненту посібника — ілюстративному матеріалу (*рисунок, малюнок, фотографії, мапи, схеми, таблиці, символи тощо*), які є засобом уточнення, конкретизації та доповнення текстів і стимулювання комунікативної активності учнів.

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ: ДОСВІД ПРОЕКТУВАННЯ

О. С. Пасічник, к. пед. н.

Утвердження компетентнісної парадигми є глобальною тенденцією, яка зумовлює суттєві трансформації в національних освітніх системах. Одним із проявів таких змін є профілізація змісту навчання у старшій школі. Основне завдання, яке покликана вирішити профілізація,

полягає, з одного боку, у різнобічному врахуванні пізнавальних потреб учнів і створенні можливостей для вибудовування індивідуальної траєкторії навчання, а з другого — проєкції потреб ринку праці на зміст шкільного навчання. Створення таких умов умотивовує навчальну діяльність старшокласників через особистісну зорієнтованість змісту навчання, сприяє усвідомленому вибору майбутньої професійної діяльності, а сформовані у процесі такого навчання вміння і навички слугуватимуть підґрунтям для продовження професійного навчання у вищому навчальному закладі та побудові успішної кар'єри.

Значною мірою така прикладна спрямованість навчання досягається завдяки запровадженню широкого спектру елективних курсів — навчальних предметів, які, виконуючи компенсаторну функцію, відтворюють актуальні тенденції розвитку для різних сфер людської життєдіяльності й таким чином поглиблюють знання учнів у певній професійній галузі, сприяють формуванню вмінь і навичок, які потенційно будуть корисними для майбутньої професійної діяльності.

Упровадження елективних курсів у систему освіти, відповідно, передбачає конструювання навчальних програм, на основі яких здійснюватиметься оволодіння їх змістом. Так, у 2014 р. співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України було започатковано серію елективних курсів з іноземних мов, для яких було підготовлено *Навчальну програму елективних курсів з іноземних мов для старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів* (2015 р.). Особливістю програми є те, що основою для проєктування її змісту було визначено результати навчальної діяльності учнів у процесі оволодіння змістом елективних курсів. Передбачені результати навчання виражено в категоріях *знання, уміння, компетенції* за видами мовленнєвої діяльності, а також включають властиві для конкретного елективного курсу результати. Власне, результатам навчання підпорядковані й інші компоненти програми, зокрема розділи, які в розгорнутій формі описують дидактичні та методичні засади побудови елективних курсів, обґрунтовують їх змістовий компонент, висвітлюють технології оволодіння ним, а також зазначають, які саме способи діяльності забезпечують досягнення запланованих результатів навчання.

Відтак, система освіти, базована на результатах навчання, передбачає підпорядкування всього начального процесу цим результатам і перехід від навчання до вивчення. Тобто учитель не навчає учня, а організовує його навчання. Використання результатів навчання як основи для проєктування програм в освітньому процесі є результатом перенесення уваги з учителя на учнів, з навчання на вивчення, а також усвідомлення того, як саме можна досягти дидактичних цілей з метою набуття необхідних компетенцій.

УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТУ ЯК ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗМІСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ»

Н. П. Басай

Основні положення концепції, за якою сконструйовано зміст навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни», базуються на інноваційних педагогічних технологіях. На заняттях елективного курсу з німецької мови необхідно впроваджувати особистісно орієнтоване спілкування, створювати позитивну емоційну атмосферу духовного взаємозбагачення. Цьому сприяють технології інтерактивного навчання, суть яких полягає в тому, що всі учасники навчального процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, разом вирішують проблеми, занурюються в атмосферу моделювання реальних життєвих ситуацій.

Метод проекту, як одна із форм технології інтерактивного навчання, представлений у змісті навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни» комплексом завдань, які передбачають організовану, тривалу, значущу для учнів старшої школи самостійну дослідницьку діяльність німецькою мовою, котра виконується на занятті та в позаурочний час, і метою якої є створення певного кінцевого продукту: проспекту, газети, відеофільму тощо та усної презентації за обраною проблемою з використанням різноманітної наочності.

У змісті навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни» подано модель реалізації проекту: спочатку учні засвоюють необхідний мовний і мовленнєвий матеріал у процесі опрацювання окремих тем, після чого починається робота над проектом. Виділено такі етапи реалізації проекту: підготовчий, виконавчий, презентаційний і підсумковий. На цих етапах виконуються рецептивні, репродуктивні та продуктивні умовно-комунікативні та комунікативні вправи, спрямовані на вдосконалення вмінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

Під час створення навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни» ми спиралися на те, що проектна методика є ефективною для опанування одного зі складників комунікативної компетентності — соціокультурного компонента, коли навчання ні-

мецької мови відбувається на основі використання матеріалу країнознавчого характеру. Проектна методика дасть можливість оволодіти культурологічною інформацією, проводити паралелі між культурами різних народів, знаходити спільні риси та розбіжності, формувати поважне й толерантне ставлення до соціокультурних відмінностей.

У форматі проектної методики у зміст навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни» уміщено тексти різних стилів, надано посилання на ресурси системи Internet для використання автентичних аудіо- та відеоматеріалів, інформаційних (комп'ютерних) програм тощо.

Ми переконані, що застосування проектної методики у старшій профільній школі відкриває широкі можливості для впровадження інтерактивного навчання, формування соціокультурної компетенції та сприяє підвищенню ефективності навчання німецької мови.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «КРАЇНОЗНАВСТВО: ІСПАНІЯ І ЛАТИНСЬКА АМЕРИКА»

О. В. Басай

Навчальний посібник «Країнознавство: Іспанія і Латинська Америка» (автори — В. Г. Редько і О. В. Басай) створюється на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого і культурологічного підходів. У його змісті враховано іншомовний комунікативний і країнознавчий досвід старшокласників, набутий ними під час навчання в 1—9-х класах. Тематика, мовні та мовленнєві засоби, тексти для читання, позатекстові матеріали, система вправ і завдань, використані в посібнику, зумовлені комунікативними намірами та інтересами старшокласників, їхніми віковими можливостями. Вони спрямовані на забезпечення процесу навчання як своєрідної моделі організації спілкування у формі діалогу культур.

Основною структурною одиницею організації навчального матеріалу у змісті посібника визначено тематичні розділи (модулі), які відображають сутнісний зміст курсу. Зміст навчального посібника поділено на два модулі «Знайомимось з Іспанією» (Descubre España) і «Знайомимось з Латинською Америкою» (Descubre América Latina), кожен з яких включає сім найбільш доцільних тем:

1. Іспанія (Латинська Америка) на географічній карті світу.
2. Визначні історичні та культурні місця Іспанії (Латинської Америки).
3. Відомі постаті Іспанії (Латинської Америки).
4. Розмаїття сучасної Іспанії (Латинської Америки).
5. Образи туристичної Іспанії (Латинської Америки).
6. Молодь сучасної Іспанії (Латинської Америки).
7. Засоби масової інформації.

Теми модулів дублюються, з однією лише різницею, що перший модуль присвячений Іспанії, а другий — іспаномовним країнам Латинської Америки.

Авторами дібрано автентичні тексти з малюнками та фотографіями до вищеназваних тем, які включають в себе інформацію з історії країн, про їх географічне положення, культуру, провідні міста, пам'ятки архітектури, видатні постаті тощо. Вони охоплюють достатній мінімум для формування в учнів соціокультурної компетентності.

Модулі поділено у форматі текст-вправи. Така схема є найбільш доцільною для сприймання та запам'ятовування інформації, яку буде презентовано школярам у змісті навчального посібника елективного курсу.

Культурологічна спрямованість змісту іншомовної освіти у старшій школі насамперед проявляється в організації спілкування у формі діалогу культур. У зв'язку з цим зміст навчального посібника елективного курсу з іспанської мови зорієнтований на порівняння аспектів життя у країнах, мова яких вивчається, з тими, що характерні для України. Наведемо приклади вправ: *Уявіть собі, що ваш друг/подруга збирається в подорож до Іспанії. Дайте йому/їй поради щодо місць, які варто відвідати в Каталонії, Андалусії, Автономній області Валенсії. Поділіться на групи з 3—4 чоловік. Уявіть собі, що у вашій групі є представники Іспанії та України. Обміняйтеся враженнями від ваших подорожей до Іспанії та України.*

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Реєстраційний номер: 0115U003073. **Роки виконання:** 2015—2017 рр.
Науковий керівник: О. Ф. Надтока, к. пед. н., с. н. с., завідувач відділу навчання географії та економіки.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ

У розрізі експериментального етапу дослідження:

- визначено й обґрунтовано засади експериментального дослідження стосовно визначення рівня якості географічної освіти у процесі вивчення географії України та підходи до створення засобів навчання з географії України;
- проведено моніторинг стану географічної освіти учнів ЗНЗ щодо оволодіння компонентою знань з географії України та здійснено аналіз його результатів;
- виявлено позитивні сторони та проблемні аспекти навчання географії України в основній і старшій школі та можливості використання в підручниках та інших засобах навчання інноваційних форм і засобів організації профільного навчання географії в старшій школі;
- теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методологічні засади реалізації курсів географії України в основній і старшій школі через зміст та методичний апарат різних типів підручників — для навчання в основній та профільній школі;
- виокремлено методологічну основу навчання географії України на основі особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, проблемного, метапредметного та краєзнавчого підходів;
- розкрито сутність та досліджено методичне значення змістового компоненту та методичного апарату підручників географії на прогнозований результат навчання і оцінювання навчальної діяльності, характер їх подальшого навчання; контроль і корекцію навчальних досягнень учнів;
- визначено основні методичні аспекти, що впливають на створення підручників та інших засобів навчання з географії України та розроблено і експериментально перевірено їх компонування на

основі блочної структури та інноваційних підходів до формування змістової частини;

- створено Концепцію навчання географії України в основній та старшій школі та методичку навчання географії України.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ АПАРАТУ ЗАСВОЄННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

О. Ф. Надтока, к. пед. н.

Важливим елементом сучасного підручника географії є його апарат засвоєння змісту. Тому правильне співвідношення в підручнику всіх типів завдань є одним із критеріїв його якості. Апарат засвоєння змісту створює передумови для використання різних форм і методів навчання на заняттях географії. У процесі експериментального дослідження у розрізі НДР нами досліджувалася наявна система завдань для підручників географії України та розроблялися шляхи її удосконалення (в плані організації самостійної, індивідуальної та групової роботи учнів).

Тому з цією метою було розроблено низку завдань, спроектованих на реалізацію змістових засад географічних курсів «Україна у світі: природа, населення» у 8 класі та «Україна і світове господарство» у 9 класі ЗНЗ з метою перевірки їх ефективності як складових компонентів відповідних підручників. Експериментальне дослідження проводилося у загальноосвітніх навчальних закладах Дніпропетровської, Київської та Полтавської областей та м. Києві. Виявлено, що учні виявляють найбільший інтерес до завдань, створених на компетентнісній основі, тих, що мають проблемний характер, і таких, які спираються на трансдисциплінарний і полікультурний зміст. Крім цього, встановлено, що як форма реалізації відповідних завдань найбільш бажаною для учнів зазначеної вікової категорії є проектна діяльність.

На основі експериментальних даних було розроблено відповідні апарати засвоєння змісту у підручниках, що створені авторськими колективами співробітників відділу навчання географії та економіки. Подібний підхід вплинув на характер підручників, які в результаті узгодження змістової складової та методичного апарату набули ознак компетентнісно та особистісно зорієнтованих засобів навчання.

У плані підручникотворення зауважимо (на тлі здобутого досвіду), що під час підготовки сучасного підручника не варто концентрувати максимум уваги на змісті навчального засобу, адже його основні фундаментальні положення визначаються навчальною програмою, тому виклад основних змістових положень у підручниках одного й того ж географічного курсу є подібним. Базисним у цьому плані є діалектичне поєднання змістової складової та методичного апарату підручників.

Відповідно до сучасних тенденцій розвитку шкільної географічної освіти, зазначимо основні вимоги до апарату засвоєння змісту підручників географії:

- 1) взаємозв'язок і діалектичне поєднання зі змістовою складовою;
- 2) відповідність змістовим лініям навчання географії;
- 3) різнорівневість, доступність та вікова відповідність системи завдань;
- 4) методична різноманітність підходів;
- 5) компетентнісна та особистісна зорієнтованість.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ГЕОГРАФІЧНИХ КОМПЕТЕНТОСТЕЙ

Т. Г. Назаренко, д. пед. н.

Загальноосвітня цінність шкільної географічної освіти полягає у формуванні світоглядного розуміння природи Землі, її географічної оболонки як природного та природно-техногенного середовища, в якому функціонує людина. Географія є не тільки джерелом нових відомостей про Землю, а й основою для формування гуманістичного світогляду, виховання економічно-господарських навичок, любові до рідного краю, вміння адаптуватися до навколишнього середовища. Загальною метою шкільної географії є формування у школярів географічної картини світу, що здійснюється за допомогою таких завдань:

- сформуванню в учнів цілісний географічний образ Землі за допомогою розкриття регіональних та планетарних географічних закономірностей і процесів;
- розкрити роль географії при вирішенні економічних, екологічних і соціальних проблем суспільства;

- розвивати в учнів геопросторове мислення та вміння логічно викладати свої думки, які релевантні з реально знаними географічними об'єктами;
- аргументувати доцільність наукового підходу до природокористування, єдності навколишнього середовища, людини і його діяльності в територіальному аспекті;
- сформувати картографічну грамотність;
- розвивати географічну культуру поведінки в природі та соціумі;
- створити національно орієнтованого громадянина країни, патріота, грамотного, освіченого, компетентного, гуманіста, екологанатураліста і природолюбця;
- сформувати в учнів уміння практично застосовувати отримані географічні знання, користуватися різноманітними джерелами географічної інформації, самостійно розшукувати, аналізувати і передавати її;
- розвивати здатність до співпраці та діалогу під час виконання практичних робіт та зацікавити географічними екскурсіями;
- заохочувати учнів до самореалізації власних здібностей, інтересів і життєвих планів засобами географії.

При вивченні географії в школі вчителі спираються на особистісно орієнтовані принципи, які базуються на краєзнавчій, діяльнісній та компетентнісній засадах.

Оскільки географічна компетентність — одна з освітніх предметних компетенцій, то й формується вона в основному на уроках географії та репрезентує поінформованість в географічних закономірностях і знаннях, а також практичному використанню географічної інформації не тільки в професійній, а й у повсякденному житті.

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ШКІЛЬНІЙ ГЕОГРАФІЇ

М. Г. Криловець, д. пед. н.

Шкільний предмет «Географія» має великі потенційні можливості у виконанні соціального замовлення школи на сучасному етапі розвитку нашого суспільства. Без географічних знань та вмінь, без розвинутого уявлення про просторову неоднорідність земної поверхні не може бути створена у свідомості учнів цілісна наукова картина світу.

Властивий географії комплексний підхід у вивченні об'єктів та явищ природи, організації господарства, взаємодії природи та людини ставить її в ряд основних предметів в екологічній, економічній та соціальній освіті та вихованні учнів у розкритті суті світоглядної ідеї про зв'язки природи, людини та суспільства.

Досвід шкіл свідчить про те, що у дітей уже з початкового курсу географії проявляється зацікавленість до різних країн і народів. Вивчення країн і населення, його господарської діяльності дає змогу розкрити можливості географії і в такому аспекті гуманізації середньої освіти, як розуміння економічних і соціальних умов життя народів різних країн, їх культури, духовних інтересів, ставлення до природи та праці. Комплексне вивчення країн сприяє підготовці учнів до орієнтування в сучасних екологічних, соціальних, демографічних питаннях життя народів світу.

Шкільну географію будуть вивчати з більшою зацікавленістю, якщо в її зміст включити матеріали про вклад у науку видатних учених, мандрівників, дослідників.

Гуманізація географічної освіти як у змісті, так і в навчальному процесі має стати тим орієнтиром, який дасть можливість практично сфокусувати увагу на учня, на формування його свідомості та поведінки. Людська особистість формується у ставленні до людей.

ВІДОБРАЖЕННЯ НОВИХ МЕТОДИЧНИХ ТЕНДЕНЦІЙ У АТЛАСІ ЗАГАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ

Р. І. Сосса, д. географ. н.

На сьогоднішньому етапі створення карт та атласів комп'ютерна картографія практично пронизала зміст основних технологічних етапів створення та редагування карт, серед яких варто виділити такі: підготовка математичної основи карти в автоматичному чи напів-автоматичному режимах (масштабування, генерація координатних сіток, зміна проєкцій тощо); формування векторної географічної основи шляхом векторизації вихідних картографічних матеріалів; автоматизація процесу генералізації вихідних географічних основ тощо.

На тлі даних новацій розроблено один із навчальних засобів — атлас для учнів 6-го класу ЗНЗ (К.: УКГ, 2016). Він має відповідні грифи МОН України та буде важливим елементом навчально-виховного процесу з географії завдяки наявності таких переваг:

1. Основними структурними положеннями атласу є стрижневі положення навчальної програми.

2. Змістова складова атласу не переобтяжена зайвою інформацією та вибудована блочно, що дає змогу шестикласникам активно сприймати її. Основним алгоритмом подання інформації є такий: «Карта» — основний блок. «Світлини» та «Текстові блоки» — допоміжні.

3. Такі складові атласу, як «Способи орієнтування на місцевості» та «Компас і азимут» подані з урахуванням новітніх підходів, як щодо орієнтування, так і навігації.

4. В атласі подані зручні для сприйняття учнями приклади планів і топографічних карт. Умовні знаки для них враховують важливі зміни та нововведення. Зокрема, представлений знак «Вежа стільникового зв'язку».

5. Важливе значення для шестикласників має така подача інформації, наявна у атласі, коли вигляд місцевості представлений із його зображенням на карті. Досить зрозуміло представлена інформація про перенесення картографічної інформації та елементи градусної сітки.

6. Спеціально виділено у атласі такий важливий елемент географії для 6 класу, як визначення абсолютної та відносної висоти та зображення нерівностей земної поверхні за допомогою горизонталей.

7. Карта літосферних плит, фізична, кліматична, природних зон Землі підкріплені відповідними схемами, світлинами та поясненнями.

8. Політична карта, народів світу, України та сусідніх держав мають відповідні врізки та ілюстративні доповнення.

9. В атласі враховані найважливіші зміни географічних назв, у тому числі й 2016 року.

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ

Л. А. Покась, к. пед. н.

Мета дослідження: обґрунтування методики використання змісту сучасного шкільного підручника з географії України для формування предметної компетентності учнівської молоді загальноосвітніх навчальних закладів.

У процесі дослідно-експериментального навчання учнів основної школи виявлено: 1) структурні компоненти предметної географічної компетентності, а саме: географічні знання; географічні вміння та навички; географічне бачення світу; емоційно-оціннісне ставлення учнів до довкілля; досвід діяльності; 2) критерії сформованості предметної географічної компетентності (когнітивний, тобто набуття якісних знань, їх міцність, гнучкість; діяльнісний, тобто вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розв'язувати навчальну проблему, вміння аналізувати, працювати з рубриками підручника; особистісний (стійка вмотивованість до вивчення географії України, вміння працювати у групі); 3) методи навчання (інтерактивний, проблемного викладу, пошуково-дослідницький) і форми (групова навчальна діяльність учнів).

Анкетування учителів географії базових загальноосвітніх навчальних закладів, бесіди з ними та результати контрольних зрізів знань учнів 8—9 класів засвідчили, що: 1) важливе місце у методиці навчання географії України для формування предметної географічної компетентності посідає сучасний шкільний підручник; 2) діяльність учителя та учнів основної школи є стрижнем формування компетентності; 3) розглядаючи процес навчання географії України як систему взаємодії учителя і учнів, варто звернути увагу на психолого-педагогічні умови розвитку та становлення продуктивної суб'єкт-суб'єктивної співпраці учасників навчально-виховного процесу; 4) учитель є посередником між навчальною книгою і учнями під час вивчення нового географічного матеріалу. Беручи до уваги те, що шкільний підручник з географії України виступає засобом формування предметної географічної компетентності, можемо навести деякі можливі аспекти використання змісту, а саме: виявлення наявних причинно-наслідкових зв'язків, систематичне використання на уроках позатекстового матеріалу підручника нового формату (так званого компетентнісного підручника), розширення спектру фактів про природу, населення і господарство України, створення проблемних ситуацій на основі роботи з текстом навчального посібника.

Отже, у зміст сучасного шкільного підручника з географії України закладено значні можливості для формування предметної компетентності підрастаючого покоління на засадах особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходах.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

В. С. Яценко, к. пед. н.

Реформування сучасної школи передбачає приділення більше уваги середній ланці освіти. Де на відміну від вищої школи, в загальноосвітніх навчальних закладах ще можна вплинути на розвиток дітей. Науковий світогляд, який формується у т. ч. курсами географії, закладається саме в основній школі. Громадянська позиція особистості ґрунтується на основі системи краєзнавчих знань і вмій. Експериментальні дослідження за темою «Методичні засади структурування та реалізації змісту фізичної географії України на основі краєзнавчого підходу» за минулий рік свідчать про важливість розвитку в учнів практичних умінь і навичок, які варто закладати у концептуальні засади нової української школи.

Саме краєзнавчий підхід покладено в основу підготовлених пропозицій щодо наукового обґрунтування експертизи навчальних підручників з географії, де, зокрема, відзначається ключова функція підручника як засобу виховання поваги і любові до своєї Батьківщини, її історії та культури. На практиці це відбувається у процесі вивчення своєї Батьківщини, з якої починається її історія на Землі, знання про рідний край, які будуть живити душу людини упродовж життя. Основними формами роботи з учнями мають стати подорожі, екскурсії, походи, спостереження й аналіз явищ природи, які відіграють важливу роль не лише у системі екологічного, а також і естетичного виховання.

Експериментальна перевірка структури та змісту створюваного підручника «Географія України» засвідчила, що переважна більшість восьмикласників (80 %) хотіли б більше дізнатися про топоніми своєї країни (пояснення таких назв історико-етнографічних регіонів, як Полісся, Карпати, Поділля), гідроніми, назви населених пунктів, в яких вони проживають або проживали їхні батьки. 57 % респондентів приділяють значну увагу геральдичним особливостям територій, ми їх пов'язуємо з природними умовами і ресурсами тих чи інших територій. Наприклад, наявність корисних копалин присутня на гербі Нового Роздолу або герби, на яких зображено представників тваринного світу.

Від 33 % (контрольний клас) до 47 % (експериментальний клас) респондентів зазначили важливість ознайомлення ровесників із унікальними місцями рідного краю. Так, у підручнику передбачено ко-

ротку характеристику Канівських дислокацій, Кам'яних Могил, печерних міст Мангуп та Тепе-Кермен, оз. Синевир, Хмільнянський яр, Олешківські піски, Вилково, букові праліси Карпат тощо. Значний масив інформації ми подаємо про найстаріші дерева Європи, які ростуть на території України (ялівець високий, Запорізький дуб, дуб Шевченка, дуб Сковороди).

Значний інтерес учнів (20 %) становлять відомості з історії рідного краю, знання про історичні місця та пам'ятники архітектури і культури України, заходи з їх охорони та збереження.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ПІДРУЧНИКІВ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Н. А. Ковчин, к. пед. н.

Для оптимізації процесу навчання на сучасному етапі в загальноосвітніх школах виникає необхідність об'єктивної оцінки підручників та динамічного оновлення їх змісту і форми відповідно до вимог сьогодення з врахуванням як глобальних соціальних, культурних, геополітичних, екологічних процесів, так і тенденцій особистісних змін у школярів. Сучасна експертна оцінка підручника, зокрема її психологічний аспект, передбачає визначення, чи забезпечує він формування в учнів цілісної наукової картини світу, формування особистості учня з врахуванням вікових психологічних особливостей. Основним завданням шкільної географічної освіти є створення оптимальних умов для самореалізації та саморозвитку особистості учня на уроках географії. Шкільний підручник з географії має бути особистісно орієнтованим і забезпечувати розвиток особистості та індивідуальності, підтримувати духовні, культурні, психологічні потреби.

Необхідно розкрити суть основних компонентів особистісно зорієнтованого підручника в його взаємозв'язку і єдності з такими структурними компонентами особистості: а) система психологічних потреб; б) система емоційно-ціннісних ставлень до дійсності; в) система різних видів інтелекту (інтелектуально-розумова сфера); г) система різних видів навчальної діяльності (дієва), вольова сфера; д) система різних образів власного «Я-особистості» (сфера самосвідомості).

Основне питання: як впливати засобом підручника географії на розвиток інтелектуальної, емоційної, вольової сфери особистості та на самосвідомість. Система психологічних сфер особистості, які є основою процесу особистісно орієнтованого навчання: інтелектуальні здібності — академічний інтелект, креативний інтелект, практичний інтелект, соціальний, емоційний інтелект; емоційні здібності — пізнавальне емоційно-цілісне ставлення, практично-емоційне, творчо-пошукове, моральне, естетичне емоційно-цілісне; міжособистісне емоційно-ціннісне ставлення; вольові здібності виконання пізнавальних завдань, виконання практичних завдань, виконання творчо-пошукових завдань, виконання ціннісно-смыслових завдань (оцінних), виконання інтерактивних завдань; самосвідомість — образ «Я — знавець географії», образ «Я — можу розв'язати проблему»; «Я — людина, Я — особистість», що здатна мати власну позицію, образ «Я — партнер».

Суттєві зміни в розвитку мислення учнів шкільного віку дають можливість підготувати їх до вивчення більш глибокого і серйозного матеріалу з географії з врахуванням сучасних динамічних змін.

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРУВАННЯ ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ «УКРАЇНА У СВІТІ: ПРИРОДА, НАСЕЛЕННЯ» НА ПОНЯТІЙНІЙ ОСНОВІ

В. О. Надтока, к. пед. н.

Сучасний підручник географії адаптує нове покоління громадян до швидкоплинної трансформуючої навколишньої середовища та суспільно-географічних реалій в Україні та світі. Саме тому для формування світоглядної позиції молоді особистості та її самоідентифікації в руслі компетентнісного підходу до вивчення географії, учні повинні свідомо аналізувати геополітичні питання, опираючись на певну базу знань умінь та навичок, які вони отримують упродовж вивчення географії у 8-му класі. Така модель реалізації геополітичних питань у процесі вивчення географії дасть змогу застосувати не тільки знання, уміння, навички та здібності, але й ціннісні орієнтації, отримані внаслідок осмислення та розуміння геополітичних категорій явищ та процесів, а також не тільки свій досвід, а й попередніх поколінь, що в перспективі розвине здатність ефективно діяти та внутрішню мотивацію для підвищення власної географічної компетентності.

Дуалістична та багатовекторна природа курсу з географії «Україна у світі: природа, населення» зобов'язує будувати підручник так, щоб він багатосторонньо розкривав географічні поняття. Розглядатися матеріал в підручнику, особливо в його суспільно-географічних розділах, повинен як під призмою України так і світу одночасно, щоб виразити значення та місце України у світі.

Матеріал в підручнику повинен розкриватися не тільки за рахунок основного тексту, а в комплексі з додатковим та ілюстративним матеріалом. У даному аспекті важливе значення має зв'язок ілюстративного матеріалу та основного тексту, що реалізується за рахунок не тільки посилань на використані ілюстрації в основному тексті, а й запитань та завдань відносно використаних ілюстрацій, що дають змогу їх активізувати у процесі навчання.

Також важливе місце у структурі підручника займають висновки та узагальнення матеріалу, які, з одного боку, повинні виокремити найважливіші тези із опрацьованого матеріалу (параграфу, розділу, тощо), а з іншого боку — формуватися на основі власних роздумів учнів. Компроміс між цими позиціями можна досягнути шляхом пропускання у тезах висновків ключових слів та словосполучень, які учні можуть з'ясувати тільки якісно опрацювавши відповідний матеріал. Ця особливість допоможе підвищити роль основного тексту підручника та систематизувати поняттєву базу знань учнів у межах опрацьованого матеріалу

ІННОВАЦІЙНА СКЛАДОВА КРАЄЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ

Н. Г. Побидайло, к. пед. н.

Краєзнавство є важливим елементом навчально-виховного процесу географії. Воно спрямоване на комплексне вивчення обмеженої території (населеного пункту, району, області), що включає вивчення природи, населення, історії та культури, господарства на основі застосування краєзнавчого підходу. Це зумовлює всебічне вивчення учнями в навчально-виховних цілях певної території свого краю за різними джерелами інформації та, головним чином, на основі безпосередніх спостережень.

Окрім цього, для засвоєння географічних знань учнів варто використовувати різноманітні новітні підходи, а саме;

- використання дидактичних ігор на краєзнавчому матеріалі у єдності з вивченням теоретичного матеріалу, що сприяє більш глибокому засвоєнню змісту географії з теми, яка вивчається, і тим самим допомагає вчителю більш глибоко керувати пізнавальною діяльністю учнів (кросворди, загадки, вікторини тощо);
- застосування завдань проблемного характеру, що є важливою умовою активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення географії, формує в них уміння розв'язувати проблемні завдання. Для цього завдання повинно містити інформаційно-пізнавальну суперечливість, мати достатню позитивну мотивацію в навчальній діяльності учнів та відповідати їх інтелектуальним можливостям. Першорядними способами створення проблемних ситуацій є: 1) повідомлення учням інформації, яка містить у собі суперечність; 2) сприймання і осмислення різних тлумачень одного і того самого явища; 3) використання сукупності способів і прийомів, під час якого виникає проблемна ситуація; 4) невідповідність між системою знань, навичок та вмінь учнів і новим фактором, явищем. Створювати завдання проблемного характеру можна у практичних і творчих завданнях, навчальних задачах, питаннях тощо;
- проведення навчальних екскурсій краєзнавчого спрямування, що є складовою і невід'ємною частиною шкільного курсу фізичної географії. Її цільова настанова впливає з навчально-виховних завдань. Екскурсії дають багатий місцевий матеріал, який є фундаментом формування в учнів фізико-географічних уявлень і понять. Під час екскурсій на природу учнів ознайомлюються з місцевою географією, а це полегшує вивчення деяких географічних об'єктів. Під час екскурсій і походів учні набувають практичних і дослідницьких навичок. Велику увагу під час екскурсій варто приділяти збиранню матеріалів, які б можна було використати на уроках (фото- і кінознімання).

Отже, необхідно застосовувати різноманітні новітні підходи, за допомогою яких учням легше засвоювати знання в процесі вивчення фізичної географії.

АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ НА ОСНОВІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Т. С. Мартинюк, к. пед. н.

Діяльнісний підхід орієнтує організацію навчального процесу на забезпечення активної, особистісно значущої, усвідомленої освітньої діяльності учня, смисл якої полягає не стільки в засвоєнні певних знань, скільки у формуванні себе як особистості. Результатом дослідження є розробка методичної моделі процесу формування географічних знань та предметних компетенцій в учнів ЗНЗ засобами самостійної діяльності учнів, побудовою навчального матеріалу на основі проблемно-пошукового викладу знань та застосування ІКТ, інтерактивних і проектних технологій.

Покращення результатів навчання географії в основній школі на тлі науково обґрунтованого застосування діяльнісного навчання географії України орієнтовано на:

1. *Надання засобами діяльнісного навчання географії України учням допомоги в самопізнанні та проектуванні майбутніх рішень для їх успішної самореалізації.* Самонавчання розглядається як система спеціальних методів і прийомів самовдосконалення, організація способу життя з метою досягнення високого рівня особистісного розвитку.

2. *Створення дієвого навчального середовища, що дасть можливість учням ЗНЗ отримати нові знання, сформувавши нові моделі поведінки та дії, що відповідають потребам сучасності.*

3. *Сприяння формуванню інформаційної культури учнів ЗНЗ.*

4. *Сприяння формуванню в учнів ЗНЗ розуміння необхідності забезпечення стійкого розвитку суспільства через формування власної географічної картини світу.* Основними принципами є створення на уроці умов для психологічного комфорту в процесі навчання, підвищення впевненості та відповідальності за його результати, набуття умінь контролювати ситуацію навчання, виникнення ентузіазму та почуття задоволення від групової та індивідуальної роботи та її результатів.

5. *Застосовування положення гуманістичної педагогіки та елементів педагогіки емпатуерменту, з метою забезпечення діяльнісного спрямування навчання географії України.*

Психолого-педагогічними умовами, що сприяють формуванню географічних знань та предметних компетентностей на діяльнісній основі є: постійна взаємодія суб'єктів навчального процесу через застосування спеціальної методики самостійної діяльності учнів;

глибокі теоретичні знання з теми, прогнозування очікуваних результатів навчання; урахування психолого-педагогічної підготовленості учнів до сприймання географічних понять та їх засвоєння; створення вчителем загальної позитивної мотивації до організації навчання на діяльнісній основі; дотримання правил організації та проведення методик ІКТ, інтерактивного та проектного навчання в навчальному процесі; готовність учнів основної школи до творчої діяльності; самооцінка та взаємооцінка досягнутих результатів учнів.

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ ЯК ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

О. М. Лучнікова

Специфікою географії як предмета є великий об'єм матеріалу, який необхідно опрацювати. Звісно, що увесь цей матеріал неможливо викласти в одній чи двох книжках. Якою б повною не була енциклопедія, вона не зможе помістити в себе всі знання з географії. При цьому об'єм інформації продовжує збільшуватися з кожним роком. Для того, аби підготувати найбільш повний, цікавий і сучасний урок географії, вчителю необхідно опрацювати значну кількість різних джерел, починаючи від енциклопедій та закінчуючи матеріалами преси та Інтернетом. Використання комп'ютера та Інтернету дає змогу зменшити кількість залученої до цього процесу літератури та скоротити час для пошуку необхідної інформації. Чим частіше використовується комп'ютер та його можливості в навчальному процесі, тим ясніше розуміння величезного діапазону його використання. ІКТ є визначальною складовою навчально-методичного забезпечення уроків географії. Залежно від дидактичних цілей і специфіки географії як навчального предмета, вчителю у своїй діяльності варто використовувати наступні комп'ютерні програми.

1. Навчальні — орієнтовані переважно на засвоєння нових знань.
2. Програми-тренажери — призначені для формування і закріплення умінь та навичок, а також для самопідготовки учнів.
3. Контролюючі — призначені для контролю певного рівня знань та умінь учнів.
4. Демонстраційні — призначені для наочної демонстрації навчального матеріалу описового характеру, різноманітних наочних

посібників (картини, фото- та відеофрагменти). Їх різновидами можна вважати географічні інтерактивні атласи, карти, які можливо використовувати не тільки в якості наочності, але й «накладати» одну на одну, компоувати, використовувати інтерактивну графіку.

5. Інформаційно-довідкові — призначені для отримання необхідної інформації з підключенням до освітніх ресурсів Інтернету.

6. Мультимедійні підручники та посібники — комплексні програми, що охоплюють більшість перерахованих видів програм.

Характерною стороною будь-якого уроку географії є організація предметно-практичної діяльності, у процесі якої формуються визначені програмою вміння, у тому числі й уміння працювати з географічною картою. Нерозривний зв'язок навчання географії в школі з використанням картографічних посібників не потребує доказів. Навчити учнів читати, розуміти й аналізувати картографічні матеріали є одним із головних завдань учителя. У практичній діяльності для вивчення географічної карти актуальним є використання можливостей Інтернету. Це новий підхід до вивчення географічної карти. Учні із задоволенням подорожують сторінками Інтернету, виконують різноманітні завдання та вправи, навчаються на компетентнісній основі.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0115U003075. **Роки виконання:** 2015—2017 рр.

Науковий керівник: В. Р. Ільченко, д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, завідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- визначено й обґрунтовано принципи психолого-педагогічних умов інтеграції змісту компетентнісної моделі шкільної природничо-наукової освіти старшої школи;
- розроблено структуру та зміст навчальної програми «Природознавство» для 10—11 класів, попередні варіанти змісту підручника «Природознавство-11» та експериментально перевірено їх ефективність порівняно з констатувальним та формувальним експериментами; структуру та зміст методичного посібника для вчителів «Методика навчання природознавства в старшій школі»;
- розроблено дидактичну систему забезпечення інтегрованого навчання для старшої школи, складовими якої є: завдання методики викладання, навчальне середовище під час вивчення інтегрованого курсу природознавства; особливості формування природничо-наукових понять; методи і форми навчання, специфічні для інтегрованого навчання; особливості методики викладання модулів інтегрованого курсу;
- обґрунтовано сутність природничо-наукової компетентності як здатності учнів оперувати загальними закономірностями природи та експериментально доведено можливість оволодіння учнями такою компетентністю;
- проведено формувальний та контрольний експерименти, експериментально перевірено ефективність умов формування образу природи як основи життєствердного національного образу світу;
- за результатами проведеного у першій половині 2016 р. дослідження опубліковано одну статтю і п'ять тез, прийнято до друку 12 статей; організовано одну Всеукраїнську науково-практичну конференцію з міжнародною участю, взято участь у шести науково-практичних заходах (Київ, Полтава, Кременчук);
- апробовано на базі експериментальних навчальних закладів відділу основні науково-теоретичні положення двох етапів НДР.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ З ПРИРОДОЗНАВСТВА В СТАРШІЙ ШКОЛІ

В. Р. Ільченко, д. пед. н.

Упродовж експериментального етапу НДР за підтемою дослідження «Методологічні основи формування структури, змісту програми та підручника «Природознавство»-11 старшої школи» згідно з програмою дослідження та технічним завданням розроблено навчальну продукцію — рукописи навчальної програми «Природознавство» для 10—11 класів (у співавторстві), загальноприродничий та частину хімічного модуля підручника «Природознавство»-11; науково-виробничу продукцію — розділи до методичного посібника «Методика навчання природознавства в старшій школі»: «Теоретико-методичні засади реалізації інтегрованого природознавчого курсу» та «Методологічні та методичні основи модульно-залікової системи вивчення курсу природознавства в старшій школі» (у співавторстві).

Експериментально перевірялася ефективність теоретичних і методологічних основ інтеграції, фундаменталізації змісту знань про природу, втілених в навчально-методичному забезпеченні курсу природознавства, зокрема: наявність в учнів 11 класу цілісності знань учнів про природу, визначених компонентами освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту освіти; оволодіння учнями загальними закономірностями природи як основою інтеграції знань про природу та природничо-наукової компетентності; сформованість в учнів природничо-наукової картини світу та особистісно значимої цілісності знань про природу — образу природи як основи життєствердного образу світу; засвоєння учнями основних понять загальноприродничого та хімічного модуля (у співавторстві).

Метою експериментального етапу також було дослідження умов ефективної та справедливої природничо-наукової освіти старшої школи в контексті реалізації цих понять освітніми системами країн ЄС — засвоєння всіма учнями ядра природничо-наукових знань та моделювання ними образу природи.

Формувальний експеримент засвідчив: близько половини одинадцятикласників на високому та достатньому рівнях засвоїли основні поняття загальноприродничого модуля, методи формування цілісності знань про природу, природничо-наукової картини світу

та моделювання образу природи як основи життєствердного образу світу. Експеримент підтвердив актуальність впровадження інтегрованого природознавчого курсу в старшій школі як умови реалізації в старшій школі компетентнісної моделі природничо-наукової освіти, формування в учнів особистісно значимої системи знань про дійсність, що визначає рівень опанування науковим стилем мислення, рівень інтелекту та ціннісне ставлення особистості до дійсності.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРОВАНОВОГО КУРСУ «ПРИРОДОЗНАВСТВО» В СТАРШІЙ ШКОЛІ

К. Ж. Гуз, д. пед. н.

На експериментальному етапі НДР за темою дослідження «Методична система навчання природознавству в старшій школі» написано розділ програми «Природознавство»-(10, 11), текст фізико-астрономічного модуля до підручника «Природознавство»-11 та розділ «Методологічні та методичні основи модульно-заликової системи вивчення курсу природознавство в старшій школі» методичного посібника з природознавства для старшої школи.

Експериментально перевірялися оволодіння учнями узагальненими природничо-науковими ідеями, загальними закономірностями природи як основою встановлення цілісності модулів інтегрованого курсу природознавства, опанування вчителями-експериментаторами методикою формування в учнів вміння складати структурно-логічні схеми тем, розділів, моделювати природничо-наукову картину світу, образ природи, здатність оперувати загальними закономірностями природи як ознакою оволодіння природничо-науковою компетентністю.

Розроблену систему критеріїв, показників та рівнів визначення ефективності системи формування цілісності знань учнів про природу, за якою аналізувалися типові відповіді учнів експериментальних класів, отримано під час підсумкової контрольної роботи контрольного та формувального експериментів.

З'ясовано думку вчителів природничого циклу (фізики, хімії, біології) щодо особливостей впровадження компетентнісної моделі природничо-наукової освіти в старшій школі, виявлені їхні мето-

дичні утруднення під час розкриття учням уявлень про необхідність інтеграції, фундаменталізації знань про природу.

Експеримент показав, що критеріальна структура визначення ефективності формування цілісності знань учнів про природу, рівнів розуміння знань і відповідних рівнів інтелекту, особистісного розвитку та операційної здатності проявляти природничо-наукову компетентність має застосовуватися вчителями природничого циклу, починаючи з основної школи.

Аналіз типових відповідей на запитання підсумкової контрольної роботи формувального експерименту засвідчив, що понад 50 % випускників здатні засвоїти цілісні знання про природу, моделювати образ природи, виявляти ціннісне ставлення до природи.

Основні поняття фізичної складової модуля здатні засвоїти на високому і достатньому рівні понад 50 % випускників.

Обговорення результатів контрольного та формувального експерименту з учителями намітило шляхи вдосконалення змісту програми, тексту відповідного модуля та розділів методичного посібника.

СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА В СТАРШІЙ ШКОЛІ

О. Г. Ільченко, к. пед. н.

Упродовж експериментального етапу НДР за темою дослідження «Навчальне середовище цілісної природничо-наукової освіти учнів старшої школи» згідно з програмою дослідження та технічним завданням розроблено навчальну продукцію — рукописи навчальної програми «Природознавство» для 10—11 класів (у співавторстві), астрономічної складової фізико-астрономічного модуля підручника «Природознавство»-11; науково-виробничу продукцію — розділ методичного посібника для вчителів «Навчальне середовище вивчення природознавства в старшій школі».

Експериментально перевірялася ефективність теоретичних та методологічних основ інтеграції, фундаменталізації змісту астрономічних знань, наявність у учнів 11 класу цілісності знань учнів про природу, роль навчального середовища в оволодінні учнями загальними закономірностями природи як основою інтеграції знань про природу та природничо-наукової компетентності; сформованості в

учнів природничо-наукової картини світу та образу природи як основи життєствердного образу світу; засвоєння учнями основних понять астрономічної складової фізико-астрономічного модуля.

Метою експериментального етапу також було дослідження умов ефективності та справедливості природничо-наукової освіти старшої школи в контексті реалізації цих понять освітніми системами країн ЄС — засвоєння всіма учнями ядра природничо-наукових знань та моделювання ними образу природи з найменшою затратою часу як умови засвоєння основних понять компонентів природничо-наукової освіти, як цілісного змісту компетентнісної моделі.

Формувальний експеримент засвідчив, що майже половина одинадцятикласників на високому та достатньому рівнях засвоїла основні поняття астрономічної складової фізико-астрономічного модуля, методи формування цілісності знань про природу, природничо-наукової картини світу та моделювання образу природи. Експеримент підтвердив ефективність засвоєння астрономічних знань в складі інтегрованого природознавчого курсу порівняно з вивченням астрономії як окремого предмета.

Підтверджено доцільність кабінету природознавства у сучасній вітчизняній школі. Доцільність обумовлена як тим, що в старшій школі має вивчатися інтегрований курс «Природознавство» для суспільно-гуманітарних профілів, так і тим, що у ЗОШ I—II ступенів, де учні навчаються до 9 класу включно і де економічно не виправдане обладнання чотирьох кабінетів для предметів природничого циклу (фізики, хімії, біології, географії).

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЗМІСТУ БІОЛОГО-ЕКОЛОГІЧНОГО МОДУЛЯ ПІДРУЧНИКА «ПРИРОДОЗНАВСТВО-11»

О.С. Гринюк

Упродовж експериментального етапу НДР за підтемою дослідження «Структура та зміст біолого-екологічного модуля підручника «Природознавство-11» та методика його викладання» розроблено таку навчальну продукцію: навчальну програму «Природознавство» для 10—11 класів (у співавторстві); біолого-екологічний модуль підручника «Природознавство-11»; розділи методичного посібника для вчителів «Методика навчання природознавства в старшій школі»:

«Методичні основи вивчення біологічної компоненти цілісної природничо-наукової освіти старшої школи» та «Використання методу проектів на уроках природознавства в старшій школі як умова ефективного навчання учнів», а також експериментально перевірено ефективність модульного вивчення змісту інтегрованого курсу «Природознавство».

Експериментально перевірялася ефективність теоретичних та методологічних основ інтеграції, оволодіння учнями загальними закономірностями природи як основою інтеграції знань про природу та природничо-наукової компетентності; сформованість в учнів природничо-наукової картини світу та особистісно значимої цілісності знань про природу — образу природи як основи життєствердного образу світу; засвоєння учнями основних понять біолого-екологічного модуля.

Відповіді школярів було проаналізовано за розробленою системою критеріїв якості знань учнів, яка визначає рівні ефективності системи формування в учнів цілісності знань про природу, за якою аналізувалися типові відповіді школярів експериментальних класів, отримані під час підсумкової контрольної роботи.

Аналіз результатів експерименту засвідчив, що понад 50 % учнів 11 класів, які вивчали природознавство, мають високий і достатній рівень навченості, самостійно вміють виділяти загальні біологічні та екологічні поняття, використовують їх як основу встановлення цілісності знань про живу природу, розуміють загальні закономірності природи, їх роль як основи для об'єднання навчального матеріалу наскрізними зв'язками, усвідомлюють, що загально-природничі поняття є спільними як для загально-природничого, так і для біолого-екологічного модулів, моделюють попереднє цілісне уявлення про систему природничих знань.

ХІМІЧНИЙ ɁМОДУЛЬ ПІДРУЧНИКА «ПРИРОДОЗНАВСТВО»- 1 1

А. Х. Ляшенко

В процесі експериментального етапу НДР (0,25 ст.) за темою «Структура та зміст хімічної компоненти підручника «Природознавство»-11» проведено наступну роботу:

- написано розділ програми «Хімічний модуль», відповідний текст підручника «Природознавство»-11 (у співавторстві) та підрозділ

методичного посібника для вчителів (Організація інтегративних днів та методика роботи над моделюванням структурно-логічних схем);

- організовано проведення контрольного та формувального експериментів у школах Дніпропетровської області (Дніпровська ЗОШ, Верхньодніпровська ЗОШ 1), якісний та кількісний його аналіз.

Формувальний експеримент засвідчив: всі учні, які навчалися за підручником «Природознавство»-11, здатні виділити основні поняття курсу хімії і показати між ними зв'язок на основі загальних закономірностей природи, змоделювати образ природи — більше половини учнів.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ І ХІМІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0116 U 003181. Роки виконання: 2016—2018 рр.
Науковий керівник: Н. Ю. Матяш, к. пед. н., с. н. с., провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної і фізичної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- на основі результатів аналізу літературних джерел визначено загальну структуру предметної компетентності, в яку включено умовно визначені три компоненти: знанневий (когнітивний), діяльнісний (практико-орієнтований) і ціннісний (аксіологічний), що між собою тісно пов'язані;
- теоретично обґрунтовано змістове наповнення компонентів компетентностей з біології і хімії на основі державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів чинних навчальних програм з біології та хімії для основної школи;
- обґрунтовано і розроблено нову структуру календарно-тематичних планів з біології та хімії для основної школи, що відображають компетентнісний підхід, а саме: в результативній частині «державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» відображено зміст складників предметної компетентності, а матеріали було оприлюднено на серпневій веб-конференції в НАПН України і видруковано у фаховому журналі «Біологія і хімія в рідній школі».

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПЛАНУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ХІМІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Л. П. Величко, д. пед. н.

У навчанні хімії, як і інших предметів, компетентності розглядаються як результат навчання учнів, хоча програма все ще орієнтує на досягнення рівня загальноосвітньої підготовки учня. Предметна

компетентність відображається опосередковано, через обсяг знань, умінь, способів діяльності, оцінні ставлення, що в сукупності можна зарахувати до цієї компетентності. Має місце певна неузгодженість між державними вимогами програми і компетентнісно орієнтованими результатами навчання. Як засвідчує педагогічний досвід, ця проблема розв'язується вчителями самостійно, *online*. Зважаючи на необхідність планувати заздалегідь методичну роботу з формування предметних компетентностей, було запропоновано нову структуру календарно-тематичного плану, що відображає компетентнісний підхід.

Цьому передувала теоретична робота з визначення сутності, компонентного складу предметної компетентності з хімії, змістового наповнення компонентів та узгодження вимог до навчальних результатів учнів з чинною програмою для основної школи.

За основу характеристики компонентів предметних компетентностей учнів з хімії було взято вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, сформульовані в навчальній програмі. Ці вимоги, виражені у формі пізнавальних дій на різних когнітивних рівнях (за Блумом: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання) згруповано за компонентами компетентностей:

- знанневий: учень називає, формулює, записує, пояснює, наводить приклади, знає і розуміє;
- діяльнісний: учень розпізнає, розрізняє, описує, складає, порівнює, аналізує, класифікує, характеризує, встановлює, визначає, виконує, проводить, обчислює, планує, прогнозує, спостерігає, дотримується правил, виготовляє, уміло поводить, використовує;
- ціннісний: учень усвідомлює, обговорює, критично ставиться, оцінює, висловлює судження, обґрунтовує судження, робить висновки.

До кожного уроку визначено зміст кожного компонента. Поділ предметної компетентності на знанневий, діяльнісний і ціннісний складники не є абсолютним, деякі навчальні дії стосуються декількох компонентів одночасно. Наприклад, класифікація речовин за формулами є виявом теоретичних знань про їхній склад і властивості, а лабораторна ідентифікація потребує застосування цих знань і є виявом діяльнісного складника компетентності.

Визначення компонентного складу компетентностей має на меті полегшити методичну роботу з формування предметних компетентностей учнів, діагностики й оцінювання навчальних досягнень учнів, оскільки до кожного складника можна добрати адекватні завдання.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ НА ЗАСАДАХ ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНОГО ПІДХОДУ

Л. М. Рибалко, д. пед. н.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної системи шкільної освіти особливої актуальності набуває компетентісно орієнтоване навчання, результатом якого є сформовані в учнів ключові, міжпредметні та предметні компетентності. Реалізацію компетентісно орієнтованого навчання вбачаємо в оновленні методики та застосуванні інноваційних підходів до навчання.

Розроблено авторську методику навчання біології на засадах еколого-еволюційного підходу, яка є компетентісно орієнтованою та розглядається як система дидактичних і методичних положень, що визначають зміст, методи, форми і засоби навчання, спрямовані на реалізацію еколого-еволюційного та компетентісного підходів.

Методичними основами компетентісно орієнтованого навчання біології на засадах еколого-еволюційного підходу є:

- формування предметних компетентностей з біології та екологічної в тому числі;
- обґрунтування та систематизація елементів знань про живу природу на основі концептуальних ідей еволюції та екоцентризму;
- моделювання змісту навчального матеріалу у вигляді різних рівнів цілісності знань про живу природу за допомогою структурно-логічних схем, ідеографічних описів понять та дидактичних тезаурусів;
- формування в учнів уявлень про сутність та дію закономірностей розвитку природи та законів екології, які є системотвірними чинниками, засобами наскрізної інтеграції знань про живу природу;
- використання методів моделювання та порівняльно-історичного для пояснення особливостей функціонування і розвитку живої природи;
- застосування системи форм організації навчання, які реалізують еколого-еволюційний підхід.

Компетентісно орієнтоване навчання біології на засадах еколого-еволюційного підходу наповнює методику проектним методом пізнання та навчання, якому не відповідає процес «навчити», проте відповідає — «задати ситуацію включення». Поняття «включення» пояснюємо як оцінку ситуації, проектування дій і ставлення, які потребують того чи іншого вирішення проблеми. Вважаємо, що тільки таке пізнання

навчить учнів не запам'ятовувати і відповідати, а усвідомлювати поставлені перед ними завдання, оцінювати наявні проблеми, контролювати правильність власних суджень, дій, поведінки, позицій тощо.

Застосування еколого-еволюційного підходу в навчанні біології забезпечує наскрізну інтеграцію біологічних знань, а отже, формування в учнів цілісних знань про живу природу, природничо-наукової, екологічної та предметних компетентностей з біології.

БІОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ЇЇ ПРОЯВ У РЕЗУЛЬТАТАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Н. Ю. Матяш, к. пед. н.

Результати теоретичного аналізу джерел інформації з педагогіки і методики навчання біології, директивних і нормативних освітніх документів дали змогу виявити, що однаковість у визначенні предметної компетентності і її структури не виявлено. За основу нашого дослідження взято загальноприйняте поняття «предметна компетентність», що закладено в Державному стандарті загальної середньої освіти (2011 р.) і означає «набутий учнями у процесі навчання предметна досвід, пов'язаний із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань, виражених в здатності учня застосовувати їх в умовах конкретної ситуації, оцінці їх ролі в житті та суспільстві».

На основі цього поняття сформульовано робоче поняття «біологічна компетентність», що означає здобуті знання та набутий учнями досвід у процесі навчання біології, можуть бути використані у певних життєвих ситуаціях через їх застосування і прийняття адекватного рішення, висловлення судження або вибір власної позиції. Також визначено структуру предметної компетентності, в яку включено три компоненти: знаннєвий (когнітивний), діяльнісний і ціннісний (аксіологічний).

На основі аналізу таких нормативних документів, як критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, чинної навчальної програми з біології (2013 р. зі внесеними змінами) виявлено, що у них не відображено покомпонентний склад предметної компетентності та критерії її оцінювання.

Аналіз правої графі «державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» навчальної програми (2013 р. із внесеними зміна-

ми) дав змогу виявити, що в ній зазначені уміння учнів називати, розрізняти, наводити приклади, спостерігати ... застосовувати знання, висловлювати судження, робити висновки тощо частково відображають предметну компетентність. Тому на допомогу вчителям біології у відділі біологічної, хімічної і фізичної освіти розроблено календарно-тематичні плани з розділів «Біологія. 6 клас», «Біологія. 7 клас», «Біологія. 8 клас», що видрукувані у фаховому журналі «Біологія і хімія в рідній школі, 2016. — № 4,5» з урахуванням компетентнісного підходу до навчання біології.

У результаті теоретичного дослідження визначено базу для створення компетентнісно орієнтованої методики навчання біології: а) мету поєднати з компетентнісно орієнтованим результатом навчання; б) зміст навчання формувати від результату; в) навчально-пізнавальну діяльність організувати на основі тісної співпраці між учителем і учнем з опорою на результат навчання; г) результат навчання — сформованість біологічної компетентності як орієнтир для загальноосвітньої біологічної підготовки учнів основної школи.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Т.В. Коршевнюк, к. пед. н.

Нова концепція освіти, відображаючи зміни в суспільстві, в його соціально-економічному і культурному розвитку, орієнтована на розвиток і затребуваність особистісних якостей учнів, формування здатності ефективно діяти за межами школи. Цим зумовлено розроблення механізмів реалізації у навчанні учнів загальноосвітніх навчальних закладів компетентнісного підходу як способу досягнення нової якості освіти.

Компетентнісно орієнтоване навчання біології учнів основної школи є актуальною проблемою в сучасній методиці навчання біології. Його вирішення пов'язуємо з визначенням предметної біологічної компетентності та обґрунтуванням методики її формування.

На теоретичному етапі дослідження проблеми компетентнісно орієнтованого навчання біології учнів основної школи отримано такі результати. З'ясовано, що, незважаючи на широке використання термінів компетентнісного підходу в науковій літературі (компетенції,

предметна компетентність та ін.), єдиної позиції щодо реалізації компетентнісного підходу у шкільній біологічній освіті не виявлено. Крім того, дослідження з цієї проблеми мають фрагментарний характер, найменше висвітлено сутнісні характеристики складників предметної компетентності, її відмінність від інших результатів опанування змісту освіти.

На основі узагальнення джерелознавчої бази визначено структуру та функції предметної біологічної компетентності учнів з біології. Це складне особистісне утворення, що поєднує когнітивний (знаннєвий), діяльнісний і ціннісний компоненти; виконує розвивальну, практичну, морально-етичну функції. Формування предметної біологічної компетентності розуміємо як цілеспрямований процес опанування учнями теоретичних знань, інтелектуальних і практичних умінь, цінностей, усвідомлення учнями смислів виконання навчальних завдань, набуття на цій основі досвіду вирішення навчальних проблем і ситуацій повсякденного життя.

Розробленню методики компетентнісно орієнтованого навчання біології шестикласників передувала конкретизація поняття предметної діяльності, результатом якої є сформованість предметної біологічної компетентності. Предметна діяльність у процесі навчання біології — це умотивована діяльність учнів з оволодіння способами пізнання природи та взаємодії з нею в межах навчального предмета біології.

До умов формування предметної компетентності учнів основної школи зараховуємо забезпечення позитивної мотивації до вивчення біології, використання завдань практичного і прикладного змісту, сприяння самовизначенню учнів, розвитку їх ціннісно-емоційної сфери, моделювання способів взаємодії школярів з природою, індивідуальні суб'єкт-суб'єктні стосунки, конгруентність учнів і вчителя.

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ХІМІЇ У 7 КЛАСІ

Т. І. Вороненко, к. пед. н.

Підхід до предметних компетентностей з боку трьох його складових (знаннєвої, діяльнісної та ціннісної) розширив розуміння можливостей навчання хімії учнів 7 класу. Попередні вимоги до освіти включали знання, уміння і навички, які з розвитком цивілізації вже не задовольняють суспільство. Це поставило питання про розуміння

людиною результатів діяльності та не загальну, а особисту відповідальність за будь-які дії.

Вивчаючи хімію, учні мають зрозуміти, що знання з цього предмета тісно пов'язані з їхнім здоров'ям (складом таких, як сумішей повітря, вода, їжа). Під час вивчення тем «Початкові хімічні поняття», «Кисень» і «Вода» у школяра накопичуються знання з хімії, які підкріплюються прикладами з особистого життя. На кінець навчального року він вже має розуміти, що викидаючи сміття у непередбачених місцях, виливаючи хімічні речовини у каналізацію, чи навіть у водойми, спалюючи матеріали, він забруднює ґрунти, воду та повітря. Зважаючи на те, що такі несвідомі дії виконуються багатьма, неважко уявити, до яких змін екологічного стану окремого місця проживання людини, країни і світу це може призвести.

Знання про елементи, їхню валентність і відносну атомну масу, прості та складні речовини, розуміння хімічних реакцій, виражених у хімічних рівняннях, уміння розділити неоднорідні суміші є підґрунтям до формування і розвитку поняття про довкілля як багатокомпонентну систему окремих речовин з їх властивостями і впливом на довкілля. Інформація, отримана на уроках і підкріплена виконанням чи прослуховуванням презентацій проєктів з відповідних тем, має сприяти аналізу, оцінці та прогнозу екологічного стану довкілля. А захист своєї точки зору під час доповіді формує активну життєву позицію майбутнього громадянина.

Тому формування в учня вміння спрогнозувати наслідки своїх дій хоча б стосовно знань щодо поняття «суміші» є основною задачею навчання хімії у 7 класі.

ВИМІРЮВАННЯ ВМІННЯ УЧНІВ ПРАЦЮВАТИ З МОДЕЛЯМИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМПЕТЕНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ТЕСТУ

О. Г. Козленко

Як було показано у попередніх дослідженнях, використання методу моделювання у процесі навчання загальнобіологічним закономірностям, зокрема в основній школі, має цікаві перспективи впровадження. Однак для того, щоб запроваджувати моделювання в навчанні біології, необхідно дослідити рівень готовності учнів до такої діяльності — розробити, апробувати та оцінити засоби вимі-

рювання базового вміння учнів працювати з моделями різних типів (об'ємними, графічними, математичним, вербальними, символічними тощо). Таке дослідження має виявити наявний рівень вміння працювати з моделями різних типів в учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Для вимірювання базового вміння учнів працювати з моделями різних типів було створено компетенісно орієнтований тест для учнів, завдання якого наближені до міжнародного оцінювання PISA (яке, до речі, проводиться також серед 15-річних учнів). Запитання були підбрані так, щоб в них були наявними різні типи моделей: об'ємні, математичні, образні, вербальні та символічні моделі. Тестування проводилося у 2015/2016 рр. на трьох апробаційних майданчиках: СЗШ № 104 ім. О. Ольжича м. Києва, Великодимерський СЗО НВК смт. Велика Димерка, Бучанська ЗОШ I—III ст. № 4 м. Бучі.

Експеримент з використанням компетенісно орієнтованого тесту для учнів дав змогу отримати важливі результати щодо готовності учнів до роботи з аналізу моделей. Було показано різний рівень готовності учнів до роботи з моделями різних типів: вищий — для вербальних і символічних моделей і суттєво нижчий — для графічних і математичних моделей. Було проаналізовано відмінність між групами учнів за рівнем володіння предметом (суттєвої різниці між «сильними», «середніми» і «слабкими» учнями за рівнем успішності у процесі вивчення біології показано не було, окрім реальних моделей, з якими «сильні» учні працюють достовірно краще, аніж інші). Не було виявлено суттєвих відмінностей за гендерною ознакою: юнаки та дівчата виконували завдання компетенісно орієнтованого тесту приблизно однаково. Також було проаналізовано парні кореляції між завданнями тесту, що дало змогу зробити висновок про відповідність структури завдань і запитань тесту вимогам тестології, а також виявило деякі кореляції, які не були очевидними (зокрема, кореляція між запитаннями на вміння працювати з символічними моделями та запитаннями на роботу з реальними та графічними моделями).

Результати аналізу базового вміння учнів працювати з моделями різних типів є підґрунтям для розробки та впровадження блоків моделей у процес навчання біології. Зокрема, за результатами тестування було визначено типи моделей, на розробку яких варто звернути особливу увагу (реальні, графічні та математичні моделі).

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ Й АСТРОНОМІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ

Регстраційний номер: 0115 U003086. **Роки виконання:** 2015—2017 рр.
Науковий керівник: Л. В. Непорожня, к. пед. н., с. н. с., провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- експериментально перевірено науково-методичні засади добору, структурування та реалізації змісту навчання фізики й астрономії в старшій школі на профільному рівні, виходячи з позицій особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів;
- проаналізовано розроблене науково-методичне забезпечення з позицій сучасних запитів суспільства та розвитку психолого-педагогічної науки;
- уточнено принципи добору змісту підручників для профільного рівня («Фізика. 10», «Фізика. 11», «Астрономія. 11») та посібників («Формування природничо-наукової компетентності старшокласників у процесі навчання фізики», «Формування предметної компетентності старшокласників у процесі навчання фізики»);
- уточнено добір навчальних матеріалів (текстів, системи вправ і завдань, ілюстративних матеріалів, позатекстових матеріалів підручників з фізики та астрономії; методичні підходи до навчання фізики й астрономії на профільному рівні, відображені у змісті підручників та посібників);
- перевірено оптимальний обсяг тематичної інформації та ефективних видів і форм діяльності на уроках фізики й астрономії в процесі навчання на профільному рівні;
- з'ясовано й охарактеризовано педагогічні технології оволодіння змістом курсів фізики й астрономії на профільному рівні, виходячи з позицій особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів;
- апробовано окремі розділи розроблених підручників та посібників у старших класах експериментальних навчальних закладів;
- схарактеризовано критерії та методику діагностування предметної та природничо-наукової компетентності учнів старшої школи;
- здійснено анкетування вчителів фізики й астрономії експериментальних шкіл щодо якості змістового наповнення окремих

тем з курсу фізики й астрономії на профільному рівні та проаналізовано його результати;

- проведено педагогічний експеримент і здійснено кількісний і якісний підсумковий аналіз його результатів відповідно до експериментально-формульованого етапу тематичного плану наукового дослідження;
- виявлено суспільно-педагогічну думку стосовно проблеми дослідження.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

Л. В. Непорожня, к. пед. н.

Домінуючими орієнтирами сучасної природничої освіти є максимальний розвиток здібностей молоді людини; виховання громадянина; формування в особистості системи цінностей та ставлень, які відповідають багатонаціональному суспільству; адаптація молоді до умов життя суспільства. Виходячи з цього, актуальними є проблеми підвищення результативності навчально-виховного процесу в контексті формування й розвитку ключових компетентностей, зокрема природничо-наукової компетентності як невід'ємної характеристики сучасної грамотної особистості.

Природничо-науковою компетентністю старшокласників розуміємо цілісну систему ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, здібностей, умінь і ставлень особистості, що мобілізується у специфічних сферах її життєвої діяльності, пов'язаних з галуззю природознавства.

Методичні особливості формування природничо-наукової компетентності зумовлені тим, що вона забезпечує розвиток надпредметних компетентностей; має високий ступінь узагальненя; формується впродовж всього періоду навчання і визначає кінцеві результати освіти, закріплені в ДСО; має метапредметний та міжпредметний характер, оскільки пов'язана відразу з декількома освітніми галузями й навчальними дисциплінами; вбирає в себе компоненти ключових і предметних компетентностей, які належать до кожної шкільної дисципліни і формуються впродовж періоду навчання.

Формування природничо-наукової компетентності передбачає поєднання й розвиток наступних компонентів, кожен з яких має свої критерії визначення рівня їх сформованості, зокрема:

- компетентності інтелектуальних надбань передбачає оволодіння системою основних природничих знань, розвиток мислення, заснованого на принципах наукового пізнання; здатність вирішувати завдання природничого змісту, застосовуючи наукові знання в реальних ситуаціях; уміння визначати екологічні проблеми й оцінювати вплив діяльності людини на середовище її існування; дотримання норм цивілізованої поведінки; свідома участь у діях по захисту навколишнього середовища;
- компетентність наукового дослідження передбачає уміння спостерігати; самостійно висувати гіпотези, перевіряти їх та робити відповідні висновки; планувати практичні й теоретичні дослідження; проводити практичні або мисленеві експерименти;
- компетентність спілкування науковою мовою передбачає участь у конструктивних наукових дискусіях з використанням наукової термінології; вільне і чітке викладення наукової інформації; створення письмових та усних наукових повідомлень.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ ТА АСТРОНОМІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

М. В. Головка, к. пед. н.

Необхідність пошуку механізмів оновлення змісту фізичної та астрономічної компонент освітньої галузі «Природознавство» зумовлене пріоритетами розбудови профільної школи та підтверджується результатами міжнародного порівняльного дослідження якості математичної та природничої освіти TIMSS, у якому Україна взяла участь вдруге у 2011 році. Зокрема, й тим, що низький рівень навчальних досягнень з природничих предметів було виявлено у 24 % учнів основної школи, а 12 % показали фрагментарні знання (менше міжнародного стандарту низького рівня підготовки). Особливістю вітчизняної шкільної природничої освіти залишається її зорієнтованість на формування репродуктивних знань. Значні труднощі учні відчують, коли отримують завдання на порівняння та класифікацію, формулювання оціночних суджень, усвідомлене розуміння природи як цілісної системи.

У цих умовах постає об'єктивна необхідність повноцінної переорієнтації шкільної природничої освіти із знаннєвої парадигми на парадигму компетентнісного навчання, результатом якого будуть сформовані уміння пояснювати процеси, що відбуваються в природі, розуміння принципів наукового дослідження, чинників, що впливають на здоров'я людини, тобто предметні компетентності з фізики та астрономії як основа формування природничо-наукової компетентності випускника загальноосвітньої школи.

Посилення компетентнісного підходу у формуванні змісту шкільної фізичної та астрономічної освіти може бути реалізоване, зокрема, через конкретизацію державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів і сформованості предметних компетентностей, визначення їх внеску у формування природничо-наукової компетентності, міжпредметного узгодження навчальних програм з метою формування цілісної наукової картини світу.

Потребує вирішення проблема перевантаження змісту фактологічним матеріалом інформативного характеру, невідповідальність обсягів навчального матеріалу відведеному навчальному часу, порушення наступності змісту, низький рівень якості більшості шкільних підручників. Доцільно переглянути підходи щодо формулювання вимог до результатів навчання на компетентнісних засадах, тобто виходячи з проєктованих освітніх результатів, а не обсягу знань і вмінь, які мають бути засвоєні на певному рівні освіти.

Тому основними напрямками оновлення змісту навчання фізики та астрономії в загальноосвітній школі на компетентнісних засадах можна визначити такі: конкретизація характеристик та вимог щодо опанування фізичного та астрономічного компонентів змісту освітньої галузі «Природознавство», конкретизація предметних (з фізики та астрономії) компетентностей та їх внеску у формування ключових компетентностей учнів, зокрема природничо-наукової; розвантаження змісту навчання фізики й астрономії; оновлення основних змістових ліній природничої освіти у напрямі забезпечення формування стратегічного поля освітніх цілей та розвитку особистісних характеристик учнів, що визначають їх майбутню продуктивну діяльність на основі сучасних уявлень про органічну єдність системи людина-природа.

ПРОЕКТУВАННЯ ВИМІРНИКІВ СФОРМОВАНOSTI ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

С. Г. Головка, к. іст. н.

В умовах запровадження компетенісно орієнтованого навчання об'єктами оцінювання є не тільки знання, вміння, навички, а й досвід творчої діяльності учнів та емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу, тобто предметні та ключові компетентності. При розробленні завдань для виявлення сформованості предметної компетентності орієнтуються на основні рівні засвоєння навчального матеріалу.

Кожному рівню відповідає один або декілька типів вимірників (вимірники-питання, вимірники-задачі, вимірники-творчі завдання, вимірники-тести тощо). Основними вимогами до них є: вимоги до змісту (об'єктивність вимірника, відповідність вимірника за змістом навчальній програмі, відповідність рівню оволодіння учнями освітньо-вікової групи розумовими операціями, забезпечення можливості навіть найменш підготованим учням показати власні навчальні досягнення, рівноцінність різних варіантів вимірників одних і тих самих рівнів, забезпечення позитивного емоційно-ціннісного сприйняття завдання вимірника); вимоги до форми подання (стандартизованість вимірників, лаконічність, однозначність та чіткість формулювань завдань, використання наукової термінології, використання таких форм подання завдань-вимірників, які сприятимуть створенню доброзичливої атмосфери та зниженню впливу стресового чинника, який завжди наявний під час контролю).

Об'єктивність вимірника визначає максимальну відповідність завдання еталонного характеру конкретному рівню засвоєння пізнавальної задачі. Відповідність вимірника за змістом навчальній програмі полягає у тому, що в якості вимірників використовують тільки такі, що передбачають виконання завдань із застосуванням знань та умінь, що не виходять за межі курсу. Відповідність вимірника рівню готовності до оволодіння розумовими операціями — виконання вимірника має передбачати використання відповідних вмінь (аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо). Оптимальність структури вимірника забезпечується його можливостями для всіх учнів класу показати власні навчальні досягнення (наприклад, неповні або частково повні відповіді при тестовому контролі). Рівноцінність різних варіантів вимірників одних і тих самих забезпечується підбором завдань однакових рівнів складності для різних варіантів завдань. Стандартизованість вимірників передбачає

подання завдань у стандартній формі (з використанням загальноприйнятих умовних позначень та скорочень; забезпечення якості носіїв та оформлення завдань (якість паперових носіїв, контраст графічних зображень, якість екранних форм при використанні комп'ютера).

Ефективним інструментом оцінювання предметних компетентностей є тестові завдання. Використання спеціально розроблених тестів (з одиничним та множинним вибором, на відповідність, на правильну послідовність, на доповнення, на розгорнуту відповідь) забезпечує високу об'єктивність та надійність оцінювання предметних компетентностей. Тестові завдання для тематичного контролю та оцінювання, доцільно, зокрема у старшій школі, формувати відповідно до стандартів зовнішнього незалежного оцінювання з даного предмета. Це сприятиме посиленню стимулюючо-мотиваційної функції оцінювання, створенню умов, за яких в учнів формуються уміння робити обґрунтований вибір, розвиваються відповідальність, прагнення покращити свій результат, а також моделюється ситуація комфортної навчальної діяльності та успіху, що є надзвичайно важливим для успішного проходження, наприклад, вступних випробувань до вищих навчальних закладів.

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ ДЛЯ УЧНІВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Т. М. Засєкіна, к.пед.н.

Предметом нашого наукового дослідження є розроблення підручника з фізики профільного рівня. Це питання на перший погляд видається вирішеним, оскільки в теорії підручникотворення та практиці роботи школи розроблені та використовуються такі підручники. Проблема полягає в тому, що цей підручник призначений старшокласникам, які впродовж усіх своїх навчальних років вчилися під впливом інформаційних технологій. В їх голові кожен параграф підручника більше асоціюється з електронним текстом, що пронизаний гіперпосиланнями, ніж просто із лінійним текстом паперового підручника. Адже учні вміють миттєво отримувати інформацію, яка нині сама по собі є засобом організації діяльності, а не метою навчання, як було раніше. У зв'язку з цим виникає необхідність розроблення такої структури підручника, яка б відповідала вимогам часу, корелювала з іншими засобами інформації, мотивувала учнів до різних видів ді-

яльності та надавала можливість учням самостійно організувати процес засвоєння навчального матеріалу.

Підручник складається з текстового (інформаційний опис, пояснення, проблемний виклад, підсумки, додаткові тексти тощо) й позатекстового (ілюстрації, методичний апарат, апарат орієнтування) структурних компонентів. Виходячи із зазначеної проблеми і можливостей паперового підручника, вбачається можливим і доцільним логічне й одночасне поєднання текстового та позатекстового компонентів. Наприклад, як правило, запитання та завдання розмішувалися в кінці параграфа з метою перевірки засвоєння навчального матеріалу. Доцільнішим вбачаємо запитання та завдання (проблемну ситуацію) ставити на початку параграфу, на полях до тексту, щоб сконцентрувати увагу на самостійний пошук відповіді.

Сучасній людині пам'ять та увага потрібні як ніколи раніше. Одним із способів активізувати сприйняття є метод ментальних карт — спосіб запису, альтернативний тексту, списками і схемами. Метод ментальних карт допомагає не тільки організувати і упорядкувати інформацію, але і краще сприйняти, зрозуміти, запам'ятати і просоціювати її. Тому вважаємо за доцільне розмішувати деякі із зразків таких карт на сторінках підручника, щоб спонукати учнів до оволодіння цим методом.

ДОБІР ЗМІСТУ РОЗДІЛУ «ЕЛЕКТРОДИНАМІКА» ДО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ

Д. О. Засєкін, к. пед. н.

Проблема добору змісту навчального матеріалу для підручника фізики профільного рівня полягає в тому, що відбулися зміни у структурі та змісті шкільного курсу фізики (перехід від лінійно-ступеневої структури до структури двох завершених концентрів), значно розширилася база знань учнів про електромагнітні взаємодії, які вони отримують в основній школі відповідно до вимог державного стандарту та нової навчальної програми на основі поєднання «явищного» (феноменологічного) підходу та адаптованих до навчання початкових відомостей відповідних фізичних теорій.

У зв'язку з цим пропонуємо здійснювати добір змісту та структурувати послідовність його викладу навколо основних теорій електродинаміки: 1) вивчення електро- і магнітостатики у вакуумі, явища електромагнітної індукції, електромагнітних хвиль; 2) вивчення електричного і магнітного полів у речовині, механізмів електропро-

відності у різних середовищах. З одночасним показом основних технічних застосувань електродинаміки, випереджальним ознайомленням з елементами квантової фізики.

Доцільність такого підходу обумовлено структурно-логічними зв'язками елементів системи наукового знання з основ класичної електродинаміки, що включає традиційні питання основ електродинаміки шкільного курсу фізики та питання, що розширюють і поглиблюють його зміст до профільного рівня.

За такого підходу добору змісту питання фізичної теорії є одним із найважливіших. Логіка добору і викладання матеріалу залежить від структури теорії, що дає змогу удосконалили послідовність викладу навчального матеріалу, об'єднуючи систему понять, ідей, фундаментальних дослідів і законів, які є методологічними, системоутворюючими, світоглядними елементами наукового знання з основ класичної електродинаміки із системою пізнавальних завдань, спрямованих на формування відповідних компетентностей і професійного самовизначення школярів.

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ

Ю. С. Мельник, к. пед. н.

Складність створення вимірювального інструментарію сформованості предметної компетентності учнів у процесі розв'язування фізичних задач визначається тим, що компетентність розглядається як певна інтегрована характеристика особистості. Одні автори виокремлюють її складові та для них встановлюють відповідні критерії, інші — виділяють складові предметної компетентності як критерії. Ми вважаємо, що для встановлення рівня сформованості більш прийнятним є перший підхід.

Сутність поняття *«рівень предметної компетентності з фізики»* полягає в наявності у старшокласника міцних знань, умінь застосовувати їх під час дослідження природних явищ і процесів, розв'язування компетентнісно орієнтованих задач, здатності пов'язувати зміст навчального матеріалу з розвитком сучасних технологій тощо.

З урахуванням внутрішньої структури предметної компетентності визначимо такі критерії її сформованості: мотиваційний — свідчить про ставлення та стійкий позитивний інтерес учнів старшої школи до вивчення фізики, прагнення до самоосвіти та самовиховання;

когнітивний — характеризує рівень теоретичної підготовки, вміння застосовувати знання в процесі розв’язування задач та здійснення практичної діяльності; діяльнісний — свідчить про рівень сформованості навчальних знань, умінь та навичок у процесі навчання; особистісний — характеризує внутрішні та індивідуальні якості учнів стосовно виконання певного виду діяльності.

Показниками когнітивного критерію є розподіл учнів за рівнями навчальних досягнень, якістю, гнучкістю та міцністю знань, діяльнісного — уміння розв’язувати та складати фізичні задачі компетентно орієнтованого спрямування, особистісного — розвиток розумових здібностей, уміння працювати в колективі, досвід емоційно-ціннісного ставлення до природи, людини і суспільства.

На основі розроблених критеріїв визначимо чотири рівні сформованості предметної компетентності старшокласників у процесі розв’язування фізичних задач.

Початковий (1—3 бали) — учень розпізнає фізичні явища і процеси в умові задачі, розрізняє фізичні величини, одиниці їх вимірювання, розв’язує задачі лише на відтворення основних формул, здійснює найпростіші операції.

Середній (4—6 балів) — розв’язує типові задачі (за запропонованим алгоритмом), виявляє здатність обґрунтовувати деякі логічні дії за допомогою вчителя.

Достатній (7—9 балів) — змінює логічну структуру задачі, самостійно виконує типові завдання, обґрунтовуючи обраний спосіб.

Високий (10—12 балів) — будує різні логічні конструкції, самостійно розв’язує творчі та дослідницькі задачі.

ПЛАН-СТРУКТУРА ПІДРУЧНИКА «АСТРОНОМІЯ» (ПРОФІЛЬНИЙ РІВЕНЬ) ВІДПОВІДНО ДО ВИМОГ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ

І. П. Крячко

На підставі аналізу експериментальної навчальної програми з астрономії для загальноосвітніх навчальних закладів (10—12 класи, профільний рівень) розроблено план-структуру підручника «Астрономія (профільний рівень)». Зазначену структуру майбутнього підручника укладено з огляду на принципову ідею про те, що астро-

номія — не лише фундаментальна фізико-математична наука, але й суттєва складова культури, а зоряне небо — не лише явище природи, здавна сакральне для людини, але також носій людських смислів, мірило естетичних уподобань. Саме тому вивчення астрономії не має обмежуватися лише науковими аспектами астрономічного знання, але й брати до уваги його соціальні та культурні прояви.

Виходячи з цих позицій, нами розроблено структуру та зміст підручника астрономії для профільної школи.

Передмова.

Частина 1. Космографія: Розділ I. Вступ до астрономії; Розділ II. Рух небесних світил та основи практичної космографії.

Частина 2. Основи астрономії: Розділ I. Методи і засоби астрономії; Розділ II. Елементи астрофізики; Розділ III. Елементи позагалактичної астрономії; Розділ IV. Елементи космології.

Частина 3. Космософія: Розділ I. Коротка історія астрономії; Розділ II. Астрономічні знання, наукова картина світу й світогляд; Розділ III. Астрономія як складова культури.

Важливою особливістю пропонованої структури є виокремлення в курсі астрономії профільної школи таких важливих для формування природничо-наукової компетентності (ключової для освітньої галузі «Природознавство»), як космографія та космософія.

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ШКОЛЯРА ЗА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

В. В. Сіпій

Становлення життєвих планів учнів, їхніх інтересів, мотивів вибору професій, як правило, будується на інформаційній основі. Від того, наскільки підлітки всебічно та об'єктивно обізнані про наявність професійно-значущих якостей у себе, а також про світ професій і специфіку професійного образу майбутнього фахівця, залежить у підсумку усвідомленість рішення про своє майбутнє.

Виходячи з позицій компетентнісного підходу, вважаємо, що вагомою складовою предметної компетентності з фізики є її політехнічний складник. Техніка служить людині, полегшує її життя, стала невід'ємною складовою культури. Неможливо навіть уявити життя сучасної людини без використання різноманітної техніки. Проте од-

ночасно із врахуванням економічної доцільності використання техніки варто враховувати вимоги її безпечного, зручного, екологічного використання, оскільки техніка може бути й небезпечною для людини. Неврахування наслідків запровадження техніки й технологій може викликати необоротні негативні процеси для всієї цивілізації та біосфери.

Навчальну діяльність в контексті компетентнісного підходу спрямовано не лише на набуття знань, умінь та навичок, способів діяльності, а й на розвиток здатності застосовувати їх для розв'язання практичних проблем, що можуть виникнути у буденному житті та професійній діяльності людини.

Добір організаційних форм політехнічної освіти залежить від навчальної програми з фізики основної школи, змісту позакласної роботи у навчальному закладі, вибору факультативів, курсів допрофільної підготовки. Вагоме значення має система групових заходів (екскурсії, виставки, презентації тощо) та індивідуальних проєктів з міжпредметним, політехнічним змістом. У процесі проєктної політехнічної діяльності можна, наприклад, провести енергоаудит будинку, виявити фактори, що спричиняють втрату енергії; організувати соціологічне опитування з питань екологічної освіченості, створити фільм про сучасну техніку, розробити web-сайт, а також організувати екскурсії, виставки тощо. Перевагами такої форми роботи є: знання невеликого обсягу теоретичного матеріалу, короткочасність, використання міжпредметних зв'язків, які підтверджують універсальність політехнічної освіти.

Формування професійного самовизначення учнів у процесі розв'язування практичних завдань полягає у розкритті змісту професійної діяльності людини засобами прикладних навчальних задач (від професії — до людини), що сприяє посиленню гуманістичної спрямованості вивчення курсу фізики шляхом підвищення його «прикладного потенціалу», активізації пізнавальної діяльності учнів, набуття емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професії.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ

Реєстраційний номер: 0112U003085. **Роки виконання:** 2015—2017 рр.
Науковий керівник: О. І. Глобін, к. пед. н., с. н. с., провідний науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- уточнено види і зміст предметних (змістових, процесуально-операційних, інформаційно-технологічних, дослідницьких), надпредметних математичних та ключових компетентностей, як результативно-діяльнісної характеристики навчання алгебри та початків аналізу і геометрії на профільному рівні;
- розроблено структуру, навчальний матеріал окремих розділів та методичний апарат підручників з алгебри та початків аналізу і геометрії для старшої школи;
- обґрунтовано, що запропонований зміст підручників забезпечує ефективне оволодіння учнями математичною та ключовими компетентностями;
- з'ясовано загальні психолого-методичні вимоги до розроблення навчальних текстів, системи задач і методичного апарату підручників з алгебри та початків аналізу і геометрії, а також відмінні особливості формування математичної компетентності учнів у старшій профільній школі;
- встановлено, що запропонований методичний апарат названих підручників забезпечує: диференційоване навчання учнів та ефективну організацію їхньої самостійної роботи, організацію дослідницької, проектної діяльності; активне використання програмно-педагогічних засобів (демонстраційних, моделюючих, тренажерних) для розширення практики моделювання і дослідження об'єктів реальної дійсності.

ЕМПІРИЧНІ І ТЕОРЕТИЧНІ УЗАГАЛЬНЕННЯ В НАВЧАННІ ГЕОМЕТРІЇ

М. І. Бурда, д. пед. н.

Досліджувалась проблема взаємообумовленості змісту геометрії у профільній школі і типу мислення учня. Рівень змісту (стандарту, академічний, профільний) проектує певний тип мислення (переважно емпіричний чи теоретичний), і навпаки — останній враховується при відборі змісту. Мислення учня реалізується в його навчальній діяльності, яка включає компоненти: мотиваційний; змістовий; процесуально-операційний; прогностичний. Залежно від змісту компонентів у навчальній діяльності переважають теоретичні (раціональні, змістові) або емпіричні (чуттєво-предметні) узагальнення.

Послідовність дій і операцій у навчальній діяльності, де домінують емпіричні узагальнення: а) аналіз одиничного — предметних моделей або уявлень про них, прикладів з довкілля, малюнків; б) з'ясування особливого — порівняння і виділення спільних ознак, зв'язків та їх узагальнення; в) формулювання загального у вигляді гіпотези; г) доведення або спростування гіпотези; г) усвідомлення відповідного способу діяльності та його застосування. Навчальна діяльність — результат вивчення геометрії на рівнях стандарту або академічному.

Навчальна діяльність, де переважають теоретичні узагальнення, характеризується: засвоєнням узагальнених знань і способів діяльності; відшукуванням у фактах істотних ознак, властивостей, зв'язків шляхом аналітико-синтетичної діяльності; їх вираження у вигляді загальних ідей, принципів, які об'єднують навчальний матеріал у систему. *Послідовність відповідних дій і операцій:* а) аналіз одиничного — істотного відношення, властивості в геометричному факті; б) з'ясування особливих форм їх існування; в) встановлення єдності істотного відношення, властивості та їх особливих форм, конструювання способу діяльності. Навчальна діяльність — результат вивчення геометрії на профільному рівні. Емпіричні та теоретичні рівні узагальнення зв'язані між собою та обумовлюють один одного.

У змісті навчання геометрії враховуються специфіка одиничного, особливого і загального (конкретно-чуттєвий образ чи абстрактне відношення) та зв'язки між ними. Загальне може охоплювати не лише свої особливі форми, але і виступати особливою формою. Залежно від того, який вид узагальнення переважає, кожен рівень діяльності має підрівні: навчальна діяльність, в якій домінують дослідно-індуктивні узагальнення; навчальна діяльність, в якій домі-

нують дедуктивні узагальнення; навчальна діяльність, в якій поряд з індуктивно-дедуктивними узагальненнями мають місце і змістові (теоретичні), однак вони не є провідними; навчальна діяльність, в якій провідними є змістові узагальнення.

Відбираючи зміст геометрії на профільному рівні, враховуємо особливості теоретичних і емпіричних узагальнень в навчальній діяльності учнів.

ВІДМІННОСТІ У ФОРМУВАННІ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ

О. І. Глобін, к. пед. н., Е. Г. Сердюк

1. Математична компетентність формується і розвивається в учнів упродовж усього періоду навчання в школі на уроках математики, а також в процесі вивчення всіх навчальних предметів, насамперед природничого циклу, позакласній та позашкільній роботі. При цьому на кожному з освітніх ступенів формування в учнів складових математичної компетентності набуває різної пріоритетності залежно від змін вікових та особистісних особливостей школярів. Так, формуванню математичної компетентності учнів основної школи більш притаманне поєднання математичних знань, умінь, досвіду учнів, що забезпечують успішне розв'язання ними різноманітних задач (проблем), які потребують застосування математики. У старших класах до цього додається і, з рештою, виходить на провідні позиції оволодіння учнями більш загальними математичними вміннями та якостями, включаючи математичне мислення, математичну аргументацію, постановку математичної проблеми, математичне моделювання, використання математичної мови, комунікативні вміння, використання сучасних інформаційних технологій.

2. Сенс реалізації компетентнісного підходу у навчанні математики в основній школі полягає у розвитку в учнів здатності самостійно розв'язувати поставлені із зовні завдання на основі використання математичних знань, умінь і власного досвіду учнів. У старших класах розширення математичної компетентності відбувається за рахунок цілеспрямованого формування умінь учнів самостійно формулювати математичну проблему на основі аналізу різноманітних навчальних і реальних ситуацій, а також створення умов для формування в учнів

досвіду самостійного розв'язування не лише математичних, а й пізнавальних, комунікативних, організаційних та інших проблем.

3. У системі компетентнісного навчання важливого (а в старшій школі — першорядного) значення набуває процес визначення мети вивчення тих чи інших математичних фактів, розв'язування тієї або іншої задачі тощо. При цьому центр ваги у цілепокладанні поступово (від класу до класу) зміщується з того, чого хоче досягти на уроці вчитель, на те, що потрібно учневі. Вчитель має пам'ятати, що він готує (навіть із дуже обдарованих учнів), не математиків-професіоналів, а насамперед всебічно розвинену особистість. При такому підході цілепокладання виконує функцію мотивації діяльності учнів, і дає змогу поступово перевести учнів зі стану об'єкта в положення суб'єкта навчання, створити умови для прояву і розвитку їх природних здібностей.

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ МАТЕМАТИКИ Й АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Д. В. Васильєва, к. пед. н.

Міжпредметні зв'язки — поняття складне і багатоаспектне. Його розглядають як взаємну погодженість навчальних програм, наступність у розвитку наукових знань, взаємозв'язок між компонентами предметної структури освіти, дидактичну категорію, дидактичний принцип, дидактичну умову, форму інтеграції тощо.

У навчанні математики реалізація міжпредметних зв'язків має бути комплексною і систематичною. Комплексність означає, що міжпредметні зв'язки мають пронизувати класну і позакласну роботу, реалізовуватися у колективних та індивідуальних формах роботи, використовуватися під час пояснення нового теоретичного матеріалу і в процесі розв'язування задач. Самостійне встановлення учнями міжпредметних зв'язків математики з іншими навчальними предметами та сферами діяльності людини — ефективний засіб формування математичних та ключових компетентностей.

Розглянемо конкретні шляхи реалізації міжпредметних зв'язків математики та англійської мови в процесі навчання математики.

1. Подання назви розділу програми та його окремих тем (параграфів підручника) англійською мовою.

2. Подання ключових слів до теми, що вивчається на уроці математики англійською мовою.

3. Подання усталених конструкції («Обчисліть», «Спростіть вираз», «Розв'яжіть рівняння», «Побудуйте графік» та ін.) двома мовами «*Calculate*», «*Simplify the expression*», «*Solve the equation*», «*Plot the graph of the function*» etc.

4. Розв'язування задач, сформульованих англійською мовою.

Використання таких задач сприяє урізноманітненню уроків математики та розширенню видів інтелектуальної діяльності учнів, застосуванню знань з англійської мови у нестандартних умовах та набуттю досвіду читання математичних текстів різними мовами.

5. Виконання інтегрованих проєктів. Тематика таких проєктів може бути різною. Цікавими для учнів різного рівня підготовки будуть проєкти про життя та творчість англійських математиків.

Здійснювати міжпредметні зв'язки математики й англійської мови можна різними способами та на різних рівнях. Перший рівень характеризується тим, що вчитель сам використовує математичні терміни англійською мовою на уроках математики і налаштовує учнів на пошук і використання цієї термінології та усталених конструкцій. Другий рівень — залучення учнів до самостійного відшукування та використання потрібної термінології. Третій рівень — розв'язування математичних задач, сформульованих англійською мовою. Найвищий рівень — підготовка і захист англійською мовою навчальних проєктів математичного змісту.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВІДБОРУ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ АЛГЕБРИ ТА ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ

В. В. Волошена

Однією з важливих задач курсу математики в старших класах загальноосвітньої школи є розвиток і завершення основних змістових ліній, що складають основу шкільної математичної освіти:

- перетворення тригонометричних виразів і виразів, що містять степені та логарифми;
- рівняння та нерівності (тригонометричні, показникові, логарифмічні, ірраціональні);
- функції (тригонометричні, показникова, логарифмічна, степенева);

- початки диференціального та інтегрального числення (границя та неперервність функції, похідна, первісна і визначений інтеграл, диференціальні рівняння та їх застосування);
- елементи стохастики (комбінаторика, початки теорії ймовірностей та математичної статистики).

Функції — одна з важливих змістових ліній шкільного курсу математики. Функції слугують математичними моделями різноманітних закономірностей і явищ природи, в яких зміна одних величин спонукає до зміни інших. Для вивчення того чи іншого явища необхідно встановити взаємозв'язок між величинами, які його описують, і дослідити його властивості. Такий взаємозв'язок у математиці задається за допомогою функції. Вивчення функцій та їх властивостей важливе не тільки для формування навичок математичного моделювання, а й для реалізації іншої не менш важливої змістової лінії шкільного курсу математики «Рівняння та нерівності». Вивчення тригонометричних функцій надає можливості для збагачення знань учнів про функції взагалі, про способи їх задання, про властивості функцій. На прикладах цих функцій можна далі розвивати уявлення учнів про функції як про математичні моделі реальних процесів і закономірностей природи. Так, тригонометричні функції описують періодичні процеси, прикладами яких є рух маятника навколо нерухомої осі, рух небесних тіл (планети рухаються періодично по еліптичних орбітах), робота майже усіх машин і механізмів пов'язана з періодичним рухом (рух поршнів, шатунів тощо).

Елементи математичного аналізу значно збагачують ідейний зміст шкільного курсу математики, суттєво розширюють межі його застосування, що однаково важливо як для суміжних навчальних дисциплін, які використовують математику, так і для самої математики. Програмою для старшої школи передбачено розгляд таких основних понять математичного аналізу, як функція, границя і неперервність функції, похідна, інтеграл та основних відомостей з комбінаторики, теорії ймовірностей та математичної статистики. При цьому учні стикаються з труднощами логічного характеру, які походять із самої сутності математичного аналізу, з особливостей його понять і методів. Якщо ж підійти до викладання початків аналізу з позиції історичного розвитку, то стає очевидним їх життєвий зміст, природність та необхідність.

Учителю варто роз'яснити учням загальне призначення курсу початків аналізу, його структуру, подати цей розділ як єдине ціле, взаємообумовлену систему, в якій кожне нове поняття має цілком певне призначення. Мотивація введення того чи іншого поняття, місце його в загальній системі курсу, звернення до історичних відомостей про розвиток цих понять у математичній науці допоможе підтримувати інтерес і активність учнів.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОГЛИБЛЕНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0115U003077. Роки виконання: 2015—2017 рр.
Науковий керівник: В. В. Лапінський к. фіз.-мат. н., доцент, провідний науковий співробітник.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- **визначено** основні загальні та специфічні методи, пов'язані із застосуванням засобів ІКТ на уроках поглибленого вивчення інформатики в основній школі, зокрема: робота з підручником, робота з начальними матеріалами в електронному вигляді, програмування «за зразком», відновлення алгоритму за кодом програми;
- **визначено** основні методичні підходи щодо конструювання змісту посібника для вчителя «Інформатика, 8»: компетентнісний, самоосвітній, системний;
- **виокремлені** питання, пов'язані з формуванням і реалізацією оновленого змісту і структури інформатичної освіти в процесі поглибленого вивчення інформатики в основній школі (8—9 класи).

1. Добір змісту курсу поглибленого вивчення інформатики в основній школі визначають такі основні чинники, як науковість і практичність. Зміст навчального курсу інформатики повинен не суперечити сучасному стану науки і бути методологічно витриманим; вивчення предмета повинно давати такий рівень фундаментальних знань учнів, який може забезпечувати підготовку учнів до майбутньої професійної діяльності в різних сферах (практична мета);

2. Доступність та загальноосвітність. Навчальний матеріал, який включається для поглибленого навчання інформатики в основній школі, має бути доступним для засвоєння учнями. Курс інформатики повинен, крім того, відображати найбільш загальнозначущі, загальнокультурні, загальноосвітні відомості з відповідної галузі наукових знань.

- **визначені** принципи формування змісту підручників для поглибленого вивчення інформатики: принцип виховного навчання, принцип науковості та доступності, принцип системності навчання, принцип свідомого засвоєння знань і розумової активності, принцип наочності, принцип зв'язку навчання з життям, принцип внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, принцип врахування індивідуальних особливостей учнів тощо.

Експериментальні дослідження проводились у ліцеї «Престиж» м. Києва, фізико-математичній гімназії № 17 м. Вінниці, гімназії № 153 м. Києва.

- **підготовлено й опубліковано** підручники:

1. Інформатика : підруч. для 8 кл. загальноосв. навч. закл. / А. М. Гуржій, Л. А. Карташова, В. В. Лапінський, В. Д. Руденко. — Львів : Світ, 2016. — 260 с.

2. Інформатика для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням інформатики : підруч. для 8 класу загальноосвіт. навч. закл. / А. М. Гуржій, Л. А. Карташова, В. В. Лапінський, В. Д. Руденко. — Львів : Світ, 2016. — 350 с.

ОБГРУНТУВАННЯ ВИБОРУ СИСТЕМИ ПРОГРАМУВАННЯ ДЛЯ ЗАСТОСУВАННЯ ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ

В. В. Лапінський, к. фіз. мат. наук

Внаслідок відсутності впродовж останніх семи років фінансування державою розроблення програмних засобів для школи «найсучаснішою» системою програмування мовою Паскаль, призначеною для навчання програмування, в Україні залишилась непогана на момент створення (1998 р.) система програмування Алго. Єдиним доведеним до рівня практичного застосування програмним продуктом, який широко застосовували і застосовують в системах освіти інших країн пострадянського простору для навчання програмування мовою Паскаль, є розроблена у РФ система PascalABC.NET. Не зважаючи на те, що згадана система програмування є продуктом, створеним під ліцензією GNUGPL, з урахуванням нинішньої ситуації було визнано за неможливе пропагування її використання в Україні. Для пошуку альтернативного засобу було вироблено низку вимог до нього. Зазначені вимоги було сформульовано таким чином.

1. Система програмування має працювати під якомога більшою кількістю ОС, які нині встановлюються на комп'ютери НКК (бути кросплатформеною).

2. Система програмування має поширюватися під ліцензією GNUGPL або подібною і активно супроводжуватись розробниками, для неї мають бути доступні для широкого загалу інструктивні матеріали, підручники.

3. У системі програмування мають бути наявними всі ознаки як систем програмування консольного типу, так і систем візуального програмування, обов'язковим має бути локалізований для України інтерфейс.

4. Програми початкового рівня мають на рівні програмного коду (тексту) портуватися між системою типу TurboPascal і обраною.

5. Система програмування має працювати з версією мови програмування Паскаль, сумістимою за вихідним кодом з об'єктно орієнтованою версією мови Паскаль, яка використовується у пропрієтарних системах програмування.

Шляхом застосування сформульованих вимог до відомих систем програмування було виокремлено як практично безальтернативний варіант систему програмування Лазарус (Lazarus, аналог пропрієтарної системи Delphi) — відкрите середовище розроблення програмного забезпечення мовою ObjectPascal для компілятора FreePascal. Система програмування забезпечує можливість досить просто портувати й Delphi-проекти з графічним інтерфейсом у різні операційні системи: Linux, FreeBSD, Mac OS X, Microsoft Windows, Android. Починаючи з Delphi XE2, в самому засобі Delphi є можливість компіляції програм для Mac OS X, з версії XE4 — для iOS, з версії XE5 — для Android. Таким чином, розпочинаючи з восьмого класу, можна буде запропонувати учням й учителям підручники з інформатики, в яких здійснено перехід від навчальної системи програмування до системи програмування мовою Паскаль, заснованої на ООП і понятті «опрацювання подій», що дасть змогу здійснити дотримання принципу максимальної можливої пролонгації корисності отриманих знань, надасть суб'єктам навчання впевненість у тому, що протягом прийнятного терміну часу відбудеться їх адаптування до життя поза школою, вони зможуть стати корисними суспільству.

НОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПОГЛИБЛЕНОГО КУРСУ ІНФОРМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Л. П. Семко, к. пед. н.

Нині настала потреба шукати нові концептуальні підходи до методики навчання програмних засобів і необхідність викладати загальні принципи побудови і функціонування ІКТ. Результати дослідження підтвердили, що впровадження нових інформаційних

технологій вимагає нових підходів до розбудови всієї національної системи освіти і висувають на перший план завдання вдосконалення змісту педагогічної освіти, сучасних технологій навчання. У процесі дослідження ми дійшли висновку, що метою поглибленого навчання інформатики в основній школі є формування високого рівня інформаційної компетентності. Інформаційна компетентність забезпечує навички і досвід діяльності учня з інформацією, що міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також у навколишньому світі.

Під час навчання поглибленого курсу інформатики в основній школі вчителю інформатики необхідно дотримуватися виконання таких завдань: освоєння і систематизація знань, що стосуються засобів моделювання, інформаційних процесів у різних системах (технологічних, біологічних, соціальних та ін.); оволодіння за допомогою реальних об'єктів (комп'ютер, модем, факс, принтер, копір і т. д.) та інформаційних технологій (аудіо- і відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет) уміннями самостійно шукати, аналізувати і відбирати інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати і передавати її; розвиток алгоритмічного мислення; розвиток пізнавальних інтересів, інтелектуальних і творчих здібностей в інформаційній діяльності тощо.

Виходячи з поставлених завдань, нами було розроблено методичний посібник для вчителів основної школи «Інформатика, 8», який відповідає чинній програмі для шкіл з поглибленим вивченням предметів математично-природничого циклу. Викладання поглибленого курсу інформатики в основній школі вимагає від учителів володіння новітньою методикою навчання, яка суттєво відрізняється від традиційної методики навчання загальноосвітніх дисциплін і усталеної методики навчання інформатики у школі. Саме для опанування цієї методики й було розроблено зазначений посібник. Зміст посібника відповідає сучасному рівню розвитку науки та характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів, сучасним цілям шкільного навчання в умовах оновленого змісту. Наданий інформаційно-консультативний матеріал розглядає основні завдання щодо навчання розділів курсу інформатики в 8 класах з поглибленим вивченням інформатики.

У посібнику висвітлено сучасні аспекти поглибленого навчання інформатики в основній школі, розглянуто методичні засади навчання поглибленого курсу інформатики в основній школі, представлено змістовні методичні рекомендації щодо вивчення дев'яти тем курсу із розв'язанням завдань і вправ, рекомендації щодо проведення практичних робіт тощо.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

І. М. Семененко

Специфіка інформатики пов'язана з проведенням значної частини навчального часу за комп'ютером, а як наслідок — гальмується розвиток мовлення, що шкодить грамотному висловленню власних думок. Саме тому на уроках інформатики необхідно застосовувати якомога більше таких методів навчання, які спонукають учнів бути активними учасниками навчального процесу. Під час активного навчання учень набуває корисних навичок: вміння коректно формулювати запитання, давати чіткі відповіді, дискутувати, міркувати, аргументувати свою позицію.

Власне, до таких методик і належить інтерактивне навчання, оскільки встановлено пряму залежність підвищення процесу засвоєння великої кількості інформації від активності школяра у навчальному процесі.

В останні роки змінилися мотиви вивчення предмета, знизився потяг школярів до теоретичної інформатики (теорія інформації, основи логіки і алгоритміки, апаратне забезпечення комп'ютера тощо). Причиною цього є наявність цікавих готових програмних продуктів, їх самостійне освоєння, вміння виконувати певні операції, сформована впевненість у школярів, що вони все знають і їм нічому вчитися на уроках інформатики. Вчителі роблять все можливе для того, щоб урок був цікавим, оскільки саме такий урок здатен захопити підлітка, і він із задоволенням буде працювати довгий час без відволікань. Активна пізнавальна діяльність робить урок для дитини цікавим, а це сприяє організації його уваги.

Під час уроків інформатики учні мають можливість самостійно використовувати різноманітні джерела для отримання інформації: підручник, конспект, мережа Інтернет, довідкова система комп'ютера, оволодівають новими ІКТ, а головне — навчаються критичному ставленню до інформації. Це навчання відбувається через застосування різних технологій, серед яких — метод проектів і створення портфолію, технологія розвитку критичного мислення, дидактична гра. Варто зауважити, що результати опитування вчителів у школах, на конференціях, семінарах, методоб'єднаннях тощо висувають на перше місце завдання з формування особистості, здатної критично мислити.

Вміле поєднання різних форм і методів навчання буде сприяти глибокому розумінню навчального матеріалу; розвитку критичного мислення і мовлення, вміння приймати самостійні рішення і висловлювати свою думку; дасть можливість дитині усвідомити власну індивідуальність і цінність інших людей.

Інтерактивні методи навчання характеризує ще й те, що процес розв'язання проблеми має більш вагоме значення, ніж результат, який отримано учнями по завершенню цього процесу.

Отже, для підвищення рівня навчальних досягнень учнів з інформатики, активізації пізнавальної діяльності учнів і посилення мотивації вивчення предмета, розвитку пізнавальних інтересів, здібностей до самостійної роботи, саморозвитку і самооцінки, формування компетенцій (комунікативні, соціальні, інформаційні, полікультурні та ін.) і здатності критично мислити, вміння навчатися і на практиці застосовувати свої знання необхідно на уроках інформатики систематично використовувати інтерактивні методи навчання.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: РК0115U003082. **Роки виконання:** 2015—2017 рр.
Науковий керівник: А. М. Тарара, к. фіз.-мат. н., с. н. с., доцент, завідувач відділу технологічної освіти.

ОСНОВНІ НАУКОВІ РЕЗУЛЬТАТИ:

- уточнено та доповнено наукове обґрунтування проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі, розроблене у процесі першого року досліджень; складовими наукового обґрунтування є концептуальні засади профільного навчання, теоретичні засади та положення процесу педагогічного проектування змісту, інноваційні підходи та провідні ідеї структурування змісту, концептуально визначені підходи проектування, педагогічні технології, принципи, методи, способи тощо;
- визначено і обґрунтовано методологічні аспекти проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі;
- визначено концептуальні положення (аспекти) теорії формування творчої особистості учня у процесі профільного навчання за спеціалізацією «Науково-технічна творчість»;
- у понятійно-термінологічний апарат дослідження теми введено новий термін «технологія проектування змісту»;
- обґрунтовано, що технологію проектування змісту навчальних предметів освітньої галузі «Технології» варто розглядати як систему науково визначених блоків інформації (концептуально-методологічного, процесуального, операційно-змістового, результативного), зміст яких висвітлює повний процес створення змісту від формування його задуму до отримання кінцевого результату;
- сформульовано провідну ідею проектування змісту спеціалізації «Науково-технічна творчість» для профільного навчання технологій у старшій школі;
- розроблено: узагальнюючу структурно-функціональну модель процесу проектування змісту (технологію проектування) профільного навчання старшокласників за спеціалізаціями освітньої галузі «Технології»;
- структурно-функціональну модель профільного навчання у старшій школі за спеціалізаціями технологічного профілю;
- багатокомпонентну модель структурування змісту профільного навчання технологій;

- підготовлено рукопис монографії «Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі».

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ СУЧАСНОГО ЗМІСТУ ДЛЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

А. М. Тарара, к. фіз.-мат. н.

Проведені дослідження з питань педагогічного проектування змісту освіти дозволили зробити висновок щодо необхідності проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі на науковій основі за новою методологією. Лише такий підхід забезпечить його відповідність сучасним вимогам Державного стандарту до підготовки конкурентоздатного випускника загальноосвітньої школи, готового до самореалізації та гармонійного включення в суспільний процес.

Ураховуючи зазначене вище, у процесі проведеного дослідження за темою «Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі» визначено наукову основу для педагогічного проектування змісту профільного навчання технологій, складовими якого є: концептуальні засади профільного навчання, теоретичні засади та положення процесу педагогічного проектування змісту, інноваційні підходи та провідні ідеї структурування змісту, концептуально визначені підходи проектування, педагогічні технології, принципи, методи, способи тощо (загальні результати дослідження зазначеної теми).

У процесі дослідження підтеми щодо проектування змісту спеціалізації «Науково-технічна творчість» для профільного навчання технологій визначено, що головним показником творчої особистості є її креативні здібності, творчий підхід до вирішення будь-яких суспільних чи виробничих проблем. Це зумовило необхідність визначення концептуальних положень (аспектів) теорії формування творчої особистості учнів для процесу профільного навчання за спеціалізацією «Науково-технічна творчість», розгляд особливостей і закономірностей розвитку їхніх креативних здібностей. Тим більше, що проблема формування творчої особистості старшокласника у навчальному процесі профільної школи, розвиток його творчих здібностей недостатньо досліджені в *теоретичному та методологічному* аспектах. Наразі ж соціально-економічна ситуація в суспільстві,

демократичні процеси, гуманізація і духовне відродження України, намагання держави увійти у європейський освітній простір потребують реалізації саме творчих здібностей кожного члена суспільства. Тому *проектування змісту* профільного навчання технологій у старшій школі варто виконувати з врахуванням *концептуальних положень* психолого-педагогічної науки та філософії освіти про діяльнісну сутність творчої особистості, *особливостей й закономірностей* її розвитку та саморозвитку, закономірностей протікання самого творчого процесу. Зроблено також висновок, що для вивчення процесу формування творчого потенціалу як внутрішньої структури особистості та механізму її інтелектуальних пошукових дій найбільш сприятливим є *синергетичний підхід*.

Окрім того, проектування змісту профільного предмета «Науково-технічна творчість» здійснюється за науковими підходами: компетентнісним; особистісно орієнтованим; діяльнісним; синергетичним; культурологічним; аксіологічним; системно-структурним і функціональним, а також визначеним для освітньої галузі «Технології» проектно-технологічним підходом, який виконує інтегруючу функцію, забезпечує їх реалізацію у змісті. Варто також враховувати принципи: науковості, доступності, цілісності та системності, інтегративності, взаємозв'язку і взаємообумовленості теорії та практики, системності, наступності, перспективності, професійної спрямованості.

В останні десятиліття ХХ та на початку ХХІ століття психологічна наука цілеспрямовано намагається не лише дослідити загальні особливості творчої діяльності, але й розробити спеціальні форми, методи, прийоми та технології стимулювання творчого пошуку, розвитку творчих здібностей, формування творчих стратегій розв'язання різноманітних проблем. Науковий пошук в цьому напрямі здійснений нами у процесі монографічного дослідження «Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі».

Розвитку творчих здібностей, формування творчої особистості старшокласників у процесі профільного навчання сприяє нині впровадження у навчальну практику гуманістичного принципу організації навчально-виховного процесу, який передбачає, насамперед, максимальне врахування потреб, можливостей, професійних інтересів старшокласників тощо.

ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Т. С. Мачача, к. пед. н.

У результаті проведених досліджень нами *визначено* наступні принципи проектування цілісності змісту профільного навчання технологій:

- *наступності та перспективності* змісту технологічної освіти на всіх ступенях загальноосвітньої школи: початкової, основної, старшої; допрофільної підготовки, профільним навчанням технологій та підготовкою у професійно-технічних і вищих навчальних закладах;
- *культуро- і природовідповідності* структури змісту профільного навчання технологій, з одного боку, структурі організації сучасного виробництва (а не обсягу), з другого — структурі розвитку творчих здібностей учнів із врахуванням їхніх потреб та можливостей;
- *науковості та доступності* — відповідності сучасному розвитку науки й техніки, знанням, що підтверджені практикою, забезпечення можливості послідовного оволодіння проектно-технологічними компетенціями;
- *єдності змістової та процесуальної складової навчання* — зміст адаптується і реалізується в конкретній педагогічній реальності та стає особистісним надбанням кожного учня;
- *інтегративності* — інтегрування змісту профільного навчання технологій зі змістом інших освітніх галузей, наук, а також з національною, загальнолюдською, регіональною, місцевою культурою, проектно-технологічним типом організації виробничої культури;
- *цілісності* — врахування єдності змістового та процесуального аспектів навчання, виховання і розвитку, відображення завершеного алгоритму розробки й реалізації навчальних проектів;
- *системності* — обґрунтована взаємообумовленість і взаємозв'язок фундаментальних елементів змісту технологічної освіти на горизонтальних і вертикальних рівнях його проектування і реалізації;
- *творчості та співтворчості* — відображення у змісті провідних видів і способів завершеної проектно-технологічної діяльності та як вищий її прояв — творчої діяльності; системи завдань: інформаційно-дослідницьких, конструкторських (художнього моделювання і технічного конструювання), технологічної підго-

- товки і реалізації, рефлексивних; способів ефективної взаємодії з іншими;
- *особистісної та соціально-практичної значущості* — обов'язкове створення освітніх продуктів для задоволення особистих і соціальних актуальних потреб;
 - *варіативності* — розширення свободи вибору вчителем й учнями навчальних програм з технологій, особистісно та соціально значущих видів і способів діяльності, об'єктів творчої діяльності для їх проектування, виготовлення, оцінювання й реалізації, можливість побудови індивідуальних освітніх траєкторій із врахуванням професійних інтересів.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «ОСНОВИ МАШИНОЗНАВСТВА»

В. І. Туташинський, к. пед. н.

У результаті проведеного дослідження *доведено* доцільність структурування змісту профільного навчання з технологій за такими змістовими лініями:

- 1) людина в технічному середовищі;
- 2) технологічна діяльність людини;
- 3) соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці;
- 4) графічна культура людини;
- 5) людина й інформаційна діяльність;
- 6) проектна діяльність людини.

Зазначені змістові лінії забезпечують реалізацію дотримання принципу наступності між початковою, основною, старшою школою та вищою освітою.

У старшій школі забезпечується поглиблений рівень технологічної освіти учнів, який передбачає ґрунтовне засвоєння ними закономірностей проектної, техніко-технологічної та побутової діяльності, спираючись на знання з основ наук на рівні загально виробничих закономірностей; всебічне ознайомлення з професією, що відповідає індивідуальним можливостям учня та потребам ринку праці; формування в учнів здатності розвивати свої здібності у різних видах діяльності.

Реалізацію основних завдань технологічної освіти забезпечує навчальний процес, в основу якого покладено проектно-технологічну систему навчання технологій.

Система технологічної освіти впливає на зміст і структуру навчальної програми та визначає досягнення освітньої мети, формування ключових і предметних компетентностей учнів.

Експериментально перевірено доступність для учнів загальноосвітніх шкіл змісту навчального матеріалу, зокрема навчальної програми за спеціалізацією «Основи машинознавства» для профільного навчання старшокласників із технологій та його ефективність щодо реалізації ідей особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів.

На основі виконання учнями навчальних і творчих проектів виявлено рівень ефективності застосування форм, методів і педагогічних технологій у процесі вивчення «Основ машинознавства».

У процесі експериментальної роботи також перевіряються можливості змісту навчального матеріалу впливати на формування в учнів ключових компетентностей на основі їх залучення до проектної діяльності, формування предметних проектно-технологічних компетентностей, а також вивчаються інтегративні можливості змісту навчального матеріалу в процесі застосування учнями знань з інших навчальних предметів під час роботи над проектом.

Охоплення експериментальною перевіркою таких складових системи, як доступність змісту навчальної програми, застосування відповідних педагогічних технологій і практична підготовленість учнів до проектно-технологічної діяльності є необхідною та достатньою умовою визначення ефективності розробленої нами методичної системи.

ЗАСАДНИЧІ ПОЛОЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОЇ ОСВІТИ

В. В. Вдовченко

За результатами прикладних та фундаментальних досліджень у 2000—2016 рр. нами визначено спеціалізації національної неперервної художньо-проектної освіти (далі — ННХПО): «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну», «Основи реклами», «Дизайн реклами». Розробка зазначених спеціалізацій базується на таких засадничих положеннях:

1. Зміна мети, завдань і концептуальних підходів у профільному навчанні технологічної освіти як довузівській підготовці за напрямом «Дизайн», зі знаннєвих (ЗУНівських) результатів навчання на особистісні, компетентнісно зорієнтовані результати профільного навчання за спеціалізаціями. Ключові компетентності, художньо-проектна і галузева компетентності характеризують творчу особистість проектувальника в декоративно-прикладному мистецтві (далі — ДПМ), дизайні та рекламі.

2. Український дизайн базується на тисячолітній художньо-виробничій практиці школи учнівства, починаючи із Трипільської культури 5—7 тис. років тому (О. Т. Губко, 2013), а також виготовленні предметів побуту й одягу, організації культурного ландшафту, житлового та ремісничого, навчального середовища. Тому в спеціалізацію художньо-проектного напрямку введено з 10 кл. базову підготовку методом учнівства — проектування та виготовлення об'єктів праці — виробів ДПМ.

3. У спеціалізації з художнього (дизайнерського) проектування, враховуючи складність опанування, викладання навчального предмета вчителем профільної школи та матеріально-технічним забезпеченням ЗНЗ, введено критерії різних рівнів засвоєння навчального матеріалу — від традиційного до інноваційного.

4. Спеціалізації є інтегруючими ланками між освітніми галузями «Мистецтво» та «Технології» на профільному рівні підготовки учнів 10—11 класів у системі ННХПО.

5. Профільне навчання проводиться за трьома рівнями в системі ННХПО: пропедевтичним — у 5—7 кл., допрофільним — у 8—9 кл., профільним — у 10—11 кл., із дотриманням дидактичних принципів наступності під час переходу на кожний новий рівень і перспективності, з урахуванням вимог до підготовленості студентів ВНЗ за спеціальністю «Дизайн».

6. Педагогічне проектування структури та змісту спеціалізацій базується на синтезі художньої та технологічної освіти в художньо-проектній творчості креативної особистості проектувальника.

7. Перехід від процесуально зорієнтованої неперервної технологічної освіти, фахової неперервної дизайнерської освіти у вищій школі до ННХПО (назва якої найточніше відображає структуру та зміст освіти майбутнього майстра ДПМ, дизайнера, рекламіста) в ЗНЗ, позашкільних навчальних закладах (ПНЗ), а також у ВНЗ бакалаврського рівня підготовки. У 2014 р. нами введено в науковий обіг новий термін у галузі дидактики технологічної освіти — «неперервна художньо-проектна освіта (ННХПО)», на заміну терміну нині уже не актуальному «дизайн-освіта» в ЗНЗ.

8. Теоретико-методологічні витоки системи ННХПО закорінені в історії художньо-промислових шкіл Києва, Львова, Харкова, Ужгорода, Косова, Вижниці, Миргорода та ін. з кінця ХІХ — початку ХХ ст., які потім було реорганізовано в училища, технікуми, а з кінця ХХ — початку ХХІ ст. у коледжі, інститути декоративно-прикладного мистецтва і дизайну, а також у факультети й інститути національних університетів та академій.

9. Випереджальний характер трирівневого навчання (пропедевтичного — у 5—7 кл., допрофільного — у 8—9 кл., профільного — у 10—11 класах).

10. Здатність профільного рівня неперервної системи художньо-проектної освіти до змін.

11. Художньо-проектна освіта орієнтується не тільки на розвиток виробничих і соціальних технологій найближчого майбутнього, але й на потреби та можливості людини в усіх п'яти сферах життєдіяльності.

12. У результаті педагогічного проектування профільної підготовки за спеціалізаціями у системі ННХПО моделюється освітній навчально-виробничий простір профільного рівня для вільної творчої комунікації, який охопить всі п'ять сфер життєдіяльності з відповідними до них видами дизайну. При цьому сама освітня комунікація в процесі творчого перетворення старшокласником навколишнього середовища неминуче набуває художньо-проектного характеру.

АКТУАЛЬНІСТЬ МОДУЛЯ «ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ» У СПЕЦІАЛІЗАЦІЯХ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОЇ ОСВІТИ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ЗНЗ

В. В. Вдовченко, І. П. Бабка

Зміст модуля спрямований на формування галузевих компетентностей щодо вивчення психологічних аспектів творчої художньо-проектної діяльності в спеціалізаціях національної неперервної художньо-проектної освіти: «Художньо-проектна творчість», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи дизайну», «Основи реклами», «Дизайн реклами». Предметні компетентності у будь-якій із зазначених спеціалізацій передбачають оволодіння засобами індивідуального психологічного дослідження своєї художньо-проектної

діяльності (тестові психодіагностичні методики), прийомами оцінки особистої креативності у сферах декоративно-прикладного мистецтва чи обраного виду дизайну та реклами.

Художнє проектування неможливе без ретельного вивчення самого проектувальника ним же. У нашому прикладі завдання ускладнюється тим, що учень має не тільки вивчити, а й оволодіти основними аспектами психології творчості як процесу, будучи суб'єктом творчої діяльності одночасно. Художнє проектування об'єктів праці у профільній школі без цих галузевих компетентностей матиме застарілий техніко-технологічний процес. Ми ж базуємося на сучасних підходах у навчанні: компетентнісному, особистісно зорієнтованому, діяльнісному, проектно-технологічному, художньо-проектному.

Відкриття старшокласниками себе як суб'єкта художньо-проектної творчості починається із вивчення: творчості як предмета вивчення психології загальних здібностей; креативності як окремої здібності до творчості; творчості як інтелектуального мисленнєвого, художньо-графічного і предметно-перетворювального процесу.

Запропоновані нами тестові методики практичного визначення особистої зорієнтованості художньо-проектної творчості допомагають осмислено та обґрунтовано обрати ліцеїстами теми для навчальних творчих проектів, захопленому і цікавому їх виконанню, результативності профільного навчання; сприяють розвитку творчих здібностей старшокласників.

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЗМІСТУ МОДУЛЯ «ДИЗАЙН РЕКЛАМИ» У СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ «ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНА ТВОРЧІСТЬ»

В. В. Вдовченко, Н. М. Сорочан

Комплексну педагогічну розробку змісту спеціалізації «Художньо-проектна творчість» у профільній школі здійснено на засадах системного підходу в проектуванні її як складової національної системи неперервної художньо-проектної освіти, з дотриманням дидактичних принципів наступності та перспективності між ЗНЗ і ВНЗ. Здійснювалося дослідження у 2015—2017 рр. за підтемою «Проектування змісту і методики профільного навчання у старшій школі за спеціалізацією «Художньо-проектна творчість»» у складі

теми «Проектування змісту і методики профільного навчання технологій у старшій школі».

Інноваційність проектування структури, розробки змісту модуля «Дизайн реклами» навчальної програми «Художньо-проектна творчість» та його експериментальна апробація зумовлені абсолютно новим запитом сучасної економіки — підготовкою фахівців дизайну у рекламній сфері. До цього часу в Україні готувалися лише фахівці окремих видів дизайну для художнього проектування високохудожніх виробів. Нині завданням профільної та вищої школи є підготовка фахівців дизайну з високопродуктивного дизайнерського презентування товарів у сфері реклами. Категорія означених фахівців, яка виокремилася за останні роки в Україні, в своїх розробках більше базується на психології сприйняття товарів споживачами, покупцями, їх моніторингу — індивідуального та ринкового.

Профілізація ліцею податкової та рекламної справи № 21 м. Києва як експериментального майданчику Інституту педагогіки НАПН України забезпечує інноваційний, випереджальний зміст навчальних предметів з обраного профілю, щоб подати учням такий зміст навчальних предметів, який буде необхідним у майбутньому для всієї України. Ліцей податкової та рекламної справи № 21 м. Києва — єдиний в Україні навчальний заклад з такою профілізацією.

Зважаючи на те, що ніде так швидко не застарівають знання, як у сфері реклами, ми ось уже впродовж 5 років щорічно апробуємо якісно новий, щорічно удосконалюваний зміст інноваційного модуля «Дизайн реклами» для спеціалізації «Художньо-проектна творчість», який буде введений з 2018 року. Експериментальний модуль сформовано на базі логічного продовження нині уже запровадженого у 10—11 класах профільного навчання за спеціалізацією «Основи дизайну» навчального елективного курсу «Азбука реклами» у допрофільній підготовці в 8—9 класах та «Основи реклами» у 10—11 класах.

Сучасний ринок реклами, особливо в царині веб буквально щомісячно вносить корективи, пропонуючи нові гаджети для просування все нових і нових товарів та послуг. Тому Інститут педагогіки НАПН України та ліцей податкової та рекламної справи № 21 м. Києва оперативно реагуємо на нові запиту ринку введенням новітньої початкової інформації, переформатуванням тем і методики викладання модуля.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Анотовані результати
науково-дослідної роботи
Інституту педагогіки НАПН України
за 2016 рік**

Збірник наукових праць
За авторською редакцією

Верстка *Ю. П. МIRONЧИК*
Обкладинка *П. І. РЕЗНІКОВ*

Підписано до друку 28.11.2016 р. Формат 60*84 1/16
Гарнітура Ньютон. Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 28,36. Наклад 300 прим.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2
Тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.