

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки НАПН України
Відділ навчання української мови та літератури



ЗБІРНИК
матеріалів круглого столу
«Сучасний підручник як засіб реалізації
ідей Нової української школи»,
присвяченого пам'яті
члена-кореспондента НАПН України,
доктора педагогічних наук, професора
Біляєва Олександра Михайловича



28 березня 2024 р.

Київ
2024

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Інституту педагогіки
НАПН України
від 21 червня 2024 р., протокол № 7*

Організаційний комітет

Горошкіна О. М. – д.п.н., професор, завідувачка відділу навчання української мови та літератури.

Голуб Н. Б. – д.п.н., професор, головний науковий співробітник.

Бондаренко Н. В. – к.п.н., с.н.с., провідний науковий співробітник.

Новосолова В. І. – к.п.н., старший науковий співробітник.

Попова Л. О. – к.п.н., доцент, старший науковий співробітник.

Галаєвська Л. В. – к.п.н., старший науковий співробітник.

Топоровська В. Є – старший лаборант.

Рецензенти:

Бакум З.П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету

Малихін О.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України

Сучасний підручник як засіб реалізації ідей Нової української ШКОЛИ: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича (28 березня 2024 р., м. Київ). Київ: Педагогічна думка, 2024. 141 с.

ISBN 978-966-644-747-3

У збірнику опубліковано матеріали круглого столу, у яких розкрито особливості реалізації методів компетентнісного навчання української мови, окремі аспекти формування предметної і ключових компетентностей здобувачів освіти у процесі навчання української мови.

Збірник адресовано науковцям, науково-педагогічним працівникам, педагогам, докторантам, аспірантам, студентам, практикам освітньої галузі, – усім, хто цікавиться проблемами розвитку освіти.

Матеріали подано в авторській редакції. За зміст, достовірність фактів і статистичних даних, додержання вимог чинного правопису відповідальні автори.

ЗМІСТ

<i>Горошкіна Олена</i>	Підручник української мови як метатекст	7
<i>Голуб Ніна</i>	Проблеми конкурсного добору підручників української мови для Нової української школи	9
<i>Бондаренко Неллі</i>	Оновлення лінгвістичних засад компетентнісного навчання української мови у 7-9 класах і завдання лінгводидактики	12
<i>Яценко Таміла</i>	Компетентнісний потенціал підручників української літератури для 5-7 класів НУШ	19
<i>Слижук Олеся</i>	Формування в учнів 7 класу НУШ жанрового мислення засобами підручника літератури	27
<i>Новосьолова Валентина</i>	Функції підручника української мови в контексті сучасних викликів і вимог	33
<i>Галаєвська Людмила</i>	Сучасний підручник української мови як засіб формування предметної компетентності	36

<i>Попович Анжеліка</i>	Стилістичні вправи і завдання в підручниках української мови для 7 класу Нової української школи	40
<i>Глуховцева Катерина</i>	«Письмонавтика» Тетяни Стус як курс літературної творчості для дітей	46
<i>Глуховцева Ірина</i>	Використання лінгводидактичного потенціалу творів для дітей Т. Стус на уроках української мови	54
<i>Цінько Світлана</i>	Підручник української мови як засіб формування ключових компетентностей здобувачів освіти	64
<i>Пометун Олена</i>	Використання метатекстових одиниць у підручниках з історії Нової української школи	67
<i>Гупан Нестор</i>	Підручник як засіб розвитку в учнів 7 класу умінь працювати з історичною картою	73
<i>Ремех Тетяна</i>	Формування наскрізних умінь шестикласників засобами підручника «Досліджуємо історію і суспільство»	78
<i>Малієнко Юлія</i>	Інтегративний мовно-літературний чинник Програми з історії України 2022 як ресурс змісту	83

<i>Мороз Петро</i>	історичної освіти НУШ і профільної середньої освіти Особливості висвітлення повсякденного життя в шкільних підручниках історії	89
<i>Мороз Ірина</i>	Особливості використання інтегрованих завдань в шкільному підручнику історії	94
<i>Горошкін Ігор</i>	Загальнодидактичні та методичні принципи побудови системи вправ і завдань для підручників іноземної мови	99
<i>Петрик Олена</i>	Компетентнісно орієнтований підхід сучасного підручника в контексті завдань нової української школи	102
<i>Серова Галина</i>	Виховання екологічної свідомості учнів засобами підручника з історії	105
<i>Шевцова Лариса</i>	Використання підручників як засобу навчання української мови студентів коледжу	111
<i>Алтухов Володимир</i>	Виховний потенціал навчального посібника з ділової української мови для студентів-нефілологів	117
<i>Філонова Наталія</i>	Особливості організації основних етапів проєктного навчання здобувачів освіти	121

<i>Герасімчук Надія</i>	Сучасний підручник – інструмент наскрізного виховання у НУШ	128
<i>Резнік Анастасія</i>	Використання цифрових інструментів у підручниках з української мови в контексті Нової української школи	132
<i>Ужицький Віктор</i>	Підручник інформатики як засіб формування ключових компетентностей здобувачів освіти	136
<i>Олійник Алла</i>	Розвиток пізнавальної активності учнів на уроках української мови	137
<i>Підсумки</i>		141

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК МЕТАТЕКСТ

Олена Горошкіна,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу навчання
української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України*

Підручник – це друкована або електронна навчальна книжка, яка містить систематизований і методично адаптований матеріал, що забезпечує досягнення освітніх результатів, визначених у Державному стандарті і конкретизованих у модельних програмах [2].

Прикметними ознаками підручника української мови є наявність у ньому визначень мовознавчих і мовленнєвознавчих понять, правил, що регулюють написання слів або вживання розділових знаків, представлених у різний спосіб (як текст, таблиця, схема, колаж тощо), системи вправ, текстовий матеріал яких має значний обсяг інформації різного тематичного спрямування, ілюстративного матеріалу. Підручник містить не тільки вербальну інформацію, а й візуальну, тобто набуває ознак креалізованості. Останнім часом невід’ємним складником підручника став електронний додаток, що може включати інтерактивні вправи, словники, відеоролики тощо. У попередніх публікаціях ми обґрунтували, що «методично доцільне включення QR-кодів в освітній процес сприяє інтенсифікації самостійної діяльності учнів, активізації їхньої пізнавальної активності» [2, с. 42]

Наявність поліаспектних складників активізує дослідницьку увагу до підручника представників різних наук і наукових напрямів – педагогіки, лінгводидактики, мовознавства, психології, психолінгвістики, інформатики.

Особливе місце посідає текстознавчий підхід до вивчення підручника як сукупності текстів, як метатексту, адже підручник

– текстова одиниця. У мовознавстві існує багато визначень тексту. Узагальнивши значну частину їх, доходимо висновку, що текст як синтез мисленнєвої, мовної, мовленнєвої діяльності містить низку складників мовного, прагматичного, стилістичного, культурологічного характеру, які різною мірою представлені в підручниках української мови.

Підручник української мови можна вважати педагогічним, лінгвокультурним феноменом, адже це видання репрезентує тяглі традиції підручникотворення. Підручник є частиною культури, що містить сукупність текстів різної жанрово-стильової і тематичної належності, об'єднаних однією обкладинкою. Кількість, якість текстів, зміст підручника (його концептуальна ідея, система добору і розташування текстів дають підстави вважати його метатекстом).

Метатекстову природу підручника можна пояснити низкою чинників: по-перше, до створення книжки почасти залучений не один автор, а колектив, тобто колективний автор, який реалізує певну концепцію – індивідуальну або колективну. По-друге, процес підготовки підручника залежить від багатьох умов і обставин: мовних (зміна правопису впливає на зміст підручника), соціально-культурних, морально-етичних, естетичних тощо. По-третє, підручник є комплексним текстом, що об'єднує різні тексти. По-четверте, випуск підручника – це злагоджена робота багатьох людей (авторів підручника, авторів текстів, на яких побудовані вправи, словникових статей тощо), редакторів, коректорів, художників, верстальників та ін., результатом діяльності яких є цілісний і завершений текст підручника. По-п'яте, кожен підручник має певну композицію, система його рубрик інваріантна і спрямована на привернення уваги суб'єктів освітнього процесу. Різноманітні варіанти рубрикації навчальної книжки виконують функцію інформаційного доповнення.

Отже, підручник української мови можна вважати метатекстом, тобто сукупністю текстів, що утворюють

тематично-жанрову систему, яка об'єднує змішані, перервані, цілісні тексти різної жанрово-стильової належності в єдине ціле, що має графічне дизайнерське оформлення й виконує низку функцій (розвивальну, виховну, інформаційну та ін.) в освітньому процесі.

Використана література

1. Горошкіна О. М., Греб М. М., Горошкін І. О., Караман С. О. Функції QR-кодів у структурі підручника української мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 78. №. 4. С. 32-46. DOI:org/10.33407/itlt.v78i4.3360.

2. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / Кол. авторів за ред. М.І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.

ПРОБЛЕМИ КОНКУРСНОГО ДОБОРУ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ніна Голуб,

*доктор педагогічних наук, професор,
провідний наук. співробітник*

*відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Розроблення підручника – складний і тривалий процес. Особливо, якщо автори реалізують нові ідеї й роблять це методично виважено й за чітким алгоритмом, відповідно до якого появі рукопису передують створення концепції. Віддзеркаленням цієї концепції є модульна програма, що базується на новій редакції Державного стандарту базової середньої освіти (якщо це програми для 5-6 чи 7-9 класів) й авторських ідей щодо реалізації освітніх завдань.

Наша багаторічна участь у конкурсах підручників дає підстави говорити про низку проблем, що всі ці роки накопичуються і потребують нагального розв'язання.

Звернемося, зокрема, до трьох проблем.

По-перше, кожна програма й підручник мали б виходити на конкурс у комплекті з концепцією та програмою, яка чітко показувала б логіку авторів. Написання підручників за чиеюсь програмою – це використання чужих ідей та імітація спроби реалізувати їх. Участь у конкурсі програм без концептуального супроводу спричинила затвердження незначною мірою оновленої старої програми.

По-друге, уважне прочитання конкурсних підручників дає підстави стверджувати про невідповідність окремих конкурсних підручників програмі, за якою вони нібито створені. Якщо автори модельних програм з української мови [1], [2] відповідно до своєї концепції, логіки компетентнісного підходу й розробленої методики не виділяють у системі уроків «уроки розвитку мовлення», то наявність таких уроків у підручнику є підставою не допустити рукопис підручника, написаного за програмою Н. Голуб та О. Горошкіної, до участі в конкурсі.

Логіка такого рішення проста: у формулюванні мети в Законі України «Про освіту», Державному стандарті й модельній програмі ключові слова – «розвиток дитини». Це означає, що кожен урок має бути розвивальним. А підручник є засобом розвитку дитини. І якщо одним із базових принципів побудови підручника є текстоцентричний, то розвиток мовлення передбачено на кожному уроці. Бо призначення уроку мови – розвивати мислення і мовлення, а не засвоювати правила й відтворювати їх.

Щодо необхідності реорганізації розділу «Розвиток мовлення» в розділ «Уроки мовленнєвої змістової лінії» й уведення до його складу блоків «Інформація», «Текст», «Жанри» і «Спілкування» варто зазначити таке: виділяють продуктивні й рецептивні види мовленнєвої діяльності

(*продуктивні* – це говоріння і письмо, *рецептивні* – читання і слухання), в основі тих і тих – текст. Збереження в програмі уроків розвитку мовлення позбавляє школярів важливих умінь – самим добирати тексти, що містять необхідну інформацію, тобто можливості ставати носіями цінної інформації, набувати цінного досвіду пошуку й аналізу інформації. Адже уроки аудіювання, читання і переказування базувалися на текстах, які пропонує вчитель.

Створення текстів (говоріння і письмо) також перебуває у межах визначеної теми. Таке говоріння і письмо – це виготовлення пасочок із піску: *виготовили – оцінили – зламалося – забулося*. Продуктивними ці види діяльності, згідно з нашим баченням, роблять саме ці розділи – «Інформація», «Текст», «Жанри» і «Спілкування».

Продуктивними в результаті такого підходу стають не лише види мовленнєвої діяльності, а й *мовні знання*.

Суб'єкт-суб'єктність як виразна ознака сучасних освітніх підходів дає змогу кожній дитині *відчувати себе собою*, а не «гвинтиком класу». Такий підхід – це не примха науковців, а спроба зробити «продуктивні види мовленнєвої діяльності – говоріння і письмо» – реально продуктивними.

По-третє, наявність кардинальних підходів до створення програм спричинить проблеми з розробленням завдань ЗНО для випускників нової української школи.\

Використана література

1. Українська мова. 5-6 кл. Модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / укл. Н. Голуб, О. Горошкіна. URL: <https://drive.google.com/file/d/1xIIY5Ja2rMBNHxFC9bMSOtfG4V SZuMuw/view>

2. Українська мова. 7-9 кл. Модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / укл. Н. Голуб, О. Горошкіна. URL:

<https://drive.google.com/file/d/1FwHFSvq2UqiQVR5HPdzc-dXBELAIUIo6/view>.

ОНОВЛЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ЗАСАД КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 7–9 КЛАСАХ І ЗАВДАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Неллі Бондаренко,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

провідний науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури,

Інститут педагогіки НАПН України

Глобалізаційні процеси зумовили позитивні зрушення в усіх сферах життя людства й уможливили розв’язання проблем його безпеки, кліматичних змін, сировинних ресурсів, забезпечення шляхів прогресивного розвитку. Водночас глобалізація призвела до розмивання природних меж, які століттями зберігали соціально-культурні сфери різних суспільств. Стихійна тенденція до їх інтеграції й уніфікації актуалізувала проблему негативного впливу глобалізації на розвиток національних культур з огляду на небезпеку втрати їх унікальності. Специфіка української ситуації полягає в тому, що державі надто дорогою ціною доводиться долати наслідки сотлітнього лінгвоциду, двомовності за упослідження мови титульної нації, що призвели до неефективної мовної політики, витіснення української мови на маргінеси суспільного життя, декларованості її державного статусу, браку реальних умов для його утвердження навіть після розпаду срср і відновлення Україною власної державності. Попри те що жорстока війна спричинила тектонічні зрушення в «самоідентифікації національно дезорієнтованої частини суспільства» [4, с. 7],

українська мова, яка «робить Україну Україною, а українців – українцями <...>, з населення гуртує народ, визначає не схоже на інші обличчя нації, досі не посіла належного їй місця на чолі державотворчих чинників, не стала “стрижневою ознакою українськості”». Адже саме через опанування мови формується українська національна і культурна ідентичність [2]. Тому настільки важливо формувати в учнів розуміння визначальної ролі державної мови в самоідентифікації українців як нації й у знищенні якої московити вбачають демонтаж самої нації, позбавлення її права на існування.

Компетентнісне навчання української мови у 7–9 класах закладів загальної середньої освіти має ґрунтуватися на таких «трьох китах» як наявні мовні теорії, результати лінгвістичних досліджень, педагогічні концепції. 1. Мовні теорії – це зокрема когнітивна лінгвістика, що вивчає: а) мовленнєві процеси у взаємозв’язку з мисленнєвими, які лежать в основі розуміння, продукування й використання мови; б) способи, якими особа сприймає, обробляє і розуміє мову через такі когнітивні процеси як увага, пам’ять, уява, мислення; в) роль когнітивних схем у формуванні мовленнєвих структур і значень слів. 2. Соціокультурна лінгвістика, яка досліджує вплив соціальних і культурних чинників на мовленнєві явища, феномен мовної ідентичності: а) як соціальні умови, зокрема класова, етнічна належність, соціальний статус тощо впливають на мовленнєві явища й мовні спільноти; б) як мова відображає і відтворює культурні цінності, традиції й норми з погляду мовлення як складника соціокультурного контексту; в) як мова співвідноситься з ідентичністю людини, відчуттям належності до певної групи чи спільноти. 3. Функціональна граматики, що розглядає мовленнєві структури з погляду їх комунікаційних функцій: а) які комунікаційні цілі реалізують мовленнєві структури; як мовні одиниці використовують для вирішення певних завдань; б) яка роль контексту з огляду на його важливість у розумінні й використанні мови й узалежненість

мовленнєвих структур від ситуації спілкування; в) як синтаксичні конструкції й лексичні одиниці відображають комунікаційні інтенції мовця з огляду на взаємозв'язок між формою і змістом висловлювання.

Лінгвістичні засади навчання української мови у 7–9 класах оновлюватимуться завдяки впровадженню результатів дослідження таких мовознавчих проблем: 1. Мовна діяльність в онлайн-середовищі і вплив соціальних мереж на мовленнєві процеси: а) аналіз характеристик онлайн-спілкування: вивчення особливостей мовленнєвої активності користувачів у соціальних мережах, форумах, чат-кімнатах тощо; б) вплив соціальних мереж на мовленнєві звички й надання користувачем переваг тим чи тим мовним засобам у щоденному спілкуванні; в) лінгвістичний аналіз інтернет-мови: вивчення нових лексичних одиниць, фразеологізмів і граматичних структур, що з'явилися в результаті активного використання всемережжя. 2. Аналіз змін у сучасній українській літературній мові включно з новими словами, фразеологізмами і граматичними конструкціями: а) неологізми, їх походження: вивчення новоутворених слів, їх походження й механізмів привласнення мовою; в) зміни в семантиці й уживанні слів: аналіз змін у значенні й використанні деяких словосполучень і фразеологізмів у різних соціокультурних контекстах; в) еволюція граматичних структур: дослідження змін у синтаксичних і морфологічних особливостях української мови, зокрема під впливом міжмовних впливів і технологічного розвитку [5].

Враховання вчителем лінгвістичних засад компетентнісного навчання української мови у 7–9 класах передбачає: усвідомлення учнями української мови як державотворчого чинника, засобу ідентифікації мовця з нацією й українським народом; її екзистенційної ролі для збереження й утвердження українців як нації; усвідомлення ролі української мови як засобу фіксування й міжпоколінної трансмісії історичних подій, культурних і духовних цінностей українства;

формування ціннісного ставлення до української мови і життєвої потреби в її належному опануванні; вивчення й аналіз сучасних тенденцій в українській мові; розгляд мови з погляду культурологічних аспектів; з'ясування основних мовознавчих понять; дослідження мови в аспекті функціонування мовних одиниць і явищ у мовленні; роботу з текстами різних типів, стилів і жанрів мовлення; опанування учнями норм сучасної української літературної мови з урахуванням специфіки різних розділів науки про мову в процесі їх вивчення; опанування естетики мовлення в процесі роботи над орфоепією; вивчення лексичного складу мови, з'ясування значень слів і фразеологізмів з метою формування в учнів потреби уточнювати, розширювати й збагачувати свій словниковий запас; опрацювання словотвірних засобів мови; вичерпне розуміння смислу речень і змісту текстів, засвоєння мовних засобів вираження їх; вивчення правил побудови простих і складних речень, типів речень, засобів зв'язку між словами в реченні; поглиблене вивчення синтаксису, практикоорієнтований аналіз синтаксичних конструкцій і речень під час опрацювання синтаксису; вивчення стилістичних засобів мови, які використовують для досягнення ефективності мовлення; опанування мови як засобу вираження й передачі емоцій, почуттів, переживань; вивчення основ культури мови; роботу зі словниками й довідниками з метою навчання узвичаєного користування ними;

Компетентнісне навчання української мови у контексті сучасних тенденцій збагачує лінгвістичні засади такими аспектами, важливими для формування повноцінного мовного середовища і розвитку українськомовної компетентності: збагачення змісту навчання української мови патріотично-виховним матеріалом [3]; перманентне оновлення змісту навчання [1]; акцентування екзистенційної ролі української мови як оберега для захисників і запоруки буття української нації у контексті російсько-української війни; розкриття мовної

самобутності, унікальних особливостей української мови, які роблять її відмінною від решти мов; вивчення культурологічних аспектів мови, пов'язаних із культурою, традиціями, звичаями українського народу; розвиток в учнів мовної самосвідомості, усвідомлення важливості української мови, її ролі в українському суспільстві; сприяння учням у мовній самореалізації, розкриття власних можливостей через вивчення й використання української мови як засобу самовираження і самоствердження особистості; застосування сучасних технологій у навчанні української мови, інтерактивних завдань, відеороликів, мультимедійних засобів тощо у річищі мовної технологізації тощо.

Тенденції розвитку лінгвістичних засад компетентнісного навчання української мови, що зазнаватимуть перефокусування на різних етапах навчання, вбачаємо у зростанні уваги до еволюційних процесів у мові й необхідності їх регулювання; вивченні аспектів мови, пов'язаних із культурою, традиціями і звичаями українського народу; сприянні розвитку мовної самобутності; поглибленні вивчення мовної творчості й мовної етики; використанні мовних технологій для кращого засвоєння матеріалу; самореалізації через роботу з текстом і змістовну мовленнєву діяльність; посиленні уваги до розвитку мовної самосвідомості; застосування когнітивних методів для розвитку українськомовної компетентності; до лінгвістичної технологізації й використання сучасних засобів навчання.

У контексті активного розвитку й поширення інтернету чітко визначилися тенденції щодо використання української мови у всемережжі, зумовлені принциповою відмінністю комунікаційних процесів у живому й інтернет-спілкуванні. Глобалізація вже узалежнила статус української мови від світових процесів, відкрила доступ для проникнення в українськомовне середовище різних невластивих їй явищ, спричинила зміни в структурі ще не окріпшої української мови. Комунікаційна глобалізація позначилася на українській

культури, на спілкуванні, зміні лексичного складу української мови з огляду на агресивне й не завжди мотивоване входження англіцизмів. Мовознавець Юрій Шевчук наголошує, що нерідко новомодні англійські запозичення беруть не з оригіналу, а з російської мови разом зі зробленим нею ж спотворенням, як, наприклад, «“хаб” від англійського *hub* “осередок”, “центр”. Українською це мало би бути *габ*, як *Гельсинки*, а не Хельсінки, *голдінг*, а не холдінг тощо. Як величезна більшість новомодніх запозичень чи, як кажуть мовознавці, етранжизмів, *хаб* є непотрібним, бо дублює своїм значенням давно наявні слова *осередок*, *вузол* та *центр*» [6]. Трансформація комунікаційного простору спричинила також зміну мови й спектру засобів, характерних для кожного стилю. Ці тенденції, на жаль, прогресують з огляду на масове поширення такого засобу масової комунікації як інтернет і з великою імовірністю визначатимуть перспективи розвитку української мови.

Поступ мовної освіти потребуватиме неослабної уваги до нових тенденцій, які можуть вплинути на майбутнє компетентнісного навчання української мови. Щоб запобігти некерованості небажаних процесів, необхідно привернути увагу наукової спільноти до проблем функціонування української мови у всіх сферах життя суспільства і зокрема у всемережжі. Потребують дослідження: мовна специфіка спілкування в інтернеті; нерелевантні раніше особливості і явища мови з метою їх визначення й подальшої стратифікації змін, визначення нових механізмів, які впливають на її структуру; соціальні різновиди і комунікаційні аспекти онлайн-спілкування; прогнозування тенденцій використання української мови в інтернеті задля запобігання небажаних її трансформацій тощо.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні таких проблем як: розвиток цифрової мовної освіти; використання цифрових технологій у мовній освіті, розробка й оцінювання мобільних додатків, онлайн-ресурсів, інтерактивних платформ для навчання української мови; вплив культурних і

міжкультурних аспектів на вивчення української мови; мовна інтеракція в онлайн-середовищі; вплив використання соціальних мереж, онлайн-комунікації й віртуальних спільнот на навчання української мови і мовну практику учнів; культура спілкування в інтернеті; мовна реалізація в інтернет-просторі: вплив мовної самореалізації учнів у віртуальному середовищі на їх мовні вміння і мовленнєву діяльність.

Використана література

1. Бондаренко Н. В. Медіатекст як ресурс осучаснення й збагачення змісту підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*. 2021. Вип. 27. С. 15–21.
2. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. *Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів*. Київ: Фенікс, 2022. 64 с. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732103/>
3. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. *Українська патріотика: тексти і завдання. 5–11 класи*. Навчально-методичний посібник. Київ: Фенікс, 2024. 144 с. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738206/>.
4. Костенко Л. Гуманітарна аура нації, або Дефект головного дзеркала. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 6–15. Першодрук: Київ: ВД «КМ Academia», 1999. 31 с.
5. Селіванова О. О. *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
6. Шевчук Ю. *Непереклад англіцизмів і зросійщення. Чому не чути профільних інституцій України?* URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/ukrayinska-mova-anhlitsyzmy/32793406.html>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 5-7 КЛАСІВ НУШ

Таміла Яценко,
*доктор педагогічних наук,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Реалії сучасної шкільної літературної освіти актуалізують питання розроблення її нового змісту, упровадження інноваційних методик навчання літератури та підготовки якісного навчально-методичного забезпечення для реалізації освітніх завдань Нової української школи. Нові підручники української літератури, модель яких розроблено на засадах компетентнісного, діяльнісного та культурологічного підходів, є одним із ефективних засобів формування компетентного учня-читача. «Принциповою інновацією у створенні підручників нового покоління, – слушно стверджує академік О. Савченко, – є потреба взаємопов'язаної реалізації ключових і предметних компетентностей у процесі опрацювання текстів різних видів, які відповідають пізнавальним потребам і можливостям сучасних дітей» [1, с. 65].

Компетентнісно орієнтованій освітній парадигмі відповідають чинні підручники української літератури для 5–7 класів закладів загальної середньої освіти, що підготовлені авторським колективом Інституту педагогіки НАПН України та апробовані в пілотних класах Нової української школи (гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України») [2; 3; 4]. Наразі підручники широко впроваджено в освітню практику ЗЗСО різних регіонів України. Їх зміст і структура орієнтовані на формування предметної читацької компетентності учнів 5–7 класів, сутнісні ознаки якої у змістовому та методичному

аспектах конкретизуються як початкове розуміння специфіки літератури як мистецтва, розвиток інтересу до читання творів української літератури, удосконалення навичок виразного читання, сприйняття навчальної інформації про письменників, набуття елементарних умінь аналізу творів, розуміння понять теорії літератури, розвиток усного й писемного мовлення.

Формуванню читацької компетентності учнів сприяють художні тексти, навчальний матеріал і методичний апарат означених підручників, розроблених із урахуванням читацькоцентричного і текстоцентричного принципів. Представлена модель організації навчальної діяльності учнів-читачів передбачає систему компетентнісно орієнтованих запитань і завдань, що розроблені з урахуванням особливостей вікового сприймання, читацького та суб'єктного досвіду учнів-підлітків і використовується з метою формування предметної і ключових компетентностей учнів 5–7 класів. Такі завдання і запитання застосовано для перевірки рівня навчальних досягнень учнів, удосконалення читацьких умінь знаходити необхідну інформацію в тексті художнього твору, початкових умінь аналізу тексту, для рефлексії над досягнутим, що забезпечує можливість констатації змін у читацькому й особистісному розвитку учнів-читачів.

Розвитку предметної компетентності сприяє зокрема рубрика «Ти вже знаєш», змістове наповнення якої є підґрунтям для набуття учнями нового читацького досвіду і поглиблення вмінь аналізу художніх творів. Наприклад, у 7 класі навчальна тема «Художній твір як явище мистецтва» розпочинається із такого звернення до читачів: «Ти вже знаєш, що в кожного епічного чи драматичного твору є ідея (провідний висновок), тема (події або явища, змальовані у творі), сюжет (подія чи система подій), композиція (побудова). Окрім сюжету, композиція містить роздуми, монологи, діалоги героїв/героїнь, авторські відступи, пейзажі, інші описи».

Навчальний матеріал рубрики «Літературознавчий клуб» орієнтує на формування в учнів уявлення про автора літературного твору як людину, митця, громадянина. Достовірність фактів, освітньо-виховна значущість біографічного матеріалу, відповідність віковим особливостям сприймання і пізнавальним можливостям учнів молодшого підліткового віку визначають сутність цієї рубрики та розвивають предметну компетентність школярів. Рубрика «Літературознавчий словничок», що пропонується в межах інформації про письменника та стислого аналізу художнього твору, орієнтує на літературознавчий компонент читацької компетентності. Для її послідовного формування у доступному для розуміння учнями викладі подано тлумачення понять теорії літератури.

Рубрика «Поміркуй!» вміщує компетентнісно орієнтовані запитання і завдання (репродуктивні, частково-пошукові) на розуміння учнями прочитаних епізодів і твору в цілому. Зокрема, зосереджується увага на важливих подіях, діях і вчинках героїв, описах природи, інтер'єру, зовнішності та характеру персонажів, що важливо для глибокого осмислення твору. Так, під час вивчення в 6 класі повісті сучасного письменника О. Гавроша «Різдвяна історія ослика Хвостика» запропоновано запитання репродуктивного характеру та для з'ясування первинного читацького враження учнів про герої твору: «Якої пори року відбуваються події, описані у творі? У чому її незвичайність? Яка погода зазвичай буває цієї пори? Поділися першими враженнями про отця Теодора». На уроках опрацювання повісті І. Франка «Захар Беркут» у 7 класі подано такі запитання для розвитку читацької компетентності:

«Перекажи епізод небезпечної пригоди на полюванні від імені Максима або Мирослави. Які риси характерів персонажів тебе приваблюють? Чи можна взаємини Тугара Вовка та Максима назвати приязними? Поясни причину такого ставлення» .

Підручники української літератури авторського колективу Інституту педагогіки НАПН України мають вагомі дидактичні можливості для формування ключових компетентностей учнів-читачів. Так, для формування ключової компетентності «Вільне володіння державною мовою» передбачено рубрику «Мовна скарбничка», змістове наповнення якої спрямоване на розвиток компетентних мовців. Так, для збагачення словникового запасу учнів у процесі текстуального опрацювання проукраїнських міфів у 6 класі подано тлумачення деяких архаїзмів (покуть, коровай, лик, клуня, трапеза). Навчальна тема щодо вивчення поезії В. Симоненка «Лебеді материнства» у 7 класі передбачає таке завдання: «За QR-кодом або посиланням <https://goroh.pp.ua/> ознайомся з онлайн-бібліотекою словників. Уточни тлумачення слів: мріти, лиман, сургучевий, досада, марево, мавка. Поясни значення образів, створених цими словами у вірші».

Формуванню ключової компетентності «Здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами» допомагає завдання частково-пошукового характеру з «Мовної скарбнички» під час вивчення в 5 класі оповідання М. Морозенко «Вірність Хатіко»: «Із тексту оповідання ти дізнався/дізналася, що слово «хаті» в перекладі з японської мови означає «восьмий». Це ім'я стало символом вірності й відданості своєму другові. Цікаво, що в українській мові є понад 50 слів, запозичених з японської, як-от: суші, дзюдо, карате, васабі, оригамі та інші. Звернись до словника іншомовних слів і довідайся, які ще слова мають японське походження».

Виховання в учнів любові до України, рідного краю, пошанування української мови, поваги до національних традицій і символів українського народу, возвеличення історичних образів українців – борців за національну незалежність покладено основу ключових громадянської та соціальної компетентностей. Їх формуванню сприяють художні

твори програмових тематичних розділів «Міфи прадавньої України», «Народні пісні. Календарно-обрядові пісні», «Ліричні послання Україні», «Україна і я», «Пісенна лірика», «Історичне минуле України», «Ми – українці», «Сучасна українська поезія про війну» тощо.

Мотивуючи п'ятикласників до прочитання творів розділу «Україна і я», у рубриці «Читацький путівник» акцентовано на важливості формування національної свідомості особистості: «Для кожної людини в світі рідний край – найдорожчий серцю. А за що ти любиш рідну вулицю, своє село чи місто, Україну? Адже рідна земля дорога серцю – як рідна мати. У цьому розділі ти більше довідаєшся про життя і творчість найвидатнішого українця – Тараса Шевченка. Прочитаєш поезію Богдана Лепкого та ознайомишся з творами сучасної поезії, у яких оспіваний український край».

Утвердженню високих моральних ідеалів, формуванню активної громадянської позиції сприяє змістове наповнення теми, присвяченої вивченню в 5 класі життя і творчості Т. Шевченка. Так, у процесі ознайомлення з віршем «Учітесь, читайте...» (уривок із послання «І мертвим, і живим...») у рубриці «Поміркуй!» запропоновано особистісно орієнтовані запитання, що спонукають учнів до глибокого осмислення провідного мотиву поезії та проведення паралелей із сучасністю: «Чому без належної освіти неможливе справжнє національне відродження народу? На твою думку, що таке чуже, а що своє в навчанні? Як поет це радить поєднувати? Як ти розумієш цю пораду? Чому, на переконання Т. Шевченка, не можна зрікатися рідного народу, його традицій, мови? Чи злободенними є ці поетові заповіді сьогодні?».

У розділі «Патріотичні пісні літературного походження», що вивчається у 7 класі, подано запитання для формування громадянської компетентності: «Який провідний мотив утверджено в пісні? Чи актуальний він у наші часи? Чому? Які головні заповіді та життєві ідеали воїнів УПА проголошено в

пісні «Зродились ми великої години...»? Порівняй славень ОУН і вивчений торік славень України «Ще не вмерла Україна...». Які спільні мотиви й образи в цих творах, а чим вони відмінні?».

Навчальний матеріал підручників сприяє формуванню ключової математичної компетентності, зокрема зосереджено увагу на важливості розвитку вміння трансформувати словесну інформацію в графічну, здатність розуміти схематичні зображення. Наприклад, «Уважно розглянь схему «Ознаки народної казки» та прокоментуй кожен з ознак прикладами з казки «Яйце-райце» або ж іншої прочитаної тобою народної казки».

Науково-фантастичні твори сучасних письменників (В. Арєнєв «Сапієнси», Неда Неждана «Зоряна мандрівка») сприяють формуванню наукового світогляду учнів, що в основі ключової компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій. У рубриці «Читацьке дозвілля» рекомендовано шестикласникам за вказаним у підручнику QR-кодом переглянути пізнавальне відео про космос.

Для глибокого засвоєння навчального матеріалу в підручниках передбачено роботу із застосуванням цифрових сервісів, що дієво впливає на формування ключової інформаційно-комунікаційної компетентності. Наприклад, для мотивації учнів 5 класу ознайомитись із казкою Лесі Українки «Лелія» запропоновано пропедевтичне завдання: «У казці, з якою ти зараз ознайомився, діють незвичайні персонажі. Хто вони? Здогадайся, прочитавши заголовок твору. Свої передбачення оформи у вигляді «хмари слів»: намалюй або ж скористайся цифровим сервісом Word It Out тощо». У процесі вивчення в 6 класі повісті Лесі Вороніної «Таємне товариство боягузів, або Засіб від переляку № 9» рекомендовано за допомогою цифрового ресурсу «Mind Map» укласти карту пригод головного героя твору.

Здатність знаходити можливості для навчання і саморозвитку – ознака ключової компетентності «навчання

впродовж життя», формування якої передбачено в підручнику для 6 класу під час виконання дослідницьких завдань. Так, у рубриці «Читай і досліджуй!» до казки Б. Матіяш «Єва і білосніжна квітка лілії» актуалізовано знання про тлумачення імені «Лілія» і запропоновано підготувати інформацію про значення власного імені.

Тематична і жанрова спорідненість літературного твору та творів інших видів мистецтва доступно розкрита в рубриках «У колі мистецтв» (5–6 кл.) і «Мистецькі діалоги» (7 кл.). Міжмистецька взаємодія орієнтує на формування ключової культурної компетентності школярів. Наприклад, у 5 класі в процесі вивчення оповідання М. Вінграновського «Гусенятко»: «Яку пору року змальовує П. Нілус на картині «Поле з гусами»? Порівняй зображену художником природу з описаною в оповіданні «Гусенятко». Які кольори у змалюванні природи переважають в літературному творі, а які – на картині? Який настрій відтворюють художник і письменник?».

У процесі вивчення в 6 класі творчості Т. Шевченка акцентовано на синтезі мистецтв у творчості митця. Рубрика «У колі мистецтв» подає пізнавальну інформацію про Т. Шевченка як художника: «Живопис для Т. Шевченка став потребою і вираженням творчого духу. У картинах відображено всю глибину і самотність його особистості. Він створював портрети та автопортрети, пейзажі, замальовки на історичні та міфологічні сюжети. Основний акцент художник робив на зображенні обличчя своїх героїв, а особливо виразними є їхні очі. Мотиви, сюжети Шевченка-поета і художника часто перегукуються та взаємодоповнюються». Для розвитку культурної компетентності також подано завдання в рубриці «Поміркуй»: «Роздивись картину Т. Шевченка «Селянська родина». Опиши її сюжет. Чим споріднені, а чим відрізняються сюжети цієї картини і вірша «І досі сниться...»? Яке символічне значення мають відблиски сонця на картині?».

У 7 класі на уроках вивчення сучасної поезії про війну в рубриці «Мистецькі діалоги» подано такий навчальний матеріал для формування громадянської і культурної компетентності: «Сучасний український художник Михайло Дяченко створив символічний цикл цифрових портретів «Хрещені вогнем». Тут пізнаємо постаті київського князя-воїна, бійця УПА, козака Голоти, священника-героя, який дзвонами Михайлівського собору в ніч, коли розпочалися події на Майдані 2013 р., скликав людей піднятися за правду. А також бачимо образи волонтерки, військовика, дівчат-воячок. Вони належать до різних епох, але всі «хрещені вогнем», усі захищали чи й нині захищають Україну». Запропоновано запитання для осмислення культурологічного матеріалу: «Уважно роздивися цифрові портрети, зверни увагу на деталі. Які риси характерів героїв і героїнь проступають у їхніх портретах?» .

Отже, художні твори, представлені в підручниках української літератури для 5–7 класів, навчальний матеріал і методичний апарат для їх різноаспектного текстуального опрацювання сприяють формуванню предметної читацької та ключових компетентностей учнів.

Використана література

1. Савченко О. Я. Інноваційний потенціал підручника з читання. *Український педагогічний журнал*.(2019. № 3. С. 65–71.
2. Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А. Українська література: підруч. для 5 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: ВД «Освіта», 2022. 256 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/731975>
3. Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А. Українська література: підруч. для 6 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: ВД «Освіта», 2023. 256 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/736084/>

4. Яценко Т. Українська література : підруч. для 7 кл. закл. загальн. середн. освіти / Таміла Яценко, Василь Пахаренко, Олеся Слижук, Ірина Тригуб. Київ : Грамота, 2024. 288 с. : іл.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 7 КЛАСУ НУШ ЖАНРОВОГО МИСЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА ЛІТЕРАТУРИ

Олеся Слижук,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інститут педагогіки НАПН України*

Процес формування компетентного учня-читача спирається на сучасні літературознавчі та методико-літературні дослідження. Серед них – інтерпретація й аналіз художнього твору з урахуванням його жанрової специфіки. Ця проблема розглянута у наукових працях Н. Астрахан, П. Білоуса, Т. Бовсунівської, Н. Грицак, В. Пахаренка та ін.

Навчання української літератури та інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) у 7 класі ґрунтується на жанрово-тематичному принципі, тому поняття жанру виконує своєрідну змістотвірну функцію. Н. Астрахан зазначає, що на початку ХІХ ст. із появою стилю романтизму відбувається перебудова жанрового мислення, «згідно з якою окремий твір перестав сприйматися лише як варіант жанру, як це було в епоху класицизму, а навпаки, жанр починає мислитися як елемент цілісного літературного твору» [1, с. 47]. Н. Грицак наголошує, що «жанр – це динамічна категорія, для якої притаманна активна реакція (відповідь) на історичний розвиток, національну специфіку, культурну традицію та літературне сьогодення» [2, с. 70]. Відповідно, кожна історична епоха чи стиль літератури

накладають свій відбиток на жанрові характеристики. Жанр літературного твору є водночас набором сталих характеристик та здатний до асиміляції рис нових стильових рис. Відповідно, формування жанрового мислення має відбуватися на пропедевтичному етапі літературної освіти.

Н. Грицак рекомендує формувати вміння жанрового аналізу під час навчання на філологічних факультетах закладів вищої освіти. Але для цього здобувачі освіти повинні мати базові аналітичні навички, сформовані під час шкільної літературної освіти. Для цього в процесі інтерпретації художнього твору слід звертати увагу на виявлення типологічних ознак та індивідуально-авторські особливості жанрової природи художнього твору [2, с. 217].

У підручниках української літератури [5] та інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) [3; 4] для 7 класу, підготовлених в Інституті педагогіки НАПН України, представлена система запитань і завдань за текстами художніх творів, у процесі виконання яких передбачено формування вмінь жанрового аналізу та розвиток жанрового мислення учнів як підготовчий етап до стильового аналізу, який є основним у 8-9 класах. У літературознавчих статтях підручника, що мають назву «Літературознавчий клуб», також акцентовано на особливостях змісту і форми художніх творів, які є ознаками їх жанрової природи.

Спираючись на виділені Н. Грицак засади жанрового аналізу художніх творів [2, с. 218-219] та особливості сприйняття літератури молодшими підлітками, виділяємо такі вимоги до жанрового аналізу в 7 класі:

- виявлення формальних та індивідуально авторських жанрових ознак у художньому тексті;
- деталізований аналіз елементів поетики жанру;
- розгляд системи цінностей національної культури;
- порівняння жанрів у різних літературах (для інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної)).

У вступному розділі підручників для 7 класу [3; 5] представлена класифікація вивчених жанрів літератури у вигляді ментальної мапи (мапи думок) [3, с. 6; 4, с. 6]. Із роботи з нею розпочинається актуалізація знань про жанри. Ця мапа також є засобом візуальної систематизації у процесі текстуального вивчення усіх художніх творів у 7 класі.

Розвиток поняття про жанр художнього твору відбувається у порівнянні їх композиційних особливостей. Саме складники композиції епічних, драматичних та ліричних творів є своєрідними основними родовими й жанровими маркерами для учнів.

У розділі «Пісенна лірика» розкрито поняття про жанр пісні як про один із найпопулярніших в усній народній творчості: «Пісня — це поєднання слів (змісту, образності) і мелодії, ритміки. Співаючи, ти впродовж кількох хвилин ніби проживаєш життя, долю іншої людини — героя чи героїні пісні. Ці твори варто слухати або співати самостійно (сольно) дуєтом, хором тощо. Пісні виконують у супроводі музичних інструментів або акапельно» [3, с. 14]. Учні знайомляться також із жанровими різновидами суспільно-побутових пісень. Стратегії сприйняття й аналізу їх текстів – це прослуховування й самостійне чи хорове виконання, розгляд поезики, узагальнення й виділення основних мотивів. Жанровими ознаками в поезиці цих пісень виступають слова-символи, постійні епітети та пісенні паралелізми. У розділі представлені і народні пісні, і пісні літературного походження від ХІХ ст. до сучасних, що дозволить учням виділити формальні ознаки жанру пісні та індивідуально авторські поетичні засоби, які посилюють вплив пісенної лірики на сучасних реципієнтів.

У розділі «Історичне минуле» представлені різножанрові твори, написані віршованою й прозовою мовами. Автори підручників дотримуються хронології у представленні

письменницьких персоналій, художніх творів та виникнення жанрових форм.

Роман «Айвенго» Вальтер Скотт вважав першим своїм історичним романом. На прикладі цього твору, у процесі текстуальної роботи над ним, семикласники засвоюють поняття про цей жанровий різновид, «у якому історичні події тісно переплітаються з авторським вимислом. При цьому історичні події є не лише «декорацією», художнім тлом оповіді, а й рушієм сюжету» [3, с. 105]. Учні також поглиблюють свої знання про роман загалом та актуалізують поняття про епічні жанри.

Вивчаючи поезію Тараса Шевченка «Розрита могила», учні зможуть виділити в ньому народнопісенні мотиви й засоби поетики, переконаються у тісному зв'язку фольклору й літератури, розглянуть композиційні особливості. У процесі узагальнення текстуальної роботи семикласники переконаються у тому, що історичні події можуть бути осмислені й виражені письменником не лише в епічних прозових жанрових різновидах, але і за допомогою жанру ліричного вірша.

Найбільше у підручниках для 7 класу представлено повістей різних жанрових форм. Це пов'язано з неабиякою популярністю цього жанру в колі читання сучасних підлітків. Представлені й дві повісті, в яких зображено різні періоди в історії України – «Захар Беркут» Івана Франка та «За сестрою» Андрія Чайковського. Жанр цих творів – «героїко-романтична історична повість. Тобто середній за обсягом епічний твір, у якому зображено далеке минуле та героїчні вчинки романтичних персонажів. Вони показані майже ідеальними особистостями, які наділені сильними почуттями. Ці герої/героїні сміливі, борються за правду, зберігають вірність громаді, Батьківщині, коханню» [3, с. 153].

У розділі «Ми – українці» семикласники повторять вивчені жанри лірики: «інтимна (виражає особисті почуття людини – любові, дружби); пейзажна (утілює переживання, викликані картинами природи); філософська (роздуми про сенс життя,

добро і зло, вічність); сатирична (висміювання негативних явищ); громадянська (почуття і роздуми, викликані суспільними проблемами)» [3, с. 186]. Вивчаючи текстуально вірші Василя Симоненка «Лебеді материнства» та сучасних поетів і поетес Іллі Чернілевського, Валентини Матвіїв, Тетяни Строкач, Сергія Рубана, учні поглиблюють поняття про патріотичну лірику та дізнаються про її синтез із інтимною.

У процесі читання й інтерпретації прозових творів розділу «Характер і доля людини» учні поглиблюють поняття про жанрові різновиди психологічного оповідання (Джек Лондон «Жага до життя», Володимир Винниченко «Віють вітри, віють буйні»), автобіографічної повісті (Алан Маршалл «Я вмію стрибати через калюжі»), дізнаються про жанр віршованої притчі (Ліна Костенко «Кольорові миші»), реалістично-психологічної повісті (Оксана Радушинська «Метелики в крижаних панцирах»).

Літературні твори українських і зарубіжних письменників, представлені в розділі «Краса людських взаємин» розкриють перед учнями секрети створення новели («Останній листок» О. Генрі) – «невеликий за обсягом прозовий епічний твір про незвичайну життєву подію з несподіваним фіналом» [4, с. 13], психологічної повісті («Климко» Григора Тютюнника); познайомлять ще з одним психологічним оповіданням («Останній дюйм» Джеймса Олдріджа), уривками з автобіографічно-пригодницької повісті («На коні й під конем» Анатолія Дімарова).

Жанру літературного детективу у підручниках присвячено окремих однойменний розділ. У ньому розкриваються сюжетно-композиційні жанрові особливості класичного зарубіжного детективного оповідання («Золотий жук» Едгара По, «Пістрява стрічка» Артура Конан-Дойла), специфіка сучасної детективної повісті («Гімназист і Чорна Рука» Андрія Кокотюхи), використання детективних сюжетів як складових композиції пригодницьких фантастичних творів («Драconi, вперед!» Каті Штанко, «Мандрівний замок Хаула» Діани Вінн Джонс).

Поняття про особливості жанру гумористичної повісті семикласники поглиблюють у процесі вивчення твору Валентина Чемериса «Вітька+Галя, або повість про перше кохання», а літературного щоденника – на прикладі оповідання зі збірки Наталки Малетич «Щоденник Ельфа».

Наприкінці навчального року учням буде цікаво дізнатися про жанри фантастики: антиутопію (Рей Бредбері «Усмішка»), науково-фантастичну повість (Олесь Бердник «Хто зважиться – вогняним наречеться»), роман-фентезі (Галина Пагутяк «Королівство»), Корнелія Функе «Чорнильне серце»).

Отже, у процесі навчання української літератури, інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) в 7 класі учні ознайомляться з жанрами епічних та ліричних творів, розвиватимуть навички жанрового аналізу, у процесі аналітико-синтетичної роботи з текстами художніх творів навчатимуться розрізняти їх жанрові різновиди. Усе це сприяє розвитку жанрового мислення учнів як передумові стильового аналізу літературних творів у 8-9 класах.

Використана література

1. Астрахан Н. І. *Літературний твір як літературознавча проблема. Проблеми славістики*. 2005. № 1-4. С. 45-51.
2. Грицак Н. Р. Теорія і методика жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2020. 400 с.
3. Література (українська та зарубіжна): підруч. інтегрованого курсу для 7 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах). Частина 1 / Т. Яценко, В. Пахаренко, І. Тригуб, О. Слижук. Київ: Грамота, 2024. 288 с.
4. Література (українська та зарубіжна): підруч. інтегрованого курсу для 7 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах). Частина 2 / Т. Яценко, В. Пахаренко, І. Тригуб, О. Слижук. Київ: Грамота, 2024. 288 с.

5. Українська література: підручник для 7 кл. закл. загальн. середн. освіти / Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук, І. Тригуб. Київ: Грамота, 2024. 288 с.

ФУНКЦІЇ ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ І ВИМОГ

Валентина Новосьолова,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України*

Вивчення української мови в закладах загальної середньої освіти в умовах повномасштабної російсько-української війни набуває особливого значення й актуальності. Це зумовлено роллю мови як чинника національної консолідації. Українська мова виступає не лише як ознака національної ідентичності, а й як дієвий інструмент національної безпеки та протистояння російській агресії. Освітня та наукова спільнота має врахувати виклики кризових ситуацій війни й гідно реалізувати поставлені освітні цілі. Реалізація виховного потенціалу навчальної літератури є ключовим чинником у формуванні національного світогляду та моральних цінностей учнів.

У контексті сучасних вимог та потреб, підручник з української мови повинен представляти збалансований синтез інформаційно-змістового, освітньо-світоглядного та практичного компонентів. Сучасний підручник – це не просто навчальна книжка з текстовими та позатекстовими елементами (теоретичними відомостями, практичними завданнями та вправами, інструктивним та ілюстративним матеріалами), але й

своєрідний навігатор, що спрямовує траєкторію формування життєво важливих компетентностей для учнів [1, с. 196].

Методичний апарат підручника повинен чітко орієнтувати учнів у вимогах (освітніх і особистісних) для досягнення навчальних результатів і способах їх досягнення, а також сприяти їхньому розвитку, становленню та самореалізації. Автори підручників повинні акцентувати увагу на тому, як надана інформація допоможе учням розв'язати актуальні життєві питання.

Ця важлива проблема потребує систематичного підходу, щоб вправи, завдання та запитання, представлені в підручнику української мови або інтегрованих курсів мовно-літературної освіти, утворювали цілісну дидактичну систему. Головною умовою успішного функціонування цієї системи є регулярна та цілеспрямована робота з цікавими текстами або медіа-текстами певної тематики, виконання вправ та завдань, що відповідають їх змісту. Це сприятиме активізації мисленнєвої діяльності учнів, формуванню навичок вільного висловлювання, розвитку мовного чуття та стимулюванню бажання володіти українською мовою. Використання навчальної книжки має стимулювати та мотивувати учнів до здобуття нових знань та їх практичного використання в реальних комунікативних ситуаціях.

Вправи, завдання й запитання підручника мають бути дібрані в такий спосіб, аби давати змогу так скоригувати загальну атмосферу освітньої діяльності учнів, наповнити зміст навчання особистісно орієнтованим й емоційно збагаченим матеріалом, щоб активізувати різноманітні мотиви учнів для залучення та мобілізації їхнього внутрішнього потенціалу в освітньому процесі. Працюючи з підручником, учень навчається осмислювати нові дії та уявляти, як досягнути освітніх результатів. Підручник має бути одночасно стабільним (забезпечувати рівновагу між компонентами змісту, відносну сталість основних наукових понять) і мобільним (передбачати можливість введення нових знань) [2, с. 251].

Координаційна функція підручників дає змогу встановлювати взаємозв'язки з іншими джерелами та засобами інформаційного забезпечення, спрямовуючи функціональне призначення всіх засобів навчання та довідкової літератури на реалізацію конкретної освітньої мети/конкретного освітнього завдання.

Важливо зазначити, що за допомогою ефективною та перевіреною методики необхідно сформувати компетентних мовців і читачів, але значно складніше спрямувати процес роботи з підручником на розвиток національної свідомості, виховання патріотизму й високих моральних якостей учнів.

Виховна функція підручника української мови полягає в його здатності сформувати гуманістичну ціннісну свідомість, цілісні уявлення в учнів про національні цінності: патріотизм, любов і повагу до Батьківщини й української мови, державних, національних, родинних чеснот, свого народу, толерантне ставлення до кожної людини світу. Важливо спонукати учнів до вироблення відповідних моделей поведінки, здатності приймати рішення, обстоювати і обґрунтовувати свою позицію морального вибору. Підручник сприяє формуванню особистості, яка є спроможною й готовою до ефективною міжкультурної взаємодії в нових історичних умовах.

Отже, попри всі життєві виклики ефективна робота з підручником української мови має великий освітній потенціал і сприяє формуванню в здобувачів освіти життєво необхідних компетентностей, які учні розвиватимуть упродовж життя, що даватиме змогу розв'язувати комплексні важливі питання у повсякденних комунікативних ситуаціях.

Використана література

1. Новосьолова В. Метод роботи з підручником в компетентнісному вимірі практики шкільної мовної освіти У: Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта — 2023: горизонти інновацій : зб. матеріалів VII Міжнародної наукової

конференції (Київ, 25 травня 2023 р.), С. 196–198, Крок URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736928>.

2. Новосьолова В. Метод роботи з підручником як засіб розвитку життєвих навичок здобувачів освіти. Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення : збірник тез доповідей. 2023, Педагогічна думка, м. Київ, С. 251-253. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738853>.

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Людмила Галаєвська,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України*

У Законі України «Про освіту» визначено, що досягнення мети повної загальної освіти забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для здійснення успішної життєдіяльності. Досягнення цього можливе у разі чітко організованого освітнього (донедавна навчально-виховного) процесу як системи науково-методичних і педагогічних заходів, де взаємодіють і функціонують усі його складники. Як відомо, підручник був, є і залишається дидактичним засобом, якому належить певна роль в освітньому процесі [5].

Концепція реформування української школи орієнтує увагу освітян на формування ключових і предметної компетентностей учнів, відійшовши від традиційних методик передавання знань. Компетентнісно орієнтований освітній

процес передбачає не накопичення знань та інструктовані дії, а виробляє здатність здобувачів освіти пізнавати життєві реалії, у яких ці знання мають значення, критично мислити, працювати в команді, знаходити потрібну інформацію для вирішення конкретного завдання.

У Законі України «Про освіту» компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [5].

Як предметна, так і ключові компетентності найефективніше формуються під час роботи з текстами найрізноманітнішої проблематики, що було доведено багаторічною практикою, як і безальтернативність текстоцентричного підходу до опанування української мови.

Основним структурним компонентом підручника є текст. У ньому комплексно реалізується освітня, розвивальна та виховна мета навчання [3].

На думку М. Пентилюк, основними формами роботи з текстом є: навчальне, аналітичне читання текстів з конструюванням запитань до тексту, виразне читання віршів, текстів різних жанрів; проникнення в авторський задум тексту через аналіз ключових слів, що розкривають головну ідею тексту; добір заголовка до тексту, критичне осмислення, обговорення; формування лексикографічної культури через роботу зі словниками різних типів (тлумачним, орфографічним, орфоепічним, синонімів, антонімів, паронімів, омонімів тощо); вправи з техніки мовлення, виразного читання художніх текстів, виголошення власних промов залежно від ситуації мовлення; стисле усне повідомлення про прочитаний у підручнику (газеті, журналі, методичному посібнику) матеріал з його оцінкою; розповідь про прочитану книгу, переглянутий спектакль, відвідану виставку, екскурсію, переглянуту (прослухану)

передачу; повідомлення із власного життєвого досвіду відповідно до різних ситуацій (побутового, громадського) життя); написання листів, заміток до газети, на радіо, телебачення, веб-сайти з актуальних проблем життя учнів, з проблем культури, навчання, відпочинку тощо [6, с. 102].

Сучасна лінгводидактика акцентує увагу на текстоцентричному вивченні української мови, використанні текстів з метою засвоєння мовних одиниць, осмисленого контекстуального з'ясування їхніх семантичних, граматичних, стилістичних значень і взаємозв'язків, глибокого усвідомлення стилістичної диференціації висловлювання на рівні тексту. Безперечно, текстоцентричний підхід базується на тексті. Текстоцентричний підхід, на думку О. Божко, «є поліфункційним і передбачає засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь і навичок на основі текстів; усвідомлення структури тексту й функцій мовних одиниць у ньому; формування вмінь і навичок сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати власні висловлювання; реалізацію міжпредметного зв'язку української мови й інших предметів; у кінцевому ж результаті – сприяє формуванню й розвитку комунікативної компетентності учня» [1, с. 2].

Методичний аспект використання текстів на уроках мови ґрунтується на розумінні тексту як мети, засобу оволодіння мовою і мовленням. Робота з текстом дає можливість краще розв'язувати проблеми внутрішньопредметних зв'язків, показувати функціонування у мовленні мовних одиниць усіх рівнів, проводити спостереження за відповідними мовними явищами, реалізовувати мовний, мовленнєвий, соціокультурний та діяльнісний (стратегічний) компоненти нового змісту навчання української мови.

Основним принципом побудови сучасних підручників української мови є текстоцентричний, що передбачає використання текстів різної жанрово-стильової належності,

відібраних для забезпечення ефективності процесу навчання української мови, мета якого полягає в набутті учнями предметної і ключових компетентностей.

Використана література

1. Божко О. Текстцентричний підхід у формуванні вміння учнів створювати усне висловлювання. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp161/bozhko_o.p-stattja_zm-nazvi.pdf
2. Галаєвська Л. В. Текстцентричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок учнів та його реалізація в підручнику української мови. *Проблеми сучасного підручника*. 2017. Вип. С. 68-79.
3. Галаєвська Л. В. Комунікативний аспект аналізу тексту на уроках української мови. Зб. Матеріалів круглого столу «Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови». Київ. 2019. С. 20-23.
4. Горошкіна О. М. Дидактичні засади підручників «Українська мова» для 10-11 класів. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 6. С. 25-32.
5. Закон України “Про освіту”. (2017). Відомості Верховної Ради, 38-39.
6. Пентилюк М. І. Аналіз тексту на уроках мови. Дивослово. 1999. №3. С. 30-32.

СТИЛІСТИЧНІ ВПРАВИ У ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 6 КЛАСУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анжеліка Попович,
*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка*

У практиці викладання української мови в закладах загальної середньої освіти широко використовуються вправи як послідовні багаторазові дії школярів із набуття практичних умінь і навичок. Добре продумана система вправ сприяє активізації розумової діяльності учнів та розвиває їхню пізнавальну активність. Важливим засобом набуття здобувачами загальної середньої освіти стилістичної компетентності вважаємо виконання стилістичних вправ.

Стилістичні вправи – вид вправ, спрямованих на закріплення знань зі стилістики української мови й вироблення у майбутніх учителів-словесників практичних умінь і навичок зі стилістики, вдосконалення мовного чуття й смаку, піднесення культури побутового й професійного спілкування, а також формування лінгвістичної креативності [2, с. 290].

Розроблення основ класифікації стилістичних вправ належить М. Пентилюк, яка вирізняла їх за такими критеріями, як 1) форма виконання: усні й письмові; 2) місце виконання: класні й домашні; 3) зміст програмового матеріалу: лексично-стилістичні, фонетично-стилістичні, граматично-стилістичні; 4) роль у навчальному процесі: супровідні, спеціальні, вправи на закріплення й поглиблення знань і вмінь, або тренувальні; 5) методика виконання: колективні й індивідуальні [1, с. 330-334].

Спроби класифікувати вправи зі стилістики щодо їхнього застосування в закладах загальної середньої освіти здійснили З. Бакум, Г. Глазкова, Г. Дідук, Л. Кратасюк, О. Кулик, І. Кучеренко, В. Новосьолова, М. Пентилюк, А. Попович та ін.

Спеціальна підсистема стилістичних вправ зреалізовується через такі види:

1) за етапами стилістичної підготовки: супровідні й спеціальні;

2) за змістом програмового матеріалу: загальностилістичні й рівневостилістичні: лексично-стилістичні, фонетично-стилістичні, граматично-стилістичні (словотвірно-стилістичні, морфологічно-синтаксичні, синтаксично-стилістичні);

3) за видами стилістичних умінь і навичок: стилістично-мовні, стилістично-мовленнєві, стилістично-комунікативні (стилістично-інформаційні, стилістично-інтерактивні, стилістично-перцептивні) [2, с. 294].

На уроках української мови в 5-9 класах здобувачі виконують супровідні завдання до основних вправ щодо визначення функційно-стилістичного забарвлення мовних одиниць різних рівнів. Ці вправи доповнюють лексичні, фонетичні або граматичні теми й готують школярів до спеціального вивчення стилістики. Наприклад, автори підручника української мови для 6 класу Н. Голуб і О. Горошкіна пропонують такі супровідні стилістичні завдання:

Прочитайте речення. Назвіть суфікси у виділених словах. Усно замініть їх тими, що в дужках. Чи доцільна така заміна? Чому автори надали перевагу саме цим суфіксам? [3, с. 8¹]; *Прочитайте речення, поясніть написання суфіксів. Якого*

¹ У наступних прикладах завдань зі шкільного підручника в круглих дужках зазначаємо номер вправи.

значення надають словам суфікси *-ечок, -ечк-, -ичок, -ичк-?* (впр. 30); *Підкресліть слова, у яких не- впливає на зміну значення слова. Сформулюйте висновок, якого ви дійшли в процесі спостереження* (впр. 268); *Прочитайте текст, визначте, про яку пору року йдеться? Спишіть, уставляючи потрібні, на вашу думку, прикметники. На що вони вказують? Порівняйте поданий і доповнений тексти. Яку роль відіграють прикметники? Назвіть у записаному тексті словосполучення, у яких прикметники вжиті в переносному значенні* (впр. 282); *Зробіть висновок, як впливають прикметники на точність і виразність мовлення. Чи дозволено людині помилятися?* (впр. 287); *З'ясуйте, яку роль виконують у тексті прикметники (зображальну, емоційну, називну, оцінну тощо)* (впр. 295); *Визначте групи прикметників за значенням. Яку роль вони виконують у тексті?* (впр. 301); *Поміркуйте, чому в поетичних творах частіше використовують прикметники повної нестягненої форми* (впр. 311); *Утворіть від слів «добрий», «чесний», «старий», «великий» прикметники суфіксальним способом, щоб вони набули зменшувальнопестливого відтінку, а також відтінків презирливості, згрубілості* (впр. 332).

Стилістично-мовні справи спрямовано на опис і визначення стилістично забарвлених мовних засобів та їх варіантних співвідношень. Вони зорієнтовані на аналіз тексту певного функційного стилю, виявлення мовних ознак функційних стилів української мови, віднаходження мовних засобів (фонетичних, лексичних, граматичних), їхню класифікацію та визначення стилістичних функцій, характеристику експресивно-семантичного забарвлення слів, аналіз поєднання слів у певному контексті, потлумачення синонімічних синтаксичних конструкцій; з'ясування колориту поданого тексту, класифікацію мовних засобів за стилістичними й стильовими ознаками (стилістичним і стильовим значенням, стилістичним забарвленням тощо), виявлення й характеристику стилістично нейтральних і стилістично забарвлених мовних

засобів, з'ясування співвідношення мовних одиниць зі сферою вживання, визначення стилістичного значення мовних одиниць (офіційності, академізму, риторичності, розмовності тощо), добір синонімічних і антонімічних мовних одиниць на різних рівнях (лексичному, фразеологічному, словотвірному, морфологічному, синтаксичному), аналіз тропів і фігур стилістичного синтаксису й інше:

Доберіть і запишіть до слова «мистецтво» всі можливі форми слів та спільнокореневі слова. З будь-якими двома складіть речення (впр. 18); Випишіть із народних пісень 5 речень зі словами, що мають зменшено-пестливе значення (впр. 32); Відредагуйте й підготуйте есе для перевірки / презентації (впр. 277); Запишіть словосполучення, виправивши помилки. Обґрунтуйте доцільність / недоцільність такого подарунка (впр. 280).

Стилістично-мовленнєві вправи навчають учнів послуговуватися мовними одиницями різних рівнів. Цей вид вправ спрямовано на перевірку рівня оволодіння базовими мовленнєвими поняттями; розуміння, інтерпретування й оцінювання тексту; розрізнення в тексті основної й другорядної інформації; здатність аналізувати текст і характеризувати його структуру; з'ясування семантично-естетичних і емоційно-експресивних відтінків мовних засобів; добір мовних засобів відповідно до стилю, жанру й типу мовлення; критичне осмислення мовленнєвої діяльності; удосконалення стилю написаного та ін. Такі вправи передбачають роботу з інтерпретування й творення текстів різних функційних стилів і жанрів:

Напишіть листа вдячності уявному захисникові / уявній захисниці, висловіть своє захоплення мужністю й звитягою (впр. 48); Прочитайте текст мовчки. Обговоріть його. Висловіть свою згоду / незгоду з думками автора (впр. 56); Сформулюйте 4–5 порад, як підготуватися до Міжнародного конкурсу знавців української мови імені Петра Яцика (впр. 67);

Як правильно сказати: «дівчина усміхнулася» чи «дівчина посміхнулася»? Чи можна насміхатися з когось? (впр. 80); Напишіть есе на одну з тем, використовуючи слова, утворені префіксальним способом: «Навіщо потрібно мріяти?» «Якого кольору моя мрія?» (впр. 82);

Опишіть хатню тваринку. Намагайтеся за допомогою слів зі зменшувально-пестливими суфіксами передати своє ставлення до неї (впр. 94); Сформулюйте й запишіть окремими реченнями 5 нагальних проблем вашого села / міста або територіальної громади. Усно визначте число іменників (впр. 172); Змодельуйте ситуацію, що підтверджує надійність дружби (впр. 183); Оберіть для себе роль редактора / редакторки або коментатора / коментаторки, який / яка готує репортаж про перебіг спортивних змагань. Вам необхідно відредагувати текст й озвучити його (впр. 224); Запишіть текст оголошення про прибуття чи відправлення трьох потягів із залізничної станції (впр. 427).

Стилістично-комунікативні вправи виробляють уміння послуговуватися мовними засобами залежно від ситуації спілкування (комунікації). Відповідно до типів взаємозв'язку й взаємодії учасників комунікації (спілкування) підвидами стилістично-комунікативних вправ є стилістично-інформаційні, стилістично-інтерактивні й стилістично-перцептивні. Зокрема, стилістично-інформаційні вправи спрямовано на приймання й передавання інформації та обмін думками з дотриманням норм сучасної української літературної мови:

Що ви знаєте про фестивалі, які проводять в Україні? У чому полягає основна мета їх? Знайдіть у відкритих джерелах інформацію про фестивалі й поділіться нею з однокласниками / однокласницями (впр. 93); Якби вам довелося намалювати сором, як би ви його зобразили? Переформатуйте інформацію з текстової в графічну. Презентуйте свої доробки (впр. 139); Замініть виділені іменники синонімами з префіксом не-. Розкажіть, у яких ситуаціях мовлення їх доцільно вживати.

Складіть із ними словосполучення (впр. 269); Розгляньте уважно таблицю й підготуйте повідомлення про ступені порівняння якісних прикметників (впр. 313); Підготуйте колективну розповідь про ваш улюблений вид мистецтва, використовуючи числівники (впр. 428); Зробіть компліменти двом однокласникам / однокласницям, використовуючи якомога більше прикметників (впр. 290).

Стилістично-інтерактивні вправи навчають різним типам взаємодії у процесі комунікації, вмінню використовувати мовні засоби, реалізовувати комунікативні дії й стратегію мовленнєвого впливу: *Змодельуйте ситуації, у яких одному з учасників має бути соромно. Висловіть припущення про те, за яких умов людина могла б уникнути цього стану. (впр. 142); Змодельуйте ситуацію, у якій вам необхідно переконати однокласника, що, попри проблеми із зором, захопився комп'ютерними іграми й не бажає скорочувати час на ці розваги. Використайте в діалозі звертання. Демонструйте щире стурбованість і доброзичливість (впр. 241).*

Стилістичні вправи й завдання сприяють осмисленню й закріпленню знань зі стилістики української мови, виробленню стилістичних умінь і навичок та формуванню стилістичної компетентності здобувачів загальної середньої освіти.

Використана література

1. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для студентів філологічних факультетів університетів / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2005. 400 с.
2. Попович А. С. Методика навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти: монографія. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин Я. І., 2018. 376 с.
3. Українська мова: підручник для 6 класу закладів загальної

середньої освіти / Н.Голуб, О.Горошкіна. Київ: Вид. дім «Освіта», 2023. 256 с. URL: <http://surl.li/serkz>

«ПИСЬМОНАВТИКА» ТЕТЯНИ СТУС ЯК КУРС ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ ДЛЯ ДІТЕЙ

Катерина Глуховцева,
*доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української мови
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»*

Пошуки науково-популярного посібника з української мови для школярів розпочалися давно, але стосувалися вони окремих лінгвістичних питань, тем. Якщо брати другу половину і кінець ХХ – початок ХХІ століття, то це передусім книга В. М. Русанівського «Дієслово – рух, дія, образ» (1977), у якій автор зібрав цікаві факти про дієслово [12]. «Перу В. М. Русанівського належать і такі науково-популярні розвідки, широко знані серед різних верств населення, як «Як парость виноградної лози» (К., 1967), «Рідне слово» (К., 1969), «Чи правильно це написано?» (К., 1972), «Життя слова» (К., 1972), «Розцвітай же, слово» (К., 1983), «Наша мова калинова» (К., 1984)» [11].

І. Р. Вихованець адресував дітям книги «У світі граматики» (1987) та «Таїна слова» (1990). У першій з них описано, як народжується слово, як живуть слова-ліліпути і слова-гулівери, чому крикливі слова стали реченнями, як у граматиці вибирають сусідів та ін. У другій багато розповідей про мову побудовано на матеріалі «Словника української мови», мовної скарбниці українського народу [3; 2]. Під егідою програми «Українська книга» видана ще одна науково-популярна книга І. Р. Вихованця «Розмовляймо українською:

мовознавчі етюди» (2012), у якій розглянуто конкретні питання культури української мови, типові недоліки й помилки, котрі допускають мовці в усному й писемному мовленні [1].

У книзі Глинського І. В. «Твоє ім'я – твій друг» (1985) проаналізовано історію постання українських прізвищ, що відкриває широкі перспективи для дослідження місцевого антропонімійного матеріалу, орієнтуючись на конкретний населений пункт чи іншу соціальну групу [4].

1988 року побачила світ книга В. Д. Ужченка «Народження і життя фразеологізму» (1988), котра присвячена етимологічним розвідкам ученого, розповідям про значення й походження фразеологізмів української мови [15]. У кінці ХХ століття з'явилася книга В. Т. Горбачука «Барви української мови» (1997), у якій зібрано факти з історії української мови, переслідуваної і викорінюваної віками [6].

Хрестоматію «Яка це прекрасна наука – мовознавство!» (1997), укладену авторським колективом викладачів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, розглядають як своєрідний посібник експресивних висловів, пов'язаних з образним розкриттям сутності мовних явищ (фонетичних, орфоепічних, графічних, орфографічних, лексикологічних, фразеологічних, лексикографічних, морфемних, словотвірних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних), заснованих на аналогії, уособленні, порівнянні та метафорі [13].

Н. Ф. Клименко у книзі «Як народжується слово» (1991) у науково-популярній формі розповідає про словотворення в сучасній українській мові, зокрема про роль префіксів і суфіксів у творенні нових слів і оновленні старих, подає словотворчі моделі [8].

У посібнику для учнів-членів МАН К. Д. Глуховцевої «З народного джерела: говори української мови» (2007) подані розповіді про українські говори, їхні особливості, словникове багатство та зв'язок з літературною мовою [5].

Посібник «Цікава розмова про мову: чого тобі не розповіли на уроці» (2017) укладачі розглядають як доповнення до шкільного підручника, створене на матеріалі авторської радіопередачі «Цікаве мовознавство», яка звучала в ефірі майже чотири роки. Л. Мовчун зосереджує «увагу на темах, які розглядають у школі побіжно або й зовсім не розглядають» [10].

Р. П. Зорівчак у книгу «Боліте болем слова нашого» (2008) помістила роздуми про рідну мову, про її лексико-граматичні та лінгвостилістичні особливості [7]. Маленьким читачам присвятила свою книгу «Чарівні слова: казки про мову» (2016) письменниця З. З. Мензатюк, яка демонструє, що зі звуками, буквами та словами можна гратися і при цьому добре засвоювати український правопис [9].

Загалом науково-популярних видань для дітей різних вікових категорій, у яких розглядаються конкретні мовні явища, не так і мало. Але наразі, коли інформаційний простір переповнений різноманітною інформацією, здобувачеві освіти потрібна книга, завдяки якій він зміг би виявити свою креативність, уміння творити щось нове. Такою ми вважаємо книгу Тетяни Стус «Письмонавтика» [14]. Вона має міждисциплінарний характер, це книга з української мови і літератури та літературної творчості. Отже, мета нашого дослідження полягає в тому, щоб проаналізувати особливості структури тексту та мови науково-популярних творів для дітей Т. Стус; продемонструвати їхній евристичний потенціал.

Книгу Тетяни Стус «Письмонавтика. Курс літературної творчості для дітей» (2017) рекомендовано до друку Національним Центром «Мала академія наук України», вона апробована на дітях середнього шкільного віку й адресована школярам, схильним до літературної творчості. Видання містить базову теорію та практичні завдання з «креативного письма», що відповідають віковим особливостям дітей.

Оскільки авторка ставить перед собою завдання зацікавити школярів, то і назви розділів, і зміст уміщеного

матеріалу в ньому розрахований на креативного учня, написаний популярним стилем мовлення. Книгу розпочато звертанням до школярів, що має назву «Агов, хто тут!?!». Тетяна Стус сподівається, що книга потрапила до рук шанувальника українського слова, і тому називає свого співрозмовника книгодрузякою і книгодрузячком, який любить бавитися, розважатися, вигадувати, конструювати.

Другу сторінку письменниця присвячує поясненню назви книги. На її думку, слово *письмонавтика* походить від лексеми *письмо* та грецького слова *навігація*, хоча співзвучність лексем *письмонавтика* і *навчитися* актуалізує таке пояснення: *навчитися писати*. Загалом же назву можна розтлумачити так: теорія і практика письменницької діяльності. Книга має кілька розділів, заголовки яких незвичні: *Пуск!*; *Три пси*; *Рушійні сили*; *Видиме – невидиме*; *Я, ти, ми, вони*; *Бемць*; *Точка зору*; *Дорожні знаки*; *Повний вперед*.

Структура кожного розділу подібна, але має відмінності. Спільними рисами розділів є наявність рубрики NB, тобто «Зауваж», у якій знаходимо цитати відомих письменників, котрі видають твори для дітей. Скажімо, у розділі «Пуск!» подано цитати Оксани Луцевської та Марини Павленко, які розповідають про те, з чого необхідно розпочати написання літературного твору. Перша з них стверджує: «Коли обмірковую текст, то визначаю для себе вік читача, для якого писатиму, і міркую, який він фізично, як говорить, виражає емоції, якими проблемами переймається. Пригадую приклади книжок, які вважаються найкращими для такого віку. Також дослухаюся, що саме в цьому віці хочуть читати. Загалом «універсального читача» уявити нелегко. Тому я обов'язково дослухаюся до свого внутрішнього голосу» [14, с. 8].

У цитаті другої авторки читаємо: «Якщо процес уже запущено, усе рухається начебто саме по собі, тоді герої живуть власним життям і самі диктують мені, що їм роботи далі. Найважче – почати. Той момент, коли треба накреслити

«генеральну лінію», коли герої ще без облич... Тоді штовхаєш себе межі плечі, тягнеш за чуба до компа, шукаєш якісь важливіші й терміновіші справи, посилено ледарюєш, аби лиш відтягнути цей складний етап. Ну, долаєш його врешті-решт, куди діватися» [14, с. 9].

У кожному розділі є Словник, до якого включено терміни, необхідні для початківця з тим, щоб зрозуміти, як спланувати художній твір, як придумати сюжетну лінію, як аналізувати написане тощо. Розділи книги також мають низку завдань, які треба виконати, щоб досягти бажаного результату – написати художній твір.

Скажімо, у розділі «Точка зору» знаходимо поради, що допоможуть написати якісний твір. Авторка запевняє, що розповісти якісно свою історію, утримавши біля книги читача, допоможуть певні секрети. До них вона відносить таке: залізне правило **недоговорюй** (оповідай історію, розкривай вчинки та характери героїв поступово, натякай на розгадку непомітно); **підкидай дрова у вогнище уяви й читацького очікування**; пам'ятай: **багатослів'я вадить; дотримуйся багатозначної стислості**.

Для унаочнення своїх порад Тетяна Стус креслить схему, на якій позначає, що має бути відтворено в епізоді. Такими явищами є: картинка, запах, смак, дотик, простір, звуки, час, які автор і читач має уявляти і відчувати.

У рубриці NB укладачка книги подає вислови Володимира Аренева та Андрія Кокотюхи, які описують досвід складання плану епізоду та особливості створення діалогів.

У Словнику подано тлумачення таких понять: **натяк, художня деталь, художній вислів, штамп**. У завданнях автор пропонує проаналізувати не зовсім доречні речення та замінити їх більш вдалими, дібрати синоніми до слова *прийти* і записати речення, на основі яких можна зрозуміти, що хтось прийшов, викликаючи різні емоції (сміху, страху, огиди, непереконливості).

Отже, структура книги ретельно продумана, подана інформація виважена, характер завдань креативний.

Подаючи поради початківцям щодо написання прозових творів, Тетяна Стус дбає про те, щоб озброїти теоретичним матеріалом тих школярів, які візьмуться до творчості. У своїй книзі авторка розтлумачує такі терміни: *література, книжка, проза, оповідання, художній образ, реалістичний твір, казковий, фантастичний, фантазійний твір, читацький досвід, ідея, сюжет, події у літературному творі, персонаж, композиція, зав'язка, кульмінація, розвиток дії, розв'язка, епілог, композиція, творчий метод, класицизм, реалізм, натуралізм, антагоніст, антипод, головний герой, прототип, другорядні герої, графоманія, інтрига, конфлікт, характернатік, образний вислів, художня деталь, штамп, бета-рідер, коректура, літературний критик, редагування, рецензія, креативне письмо, піар, спойлер, спонітелінг, фідбек*. Усього авторка подає 47 термінів. До Словника уводить також умовну позначку NB, яку пояснює так: скорочення за першими літерами (абревіатура) вислову з латинської мови, що означає «Зауваж!».

Вокабули Словника умовно можна поділити на кілька груп. Залежно від тематики, варто виділити слова, які репрезентують загальні назви художнього твору, літературні жанри, дійових осіб, структуру художнього тексту, характеристику героїв, особливості мови. Окремі терміни стосуються редагування, розкивають особливості манери письма прозаїка.

При тлумаченні термінів Тетяна Стус орієнтується здебільшого на свій письменницький досвід, обирає найбільш просте і зрозуміле тлумачення. Скажімо, при визначенні слова **література** (и, жін.) авторка нічого не говорить про те, що це слово багатозначне, має кілька значень. У Словнику української мови воно зафіксоване з трьома значеннями, що мають кілька підзначень [СУМ, т. 4, с. 529].

Проте в основу своєї дефініції авторка кладе друге значення лексеми, використовуючи тлумачення слова через родову назву (вид мистецтва), також покликається на третє значення слова (цим словом також називають сукупність книжок). Отже, Тетяна Стус слово *література* тлумачить так: *це вид мистецтва, що зображує життя за допомогою слів та художніх образів. Цим словом також називають сукупність книжок.*

Не покликається Тетяна Стус також на «Літературознавчу енциклопедію», у якій знаходимо таке визначення слова *література*: різновид писемної творчості, сукупність рукописних і друкованих творів певного народу, періоду чи доби. За змістом виокремлюють філософську, юридичну, педагогічну, музичну, науково-популярну, художню літературу [ЛЕ, т. 1, с. 584].

Кожен розділ книги «Письмонавтика» містить завдання для школярів, що носять творчий характер. Скажімо, у розділі «Я, ти, ми, вони» авторка спочатку подає настанови щодо добору дійових осіб, які вона називає *«заселяємо письмобус дійовими особами та доручаємо кожному завдання»*.

Для читача важливі вчинки персонажа, ставлення до нього інших героїв, мова, поведінка, мова в діалогах, вчинки. Після репрезентації цитат Саші Кочубея та Дмитра Кузьменка, які з власного досвіду розповідають, як виділити героя і антигероя, з чого почати змалювання персонажа тощо, авторка подає тлумачення слів *антагоніст, антипод, головний герой, прототип, другорядні герої*.

Коли настає черга для завдань, Тетяна Стус розташовує їх у такому порядку: спочатку на уяву (*поміркуй, про кого Тобі цікавіше складати історії: про людей; про вигаданих істот, що нагадують людей; про звірів, що діють як люди (персоніфікованих); про вигаданих істот; про предмети чи явища, які діють як люди (персоніфіковані)*); потім на фантазію (*вигадай для цієї історії «комплект» дійових осіб і запиши їхні*

імена: головний герой, антагоніст, другорядний герой 1; другорядний герой 2; другорядний герой 3). Авторка ставить питання: *Кого з них Ти найкраще уявляєш? Чому? Опиши його зовнішність.*

Загалом книга Тетяни Стус «Письмонавтика» містить базову теорію та практичні завдання з креативного письма, що відповідають віковим особливостям дітей молодшого і середнього шкільного віку. Вони синхронізовані зі шкільною програмою.

Усі завдання, які пропонує Тетяна Стус у своєму посібнику, носять творчий характер. Вони спрямовані на те, щоб збудити уяву школяра, що прагне написати художній твір, спрямувати його пошуки в правильному руслі.

Використана література

1. Вихованець І. Р. Розмовляймо українською: мовознавчі етюди. Київ : Пульсари, 2012. 160 с.
2. Вихованець І. Р. Таїна слова. Київ : Радянська школа, 1990. 284 с.
3. Вихованець І. Р. У світі граматики. Київ : Радянська школа, 1987. 191 с.
4. Глинський І. В. *Твоє ім'я – твій друг.* Київ : Веселка, 1985. 238 с.
5. Глуховцева К. З народного джерела: говори української мови. Розповіді для учнів старших класів. Луганськ: «Альма-матер», 2007. 123 с.
6. Горбачук В. Т. Барви української мови. Київ : КМ Academia, 1997. 272 с.
7. Зорівчак Р. П. «Боліте болем слова нашого...». Тернопіль : Мандрівець, 2008. 176 с.
8. Клименко Н. Як народжується слово. Київ : Радянська школа, 1991. 287 с.
9. Мензатюк З. З. Чарівні слова: казочки про мову. Чернівці : Букрек, 2019. 48 с.

10. Мовчун Л. Цікава розмова про мову: чого тобі не розповіли на уроці. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. 312 с.
11. Озерова Н. Г. Слово і доля. *Мовознавство*. №3. 2011. С. 4 – 9. С. 8.
12. Русанівський В. М. Дієслово – рух, дія, образ. Київ : Радянська школа, 1977. 109 с.
13. Сікорська З. С., Глуховцева К. Д., Горошкіна О. М., Шевцова В. О. Яка це прекрасна наука – мовознавство! Луганськ : Знання, 1997, 168 с.
14. Стус Т. Письмонавтика. Курс літературної творчості для дітей. Київ : Пабулум, 2017. 144 с.
15. Ужченко В. Д. Народження і життя фразеологізму. Київ : Радянська школа, 1988. 278 с.

Джерела

- [ЛЕ] Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 1 / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 608 с.
- [СУМ] Словник української мови: в 11 томах. Т. 1 – 11, Київ : Наукова думка. Т. 4, С. 529.

ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТВОРІВ ДЛЯ ДІТЕЙ Т. СТУС НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Ірина Глуховцева,
*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри журналістики та українознавчих студій
Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля*

У сучасних літературознавчих працях поняття *дитяча література* тлумачать по-різному. По-перше, це усна дитяча

словесність, творена дітьми. До неї відносять різні жанри фольклору (лічилки, дражнилки, ігрові пісні), а також перші спроби пера юних початківців (поезію, прозу тощо), опубліковані в періодиці для дітей («Барвінок», «Малятко», «Однокласник» та ін.) чи в колективних збірниках. По-друге, це складова частина літературознавства, у якій виділяють такі галузі: бібліографія, джерелознавство, текстологія [2, с. 5] тощо. По-третє, це, на думку багатьох учених, зокрема й Е. Огар, «специфічний різновид літератури з власним каноном, який складається із сукупності художніх творів, зорієнтованих на дитячу аудиторію, створених з урахуванням вікових, фізіологічних та психологічних особливостей реципієнтів, їх запитів і вподобань. До дитячої літератури зараховуємо також власну словесну творчість дітей» [3, с. 9].

Останнє з перерахованих значень має також термін **література для дітей**, під яким розуміють «художні, науково-популярні та публіцистичні твори, написані для дітей різного віку» [ЛЕ, т. 1, с. 565].

Визначаючи особливості літератури для дітей та юнацтва, дослідники наголошують на тому, що вона має відповідати засадам художності, враховувати інтереси й потреби дітей певної вікової категорії (від дошкільників до підлітково-юнацької аудиторії). Письменник у такому творі виконує роль посередника у процесі соціалізації дитини.

Література для дітей та юнацтва кінця ХХ – початку ХХІ століття різноманітна за жанрами («Юні читачі надають перевагу жанрам масової літератури (дитячі детективи, «дівочі» романи, трилери, комікси) та корельованим жанрам (психологічна повість, казково-побутові історії) або таким, у яких переплітаються реальність і видумка (фентезі, фантастика) і темами («Зберігаються традиційні теми: протистояння добра і зла, стосунки з дорослими, проблеми шкільного життя») [8, с. 301].

Щодо особливостей мови творів для дітей старшого шкільного віку цього періоду, то в них помічено використання елементів розмовного стилю для відтворення розкутості, зображення демократизму стосунків, сленгізмів при змалюванні загострення конфліктів, багатозначної дієслівної лексики при зображенні психологічних колізій. Показовою тенденцією літератури для дітей є явище мультикультуризму, виявом якого в мові є використання запозиченої лексики. Традиційними художніми засобами прозових творів для дітей є метафори, метонімії, синекдохи, неологізми, багатозначні слова, мовна гра.

Завдання цього дослідження вбачаємо в тому, щоб проаналізувати іменникову лексику оповідань для дошкільного та молодшого шкільного віку Тетяни Стус, виявити лексико-семантичні та функційні її особливості, лінгводидактичний потенціал.

Тетяна Стус як творча особистість виявляла хист до писання літературних творів (прозових і поетичних) з дитячих років. Нині вона znana українська поетеса, український критик, дитяча письменниця, арт-менеджерка. Вона керівниця проекту промоції дитячого читання, експерт та співзасновниця рейтингу видань для дітей та підлітків «Рейтинг критика», член журі премій та рейтингів у галузі дитячої літератури («Джури», «Коронація слова» та ін.), авторка програм-інтенсивів з літературної освіти для дітей та підлітків.

Працюючи вчителем української мови та літератури, редактором у різних видавництвах, вона знайшла себе як автор творів для дітей. У 2006 році побачила світ її енциклопедія для дівчаток «Панночка» – рекордсмен продажів видань для дітей, вийшла книжка оповідань «Пуп землі, або Як Даринка світ рятувала», які допомогли утвердитися в тому, що її призначення – писати твори для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Тетяна Стус намагається уникати зайвих слів при описі подій. Тому у творах для дошкільного та молодшого шкільного

віку превалюють іменники та дієслова як найменування суб'єкта мовлення, об'єкта та дії. Не треба також забувати, що «поділ на іменники й дієслова є найуніверсальнішим протиставленням в системі частин мови» [1, с. 44]. Тому «за семантичною окресленістю, центральними формально-синтаксичними позиціями в реченні, а також розвиненою сукупністю морфологічних категорій і парадигм іменникові й дієслову належить центральне місце в граматичній структурі української мови» [1, с. 47]. Саме виразові можливості слів цих частин мови вправно використовує Т. Стус. Так, у творі «Рідні люди», що нараховує близько 150 слів, іменники складають 20,8%, дієслова – 14, 7%, прикметники – 15,7%. В оповіданні «Смугастик», що має всього 206 слів, іменникам належить 19,4%, дієсловом – 15,5%, прикметникам 5,5%. В оповіданні «Де Ойра?» (усього 510 слів) на іменники припадає 22,1% мовних засобів, на дієслова - 20%, на прикметники – 6,1%. У творі «Як пасує краватка, або Чому не всі поросята брудні» іменників найбільше – 380, дієслів 240, а прикметників 62. Твір «Їжак Вільгем» містить 309 іменників, 50 прикметників, 251 дієслово.

В оповіданні «Рідні люди» [5] (РЛ) письменниця актуалізує назви, що вступають у гіпонімічні зв'язки, родовидові відношення в лексичній системі мови: *діти (Бувають дітьми й дорослими, чоловіками й жінками [РЛ]), дорослі (Бувають дітьми й дорослими, чоловіками й жінками [РЛ]), чоловіки (Бувають дітьми й дорослими, чоловіками й жінками [РЛ]), жінки (Бувають дітьми й дорослими, чоловіками й жінками [РЛ]).*

Завдяки вживанню іменників то в прямому, то в переносному значенні, письменниця доводить, що люди різні, за характером, кольором шкіри, волосся, особливостями поведінки: *Люди бувають смагляві й бліді, шоколадні чи білоплемб'їрні, бувають чорняві, біляві, руді, лисі чи з зачісками добірними [РЛ]; Бувають люди як іграшки, тихими або гучними [РЛ]; Люди бувають татами, а також бувають мамами [РЛ];*

Не всі люди, звісно, всміхаються [РЛ]; Подеколи люди сваряться [РЛ]; Усе це – люди... Здається, багато. Ціла планета. Мільйони на клаптик [РЛ]; Скажу по секрету страшно таємницю: такі рі(з)дні люди – це я, мама, тато, сестричка і наша біленька кицька [РЛ]. Загалом письменниця, урахувуючи допитливість і кмітливість малюків, заводить з малечею гру, у процесі якої з'ясовано, що навіть рідні люди бувають дуже різними. Цю думку вона висловлює, застосовуючи графічні засоби мови (рі(з)дні), тобто поєднує вербальні засоби впливу на читача й невербальні.

Спільноту дітей письменниця ніби зіставляє із звірятами (*Діти бувають дітьми, а часом бувають звірятами [РЛ]*), використовуючи символіку лексем *гуска, зайчик, поросятко, кицька* (*Не стають пихатими гусками [РЛ]*); *Наприклад, м'якими зайчиками чи плямистими поросятами [РЛ]; ... наша біленька кицька [РЛ]*). Загалом мова твору «Рідні люди» образна, збуджує уяву малої дитину, уводить її у світ дорослих, поведінку яких дитині буває нелегко зрозуміти.

В оповіданні «Смугастик» [6] Т. Стус уміло використовує виражальні можливості зменшено-пестливих іменників, значення яких марковане суфіксами *-ик-, -ич-, -ець-, -к-, -очк-* (*В одних, наприклад, нема крилець, в інших – довгих тоненьких вусиків, у когось бракує хвостика, плавничків чи дзьобика [См, с. 30]; А якщо він був чистенький та охайний, називала його квіточкою [См, с. 29]*). Це надає висловленню незвичного колориту, інтимізує мовлення, забарвлює його ніжністю: *І в нього, у Смугастика, теж не було крилець [См, с. 31]; Не було восьми лапок, як у смугастого павучка [См, с. 31]*.

Без зменшено-пестливих суфіксів письменниця уживає лише кілька слів: *джміль, оса* (*Значить, він все-таки не джміль, і не оса [См, с. 31]*); *трава* (*Якось бавився в ніжній зеленій траві тхось маленький, м'якенький і смугастий [См, с. 29]*), час («*Сонечко моє, час прокидатися*» [См, с. 29]).

Меліоративна конотація тексту створена також такими номінаціями, як *малюк* (*З часом Смугастик почав помічати, що всі малюки чимось відрізняються* [См, с. 30]; *І хоч це не заважало їм розуміти одне одного, але пояснити малюкові, хто він такий ніхто не міг* [См, с. 30]); *маля* (*Якщо маля надто забруднювалося, мама журила* [См, с. 29]; *Коли Смугастик сердито супився, якщо мама зарано кликала його з прогулянки додому, вона усміхалася*) [См, с. 29]), *мама* (*Коли, засинаючи, синочок муркотів до мами, то ставав маминим кошенятком* [См, с. 29]). Усе це дало можливість створити образ допитливого, мрійливого, наївного Смугастика, який пізнає навколишній світ.

В оповіданні «Як пасує краватка або Чому не всі поросята брудні» [7] іронічна розповідь створена самою поведінкою дітей, ситуаціями, покладеними в основу вчинків міської дівчинки, яка знайомиться з особливостями сільського життя.

Передусім оповідання позначене цікавим ономастикомом, звичним для сільської місцевості, але різноманітним за формою. Головну героїню письменниця називає *Дара* (*Дара сяк-так витерла Жеку ряднинкою й стала припасовувати йому на шию краватку* [Як, с. 36]; *Дара часто вигравала, але Микита був гідним конкурентом*) [Як, с. 33]); *Даринка* (*А що там того бруду? – спитала тоді його Даринка, дивлячись на шкарубкі сіро-бурі «панчішки», вгризлися в шкіру ніг* [Як, с. 38]); найчастіше *Дарця* (*– Ви нас підслуховували – вигукнула ображена Дарця* [Як, с. 34]; *Дарця вирішила лагідно привчити Жеку до себе: скупати і трішки вигуляти* [Як, с. 35]); у діалогах нерідко скорочено *Дар* (*А ти знаєш, Дар, як називається відросла після скошування трава? – запитав Микита* [Як, с. 33]), що демонструє варіативність імені, зручність у користуванні.

При доборі клички для поросяти дівчинка зупиняється на відантропонімному зоонімі, ураховуючи, імовірно, традицію, що

поширена в деяких ареалах України, називати тварин чоловічими чи жіночими іменами. Однак на значній території країни тварин прийнято іменувати залежно від місяця, коли народилася тваринка (напр.: корова *Майка*, бо теля народилося в травні), залежно від масті (напр.: кінь *Гнідко*), найменуваннями квітів, за індивідуальними ознаками (напр.: коза *Ромашка*, корова *Лиска*), звуконаслідувальними словами (напр.: поросля *Хрюшка*) тощо. Отож маленька дівчинка все ж не хоче називати поросятко звичним хлоп'ячим ім'ям, як їй здається нейтральним, тому обирає один із його варіантів, що менш поширений у селі, але функціонально активний у місті: *Їй (чи йому) навіть імені не встигли дати, тож Дарця вирішила назвати поросятко нейтральним іменем Жека – це Женя. А Женею може бути й хлопчик, і дівчинка, і взагалі* [Як, с. 35].

Усі інші імена звичні, чим також створено своєрідну опозицію власних найменувань: *Вітя (Подарунок, почувавочи себе в безпеці на руках у дядька Віті, переможно роззирався навкруги* [Як, с. 40]), *Микита (Із ким ти там розмовляєш, Даринко? – почувся з-за дерев Микитин голос* [Як, с. 38]; *Микита ледве стримував регіт, взявшись руками за живіт* [Як, с. 39]); *Ніна, Вася (Ось що побачили дідусь Вася, бабуся Ніна та Микита, які нарешті наздогнали Дарцю з Жекою* [Як, с. 40]) та ін.

В оповіданні «Їжак Вільгельм» [4] кличками тварин створено протиставлення. З одного боку, їжака письменниця іменує незвичним для українців іменем *Вільгельм*, бо він міський, а з іншого, – усі інші тварини мають звичні клички: *білка Маруся, ворона Федора (Вільгельм з'явився на світ на межі Світла й сутінків* [ЇВ, Світло, с. 5]; *Білка Маруся дуже любила читати газети* [ЇВ, Знання, с. 13]; *Усі їжаки вже мають шукати домівку для зимового сну, – трохи сердито кричала на їх згори заклопотана Федора. – Скажіть же йому це нарешті* [ЇВ, Подарунок, с. 23]). Частину дійових осіб названо загальними іменниками: *голуби, птаха*.

В оповіданні «Як пасує краватка або Чому не всі поросята брудні» письменниця вміло оперує нейтральними та зменшено-пестливими формами іменників при називанні родичів, друзів: *бабуся (Бабуся весело глянула на Жеку, на всіх присутніх і урочисто мовила [Як, с. 40]); дідусь (Вона вже роззнайомилася з усіма сусідськими дітлахами й знала багато чудових закутків навколо обійстя бабусі та дідуся [Як, с. 33]); сестрички (Даринка не встигла договорити, як сестрички хором крикнули [Як, с. 34]); дівчинка (А Женею може бути й хлопчик, і дівчинка, і взагалі [Як, с. 35]).*

Опис поросяти Т. Стус реалізує через призму почуттів і думок малої дівчинки Даринки, тому послуговується виключно словами із зменшено-пестливим значенням: *тваринка (Тим паче, що в господарстві дідуся й бабусі з'явилася тваринка, невеличка й нешкідлива [Як, с. 35]); паця (Маленька. Рожева. З прозорими вушками. З тоненькими ніжками. Лагідна... Паця [Як, с. 35]); поросятко (Поросятко трішки було схоже на песика, тільки що голе, без хутра [Як, с. 35]); ніжки, вушка (Маленька. Рожева. З прозорими вушками. З тоненькими ніжками. Лагідна... Паця [Як, с. 35]); панчішки (А що там того бруду? – спитала тоді його Даринка, дивлячись на шкарубкі сіро-бурі «панчішки», вгризлися в шкіру ніг [Як, с. 38]); повідець (Цей імпровізований повідець дуже личив Жеці [Як, с. 38]); ратички (Аж раптом поросятко ніби прокинулося, брикнуло ратичками, переможно хрюкнуло й чимдуж побігло вулицею [Як, с. 38]); травичка (І ось Дарця вже веде Жеку за двір, на зелену травичку [Як, с. 36]); песик (Поросятко трішки було схоже на песика, тільки що голе, без хутра [Як, с. 36]).*

Отже, лексикон оповідань для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку передусім спрямований на засвоєння таких тематичних груп іменникової лексики, як спорідненість і свояцтво, назви рослинного і тваринного світу, зооніми. Письменниця використовує традиційну символіку найменувань істот (людей і тварин), що усталилася у фольклорних творах,

усному мовленні. Уживання зменшено-пестливих форм іменників інтимізує висловлення, надає йому меліоративної конотації.

Лінгводидактичний потенціал іменникової лексики оповідань для дітей Тетяни Стус достатній для того, щоб при вивченні власних і загальних іменників зосередити увагу на варіантах офіційних чоловічих і жіночих імен, показати особливості їхнього функціонування, познайомитися з традиціями називання свійських тварин, актуалізувати питання про пряме й переносне значення слів, зокрема назв спорідненості і свояцтва, виявити стилістичну функцію іменників з демінутивними суфіксами. Проведення уроків української мови на дидактичному матеріалі одного чи кількох оповідань Тетяни Стус активізує школярів, сприятиме обговоренню актуальних для їхнього віку питань.

Загалом як мовна особистість Тетяна Стус у творах для дітей виявила себе креативною й вправною письменницею. Слідуючи закону, за яким кожна деталь варто добре обдумати й стисло, але зрозуміло, висловити, письменниця у творі для дітей уводить загальноживані іменники (найбільш репрезентовані найменування спорідненості та свояцтва, зооніми), які далеко не завжди мають означення.

Використана література

1. Вихованець І., Городенська К. Теоретична морфологія української мови. Київ : Пульсари, 2004. 389 с.
2. Кизилова В. В. Українська література для дітей та юнацтва: новітній дискурс : навчально-методичний посібник для студ. вищих навч. закл. Старобільськ : Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». 2015, 236 с.
3. Огар Е. І. Дитяча книга : проблеми видавничої підготовки : навч. посібн. для студентів вищих навчальних закладів. Львів : Аз-Арт. 2002, 150 с.
4. Стус Т. Їжак Вільгельм. Харків : Віват, 2016. 32 с.

5. Стус Т. Рідні люди. Львів : Вид-во Старого Лева, 2019. 28 с.

6. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури в 1, 2 класах серії «Шкільна бібліотека» / укладач Т. Стус. Львів : Видавництво Старого Лева, 2018. 160 с.

7. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури в 3, 4 класах серії «Шкільна бібліотека» / укладач Т. Стус. Львів : Видавництво Старого Лева, 2016. 192 с.

8. Шультова К. І. Тенденції розвитку дитячої літератури кінця ХХ – початку ХХІ століття. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*, 2015. Вип. 5. С. 294–303.

Джерела

[ЛЕ] Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 1 / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 608 с.

Список умовних скорочень

ЇВ – Їжак Вільгельм

РЛ – Рідні люди

См – Смугастик

Як – «Як пасує краватка, або Чому не всі поросята брудні»

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Світлана Цінько,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Комунальної установи
«Центр професійного розвитку педагогічних працівників»
Глухівської міської ради Сумської області,
спеціаліст вищої категорії,
учитель української мови і літератури
Глухівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №2
Глухівської міської ради Сумської області*

Важливим завданням сучасної освіти є формування ключових і предметної компетентностей учнів, на що зацентована увага Концепції реформування української школи.

Сьогодні варто відходити від усталених методик передавання знань. «Компетентісно орієнтований освітній процес передбачає не накопичення знань та інструктовані дії, а виробляє здатність здобувачів освіти пізнавати життєві реалії, у яких ці знання мають значення, критично мислити, працювати в команді, знаходити потрібну інформацію для вирішення конкретного завдання», – наголошує В. І. Новосьолова [1].

Завдання сучасного закладу освіти – підготовка учня до життя. Відтак знанневий підхід втрачає свою актуальність як такий, що не забезпечує повною мірою соціалізацію особистості.

Натомість виклики сьогодення формують потребу підготовки учня, здатного вчитися протягом усього життя й діяти залежно від поставлених завдань, адже нинішні випускники потребують не тільки ґрунтовних знань із навчальних предметів, а й високого рівня розвитку різних видів компетентностей.

Окреслені завдання повною мірою може реалізувати компетентнісний підхід, тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим та діяльнісним. Компетентнісний підхід формує ключові та предметні компетентності, забезпечує соціальну самореалізацію здобувача освіти в житті, допомагає засвоїти учням знання, сформувати уміння і навички.

Питання компетентнісного підходу в сучасній українській освіті досліджували І. Бех, О. Биковська, Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Вербицький, І. Єрмаков, О. Кононко, О. Локшина, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Аспекти впровадження компетентнісного підходу в практику навчання розглядали З. Бакум, А. Богуш, О. Божович, О. Горошкіна, С. Караман, Т. Симоненко, О. Семенов, В. Новосолова та ін.

Як відомо, реалізація компетентнісного підходу передбачає спрямованість освіти на розвиток і формування ключових компетентностей.

Вагома роль у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти нині належить підручнику.

Сучасний підручник має орієнтувати вчителя й містити завдання на формування й розвиток визначених у чинних програмах ключових компетентностей: спілкування державною мовою; спілкування іноземними мовами; математичної компетентності; компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрової компетентності; уміння вчитися впродовж життя; соціальних та громадянських компетентностей; підприємливості; загальнокультурної грамотності; екологічної грамотності і здорового життя відповідно до Концепції Нової української школи та Закону України «Про освіту».

Також згідно з освітніми вимогами, завдання, уміщені в підручнику, мають осучаснювати технології навчання, змінювати традиційні рамки сучасного уроку української мови,

оновлювати процес його проведення, посилювати змістову складову, модернізувати структуру тощо.

Зокрема, О. Петрук і Т. Кохно переконані, що нові реалії освітнього процесу, побудованого на засадах компетентнісного підходу, вимагають «оновлення не лише змісту, а й технологій навчання, його методів, форм і засобів, зокрема й підручника» [4, с. 211-212].

На думку В. І. Новосьолової, не варто забувати у процесі розробки підручника нового покоління й про національні та загальнолюдські цінності: «патріотизм, любов і повагу до Батьківщини й власного народу, української мови, державних, національних, родинних чеснот, на виховання особистості, спроможної й готової до ефективної міжкультурної взаємодії в нових історичних реаліях» [2].

Авторка переконана, що підручник має «реалізувати ідею відродження національної культури й духовності, що сприятиме розвитку національної свідомості та історичної пам'яті учнів» [2].

Отже, осучаснений підручник з української мови сприятиме формуванню особистості з гнучким розумом, із швидкою реакцією на все нове, з повноцінними, розвинутими потребами подальшого пізнання та самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками й творчими здібностями.

Використана література

1. Новосьолова В. І. Підручник української мови як засіб формування громадянської відповідальності здобувачів освіти. *Проблеми сучасного підручника*, (21), 2018. С. 312–322. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2018-21-312-322>.

2. Новосьолова В. І. Підручник української мови як засіб формування громадянської відповідальності здобувачів освіти. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/185263359.pdf> [дата звернення - 27.03.2024 р.].

3. Новосьолова В. І. Підручник української мови для 11 класу як засіб формування громадянської компетентності здобувачів освіти. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717162/1/Тези%20Новосьолової_Круглий%20стіл%202019.pdf [дата звернення - 27.03.2024 р.].

4. Петрук О., Кохно Т. Підручник української мови як засіб формування мовленнєвої компетентності в учнів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин. *Проблеми сучасного підручника*, (23), 2019. С. 208–217.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТАТЕКСТОВИХ ОДИНИЦЬ У ПІДРУЧНИКАХ З ІСТОРІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Олена Пометун,
*доктор педагогічних наук, професор,
член-кор. НАПН України,
головний науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України*

Підручники з історії продовжують відігравати важливу роль у формуванні уявлень учнів про минуле, оскільки вони забезпечують всебічний і науково виважений огляд історичних подій та явищ, подають систематизований навчальний матеріал у відповідності до навчальної програми, а опанування матеріалом підручника дозволяє досягти обов'язкових результатів навчання за Державним стандартом. Тому очевидною є потреба поступового вдосконалення теорії і практики створення навчальної книги. Одним з плідних підходів у цьому контексті може бути дослідження підручника з історії з

точки зору використання в ньому одиниць метатексту, що може підвищувати його ефективність як засобу навчання. Додаймо, що концепція мета тексту є доволі новою для методики навчання історії.

Метою нашої публікації є визначити на основі власного досвіду розробки підручників з історії для 5-6 класів Нової української школи можливі напрями досліджень використання метатексту у навчальній літературі з історії.

Щоб домогтися якомога повнішого розуміння учнем тексту підручника автор має організувати виклад матеріалу таким чином, щоб він адекватно сприймався «споживачем». Сприйняття полегшується, якщо матеріал викладено логічно, організовано в певні «порції», доповнено елементами, які спрощують його (наприклад, ілюстрації, схеми, піктограми тощо). А кожен фрагмент матеріалу (параграф) поданий як функціонально й формально завершений. Доступність і переконливість навчальних текстів з історії у підручнику також визначаються несуперечливістю викладених фактів, аргументованістю історичних інтерпретацій і висновків, що пропонуються, достовірністю (або коректним описом) джерел, які залучаються, і безумовно зрозумілою для учня послідовністю викладу історичних подій та явищ (наприклад, хронологічною чи причино-наслідковою).

Для реалізації цих завдань у підручнику поєднуються дві принципово відмінні знакові системи, які співіснують та взаємодіють. Перша з них містить власно історичну інформацію й є основним текстом, друга – організує матеріал і є допоміжним текстом або метатекстом. [2] Пояснимо, що наприклад, у науковій статті метатекст може вказувати на методологію дослідження, використані джерела і літературу, а також надавати пояснення термінів і понять, що використовуються. У літературному творі метатекст може містити коментарі автора про його мотивацію, стиль письма або інші аспекти твору.[3,

с.33] Перефразовуючи висловлювання О.Бойчук щодо ключових питань літературознавчого дослідження, на вирішення яких працює метатекст, можна сказати, він допомагає учневі зрозуміти, що вивчається, як воно має вивчатись і навіщо його вивчати на уроці історії.[1]

Отже, метатекст у підручнику з історії - це текст, який надає додаткову інформацію про власно історичний текст і може містити пояснення, коментарі, вказівки або контекст, який допомагає краще зрозуміти основний текст. Метатекст може бути розташований як в самому тексті, так і поза ним, надаючи учню додаткові вказівки, як правильно інтерпретувати основний матеріал.

Спочатку розглянемо ті елементи – одиниці метатексту, що містяться в самому тексті і спрямовані на полегшення сприйняття цього тексту учнем.

В основному «історичному» тексті підручника, наприклад у розроблених у відділі суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки у 2022-2023 рр. підручниках з інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» для 5-6 класів [4;5], сьогодні використовуються залежно від характеру матеріалу всі відомі типи викладу. Це розповідь (про історичну подію), опис (про історичну пам'ятку), пояснення, доведення (про зв'язки та тенденції у розвитку подій) та ін. Такі розміщені поряд частини інформації мають поєднуватись і непомітно для учня «перетікати» одну в одну в логіці викладу, що досягається як за рахунок уніфікованого використання понять й термінів, так і за допомогою таких метатекстових одиниць: «до речі», «крім того», «більше того», «разом з тим» та ін. Матеріал, розташований у різних місцях книги, пов'язується за допомогою метатекстових одиниць: «як було з'ясовано вище», «як уже зазначалося», «у попередніх темах ми розглянули», «як йшлося вище», «згадаймо» тощо.

Спеціальні метатекстові одиниці вказують на джерело інформації: «на думку...», «за свідченнями...», «за версією...»,

«як зазначає...», «за словами...», «як писав...» і т.д. Для розчленування інформації уживаються такі метатекстові одиниці: по-перше, по-друге, щонайперше, насамперед, передусім, спершу, нарешті, насамкінець, на закінчення тощо. Для висловлення оцінок, упевненості чи сумніву найчастіше використовуються вставні слова: очевидно, напевно, без сумніву мабуть, як бачимо та ін. Протиставлення частин інформації потребує метатекстових одиниць: проте, однак, з одного боку, порівняймо тощо. За допомогою спеціальних одиниць метатексту можна підкреслити важливість матеріалу (слід наголосити, зауважимо, важливо також, звернемо увагу та ін.) та пояснити, уточнити навчальну інформацію (іншими словами, інакше кажучи, це означає).

Доречне використання всієї системи названих та інших метатекстових одиниць в самому історичному тексті дає змогу учневі сприймати текст як єдине ціле, єдину розповідь про той чи інший фрагмент історичного процесу (а шкільна історія завжди фрагментарна), бачити зв'язки між подіями і явищами та складати цілісне уявлення про картину суспільного життя в певний час у минулому. Воно додає діалогічності тексту підручника, поживляє його і дозволяє тримати увагу учнів. Наявність метатекстових одиниць забезпечує наступність надходження інформації, її ясну для учня послідовність, зв'язок з вже викладеним в параграфі або з попередніми темами.

Дуже важливими є й елементи метатексту розташовані поза основним текстом як його доповнення. Наведемо декілька прикладів метатексту, що використаний нами в підручниках з інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» [4;5] для Нової української школи:

1) коментарі до важливих подій у вигляді фрагментів з праць істориків або історичних документів тієї епохи, що допомагають учням краще зрозуміти їх сутність, значення і наслідки;

2) біографічні відомості про визначних історичних діячів, що допомагають уявити контекст епохи та їхній вплив на розвиток подій;

3) пояснення/визначення ключових термінів або понять, які дають учням змогу краще розуміти текст;

4) географічні відомості, такі як території, кордони, географічні умови та їх вплив на історичні події;

5) додаткова інформація про окремі події і явища, яка поглиблює матеріал та зацікавлює учнів (зазвичай сьогодні розташовується в електронних додатках);

6) ілюстративний матеріал (зображення, моделі, карти, інфографіка, схеми, таблиці та ін.), що вмикають візуальне сприйняття учнями матеріалу та організують його у певній логіці;

7) система запитань, завдань, вправ з інструкціями щодо їх виконання для опанування учнями змістом освіти;

8) метатекстова структура, що організує в одне комунікативне ціле основний текст і допоміжні повідомлення — посилання, виноски, додатки.

Багаторічний досвід проектування підручників з історії переконує, що метатекстова структура навчальної книги дуже важливою, оскільки дидактичний потенціал підручника залежить зокрема й від того, наскільки метатекстові одиниці гармонійно поєднуються з основною інформацією. Надмірне або недостатнє їх використання ускладнює пізнавальну діяльність учня. Тому, на нашу думку, напрямами подальших досліджень мають стати такі.

- Вплив метатексту на розуміння матеріалу: вивчення того, як різні компоненти метатексту (такі як пояснення, ілюстрації, рубрикація тощо) впливають на розуміння історичного матеріалу.

- Ефективність метатексту в навчанні: вивчення того, які типи метатексту є найбільш ефективними для підвищення академічних досягнень учнів у навчанні історії.

- Роль метатексту в розвитку критичного мислення: як метатекст може сприяти розвитку критичного мислення та аналітичних навичок учнів у процесі вивчення історії.

Використання метатексту для сприяння інклюзивності: як включення різноманітних метатекстових компонентів може сприяти створенню більш інклюзивного та доступного навчального середовища.

Такі й інші дослідження могли б допомогти вчителям і розробникам підручників краще розуміти роль метатексту у навчанні історії, розробляти якісні підручники та більш ефективно використовувати їх на уроках.

Використана література

1. Бердник О.С. Історія русов як метатекст. - Донецьк.: Вид-во Донецького національного ун-ту, 2002. URL: https://ukrlit.net/lib/berdnyk_olena/1.html
2. Єрмоленко С. Я. Українська мова: короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів; за ред. С. Я. Єрмоленко. К.: Либідь, 2001. 224 с.
3. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. — Київ : ВЦ «Академія», 2007. -Т.2. — 624 с.
4. Пометун О., Малієнко Ю., Ремех Т. Досліджуємо історію і суспільство. Підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів заг.сер.освіти. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2022.
Пометун О., Ремех Т. Досліджуємо історію і суспільство. Підручник інтегрованого курсу для 6 класу закладів заг.сер.освіти. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2023.

ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ В УЧНІВ 7 КЛАСУ УМІНЬ ПРАЦЮВАТИ З ІСТОРИЧНОЮ КАРТОЮ

Нестор Гупан,
*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України*

До основних результатів навчання учнів в галузі громадянської та історичної освіти за Державним стандартом базової середньої освіти відноситься формування в учнів геопросторового мислення, орієнтації в соціально-історичному просторі, виявлення взаємозалежності в розвитку суспільства, господарства, культури і навколишнього середовища [2, с. 372]. Таке мислення передбачає здатність школярів орієнтуватися не тільки в історичному, а й географічному ретроспективному просторі.

Основою для його розвитку є уміння учнів працювати з історичною картою, що можна формувати лише системно, на кожному уроці. Адже визначаючи просторові координати історичних подій, учні можуть з'ясувати зв'язки сьогодення з минулим, виявляти причини, наслідки та закономірності окремих явищ, процесів, реконструювати чи моделювати альтернативні шляхи розвитку суспільних явищ і процесів.

У стандарті цей результат конкретизовано через низку умінь школярів, що формуються на тому чи іншому році навчання. Зокрема, для семикласників, визначено *вміння локалізувати* – знаходити, показувати і словесно описувати історичні факти (події, явища, процеси) та історико-географічні об'єкти на карті; з'ясувати вплив географічного середовища на історичний розвиток; аналізувати й узагальнювати зміст історичної карти, виявляти історичні факти (події, явища, процеси) та історико-географічні об'єкти [2, с.372-377].

Найкращим засобом, котрий забезпечуватиме учням таку можливість має стати підручник з історії, складником якого є набір карт, що відповідають змісту навчального матеріалу. Використання картографічного матеріалу з додаткових видань, наприклад спеціальних атласів і альбомів, сьогодні не є ефективним. У більшості сучасних підручників з будь-якого історичного курсу, на відміну від підручників попередніх поколінь, карти розташовуються безпосередньо у параграфі, де викладається той чи інший матеріал. Карти зазвичай яскраві і великого розміру, що дозволяє учням роздивитись всі позначки і використати їх під час відповідного дослідження. Вони педагогічно адаптовані: розвантажені від зайвих позначок (пов'язаних з тими подіями, які не вивчаються), мають чітку легенду, що поєднується з текстом підручника, важливі для розуміння історичного процесу елементи карти виокремлені кольором та шрифтом.

Для цілеспрямованого формування в учнів умінь самостійно та ефективно працювати з картою необхідно супроводжувати вміщені у підручнику карти пізнавальними завданнями, які мають бути подані у певній системі.

Принципами створення такої системи є:

- завдання мають охоплювати різний історичний зміст, який потребує, наприклад: визначення кордонів, напрямків руху, розгортання військових дій, розташування населених пунктів. Для кожного з цих завдань існують правила демонстрації результатів роботи на карті;
- різні типи завдань мають спрямовуватись на формування всього спектру умінь учнів, що формуються, зокрема не лише визначати координати історичних подій, а й здійснювати на цій основі мисленнєві операції, як ось аналіз, синтез та оцінка;
- завдання мають бути розташовані у певній послідовності з поступовим ускладненням пізнавальної діяльності

учнів. Бажані також диференційовані завдання для груп учнів з різними пізнавальними можливостями, зокрема й інклюзивні;

- завдання мають враховувати той рівень умінь, якого вже досягли учні за попередній термін навчання;
- бажано передбачати різні форми виконання завдань: індивідуальні, групові, парні.

Проілюструємо сказане прикладами «Історія України для 7 класу закладів загальної середньої освіти» за авторства О. Пометун, О.Дудар та Н.Гупана. Всього у п'яти розділах цього підручника вміщено дев'ять карт, кожна з яких використовується протягом кількох уроків. Повторне звернення до однієї і тої самої карти обов'язково супроводжується відповідними завданнями і посиланням на сторінку, де знаходиться карта (для швидкого пошуку її на уроці). Для порівняння - підручник О. Пометун та ін. «Історія України» 7 клас 2015 р. видання містив всього п'ять карт, розміщених наприкінці книги [3].

Система роботи з картою у цьому підручнику побудована з урахуванням набутого ними досвіду навчальної діяльності та навичок сформованих на уроках із курсу «Досліджуємо історію і суспільство» в 5-му й 6-му класах у яких школярі виконували просторові завдання різних рівнів складності [1;4].

Вже у першому параграфі учням пропонується завдання: «Розгляньте карту. Коли і де розселилися східні, південні й західні слов'яни. Визначте які східнослов'янські племена розселилися на територіях сучасних держав – сусідів України» [3, с.9]. Таке завдання потребує виконання кількох знайомих учням по 6 класу операцій та дає їм змогу використовувати карту як джерело інформації про певні історичні явища з відповідною географічною локалізацією та орієнтуванням в сучасному територіальному просторі й природних умовах України. Спираючись на цю картографічну інформацію, учні виконують у цьому ж параграфі пов'язані завдання: «Випишіть

у зошит назви східнослов'янських племінних союзів, визначте на карті території розселення кожного з них»; «Поясніть, чому літописець пов'язував місця розселення східнослов'янських племен із певними річками?»; «Поміркуйте, як природно-географічні умови впливали на розвиток господарства та спосіб життя східних слов'ян?»; «Заповни таблицю «Сусіди східних слов'ян». Щоб прослідкувати, як ускладнюються завдання, наведемо приклад завдання до наступної карти підручника з параграфу 2-3: «На якій території формувалася держава із центром у Києві? Яким було її географічне положення і природні умови? Чи сприяли вони економічному розвитку цієї території? Чому? Які племінні союзи проживали на цій території? Що можна сказати про розміри держави, що сформувалася? Чому?» Як бачимо, перед учнями поставлено низку запитань, які спираючись на картографічну інформацію, спрямовують мислення учнів, стимулюють самостійні висновки та умовиводи [3, с. 10, 16].

Робота з цією картою продовжується у параграфі 4, де учням пропонується: «Покажіть на карті (с. 17) територію Київської держави за часів князя Ігоря. Які зміни відбулися?», параграфі 5: «На основі тексту та карти заповніть таблицю «Походи Святослава» та «Відслідкуйте Східні походи князя Святослава за картою на с. 17», параграфі 6: «Покажіть на карті (с. 17): 1) землі, завойовані Володимиром; 2) кордони Русі-України за правління Володимира Великого. Назвіть географічні орієнтири (моря, річки, племена тощо), з якими сусідила держава. Обговоріть, які завдання, на вашу думку, постали у внутрішній політиці Володимира у зв'язку з розширенням кордонів» та параграфі 7: «Прослідкуйте за картою на с. 17, як змінилися кордони Русі-України за Ярослава Мудрого. Які наслідки це мало для її зовнішньополітичного становища?» [3, с.27, 34-35, 43, 49].

У процесі опанування відповідними уміннями учнями переходять до рівня творчих завдань, як наприклад таке: «Уяви,

що ти і твої однокласники та однокласниці — купці, які завітали до кочовиків зі своїм товарами. Опиши, яким шляхом ви подорожували, що ви привезли до Степу та які товари могли запропонувати вам кочові народи. Які були ризики такої подорожі?» [3, с.106].

Наведені приклади яскраво ілюструють системність підходу авторів підручника до формування в учнів умінь працювати з історичною картою як джерелом інформації та значення цієї роботи для формування геопросторового мислення учнів. На нашу думку, лише подальше вдосконалення відповідних елементів метатексту й методичного апарату підручника дасть змогу авторам підручника і вчителям досягти планованих Державним стандартом базової середньої освіти рівня обов'язкових результатів навчання. Важливо аби уміння семикласників працювати з картою отримали подальший розвиток у наступних класах, що сприятиме здатності школярів аналізувати, синтезувати, узагальнювати на історичному матеріалі, відслідковувати зв'язки й тенденції історичного процесу задля успішного орієнтування у проблемах сьогодення.

Використана література

1. Гупан Н.М. Потенціал підручників із курсу «Досліджуємо історію і суспільство» у досягненні обов'язкових результатів державного стандарту базової середньої освіти: Методологічні та методичні аспекти навчання в освітньому процесі НУШ : збірник матеріалів доповідей (статей, тез) учасників Всеукр. інтернет-конф. (м. Луцьк, 15 черв. 2023 р.). Луцьк : ВІППО, 2023. С. 19–24. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/736732/>
2. Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886 (дата звернення: 15.04.2023)

3. Пометун О., Дудар О. В., Гупан Н.М. Історія України: підручник для 7 класу закладів загальноосвітньої середньої освіти. К.: Видавничий дім «Освіта», 2024.- 212 с.

Пометун О., Ремех Т. Досліджуємо історію і суспільство. Підручник інтегрованого курсу для 6 класу закладів заг.освіти. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2023.

**ФОРМУВАННЯ НАСКРІЗНИХ УМІНЬ
ШЕСТИКЛАСНИКІВ
ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА
«ДОСЛІДЖУЄМО ІСТОРІЮ І СУСПІЛЬСТВО»**

Тетяна Ремех,
*кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
завідувачка відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України*

У Концепції Нової української школи зазначено, що ключові компетентності й наскрізні вміння створюють основу для успішної самореалізації учня як особистості, громадянина, фахівця [1, с. 12]. У Державному стандарті базової середньої освіти (далі – ДСБСО) представлено й схарактеризовано ключові компетентності, яких мають набувати здобувачі освіти, та вміння, наскрізні для всіх компетентностей [2].

Наскрізні вміння трактуємо як міжпредметні, узагальнені вміння (метавміння); здатності учня ефективно виконувати певну діяльність відповідно до цілей і завдань та застосувати набуті знання, навички і досвід в нових умовах. Вони формуються й розвиваються в навчанні різних предметів/курсів [3]. Це спільні для ключових компетентностей освітні практики, які функціонально інтегрують предмети/курси усіх шкільних галузей, релевантні механізмам подолання освітніх утрат,

необхідні для ефективного впровадження ДСБСО в освітній процес [4, с. 66].

Багаторічний досвід підручникотворення та результати дворічної апробації навчальних матеріалів з інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» для 5–6 класів доводять, що ефективним засобом формування наскрізних умінь учнів був і залишається підручник (за умови, що він відображає модель компетентнісно орієнтованого навчання предмета/курсу).

У межах нашої наукової розвідки зупинимося на такому наскрізному вмінні учнів як читати з розумінням. Це вміння передбачає: здатність учня до емоційного, інтелектуального, естетичного сприймання й усвідомлення прочитаного; розуміння ним інформації, записаної/переданої у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями; вміння виявляти приховану і очевидну інформацію, висловлювати припущення, доводити надійність аргументів і підкріплювати власні висновки фактами й цитатами з тексту, висловлювати ідеї, пов'язані з розумінням тексту після його аналізу і добору контраргументів.

Щоб сформувані означені вміння, підручнику як частина його методичного апарату мають бути наявні спеціальні завдання, що спрямовують учня на уважне, осмислене читання. Такі завдання мають складати систему, яка включає: 1) завдання перед читанням – для мотивування, передбачення, зацікавлення текстом; 2) завдання під час читання тексту – для розуміння, усвідомлення змісту інформації; 3) завдання після читання тексту – для осмислення, систематизації набутої інформації, порівняння з тою, що була відома раніше, прийняття рішень щодо неї.

Покажемо, як підручник з інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» для 6 класу закладів загальної середньої освіти уможливило формування в учнів означеного наскрізного вміння. Наведемо кілька прикладів завдань. Так, перед пунктом 1 § 16 «Як розвивались архітектура та мистецтво в країнах Давнього Сходу» учням запропоновано

таке завдання: *Що відомо про архітектурні пам'ятки країн Стародавнього Сходу?* Воно має структурувати опрацювання ними тексту в пошуках інформації й відповідей. А от для виконання завдання перед пунктом 3 «Які дива світу захоплюють людей нині» цього ж параграфу учні мають обговорити такі запитання: *Що таке дива світу? З якою метою складали їх переліки? Які чудеса світу вам відомі?* [5].

Специфікою інтегрованого курсу, з якого створено названий підручник, є проведення учнями дослідження. Тому на початку параграфу та після кожного його пункту запропоновано відповідні завдання, які пов'язані з аналізом тексту документу, ілюстративного ряду, легенди карти тощо. Наприклад, опрацювавши вже названий пункт 3 того ж § 16 учні мають виконати завдання під рубрикою «Досліди»: *На основі світлин та інформації таблиці визнач, чому певна історична пам'ятка дивує людей і нині. Свої міркування запиши в зошиті.*

Усі параграфи підручника містять багато завдань, виконуючи які шестикласники мають осмислено опрацювати текст. Наприклад:

Які джерела з історії стародавнього світу можуть досліджувати історики?

Що таке археологічна культура? Яку археологічну культуру називають Трипільською?

Випишіть з тексту нові слова та поясніть їх зміст. Коротко перекажіть текст, спираючись на ці слова.

Спираючись на текст пункту параграфу й ілюстрацію, опиши, як було влаштовано грецький поліс.

Складіть короткий план тексту і, користуючись ним, розкажіть про виникнення Спартанської держави.

Опрацюй уривки з книги Плутарха, послідовно відповідаючи на запитання: Про що розповідається в наведеному джерелі? Які особливості виховання хлопців і дівчат тебе здивували? Яке значення, на твою думку, надавали спартанці вихованню дітей?

Сформулюйте на основі тексту 4–5 запитань, відповіді на які надали б достатньо інформації про кочові народи на території України.

Які племена скіфів згадує Геродот? Визнач на карті місця розселення кожного із цих племен.

На основі тексту й карти визначте, на яких територіях велися греко-перські війни та з яких подій вони розпочались.

Якими правами й обов'язками були наділені громадяни Афінського полісу?

Складіть таблицю «Наука в Стародавній Греції», зазначивши галузі науки, імена вчених та їхні відкриття чи ідеї.

Принагідно зауважимо, що вміння читати з розумінням не формується відірвано від інших наскрізних умінь, а тісно пов'язане, зокрема, з такими вміннями учнів як висловлювати власну думку в усній і письмовій формі (словесно передавати власні думки, почуття, переконання, зважаючи на мету та учасників комунікації, обираючи для цього відповідні мовленнєві стратегії) та логічно обґрунтовувати позицію (здатність висловлювати послідовні, несуперечливі, обґрунтовані міркування у вигляді суджень і висновків, що є виявом власного ставлення до подій, явищ і процесів) [2]. Адже висловлена учнем думка чи сформульований аргумент (усно/письмово) є, на наш погляд, маркерами осмислення прочитаного тексту. Підтвердимо цю тезу прикладами.

У підручнику учням запропоновані завдання як-от:

У чому полягає зміст остракізму? Чи вважаєш ти такий спосіб попередження тиранії справедливим? Яке переносне значення слова «остракізм»?

Що, на твою думку, головне в присязі афінян? З якою метою виголошували присягу? Якими були основні обов'язки афінян?

У чому особливості влаштування давньогрецького театру? Порівняй давньогрецький і сучасний театр.

На основі тексту й схеми поясни, які державні органи влади існували в Римській республіці, як їх обирали, які їх повноваження. Наведи приклади органів сучасних держав із такими назвами. Які їх повноваження?

Як з'явився вислів «перейти Рубікон»? Із якою подією він пов'язаний? Який зміст він має нині? Придумай речення, вживши цей вислів.

Які пам'ятки культури Стародавнього Риму вам вже відомі? Культура якої цивілізації найбільше вплинула на римську? Чому ви так думаєте?

Зрозуміло, що для виконання таких і подібних завдань учням потрібно, по-перше, здобути відповідну інформацію (в нашому випадку – з підручника), по-друге, сформулювати й висловити власну думку (усно чи письмово), по-третє, аргументувати її (якщо цього вимагає умова завдання).

Отже, якщо однією із чільних характеристик наскрізних умінь є поліфункціональність (освітній концепт і ресурс підручникотворення) [4, с. 66], то навчальна книга має бути ефективним засобом формування в учнів визначених Державним стандартом базової середньої освіти таких умінь.

Використана література

1. Концепція Нової української школи. Міністерство освіти і науки України. 2016. 40 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text3>
3. Ремех Т. Розвиток наскрізних умінь учнів на адаптаційному циклі базового рівня освіти. *Світові виклики сучасній освіті*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. / гол. ред.: Осадченко І. І. Умань : Громадська організація «Міжнародна асоціація

сучасної освіти, науки та культури», 2022. С.92–96. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/730602/>

4. Малієнко Ю. Б. Наскрізнi вмiння – концепт державного стандарту базової середньої освіти і ресурс підручникотворення. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. Вип. 30. С.66–73. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/736194/>

5. Пометун О., Ремех Т. Досліджуємо історію і суспільство: підручник інтегрованого курсу для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2023. 256 с. URL : <https://pidruchnyk.com.ua/2608-istoriia-6-klas-pometun-2023.html>

**ІНТЕГРАТИВНИЙ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНИЙ ЧИННИК
ПРОГРАМИ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ 2022
ЯК РЕСУРС ЗМІСТУ ІСТОРИЧНОЇ ТА
ГРОМАДЯНСЬКОЇ ГАЛУЗІ
НУШ І ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Юлія Малієнко,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник,
відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України*

Програма з історії України 2022 – чинний освітній документ, який визначає концептуальні засади формування змісту шкільної історичної освіти, інструменти дослідження

минулого, його осмислення й переосмислення. Перспективність програми автори бачать у тому, що вона містить методологію відбору навчального матеріалу для створення модельних навчальних програм/підручників для 7–11 класів [1, с. 125].

Загалом програма з історії України 2022 реалізує комплекс завдань, визначених Державним стандартом базової середньої освіти, зокрема відповідально використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей у життєвих та навчальних ситуаціях, творчого самовираження, спираючись на особливості міжкультурної комунікації та досвід комунікації державною мовою [2].

Мовно-літературний ресурс змісту історичної освіти – це сукупність освітніх практик, які поглиблюють традиції міжпредметної, міжгалузевої інтеграції, зумовлюють новітню багатофункціональну взаємодію української мови, літератури та історії України, забезпечують формування в учнів/учениць ключових компетентностей і наскрізних умінь. Мовно-літературний чинник є важливим компонентом усіх складників програми з історії України 2022, як от «Зміст навчально-пізнавальної діяльності», «Результат навчально-пізнавальної діяльності», «Міжпредметні зв'язки», «Орієнтовні завдання для практичних і творчих робіт», «Орієнтовні теми для написання есе», «Позакласне читання» [3]. У такий спосіб формується інтегративне підґрунтя наявного й перспективного підручникотворення НУШ і профільної середньої освіти.

У межах обумовленого формату тез можемо лише частково розкрити багатофункціональний зміст мовно-літературного чинника в контексті зазначеної програми. Насамперед наводимо приклади міжпредметних зв'язків української мови/літератури та історії. У літературному інтегративному контенті репрезентовані як класичні приклади взаємодії, так і нові міжпредметні зв'язки. Важливо, що кожна мовна/літературна тема, яка інтегрується в історичний контекст, має відповідний компетентнісний супровід.

Таблиця 1

Міжпредметні зв'язки у програмі з історії України 2022

Українська мова	
Мовний чинник	Історичний чинник
Дієслово. Тема: Дієслово: значення, морфологічні ознаки, синтаксична роль	Учениця/учень складає допис, есе про значення родинних традицій у житті людини
Словосполучення й речення. Тема: Речення прості й складні (повторення), двоскладні й односкладні. Граматична помилка та її умовне позначення (практично)	Учениця/учень складає статті до Вікіпедії «Українські козаки: історія й сучасність» з використанням простих і складних, двоскладних і односкладних речень
Просте речення. Двоскладне речення. Тема: Головні і другорядні члени речення	Учениця/учень оформлює рубрики, готує стислі описи до проєкту «Українське козацьке бароко в пам'ятках історії та культури»
Складне речення, його ознаки. Тема: Складносурядне речення, його будова й засоби зв'язку	Учениця/учень пише есе «Які новітні засоби вияву творчості: на папері, полотні, у блогосфері мені найбільше імпонують?»
Текст як одиниця мовлення й продукт мовленнєвої діяльності. Тема: Текст, його основні ознаки	Учениця/учень створює текст-розповідь про людину, яку вважає взірцем інтелігентності з поясненням, які чесноти цієї особи є найціннішими для суспільства, план сприйнятого на слух науково-навчального тексту

Українська література	
Літературний чинник	Історичний чинник
Українські народні думи. «Маруся Богуславка», Українські історичні пісні. «Чи не той то Хміль», «Максим козак Залізняк» та ін.	Учениця/учень усвідомлює, що любов до Вітчизни – одна з найбільших людських чеснот..... Прагне до гармонії вчинків із загальнолюдськими цінностями
Українська література доби Ренесансу і доби Бароко, «Історія русів»	Учениця/учень розуміє значення «Історії русів» для української культури цього часу; розуміє роль спадщини нової української літератури для національного самоусвідомлення
Перлини західноукраїнської літератури. Богдан-Ігор Антонич «Зелена Євангелія», «Різдво», «Коляда»	Учениця/учень: має загальне уявлення про розвиток української літератури на заході України до 1939 р., називає її основних представників; розповідає про митця; дає загальну характеристику його творчості
Українська література другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Поети шістдесятники	Учениця/учень розуміє явище «шістдесятництва» і причини пробудження національної свідомості в суспільстві, шістдесятництво як явище соціальне й культурологічне, його зв'язок із дисидентським рухом

Звертаємо увагу, що програма з історії 2022 допускає зміну поняття «радянський» на «советський» у контекстах, що вказують на: 1) неприйнятні для України і нав'язані керівним

центром СРСР/СССР політичні, економічні, соціальні та культурні практики (напр., світогляд «советської людини», «советизація», «концепція “советського народу”»); 2) негативізацію, спотворення більшовиками (комуністами) понять «ради», «радитися», «народовладдя». Також запроваджено нові поняття та терміни, актуальні для розуміння сучасності, наприклад, «доктрина “русского міра”», «рашизм» тощо [3, с. 10-12].

Наводимо приклади освітніх практик учнів/учениць, які розширюють сфери їхньої діяльності.

Орієнтовні завдання для практичних і творчих робіт

- Підготувати уявний допис до газети «Зоря Галицька» з позиції сучасника революційних подій 1848 р., поборника прав людини.

- Механізми дії пропаганди протиборчих сторін з формування «образу ворога» (на основі аналізу періодики, зображальних джерел).

- Сергій Мазлах, Василь Шахрай «До хвилі (Що діється на Україні і з Україною?): чому памфлет українських націонал-комуністів був заборонений аж до розпаду СРСР?

Орієнтовні теми для навчальних проєктів:

- Відображення Української революції в текстах українських письменників (на вибір).

- Світ дитинства в українській літературі про Голокост.

Орієнтовні теми для написання есе:

- Стратегії опору Голодомору в повісті Ольги Мак «Каміння під косою».

- Мемуари як джерело вивчення історії Другої світової війни.

- Постать Катерини Білокур у романі Володимира Яворівського «Автопортрет з уяви».

Позакласне читання – новий контент програми з історії України 2022. Це перелік літературних творів, які розкривають/увиразнюють долю людини/людей на тлі основних

історичних подій, явищ, процесів. Твори розміщені у програмі відповідно до історичної тематики, проте обрані приклади ми звели до єдиного списку.

- Надія Суровцова «Спогади», «Листи».
- Василь Шкляр «Чорний ворон» («Залишенець»), «Маруся», «Троща».
- Докія Гуменна «Куркульська вілія», «Хрещатий Яр».
- Марина Гримич «Фріда», «Клавка».
- Наталка Доляк «Чорна дошка»; Світлана Талан «Розколоте небо»; Анатолій Дімаров «Перепишіть мене в українця».
- Таня Малярчук «Забуття».
- Марія Матіос «Нація. Одкровення», «Солодка Даруся»; Володимир Лис «Століття Якова», «Вифлеєм»; Леонід Первомайський «В Бабинім Яру»; Юрій Винничук «Танго смерті»; Катерина Бабкіна «Соня», «Рубін»; Тетяна Пахомова «Я, ти і наш мальований і немальований Бог»; Лариса Денисенко «Відлуння. Від загиблого діда до померлого»; Максим Дупешко «Історія варта цілого яблуневого саду».
- Сергій Жадан «Інтернат»; Тамара Горіха Зерня «Доця»; Олексій Чупа «Казки мого бомбосховища»; Валерій Ананьєв «Сліди на дорозі»; Станіслав Асеев «“Світлий шлях”: історія одного концтабору»; Борис Гуменюк «Заповіт».

Програма з історії України увиразнює глибокий інтелектуальний і духовний зв'язок української мови, літератури та історії у минулому й сьогодні, є важливим ресурсом для МНП, підручникотворення НУШ і профільної середньої освіти.

Використана література

1. Малієнко Ю.Б., Гурська О. К. Оновлені програми з історії України 2022: наративи, концепти, перспективи підручникотворення. Проблеми сучасного підручника. Вип. 29. м. Київ, 2022. С. 126-136. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734216/>

2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 25.04.2023).
3. Всесвітня історія. Історія України. (Інтегрований курс). 6 клас. Всесвітня історія. 7–9 класи. Історія України. 7–9 класи. Всесвітня історія. 10–11 класи. Історія України. 10–11 класи. Навчальні програми для закладів загальної середньої освіти. Київ: HREC PRESS, 2022. 260 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИСВІТЛЕННЯ ПОВСЯКДЕННОГО ЖИТТЯ В ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ ІСТОРІЇ

Петро Мороз,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України*

Протягом тривалого часу історію розглядали як певну комбінацію визначних подій, явищ, ідеологій, політичних систем та діяльності видатних особистостей, а також взаємовідносин спільнот (соціальних, етнічних, релігійних тощо). Водночас життя пересічної людини та її повсякденні турботи не були предметом наукових досліджень та вивчення в закладах освіти. Такі поняття, як «соціальне середовище», «клас», «народ», «верства» довгий період домінували в офіційній історії. Внаслідок цього повсякденне життя звичайної людини не знаходило відображення на сторінках шкільних підручників, і учні вивчали «історію без людини та її повсякдення» [1].

У середині ХХ століття в історичній науці відбувся один з найрадикальніших поворотів, а саме – поворот перехід до Людини як суб'єкта історії. Історія повсякденності стає об'єктом багатьох досліджень. Дослідники минулого звернули увагу на умови та спосіб життя пересічної людини в різні історичні періоди, а саме – на її повсякденність [5].

Включення історії повсякденності до шкільних підручників історії дає змогу більш повно розкрити вплив історичних подій на умови та спосіб життя людей, їхні цінності, переконання. На думку Олександра Удода, історія повсякденності передусім відображає процес олюднення побуту, психологізацію щоденного життя, ставлення людини до побутових проблем, до влади, держави і суспільства в цілому через призму особистісного сприйняття умов життя [7, с. 18].

За домінуючим способом виявлення життєдіяльності дослідники вирізняють кілька важливих сфер повсякдення (зі значною мірою умовності меж між ними): 1) трудову (праця, навчання); 2) дозвілєво-відпочинкову (читання, відвідування театру, цирку, кіно, музеїв, виставок, заняття спортом, іграми, розваги, свята, урочистості, мандрівки); 3) репродуктивно-забезпечувальну (харчування, лікування, торгівля, транспорт, одяг, побут); 4) приватно-родинну (сім'я, родина, кохання, шлюб, діти, дім); 5) комунікативно-громадську (товариства, дружба, об'єднання) [2].

Характерною ознакою історії повсякденності є її міждисциплінарний зв'язок із різними науками: соціологія, психологія, антропологія, культурологія, етнологія тощо. Її висвітлення на сторінках підручника вимагає використання більш широкої джерельної бази, оскільки офіційні документи часто не фіксують всіх аспектів повсякдення та людських взаємин, вони зазвичай фокусуються на офіційних аспектах історії та формальних статистичних даних [1].

Залучення різноманітних джерел дає змогу розширити наше розуміння повсякдення та його роль у житті людей у різні епохи

[6]. Епістолярії, мемуари, шлюбні домовленості, щоденники, біографії та інші особисті джерела можуть розкривати особливості приватного життя людей, їхні емоції, думки та взаємини. Художня література й історична публіцистика допоможуть описати атмосферу та настрій певного часу, соціокультурні норми й відносини в суспільстві. Візуальні джерела, такі як фотографії, кінострічки, реклама, плакати, карикатури, можуть відобразити атмосферу і стиль життя, модні тенденції та культурні події. Вивчення предметів повсякденного побуту людей уможливить розкриття їхніх звичаїв і потреб. Усні історичні джерела (інтерв'ю, опитування, чутки, анекдоти, бувальщини тощо) дають змогу відтворити думки, емоційне тло та психологічний стан людей у різні історичні періоди. Такий міждисциплінарний підхід дозволяє вивчити різні аспекти повсякдення, зокрема соціальні, психологічні, культурні та антропологічні аспекти, і розкрити їх взаємозв'язок з історичним контекстом [6].

Інтегруючи історію повсякденності в зміст шкільного підручника, необхідно враховувати особливості сучасних дітей, які належать до цифрового покоління. Для цього доцільно застосовувати методи активного навчання, які стимулюють діалог, дискусії та співпрацю. Ефективним засобом залучення цих дітей до вивчення історії повсякденності є використання інтерактивних технологій та візуалізації [5].

Необхідною умовою вивчення історії повсякденності є застосування системи творчих та дослідницьких завдань із залученням історичних джерел різного типу: 1) на реконструкцію повсякденного життя мешканців різних регіонів/держав/цивілізацій; 2) аналіз різних джерел інформації; 3) порівняння повсякденного життя в різних державах/регіонах, різних епох; різних соціальних верств; 4) персоніфікацію та драматизацію [4].

Вкрай ефективними є навчальні проекти. Вони дають змогу учням застосовувати свої знання та вміння впродовж виконання практичних завдань. Теми таких проектів можуть бути

різноманітними, наприклад: «Віртуальний музей повсякденного життя», «Моя родина в історії», «Свята й традиції моєї громади», «Повсякденність у фото та відео», «Історичний блог/газета про повсякденне життя в різні історичні періоди» тощо. Учням можна запропонувати реконструювати певні ситуації, пов'язані з повсякденним життям у минулому. Наприклад, вони можуть відтворити традиційні свята, зіграти ролі тих, хто жив у різні історичні періоди, або провести спробувати приготувати їжу без газу та електрики тощо. Такий підхід дає змогу учням не лише здобути теоретичні знання, але й застосовувати їх у практичних сценаріях, що збагачує їхнє розуміння історії та розвиває критичне мислення [5].

Нині особливої актуальності набуває вивчення повсякденної історії під час воєн. Війна кардинально змінює звичний життєвий ритм людини, порушує усталені соціальні зв'язки, переорієнтовує людину та спільноту на нові цінності. Як зазначає Олександр Лисенко, воєнний стан «пронизує» всі сфери життя і навіть у віддалених від фронту районах воюючої країни відчувається напружений пульс протистояння з ворогом. Такі життєві фактори, як от: мобілізація до війська, встановлення відповідних режимних норм, необхідність економії життєво важливих ресурсів, втрата близьких і рідних, а також майна, житла, вимушені міграції, терор чи насильства окупантів – усе це різко змінює не тільки звичний життєвий ритм, порушує усталені соціальні зв'язки, а й переорієнтовує на нові цінності, серед яких не перше місце виходить збереження життя [3, с. 15].

Війна надміру насичена граничними ситуаціями, у яких максимально розкриваються риси характеру, здібності й нахили індивіда. На думку О. Лисенка, комплексне дослідження феномену війни насамперед в антропологічному, а не суто військовому, політичному чи економічному вимірі, створює передумови для виявлення й характеристики усієї палітри людських реакцій, переживань, мотиваційних імпульсів, а також моделей поведінки і

життєвих практик в умовах, що суттєво відрізняються від мирного часу [3].

Введення історії повсякденності до шкільних підручників історії надає можливість учням розглянути минуле з нового ракурсу, уявити, як звичайні люди жили, працювали, навчалися, спілкувалися та розважалися в різні історичні періоди. Такий підхід допомагає учням уявити образ епохи й побачити в ньому конкретну людину, зрозуміти систему суспільних цінностей. Це сприяє формуванню емпатії та розумінню соціальних і культурних змін, а також розвиває критичне мислення учнів. Висвітлення повсякденного життя також сприяє збереженню культурної спадщини й формуванню громадянської свідомості, розкриває значення традицій, звичаїв та інших аспектів повсякденності для різних народів і громад.

Використана література

1. Головка О. Роба та м'ясо» історії повсякденності: теоретичні засади напряду. Проблеми історії України: факти, судження, пошуки. Міжвідомчий збірник наук. пр. Вип. 17. Київ: НУ НАНУ, 2007. С. 87–101.

2. Колястрок О. Теоретико-методологічні аспекти вивчення повсякденного життя. Нариси повсякденного життя радянської України в добу непу (1921–1928 рр.) : кол. моногр. / відп. ред. С. В. Кульчицький : у 2 ч. Ч. 1. К. : Ін-т історії України НАН України, 2009. С. 5–46.

3. Лисенко О. Історія повсякденності як галузь наукового знання. (Повсякденна історія війни: методологічні нотатки). Сторінки воєнної історії України: Зб. наук. Статей [Відп. ред. О. Є. Лисенко. НАН України. Інститут історії України. Київ: Інститут історії України НАН України, 2010. Вип. 13. С. 8–22.

4. Мороз П., Мороз І. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.

5. Мороз П., Мороз І. 2023 Інтегрування історії повсякденності у шкільний курс історії: дослідницький аспект. Проблеми сучасного підручника, Вип. 30. 2023. С. 86–101. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-86-101>

6. Мороз П., Мороз І., Власов В. Історія України в джерелах: практикум. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2021. 564 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729083/>

Удод О. А. Історія повсякденності як провідний напрям української історіографії. Краєзнавство. 2010. № 3. С. 6–9.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВаних ЗАВДАНЬ У ШКІЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКУ ІСТОРІЇ

Ірина Мороз,

*науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України*

Інтеграційні процеси відбуваються в різних сферах суспільного життя, зокрема в освітньому процесі. Актуальність упровадження інтеграції в освіті зумовлена низкою глобальних процесів і тенденцій розвитку інформаційного суспільства. Сучасні суспільні виклики зазвичай мають комплексний характер, вирішення яких вимагає інтегрованого підходу. Фрагментарність знань перешкоджає формуванню у свідомості учнів цілісного уявлення про світ, що уповільнює розвиток їхніх ключових компетентностей і здатності до розв'язування реальних життєвих задач.

Відповідно в умовах інформаційного суспільства набуває важливості розвиток в учнів системного мислення, навичок роботи різноманітними джерелами інформації, уміння виділяти в масиві інформації важливе, розв'язувати комплексні завдання та приймати зважені рішення. Одним із ефективних методів розвитку зазначених навичок є інтегроване навчання, яке

передбачає не лише взаємозв'язок між освітніми галузями та предметами, а насамперед ґрунтується на наукових ідеях, концепціях, що дають цілісне уявлення про історію, людину, світ і культуру [3, с. 34].

Шкільна історична освіта завжди відіграла важливу роль у формуванні самоідентичності, ціннісних орієнтацій та критичного мислення учнів. У контексті російсько-української війни історична освіта набуває особливої актуальності, адже сучасні події мають глибоке історичне коріння. Тому інтегрований підхід до вивчення історії є надзвичайно актуальним.

Інтегровані завдання є важливим складником інтегрованого навчання історії, оскільки вони є ключовим інструментом для досягнення освітніх результатів. Виконання цікавих і конкретних завдань ставить перед учнем чітку мету та мотивує до активної діяльності. Такі завдання спонукають до зосередженості, наполегливості й використання різних стратегій для досягнення освітнього результату [7].

Втім, як засвідчує практика, саме організація освітнього процесу з розв'язання інтегрованих завдань є найменше реалізованою. Це підтверджують і результати проведеного нами анкетування. Аналіз відповідей на питання анкети засвідчив, що в реалізації інтегрованого підходу в освітній процес 70,3% опитаних вчителів історії використовують на уроках інтегровані завдання. Водночас лише 17,5% педагогів зазначили, що учні охоче виконують завдання, для виконання яких необхідно застосовувати знання з інших предметів, 77,3% респондентів зазначили, що учні ставляться до таких завдань по-різному (залежно від рівня підготовки та вподобань), а 5,2% вказали, що учні виконують такі завдання неохоче. Отже, проблема розроблення якісних і цікавих для учнів інтегрованих завдань з історії є досить актуальною [5, с. 208].

Система інтегрованих завдань у підручнику історії, на думку О. Пометун та Н. Гупана, є складним утворенням, що

відповідає різноманітним завданням, а саме: 1) формує в учнів цілісні інтегровані різнобічні уявлення про досліджувані процеси і явища суспільного життя, як у минулому, так і нині; 2) моделює поетапну пізнавальну діяльність учнів відповідно до психологічних засад пізнання (актуалізація, сприйняття, осмислення/застосування, рефлексія); 3) активізує пізнавальну діяльність у різних формах (індивідуальній, груповій, фронтальній) та залучає учнів до активностей різних видів: дискусій, обговорень, критичного читання, опрацювання джерел, розв'язання проблем, творчих завдань і проєктів, самооцінювання тощо; 4) дає змогу учням поступово поопераційно опанувати складні, зокрема наскрізні уміння: від засвоєння за зразком до вільного застосування в новій ситуації, наприклад, життєвій [8, с. 123].

Аналіз публікацій засвідчує, що в методиці відсутнє єдине тлумачення поняття «інтегроване завдання». На основі узагальнення наукових розвідок [1; 2; 6-9] ми дійшли до висновку, що під поняттям «інтегроване завдання» в історії слід розуміти педагогічно сконструйовану навчальну проблемну ситуацію або завдання, що передбачає комплексне використання знань, умінь та навичок, здобутих під час вивчення різних предметів та особистісного досвіду з метою формування в учнів ключових компетентностей, системного типу мислення, цілісних та різнобічних уявлень про події, явища, процеси суспільного життя в різні історичні періоди.

На наш погляд, розв'язування інтегрованих завдань на уроках історії має допомагати учням: 1) визначати, як події та явища, діяльність людини впливали/впливають на різні сфери суспільства (політику, економіку, культуру, соціальні відносини, освіту, науку, технології, повсякденність) в минулому і сьогодні; 2) робити аргументовані висновки про зв'язок минулого та сьогодення, визначати взаємовплив людини та довкілля в минулому і нині; 3) розвивати комплексні навички, які включають в себе такі аспекти, як критичне та системне

мислення, комунікаційні навички, соціальну компетентність, творчість, навички самоорганізації; 4) формувати в учнів навички самостійного пізнання та виявляти зв'язок між вивченим матеріалом і повсякденним життям [7].

Основними методичними вимогами до формулювання інтегрованих завдань з історії є:

1) відповідність модельній навчальній програмі й меті уроку (завдання мають стосуватися найважливіших понять та фактів, що засвоюються під час опанування навчальних тем та охоплювати, за можливості, різні види джерел інформації);

2) конкретність, логічність і лаконічність;

3) досяжність у виконанні учнями самостійно чи за допомогою/під керівництвом вчителя;

4) умова не має містити явного підказування;

5) кількість інтегрованих завдань на уроці й у підручнику має бути оптимальною – відповідно до віку, можливостей учнів і відведеного часу;

6) інтегровані завдання мають розробляти відповідно до вікових особливостей учнів, їх потреб та можливостей;

7) система інтегрованих завдань має передбачати оптимальне поєднання різних форм навчання: індивідуальної, парної, групової та колективної [7].

На нашу думку, умова інтегрованих завдань має формулюватися так, щоб вона спонукала до пізнавальної активності учня, висунення припущень, аналізу чи порівняння історичних подій і явищ, виявлення спільних та відмінних рис на встановлення причиново-наслідкових зв'язків різного характеру, історичну реконструкцію та персоніфікацію, доведення або спростування тверджень на основі конкретних фактів, виявлення причин, наслідків та значення подій, простеження синхронності чи послідовності однотипних історичних фактів, явищ та процесів в різних країнах та

регіонах, формулювання і аргументацію особистої думки на основі аналізу історичних джерел, розвиток історичної емпатії та історичної уяви [7].

Використана література

1. Гром'як М. І., Федчишин О. М. Інтегровані завдання як засіб формування ключових компетентностей учнів. Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії. Біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 20-21 травня 2019 р., м. Тернопіль. Тернопіль: Вектор, 2019. С. 167-170.

2. Засекіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2020. 400 с.

3. Інтеграція навчальних предметів в початковій школі як ефективна форма навчання молодших школярів : матеріали інтернет-семінару /уклад. Л.Н. Добровольська, В.О. Чорновіл. Черкаси : Видавництво КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», 2017. 183 с. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/430>

4. Малієнко Ю. Інтеграція як концепт сучасного підручникотворення. Проблеми сучасного підручника. 2021. Вип. 27. С. 123–131. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-123-131>

5. Мороз П. В., Мороз І. В. Інтегроване навчання історії в 5-9 класах: стан практики та перспективи. Український педагогічний журнал. 2021. № 3. С. 66–77. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/226/179>

6. Мороз П., Мороз І. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». 2021. 96 с.

7. Мороз П., Мороз І. Особливості конструювання та використання інтегрованих завдань на уроках інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство. 5–6 класи». Український Педагогічний журнал. 2023. № 3. С. 205–216. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-205-216>

8. Пометун О., Гупан Н. Методологія створення інтегрованого курсу з історії та громадянської освіти для 5-го класу. Проблеми сучасного підручника. 2022. Вип. 28. С. 115–132. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-115-132>

9. Савченко О. Я. Система міжпредметних завдань на уроках літературного читання: методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.

ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ПІДРУЧНИКІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ігор Горошкін,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАП України*

Навчання іноземної мови сьогодні – це насамперед практика застосування іноземної мови. Пріоритетне завдання підручника полягає в тому, щоб підготувати учнів до ефективної іншомовної комунікації. Для цього потрібні ефективні шляхи формування в здобувачів освіти механізмів іншомовного спілкування. Одним із таких шляхів є система вправ і завдань.

Призначення системи вправ і завдань полягає в тому, щоб забезпечити підґрунтя для розроблення підсистем, спрямованих на опанування конкретних тем, наприклад, система вправ для навчання аудіювання, система вправ для розвитку фонетичних умінь здобувачів освіти тощо. Коли працює система, то актуалізуються і функції, що виконує система загалом, і функції, притаманні кожному складникові системі, тобто конкретній вправі чи завданню. Реалізація цих функцій має забезпечити формування механізмів іншомовного спілкування учнів 7-9 класів гімназії.

Навчання іноземних мов, як і навчання інших шкільних предметів, спирається на загальнодидактичні та методичні принципи. Розглянемо докладніше означені принципи в контексті розроблення системи вправ і завдань для підручників іноземної мови 7-9 класів гімназії.

Принцип комунікативності передбачає побудову системи вправ і завдань з урахуванням моделі реальної комунікації, тобто тематика вправ і завдань має бути максимально наближеною до реальних ситуацій спілкування, цікавою для учнів означеної вікової категорії.

Принцип інтегрованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови передбачає одночасний розвиток мовленнєвих умінь (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі, перекладі) у межах визначеного модельною програмою їх послідовно-часового співвідношення на основі загального мовного матеріалу і за допомогою спеціальних вправ (Методика навчання іноземних мов і культур..., 2013, с. 115).

Принцип домінуючої ролі вправ реалізується в освітньому процесі шляхом залучення учнів до виконання різноманітних вправ, що спонукають їх до здійснення мовленнєвих дій, в основу яких покладено певні мовленнєво-розумові операції. Означений принцип забезпечує діяльнісний характер навчання іноземної мови.

Принцип активності означає, що в процесі навчання іноземної мови учні мають бути залученими до активної мовленнєво-мисленнєвої, проєктної, ігрової діяльності.

Принцип наочності передбачає використання наочності під час виконання вправ і завдань для мобілізації активності учнів, підвищення інтересу до навчання, розширення обсягу матеріалу для засвоєння, візуалізації його.

Принцип систематичності й послідовності реалізується передусім через послідовне введення мовного, мовленнєвого та соціокультурного матеріалу в освітній процес.

Наведені принципи є опорою для побудови системи вправ і завдань, спрямованих на формування механізмів мовлення в процесі вивчення іноземної мови в 7-9 класах гімназії.

Використана література

1. Горошкін І.О. Принципи побудови системи вправ і завдань для формування механізмів іншомовного спілкування. Проблеми сучасного підручника 2023. №3. Київ : Педагогічна думка. С 61-71

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. / Бігич.О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. /за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Олена Петрик,
*консультант комунальної установи
«Центр професійного розвитку педагогічних працівників»
Переяславської міської ради*

В умовах розбудови Нової української школи, зокрема модернізації змісту і структури базової середньої освіти, особливе значення мають наукові й прикладні розробки з навчально-методичного забезпечення проектування освітнього середовища закладів освіти та створення й упровадження в освітній процес інноваційних освітніх програм і шкільних підручників нового покоління. Створення якісних шкільних підручників залишається актуальним питанням в педагогіці. Різні напрями й аспекти модернізації змісту та структури навчальної книги були і нині є предметом дослідження українських і закордонних вчених та дослідників, оскільки розвиток освіти передбачає постійне оновлення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з метою забезпечення відповідності сучасним вимогам держави й освіти [3, с. 38].

Концепцією Нової української школи визначено, що створення освітнього середовища, зорієнтованого на формування ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти, потребує принципового оновлення змісту та структури шкільних підручників, наповнення їх ефективними видами організації навчальної діяльності, переорієнтації з виконання інформаційно-репродуктивної функції на діяльнису, що розвиватиме в учнів самостійність та здатність практично діяти, застосовувати досвід навчальної діяльності для вирішення конкретних проблем [2]. Отже, одне з пріоритетних завдань

реформування шкільної освіти – підготовка якісного навчально-методичного забезпечення з урахуванням сучасних досягнень філософії освіти, педагогіки, вікової психології, літературознавства та предметної методики.

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дає можливість простежити розвиток шкільного підручникотворення в історичному й теоретико-методичному аспектах. Так, етапи становлення підручника літератури як навчальної книги, його дидактико-методичні основи розглядалися в історико-педагогічних та історико-методичних працях Л. Березівської, Л. Базиль, Н. Волошиної, О. Мазуркевича, В. Оліфіренка, О. Семенов, Т. Яценко та ін. Загальні питання теорії сучасного підручникотворення досліджували науковці Н. Бібік, Н. Буринська, М. Бурда, М. Вашуленко, І. Гудзик, Н. Матяш, В. Мелешко, О. Савченко, О. Пометун, О. Хорошківська та ін. Проблемі створення якісного навчального забезпечення підручника присвячено публікації О. Бандури, Н. Волошиної, Н. Логвіненко, Р. Мовчан, Г. Семенюка, О. Слоньовської, Б. Степанишина, В. Цимбалюка, А. Фасолі, В. Шуляра, Т. Яценко та інших[4, с. 552].

Тому постійно виникає потреба в уточненні принципів і підходів до розроблення змісту та структури шкільного підручника; у доповненні новинами для створення нового формату шкільної книги, який би дав змогу в комплексі з іншими засобами забезпечити реалізацію мети української освіти, яку визначено Законом України «Про освіту», зокрема визначено, що «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного

потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [1].

Зміни вимог до сучасного шкільного підручника зумовлені як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками: інтеграція української освіти до міжнародного освітнього простору; інформатизація усіх галузей економіки, науки, освіти; виникнення нових запитів у суспільстві до державної освіти і необхідність національного виховання громадян України як висококваліфікованих фахівців і патріотів.

Підручник повинен бути орієнтованим на творче й активне оволодіння читацькою компетентністю. Теоретичний матеріал потрібно подавати лаконічно, з наведенням прикладів, використанням схем, таблиць тощо.

Одним із дієвих чинників реалізації компетентнісного підходу в шкільній освіті є підготовка якісного інноваційного навчально-методичного забезпечення вивчення предметів. Особливо важливо надати учням можливість користуватися новими сучасними підручниками. [5, с. 319].

Кожному періоду історії відповідає свій підручник. Нинішній підручник має відповідати освітній парадигмі майбутнього й орієнтувати на перспективні життєво доцільні функціональні знання й базові (ключові) компетентності. Вимога формувати ключові компетентності учнів досягається за умови відповідної організації освітнього процесу.

Підручник залишається одним із найважливіших засобів навчання. Оскільки на сьогодні знання доступні з багатьох джерел, основною функцією підручника є організація навчальної діяльності учнів.

Отже, сучасний шкільний підручник має бути орієнтований на ефективне застосування сучасних наукових знань (які мають бути чітко прописані в державних стандартах і навчальних програмах) у практиці через різні види діяльності

учнів (навчальну, навчально-дослідницьку, творчу тощо) із використанням підручника.

Використана література

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38 – 39. С. 380. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
2. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Гораш К. В. Сучасний шкільний підручник: передумови змін. *Проблеми сучасного підручника: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання)*. 14 травня 2019 р. Київ: Педагогічна думка, 2019. С. 38 – 40.
4. Яценко Т. О. Підручник української літератури в контексті завдань Нової української школи. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. Випуск 20. С. 551-559.
5. Яценко Т. О. Компетентнісно орієнтований підручник української літератури для учнів 11 класу. *Проблеми сучасного підручника*. Випуск 23. 2019. С. 317 – 325.

ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ

Серова Галина,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України*

В умовах загрозливих екологічних проблем та геополітичних викликів перед українським суспільством, а значить і перед освітою, постають нагальні потреби зміни

світоглядних і мотиваційних установок, об'єднання громадян для захисту планети й забезпечення миру і процвітання для всіх людей. Подолання найбільших екологічних загроз, як-от зміни клімату, вичерпання невідновлюваних природних ресурсів, продовольча безпека, катастрофічна руйнація довкілля внаслідок повномасштабної військової агресії російської федерації проти України, потребує титанічних колективних та індивідуальних зусиль.

Нерозривний зв'язок природи і людини, як фактор загальної безпеки і виживання людства, обумовлює важливість формування екологічної свідомості та екологічної культури підростаючого покоління [1, с.35]. У Державному стандарті базової середньої освіти у вимогах до обов'язкових результатів навчання на основі компетентнісного підходу закладені ціннісні орієнтації/ставлення учнів щодо усвідомлення важливості збереження природи, визнання цінності природних ресурсів для сьогодення та майбутніх поколінь і раціональне використання їх у повсякденному житті [2]. Формування екологічної компетентності здобувачів освіти засобами різних предметів можна розглядати як цілеспрямований процес вироблення екологічних цінностей через сукупність набутих знань, особистого досвіду та емоційно-ціннісних орієнтацій учнів [4, с.46], що ґрунтуються на розумінні взаємозв'язків між природним та людським середовищем, його змінами в умовах суспільного розвитку, впливу діяльності людини на довкілля в часі й просторі, освоєння і перетворення людиною природи в минулому і теперішньому; здатності учня оцінювати власні дії у природі і вирішувати життєві ситуації з орієнтацією на принципи сталого розвитку суспільства; спроможності відповідально діяти, брати участь у громадському та суспільному житті з розв'язання екологічних проблем, здатності оцінювати вплив поведінки окремої людини на її найближче оточення, місцеву громаду, Україну та світ, зокрема в сфері довкілля.

Виховання екологічної свідомості у процесі набуття екологічної компетентності є важливим складником змісту навчання історії та громадянської освіти учнів 7 класу. Це передбачає на основі здобутих історичних і громадянознавчих знань, предметних і міжпредметних умінь та пізнавального досвіду набуття учнями здатності характеризувати взаємодію людини і природи у часі й просторі, оцінювати зміни навколишнього середовища в умовах суспільного розвитку, наслідки людської діяльності та її вплив на довкілля від минулого і до сьогодення, а також вирізняти основні проблеми в цій царині та шукати шляхи й способи їх розв'язання [2, Додаток 18].

Важливим засобом досягнення зазначених результатів є підручник, який моделює освітній процес та проектує його реалізацію.

Проілюструємо на кількох прикладах відповідні можливості підручника «Всесвітня історія» (автори О. Пометун, Ю. Малієнко, О. Дудар), що готується до видання [3] . Засвоєння семикласниками екологічних знань та ідей забезпечується відповідними навчальними текстами та позатекстовими матеріалами і пізнавальними завданнями до них дослідницького й пошукового характеру. Зміст завдань дає змогу використовувати їх диференційовано, організувати самостійну / парну / групову роботу учнів, досягати очікуваних результатів навчання, а саме: визначати наслідки впливу людини на довкілля в минулому і сьогодні; критично осмислювати ризики, пов'язані із шкодою для довкілля; використовувати досвід історії для самопізнання та досягнення цілей сталого розвитку суспільства (Таблиця 1).

Таблиця 1

Параграф підручника	Міжпредметні завдання і запитання у підручнику
<p>§ 2. Велике переселення народів</p>	<p><i>Перевір себе</i> Чи погоджуєшся ти з тим, що Велике переселення народів було спричинено змінами клімату? Чому? А чи можуть сучасні зміни клімату спричинити важливі історичні події?</p>
<p>§ 7. Взаємозв'язок людини і природи. Рух середньовічного населення</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. У чому полягав зв'язок людини і природи в середні віки 2. Чому і як відбувався рух населення в середньовіччі 	<p><i>Обговоріть у класі</i> Як природа впливала на життя людей у давнину? Чи здійснювала людина вплив на природу? Поясніть на прикладах.</p> <p><i>Розгляньте інфографіку</i> Визначте, як різні природні чинники впливали на людей у середньовіччі. Схарактеризуйте детально вплив кожного з них на різні сфери життя людини.</p> <p>Поміркуйте, як діяльність людини у середні віки позначалася на довкіллі. До яких наслідків це могло призвести у майбутньому?</p> <p><i>Дослідіть</i> Як на мініатюрах із середньовічного календаря - «Розкішного часослова герцога Беррійського» (XV ст.) - зображено взаємодію людини та природи?</p>

	<p><i>Перевір себе</i></p> <p>Як у середньовіччі люди впливали на природу?</p> <p>Хто брав участь у міграційних процесах?</p> <p>Що таке внутрішня і зовнішня колонізація?</p> <p>Чому, на твою думку, кількість міграцій населення із часом зростала?</p> <p>Як ти вважаєш, чи була середньовічна людина більш залежною від природи, ніж сучасна? Обґрунтуй свою думку.</p> <p>Визнач, як людина впливала на природу і як природа впливала на життя людей у середньовіччі. Запиши свої міркування в таблицю в зошиті. Поясни висновки.</p>
--	---

У контексті виховання екологічної свідомості окремої уваги заслуговують пізнавальні завдання й запитання, вміщені в означеному підручнику, які спрямовані на формулювання й висловлення учнями аксіологічних (оціночних) суджень щодо наслідків взаємовпливу та взаємодії людини і природи. Такі аксіологічні завдання спрямовують учнів на висловлювання власних ціннісних суджень, суб'єктивного ставлення до того, що вивчається, до процесу навчання. Саме такі завдання дуже важливі, адже їх застосування уможливорює формування в учнів свідомого, відповідального ставлення до природи та її збереження. Наприклад:

– Чи погоджуєшся ти з тим, що Велике переселення народів було спричинено змінами клімату? Чому? А чи можуть сучасні зміни клімату спричинити важливі історичні події?

– Поміркуйте, як діяльність людини у середні віки позначалася на довкіллі. До яких наслідків це могло призвести у майбутньому?

– Як ти вважаєш, чи була середньовічна людина більш залежною від природи, ніж сучасна? Обґрунтуй свою думку.

– Визнач, як людина впливала на природу і як природа впливала на життя людей у середньовіччі. Поясни висновки.

Наведені приклади демонструють можливості підручника з історії щодо виховання екологічної свідомості учнів 7-го класу у відповідності до вимог Державного стандарту базової середньої освіти на основі поєднання когнітивного, діяльнісного і мотиваційно-ціннісного компонентів.

Поділяючи думку, що екологічна свідомість – це складник культури миру українців, актуальною сьогодні є проблема виховання екологічної свідомості здобувачів освіти як майбутніх фахівців і учасників розв'язання екологічних проблем, зокрема, подолання екологічних наслідків російсько-української війни, відбудови та якісного перетворення нашої держави.

Ключові слова: екологічна свідомість; виховання; шкільна громадянська та історична освіта; підручник; пізнавальні завдання.

Використана література

1. Виговський Л. А. Екологічна свідомість як основа екологічної культури особистості / Л. А. Виговський, Т. В. Виговська // *Софія*. 2019. № 2. С. 35–38. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/sophia_2019_2_10

2. Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886

3. Пометун О., Малієнко Ю.938, Дудар О. Всесвітня історія: підручник для 7 класу закладів загальноосвітньої середньої освіти. К.: Видавничий дім «Освіта», 2024. – 222 с.

4. Толочко С. В., Бордюг Н. С., Міронець Л. П. Формування екологічної компетентності здобувачів освіти для подолання екологічних наслідків війни. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 52. Т.2. С. 46–49. URL : http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/52/part_2/8.pdf

ВИКОРИСТАННЯ ПІДРУЧНИКА ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ

Лариса Шевцова,

кандидат педагогічних наук, доцент,

викладач української мови та літератури,

Житомирський фаховий

торговельно-економічний коледж

Державного торговельно-економічного університету

У сучасній освітній парадигмі важливого значення надається фаховому передвищому навчанню. З метою підвищення мотивації студентів у здобуванні знань найближчим часом пропонується ряд можливих нововведень: виведення коледжів із структури університетів, об'єднання професійно-технічної на фахової передвищої освіти, зміна терміну підготовки бакалавра, ліквідація заочної та вечірньої форм навчання, використання інноваційних форм державної атестації випускників, гармонізація ринків праці та освітянських послуг, новий перелік спеціальностей, оптимізація закладів освіти тощо [4]. Усе це спонукає викладачів до пошуку нових форм і засобів організації навчального процесу.

У 2019 р. було прийнято Закон України «Про фахову передвищу освіту», яким затверджено створення освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра. Стандарти такої освіти розробляються для кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення змісту та оцінювання результатів освітньої діяльності за освітньо-професійними програмами. Серед інших вимог до останніх ставиться забезпечення обов'язкових загальних та спеціальних компетентностей і результатів навчання, що стає можливим завдяки використанню якісних засобів навчання.

Питання забезпечення підручниками як засобом навчання у закладах фахової передвищої освіти має важливе значення. Модельна програма з української мови для закладів освіти, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти (2018 р., автори Т. Антонюк, Л. Авдіковська, А. Кабаненко, Л. Ковалевська, О. Стрижаковська), ставить за мету формування передусім компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості. Ця програма орієнтує викладача на використання підручників для 10 класу рівня стандарту (автори О. Авраменко, Н. Голуб, В. Новосьолова, О. Глазова, О. Заболотний, С. Шевчук, І. Юшук). Однак думається, що перелік підручників слід збільшити, а питання їх використання залишається ще недостатньо розробленим, оскільки уніфікованого підручника з української мови для студентів коледжів поки що немає.

До питання аналізу застосування підручників у різні часи зверталось багато науковців. У методиці навчання української мови це питання акцентували Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіна, К. Климова, О. Кучерук, С. Караман, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, В. Тихоша, Г. Шелехова, А. Ярмолюк та інші вчені. Розглядалися можливості функцій та принципів побудови підручників (К. Плиско, Л. Рожило та ін.),

критеріїв добору навчального матеріалу (О. Біляєв, Л. Мацько та ін.), використання соціокультурного потенціалу (В. Дороз, Д. Кобцев, Л. Попова, В. Шляхова).

Навчання української мови студентів коледжу відбувається з урахуванням методичних засад, вимог до застосування засобів навчання. Серед інших принципів створення сучасних підручників з української мови Н. Голуб називає такі: функційності, дієвості, діалогізації, мотиваційного забезпечення, орієнтування на систему цінностей, забезпечення емоційного розвитку учнів, індивідуалізації, співробітництва, активності, комфортності, цілеспрямованості [2].

Однак процес навчання української мови постійно оновлюється. Це стосується також підручників. Виразними ознаками інноваційності автори підручників вважають: мотивування життєвої доцільності кожної мовної й соціокультурної теми, обов'язковість деяких оргдіяльнісних технологій (цілевизначення, планування, припущення (гіпотеза) й рефлексія), форма подання матеріалу та його засвоєння на текстовій основі, система вправ з акцентацією на творчі й аналітичні тощо [2]. Усе це важливо враховувати в процесі вибору необхідного підручника з української мови.

У сучасній методиці навчання української мови (О. Горошкіна) до важливих функцій підручника української мови відносять ціннісно-орієнтувальну, інформаційну, розвивальну, рефлексійно-корекційну тощо, визначені на основі компетентнісного підходу до навчання. Його основне завдання полягає в посиленні діяльнісного та особистісного аспектів, у набутті особистісного досвіду, відтак виникають зміни на рівнях змісту, організації освітнього процесу та особистісних характеристик його суб'єктів [3]. Тому вибір необхідного підручника з української мови є складним завданням, вимагає дотримання методичних засад.

Як справедливо зазначає Е. Палихата, викладач скеровується методом роботи з підручником, ефективність якого

залежить передусім від системи вправ, зорієнтованої на актуалізацію опорних знань, виконання вступних вправ, тренування за поданим зразком, відповідною інструкцією чи запропонованим завданням, демонстрування креативності у роботі студента з вивчення мовного чи мовленнєвого матеріалу [5].

Однак засвоєння української мови не спирається лише на друковану продукцію. Стрімкий науково-технічний розвиток суспільства зумовлює появу нових видів роботи, що виникають завдяки інтернету. Наразі актуальним є питання використання у роботі викладача якісних електронних підручників з української мови.

Інформаційний простір розширює можливості у навчанні мови, але постає проблема дотримання інфо-медійної грамотності. Велике значення має застосування стандартів подавання інформації: її точності, достовірності, повноти, відокремлення фактів від суджень тощо [1]. Для цього, крім іншого, слід навчитися бачити ознаки неправдивої інформації: матеріал не містить у собі інформаційного змісту, наявне дослівне повторення матеріалу в кількох джерелах, стиль та мова матеріалу не характерні для цього джерела інформації та ін.

Відокремлення фактів від суджень спирається на відповідність певним критеріям. Факти містять цифри, дати, події, статистику, докази, досягнення. Натомість судження передають чийсь думки, розмірковування, відчуття, надії, сподівання. Факти мають об'єктивне значення, а судження суб'єктивне (передають точку зору людини). Факти можна перевірити, а судження ні. Факти є незмінними після того, як відбулися. Судження може змінюватися залежно від настрою, мети або кількості нових фактів. Серед фактів важливо розрізняти доведені, а також такі, що вимагають перевірки, і такі, що подають неправду, представлену як факт (фейк). У судженнях розрізняють думку (судження, базоване на фактах),

погляд або переконання (судження, засноване на вірі, моралі або цінностях), упередження (думку на підставі недостатніх або не повністю доведених доказів) [1].

Завдання викладача української мови полягає в тому, щоб навчити студентів бачити названі вище особливості у пропонованому для вивчення української мови матеріалі. Слід зорієнтувати студентів на використання матеріалу з відомих мовних сайтів, як-от: лінгвістичний портал (www.mova.info), нова мова (www.novamova.com.ua), мова – ДНК нації (www.ukr-mova.in.ua), освіта (www.zno.osvita.ua) та ряду інших. На сьогодні існує велика кількість мовних тренажерів, пов'язаних з різними розділами української мови (наприклад, тренажер з правопису української мови – webpen.com.ua, ЗНО клуб - znoclub.com, центр культури української мови - centrkumblogspot.com та ін.), платних і вільних у користуванні. Всі вони покликані покращити мовну підготовку студентів, дати можливість повторити пройдений матеріал. Важливу роль відіграють і електронні довідники з української мови, розміщення наукових статей мовного характеру. Нагадаємо, що під час дистанційного навчання інтернет має неоціненну роль. Це стосується перегляду матеріалів у YouTube, використання можливостей Skype, Zoom, Google Meet та інших платформ з навчальною метою. Цим перелік використання інформаційного простору у навчанні української мови не вичерпується.

Сучасні досягнення науково-технічного прогресу створюють широкі можливості для здобування знань з української мови на теренах інтернету. Студенту не потрібно витрачати багато часу на пошук навчального мовного матеріалу в бібліотеці або книжковому магазині (хоча й далі важливу роль відіграє друкована продукція), натомість хороший інструктаж з боку викладача допоможе швидко підвищити рівень знань, зосередити увагу на дійсно важливому матеріалі. Разом з тим, не відкидається і роль самоосвіти в інтернеті. Тому важливого значення надається саморозвитку особистості студента, його

вмінню знаходити необхідний матеріал з української мови. Думається, що ми знаходимося лише на початку активного застосування інформаційних мереж у навчанні української мови. Слід очікувати інтенсивнішого використання можливостей віртуального простору в оволодінні мовою, з'являться нові форми роботи, а метою викладача залишиться керувати навчальним процесом, зорієнтувати студента у доборі правильної інформації.

Відтак питання використання у роботі якісних електронних підручників під час вивчення української мови студентами коледжу, так як і інших навчальних закладів, є важливим, але ще недостатньо розробленим. Виникає необхідність у створенні таких підручників, визначенні до них методичних рекомендацій. Можливості розповсюдження електронних видань практично необмежені, адже це можуть бути платформи дистанційного навчання, хмарні середовища, локальні та мережеві носії. Найбільш поширені серед видань гіпертекстові, видавничі, презентаційні. Використовуються тексти, графіка, мультимедіа, різні програми тощо. Враховуючи широкі інформаційні можливості, майбутнє у навчанні української мови бачиться за такими підручниками.

Разом з тим, не слід відмовлятися й від друкованих підручників з української мови. Дотримання основних вимог у їхньому створенні й користуванні залишається важливим питанням. Викладач повинен навчитися бачити можливості й переваги пропонованих підручників, орієнтуватися на останні, науково закріплені відомості з української мови, відповідність чинним програмам.

Використана література

1. Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність. Зимова школа: матеріали. Київ: IREX. 2019. 98 с.
2. Голуб Н. Підручник як засіб реалізації завдань компетентнісного навчання української мови учнів ліцею. *Книга*

в академічному дискурсі: філологічний, методичний та мистецтвознавчий аспекти. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2018. С. 40-46.

3. Горошкіна О. Функції підручника української мови в компетентнісній парадигмі. *Studia Ukrainika Posnaniensia*. 2019. №1. С.93-102.

4. Іщенко Т., Хоменко М. Фахова передвища освіта. Можливості інтеграції та вдосконалення. *Фахова передвища освіта*. 2023. №4. С. 5-9.

5. Палихата Е. Робота з підручником як метод навчання української мови. *Книга в академічному дискурсі: філологічний, методичний та мистецтвознавчий аспекти*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2018. С. 59-64.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З ДІЛОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

Володимир Алтухов,
ст. викладач, кафедри мовної підготовки
Донецького національного технічного університету

Важливою складовою професійної підготовки студентів технічних вузів є забезпечення високого рівня опанування професійної комунікації майбутніми інженерами, оскільки ніщо так краще не характеризує людину, як її культура мови, уміння спілкуватися. На сьогодні формування мовної особистості студента вищого технічного навчального закладу як важливого чинника загальної і професійної культури набуло особливої актуальності в системі вищої освіти. Форпостом українства у вищих навчальних закладах (ВНЗ) Донеччини є відповідні мовні кафедри.

Ми виходимо з того, що метою викладання української мови в технічному ВНЗ має бути не тільки і не стільки

ознайомлення з мовою ділової документації та специфікою мови наукової літератури (термінологія, навички реферування та анотування), а й пізнання студентами своїх коренів, історії, мови, традицій, культури, що сприятиме передусім формуванню вмінь українського мовлення на засадах громадянської свідомості й активності.

Завданням українського вишу є не лише підготовка грамотних висококваліфікованих спеціалістів відповідного профілю, а й формування особистості громадянина, свідомого учасника державотворчих процесів. Донеччина має давати «не тільки уболівальників футболу, учених-безбатченків, російськомовних інженерів, агрономів, лікарів, учителів, а й українських спеціалістів-патріотів і українських поетів та письменників, українських композиторів та акторів», – стверджував Олекса Тихий [1, 191]. Отже, педагогічна проблема «як виховувати» під час навчання не втрачає наукової актуальності.

З огляду на зазначене вище, предметом нашого дослідження є процес створення навчального посібника з ділової української мови, у якому б повною мірою було закладено виховний потенціал під час опанування курсу.

На сьогодні існує багато посібників з курсів «Ділова українська мова» «Українська мова професійного спрямування», але жоден із них не в змозі задовольнити повною мірою потреб студентів. У них розглядаються перш за все граматичні парадигми частин мови в ділових паперах тощо. Але в цих посібниках відсутні україноцентричні тексти, спрямовані на пізнання своїх коренів, історії, культури, мови, традицій, що сприяє передусім формуванню вмінь українського мовлення на засадах національно-патріотичного виховання.

Посібник з ділової української мови і за професійним спрямуванням, на нашу думку, має бути представленим ретельно відібраним матеріалом, центральною ланкою якого є текст. Саме тексти дають можливість наповнювати навчальний

процес виховним матеріалом, який сприятиме не лише засвоєнню правил і норм ділового мовлення, а й формуванню патріотичної особистості громадянина, свідомого учасника державотворчих процесів.

Текстоцентричний підхід до мови передбачає підбір текстів, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, і подає мову як систему підсистем, що функціонує в різних сферах комунікації [2]. Лінгвістичний аналіз й інтерпретація текстів різних мовленнєвих жанрів сприяють виробленню самостійності мислення, набуттю навичок професійної мовленнєвої діяльності фахівця, вихованню національно свідомого громадянина, патріота своєї вітчизни.

У зв'язку із цим виникає важливе питання: на якому текстовому матеріалі навчати майбутніх фахівців – вузькоспеціальних, навчально-наукових (загальнонаукових) або науково-популярних текстах. Однозначної відповіді на це питання бути не може. Залежно від виховної мети доцільне використання всіх зазначених різновидів текстів.

До навчального посібника з ділової української мови для студентів-політехніків ДонНТУ [3], де подано практичні завдання, виконання яких сприятиме засвоєнню теоретичного матеріалу, виробленню та вдосконаленню практичних навичок володіння українською мовою фахового спрямування створено додаток, в якому до кожної теми подано тексти пізнавального національно-патріотичного спрямування.

Наприклад, до вступної теми «Поняття про сучасну українську літературну» мову (Українська мова в житті суспільства, Походження української мови. Державний статус української мови. Актуальність формування культури мовлення майбутніх фахівців) пропонуються тексти (навчально-наукові і науково-популярні) про заборону української мови московським режимом протягом століть, про життя і діяльність українського дисидента, правозахисника, педагога, мовознавця, члена засновника Української гельсінської групи, нашого

земляка який виступав на захист української мови, Олексу Тихого.

До теми «Особливості мови ділового спілкування», крім текстів офіційно-ділового стилю, додається маловідома *сатирична* дума-казка Степана Васильченка «Ось та Ась», яка з'явилася 1918 року, але не втратила своєї актуальності й сьогодні. Після знайомства із текстом студентам пропонується трансформувати цю думу-казку засобами офіційно-ділового стилю. Про злободенність цього твору свідчать висловлювання самих студентів: «Скільки б ще подібних асів не вродила Росія – ніколи їй не вдасться досягти своїх лицемірних задумів, бо сьогодні українці вже не живуть за нав'язаним принципом хати скраю (свідомо усічена приказка «нічого не знаю, моя хата скраю» з початкової: «моя хата скраю – першим ворога зустрічаю»). Тепер ми єдиний народ, який нікому не віддасть свою землю, бо, як каже Святе Письмо: “Хто з мечем прийде – від меча і загине”. Цей твір прояснює хоча і в символічній формі справжні наміри московського північної сусіда до нашої країни, до українців». І таким чином до кожної з тем пропонуються тексти, які сприятимуть не лише розвитку і зміцненню вмінь і навичок з ділового мовлення, але й формуванню в майбутніх фахівців національної самосвідомості, їх відданості українській ідеї, готовності до відродження й розбудови української держави.

Досвід практичної діяльності у виші дозволяє зробити висновок про те, що студенти на практичному занятті із цікавістю ставляться до використання подібних «виховних» текстів і це їм навіть дуже подобається. Значення ж такої роботи важко переоцінити, оскільки виховується свідоме ставлення до необхідності постійного вдосконалення знань з української мови,, розширюється кругозір студентів, відпрацьовуються навички грамотного письма; формується уміння творчої самостійної роботи з текстом, уміння створювати

свій текст. прищеплюється почуття власної національної честі і власної національної гідності.

Отже, виважене комплексне використання навчальних текстів у підручниках і навчальних посібниках з ділової української мови в умовах технічного ВНЗ має створити особливе гуманітарне професійно-комунікативне середовище, яке сприятиме формуванню сучасного українського висококваліфікованого інженера, полум'яного патріота своєї Вітчизни, про якого мріяв правозахисник, невтомний борець за українську мову Олекса Тихий.

Використана література

1. Тихий Олекса. Думки про рідний донецький край // НА ПЕРЕХРЕСТІ ДУМОК / Упорядник Огнева Людмила. – Донецьк: Музей "Смолоскип", 2013. – 438 с.

2. Бондаренко Н.О. Текстоцентрична система вивчення державної мови: теоретичний і практичний аспекти // Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії здобутки, перспективи : матеріали міжнародного науково-методичного семінару, м. Ужгород, 2009. С.143–153.

3. Клименко Н.Б., Алтухов В.М. Ділова українська мова. / За ред. к. філол. н., доц. Н.Б. Клименко. – Луцьк: ДВНЗ «Донецький національний технічний університет», 2023. – 124 с.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСНОВНИХ ЕТАПІВ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Наталія Філонова,
*аспірантка Київського університету
імені Бориса Грінченка,
вчителька української мови
Литовсько-Українського ліцею №1*

Однією з ключових тенденцій у розвитку сучасного українського суспільства є глибокий зв'язок між соціально-

економічним поступом і підвищенням якості його основного ресурсу – людського капіталу. Тому сьогодні є особливо важливою якісна підготовка конкурентоспроможних фахівців, які здатні відповідати потребам сучасного ринку праці. Варто зазначити, що така підготовка має починатися ще зі школи, де учні набуватимуть таких ключових навичок: критичне мислення, креативність у широкому розумінні, навички управління людьми, здатність до спілкування та співпраці з людьми, емоційний інтелект, здатність формувати власні думки і приймати рішення, навички переговорів та гнучкість мислення. Успішність майбутніх фахівців також буде залежати від їхньої здатності до спілкування, розуміння інших, емпатії та здатності поставити себе на місце іншої людини. Найбільш ефективно формування цих навичок здійснюється за допомогою проєктного навчання [7, с.98].

Основоположниками концепції проєктного навчання були Джон Дьюї та Вільям Кілпатрик, чії принципи розвиненув Сергій Шацький. Дослідники сприймали проєктну технологію як метод навчання, що базується на активному залученні учня через практичну діяльність, його власний інтерес до здобуття знань та розуміння того, як ці знання можуть бути застосовані в реальному житті [2, с.17].

Теоретичні й практичні аспекти методу проєктів стали предметом дослідницьких зацікавлень таких науковців, як Л. Варзацька, О. Горошкіна, А. Конишева, Л. Кратасюк, Т. Кручиніна, Н. Морзе, М. Пентилюк, О. Пехота, Є. Полат, О.Полінок, О.Пометун, Г.Селевко та ін. Учені дидактичну суть проєктної технології вбачають у стимулюванні здобувачів освіти до розв'язання певних проблем, що потребують оперування визначеним обсягом набутих умінь і досвіду через проєктну діяльність [6, с.132]. Особливість проєктного навчання полягає в тому, що учні мають розв'язати певну проблему (рушієне питання) в атмосфері постійного успіху із застосуванням сукупності різних методів і засобів навчання, а з

іншого – інтегрувати знання, уміння й досвід з різних галузей пізнання й творчості [1, с.38]. Під час реалізації завдань проєкту учнів супроводжують постійна підтримка вчителя, допомога менторів (за потреби), приклади успішних кейсів з розв’язання подібних проблем, свобода вибору об’єкту дослідження чи способів засвоєння академічних знань, а також урахування потреб та інтересів учасників.

Шкільна практика підтверджує ефективність методу проєктів у мотивуванні дітей до навчання, розвитку їхньої пізнавальної активності, творчості, самостійності, формуванні власної розвиткової траєкторії, отриманні позитивного мовленнєвого та життєвого досвіду, а також максимального адаптування до реальних потреб учнів.

Розробляючи проєкт, учні моделюють власну стратегію та реалізують її. Запит на проєкт зумовлений потребою самостійно розв’язувати складні завдання, на протигагу традиційній ролі спостерігача в освітньо-виховному процесі. Варто зазначити, що проєкти реалізуються не заради проєктів, а заради глибокого пізнання себе як особистості та заради саморозвитку. Проєктне навчання має стати трансформаційним навчальним досвідом не лише для учнів, а й для вчителя.

Для впровадження проєктного навчання, як зазначає П. Лузан, необхідно заздалегідь на науковій основі розробити проєкт; проєкт має відобразити педагогічну технологію як систему з детально виписаними складовими, етапами, процедурами тощо; треба врахувати, що гарантованих результатів навчання можна досягти за умови продуктивної педагогічної взаємодії [5, с.16].

Науковці розглядають проєктне навчання різноаспектно, виділяючи його різні типи, етапи впровадження тощо. Наприклад, Неллі Бондаренко виділяє такі етапи: мотиваційно-пошуковий, планувальний, виконавський, презентаційний та рефлексійно-оцінювальний. Також оригінально й лаконічно етапи проєктної діяльності сформульовано у вигляді «п’яти П»:

1. Проблема. 2. Планування. 3. Пошук. 4. Продукт. 5. Презентація [1, с.38].

З урахуванням накопиченого в світові освітянській практиці досвіду нам видається доцільним схарактеризувати ту *комбінацію етапів, яку застосовують педагоги у High Tech High School (США) та ГО «Навчай для України»:*

1. Визначення бажаних результатів.

На цьому етапі важливо визначити, що мають знати та розуміти учні; яку проблему та які рушійні питання вони будуть досліджувати; на чому варто сфокусуватися у навчанні; у які теми варто особливо глибоко зануритися. Залежно від кінцевої мети проєкту педагогу необхідно виділити, що учням необхідно знати та уміти, які навички отримати на кінець семестру та рухатись до цієї мети. Варто пам'ятати, що основна ціль навчання не в тому, щоб учні стали відмінниками, а в тому, щоб вони могли застосувати здобуті знання на практиці.

2. Оцінювання.

На цьому етапі вчителів важливо визначити чіткі критерії досягнення учнями закладених результатів та розробити справедливу й логічну систему оцінювання. Важливо, щоб здобувачі освіти могли застосувати здобуті знання на практиці, своїми словами пояснити опанований на уроках теоретичний матеріал, навчити цього інших, уміти доводити правильність своїх міркувань та критично оперувати вивченими поняттями, аналізувати, показувати продуктивні способи мислення, рефлексувати про отримані знання та досвіди.

3. Навчальні досвіди та інструкції.

На цьому етапі вчителів важливо визначити, в який спосіб він буде підтримувати учнів на їхньому шляху до розуміння важливих концепцій та процесів, як створити досвід для застосування знань на практиці та які заняття, послідовність, ресурси найкраще підходять для досягнення поставленої мети.

4. Набуття учнями знань.

На четвертому етапі учні здобувають ґрунтовні академічні знання. Для цього вчитель може застосовувати різні інструменти та форми проведення навчальних занять. Наприклад, лекції (у кількох форматах), відеолекторії, графічні організатори, демонстрації/ моделювання, робота в групах з опрацювання навчального матеріалу, фідбек/ корекції. Вчитель може пропонувати різні варіанти опанування навчальних знань на вибір. Коли педагог завжди сам обирає форму роботи, книжку для читання, тему для твору тощо, діти перестають сприймати навчання як самостійний процес. І з часом їм стає все менш цікаво виконувати поставлені завдання. Однак, якщо учні мають змогу самостійно обирати спосіб розв'язання задачі чи тему для презентації, вони відчувають відповідальність. А завдання виконують з більшим ентузіазмом. Також варто враховувати, що кожен здобувач освіти продуктивніше працює чи краще запам'ятовує інформацію по-різному. Методи, які підходять одному учневі, можуть не підходити іншому. Тому вчителю варто давати дітям завдання на вибір.

На цьому етапі відсутнє оцінювання учнів, але присутні самооцінювання здобувачів освіти та взаємооцінювання, завдяки чому учні вчатья брати на себе відповідальність за навчання. Аналізуючи свою діяльність і діяльність однокласників, навчальна мотивація підвищується, адже кожен відчуває значущість своєї позиції, бо може запропонувати іншим власну конструктивну думку.

5. Розуміння.

На цьому етапі вчитель стає фасилітатором, пояснюючи правила роботи та залучаючи дітей в активне опрацювання та відтворення навчального матеріалу. Для цього доцільно використовувати та міксувати різні форми і методи: метод Сократа (Сократ-семінар), відкрите обговорення, обговорення через розв'язання проблеми, формативне оцінювання, пункти для обдумування та рефлексій, диференційований інструктаж.

На цьому етапі вчитель не ділиться своїми знаннями, а дає простір учням навчитися самим.

б. Втілення проєкту або застосування знань на практиці.

На цьому етапі учні переходять до безпосереднього створення продукту, застосовуючи раніше здобуті знання. Вчитель бере на себе роль коуча, визначаючи чіткі цілі, надаючи моделі якісного виконання завдання (ззовні), забезпечуючи неперервний зворотний зв'язок (прикладний та точний), а також супроводить самостійне виконання завдань учнями.

Цей етап варто реалізовувати у кілька кроків: пропозиції та обговорення ідей кінцевого продукту проєкту; план покрокового втілення проєкту, який давав би відповідь на рушійне питання; приклад якісної моделі кінцевого продукту, історії успіху тощо; створення прототипів кінцевого продукту проєкту; презентування кінцевого продукту однокласникам/партнерам та його вдосконалення з урахуванням критики; реалізація проєкту. На етапі втілення проєкту або застосування знань на практиці обов'язковими є поточне оцінювання (етапів виконання), обговорення через розв'язання проблеми та проведення загальних обговорень.

Не менш важливими є виставка проєктів та презентація вивченого, на яких учні презентуватимуть шлях реалізації проєкту та свої кінцеві продукти, що позитивно впливає на формування відповідальності у здобувачів освіти.

Не можна оминати увагою, що до організації проєктної діяльності ставлять певні вимоги, зокрема:

1) наявність значущої для здобувачів освіти проблеми, розв'язання якої посилює для них і потребує різногалузевих знань;

2) дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання учнями проблеми;

3) самостійно-кооперативна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;

4) моделювання умов для виявлення й розв'язання учнями проблеми;

5) практична, пізнавальна, теоретична значущість прогнозованих результатів, їх обов'язкове презентування;

6) позитивна емоційна налаштованість процесу, створення ситуації успіху [3, с. 12].

Ціннісна сутність проектного навчання полягає в обміні думками, знаннями, ідеями, враженнями та методами діяльності. Здобувачі освіти навчаються розуміти актуальні проблеми сучасного світу. Вони ставлять запитання й відповідають на них, пояснюють явища дійсності, використовуючи наявні та нові знання й досвід; з'ясовують причинно-наслідкові зв'язки; доповнюють інформацію, отриману від учителя; самостійно знаходять шляхи розв'язання проблем і розв'язують їх; розвивають комунікативні навички, самостійність, ініціативність, здатність до співпраці в групах, виконуючи різні соціальні ролі.

Перевагами проектного навчання є високий рівень пізнавальної, розумової, мовленнєвої активності здобувачів освіти, розвиток логічного варіативного мислення, набуття проективної культури, комунікабельності, ініціативності, умінні працювати в команді на спільний результат, випробувати себе в різних ролях, результатом чого має стати становлення успішної особистості.

Використана література

1. Бондаренко, Н.В. (2017). Проектна діяльність учнів на уроках української мови. Українська мова і література в школі, 12, 36-40.

2. Голуб, Н. Б. (2014). Метод проектів на уроці української мови в школі. Українська мова і література в школі, 8, 15-19.

3. Кратасюк Л. Метод проектів у системі особистісно орієнтованої освіти /Л. Кратасюк //Українська мова і література в школі. 2010. №4. С. 10-14.

4. Кучерук, О.А. (2012). Система методів навчання української мови в основній школі [Автореф. дис. доктора пед. наук]. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ.

5. Лузан п. Г. суть і дефініція поняття “педагогічна технологія” / п. Г. лузан // Науковий вісник інституту професійно-технічної освіти НАПН України. професійна педагогіка: зб. наук. пр.: Вип. 6 / ін-т проф.-тех. освіти НАПН України; [ред. кол. : В. о. радкевич (голова) та ін.]. – К.: педагогічна думка, 2013. С. 12-19.

6. Освітні технології: навч.метод. посібн. /О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін., За ред. О. М. Пехоти. К.: А.С.К., 2004. 256 с.

7. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах. монографія / В. м. Аніщенко, м. В. Артюшина, т. м. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, Г. м. романова, м. м. Шимановський та ін.; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир: «полісся», 2019. 208 с.

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК – ІНСТРУМЕНТ НАСКРІЗНОГО ВИХОВАННЯ У НУШ

Надія Герасімчук,
*спеціаліст вищої категорії,
старший учитель, учитель-методист,
учитель української мови та літератури
Одеська гімназія №26 Одеської міської ради*

Суспільство ставить перед закладами освіти все нові й нові вимоги. Сьогодні вони мають забезпечувати всебічний розвиток особистості, виховувати конкурентоздатних

особистостей з активною життєвою позицією, що спроможні навчатись впродовж всього життя та здатні приймати відповідальні рішення. Таким чином, ми маємо не просто надати здобувачам освіти якісь знання, а навчити адаптувати їх до життя.[2]

Відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи виховання є невід’ємною складовою освітнього процесу, є наскрізним процесом, охоплює усі сфери шкільного життя і має ґрунтуватися на цінностях. [1]

Сучасний підручник в Новій українській школі відіграє ключову роль у процесі наскрізного виховання. Він стає не лише засобом передачі знань, але й інструментом формування особистісних якостей, цінностей та компетентностей учнів.

Враховуючи сучасні вимоги до освіти, створення сучасного підручника передбачає використання інноваційних підходів, таких як інтерактивність, диференціація змісту, мультимедійність та зручність для педагогів і здобувачів освіти.

Зміст підручника має передавати не лише академічні знання, а й сприяти вихованню учнів, включаючи в себе розвиток ключових компетентностей, таких як критичне мислення, комунікативність, творчість, креативність. Зміст завдань має стосуватися життєвих ситуацій, щоб допомогти зрозуміти матеріал краще та заохотити застосування набутих знань у реальному житті. Містити такі тексти та завдання, які спонукають учнів до емоційного співпереживання, розвитку емпатії та розуміння різноманітності в суспільстві.

Так, епіграф у сучасному підручнику може бути потужним інструментом наскрізного виховання здобувачів освіти. Він виконує ряд функцій, спрямованих на формування різних аспектів особистості здобувачів освіти. Епіграф, як правило, є цитатою або коротким висловлюванням відомої особистості, яка викликає інтерес до подальшого матеріалу. Він може стимулювати здобувачів освіти до активної участі в уроці та бажання дізнатися більше про тему. Епіграф може містити

мудру думку, яка підкреслює важливість певних цінностей, які важливі для виховання здобувачів освіти, таких як чесність, доброта, толерантність тощо. Вибір епіграфу може спонукати до аналізу, розуміння та обговорення важливих ідей, концепцій чи моральних дилем. Це сприяє розвитку їхнього критичного мислення та аналітичних здібностей. Епіграф може надихати здобувачів освіти на творчість, розвиваючи їхні творчі здібності та здатність виражати власні думки та ідеї. Якщо епіграф відображає цілісну тему або ідею, він може підтримати мотивацію учнів до вивчення матеріалу, показуючи його значимість та актуальність.

Таким чином, епіграф у сучасному підручнику може бути не лише елементом уроку, але і потужним засобом виховання, який впливає на формування різних аспектів особистості здобувачів освіти.

Наступним ефективним елементом наскрізного виховання є рубрика «Слово дня». Введення нового слова кожного дня допомагає здобувачам освіти поповнювати свій словниковий запас та вивчати нові терміни та поняття. Вибір слова дня може базуватися на певній цінності чи принципі, який важливий для формування моральних та етичних уявлень .

Цікаве та неочікуване слово може привернути увагу здобувачів освіти та спонукати їх до бажання дізнатися більше про його значення та використання. Кожне нове слово може служити основою для вивчення правильного вживання та контекстного розуміння мовленнєвих конструкцій. Слово дня може бути використане у різних контекстах, що дозволяє здобувачам освіти краще зрозуміти його значення та застосування. Вибір слова може бути пов'язаний з темами, що вивчаються у різних предметах, що сприяє інтеграції знань та формуванню загального розуміння предметного матеріалу. Дає можливість здобувачам освіти використовувати слово дня у власних творчих завданнях, що сприяє розвитку їхнього творчого потенціалу та самовираження.

Отже, слово дня може бути ефективним засобом не лише для розширення словникового запасу, а й для наскрізного виховання, що сприяє всебічному розвитку учнів.

Використання різножанрових текстів є також ефективним інструментом для наскрізного виховання здобувачів освіти.

Різноманітні тексти різних жанрів (вірші, оповідання, нариси, драматичні твори тощо) сприяють розвитку мовленнєвих навичок здобувачів освіти. Читання та аналіз різних жанрів допомагає розширити словниковий запас, вдосконалити граматику та синтаксис, а також навчити ефективно виражати свої думки. Різноманітність жанрів сприяє розвитку критичного мислення, допомагає здобувачам освіти розуміти та оцінювати інформацію, розрізняти факти від думок, аргументувати свою позицію.

Через різноманітність літературних творів здобувачі освіти мають можливість співпереживати героям, розуміти їхні почуття та переживання. Це сприяє розвитку емпатії та соціальної чутливості. Різні жанри літературних творів демонструють різні аспекти людського життя та різноманітні цінності. Вони допомагають здобувачам освіти розуміти і цінувати різноманіття поглядів та переконань, а також розвивати власну систему цінностей, надихають на творчість. Вони можуть навчити здобувачів освіти різним способам вираження своїх думок та почуттів, а також стимулювати їхню уяву та творчу уяву.

Через вивчення різних жанрів літературних творів учні мають можливість поглиблювати свої знання про різні культури, традиції та історію світу, що сприяє розвитку їхньої культурної компетенції та розумінню різноманітності людського досвіду.

Різножанрові тексти в сучасних підручниках створюють багатогранне середовище для виховання та розвитку здобувачів освіти, допомагаючи їм стати освіченими, емпатичними та критично мислячими особистостями.

Отже, епіграфи, слово дня та різножанрові тексти є не лише засобами навчання, а й потужними інструментами наскрізного виховання, що сприяють розвитку всебічної особистості здобувача освіти та формуванню його ключових компетентностей. Вони допомагають не лише засвоювати знання, а й розвивати критичне мислення, емпатію, культурну свідомість та соціальну компетентність, що є важливими складовими сучасного освітнього процесу.

Використана література

1. Методичні рекомендації «Національно-патріотичне виховання – один із головних векторів діяльності всього українського суспільства». URL : <https://cutt.ly/8ZRzhLs> (дата звернення: 23.03.2024).

2. Сучасний підручник: яким має бути, як обрати та ефективно застосувати в освітньому процесі. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>. (дата звернення: 20.03.2024).

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анастасія Резнік,
студентка IV курсу

*Факультету української філології, культури і мистецтва
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка*

У світі, що постійно змінюється, освітній процес також неминуче зазнає впливу інновацій. Українська система шкільної освіти не залишається осторонь цих трансформацій, особливо з урахуванням ключової реформи «Нова українська школа». Одним із пріоритетних аспектів цього оновлення є використання цифрових інструментів у підручниках української мови.

З плином часу та стрімким розвитком технологій, здавалося б, підручники могли втратити свою актуальність для навчання учнів. Однак навіть в умовах цифрової революції вони залишаються важливим інструментом в освітньому процесі. Щоправда, їхня роль змінюється, про що зазначають самі автори підручників для Нової української школи: «...у контексті стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, доступності багатьох джерел у мережі Інтернет підручник може втрачати інформативну функцію. Натомість особливої актуальності набуває робота здобувачів освіти з навчальною інформацією, яка може бути вміщеною і в підручнику, довідкових, лексикографічних виданнях, і на різноманітних електронних носіях» [2, с. 56]. У цьому контексті доречно говорити про розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності учнів.

Зв'язок між сучасними підручниками української мови та розвитком означеної компетентності учнів може реалізовуватися завдяки внесенню до підручників:

- 1) інтерактивних завдань, вебпокликань, інфографік та інших цифрових інструментів;
- 2) завдань, які сприяють розвитку навичок критичного мислення, зокрема аналізу медійних текстів, опрацювання особливостей мовних конструкцій у них тощо.

Крім того, користування електронними підручниками дає змогу учням здобути додатковий досвід роботи з різноманітними програмами та інструментами, що підвищує їхню технологічну грамотність, адже вони вчаться ефективно працювати з текстовими редакторами, презентаціями, веббраузерами тощо, що корисно для подальшої освіти та професійного розвитку. Усе це допомагає учням засвоювати матеріал у легкій, доступній і цікавій формі, а також розвиває навички роботи з різноманітними інтернет-інструментами.

З урахуванням вищезазначеного доцільно говорити про ефективність інфографіки як засобу навчання. Продуктивним вважаємо визначення О. Вовка та Р. Черемського, які інфографіку характеризують як ефективний дидактичний засіб, який «за допомогою знакових засобів візуалізації (графіків, ілюстрацій, дизайну, анімації, карт-схем, електронних ресурсів, відеосюжетів та інших елементів інтерактивності) дає змогу творчо сприймати

закладені в них великі обсяги інформації» [1, с. 199]. Беззаперечною перевагою інфографіки є те, що вона допомагає урізноманітнити способи подання інформації та унаочнити її, тому сприяє засвоєнню та розумінню.

До прикладу розглянемо змістове наповнення підручника української мови для учнів 5 класу авторів А. Онатій та Т. Ткачука. У тексті натрапляємо на такі завдання:

1. «Розглянь інфографіку до тексту про етнофестиваль «Країна мрій». Намалюй за цим прикладом три інфографіки про інші фестивалі, використавши інформацію з текстів» [4, с. 32].

2. «Випиши в зошит чотири факти з інфографіки, використовуючи обставини місця й часу за зразком. Перетвори інформацію з поданої інфографіки на зв'язний текст про історію мобільних телефонів» [4, с. 207].

Виконуючи подібні завдання, учні вчать аналізувати інфографіку та «витагувати» з неї необхідну інформацію, перетворювати її на зв'язний текст, перевіряти факти, виокремлювати головне й узагальнювати. Це сприяє розвитку предметної й ключових компетентностей здобувачів освіти, їхнього критичного й творчого мислення, вміння відрізнити важливу інформацію від другорядної, збільшенню мотивації до вивчення мови та вдосконаленню власних навичок.

У процесі роботи над мовним матеріалом, зокрема під час аналізу та обговорення текстів різних жанрів з учнями (навчання на текстовій основі є надзвичайно ефективним, адже текст є ключовим елементом спілкування й дає змогу учням вивчати мову в контексті реальних комунікативних ситуацій), використання потенціалу інфографіки сприяє ефективній візуалізації прочитаного та його аналізу, стимулює до глибшого розуміння прихованих кодів тексту [3, с. 190].

Крім того, навчання на текстовій основі, яка має значний соціокультурний контекст, дає змогу учням глибше розуміти суспільні явища, культурні цінності та сприймати різноманітні погляди, що є важливим для розвитку громадянської свідомості. Загалом лінгвокультурологічний підхід оптимізує процес навчання української мови, віддзеркалює нерозривний зв'язок мовної й культурної спадщини, відображає національну мовну картину світу й базові

культурні концепти, відтак сприяє розвитку й громадянської компетентності.

Отже, навіть в епоху інтернету та великої кількості онлайн-ресурсів підручник забезпечує учнів можливістю отримувати систематизовану та структуровану інформацію про мову й закономірності її функціонування, а також дає змогу відпрацьовувати здобуті знання на практиці шляхом систематичного виконання завдань різного типу й рівня складності. В умовах реформування за принципами Нової української школи важливою є інтеграція цифрових технологій у підручники, що охоплює використання інтерактивних вправ, мультимедійних матеріалів, інфографік та інших форм роботи, які зроблять навчання цікавішим та ефективнішим.

Використана література

1. Вовк О., Черемський Р. Інфографіка як ефективний засіб навчання. *Системи обробки інформації*. 2017. № 4. С. 199–205.

2. Горошкіна О. Робота з підручником як метод навчання української мови. *Проблеми сучасного підручника* : Зб. тез Міжнар. науково-практ. інтернет-конф., м. Київ, 21 трав. 2021 р. Київ, 2021. С. 56–58.

3. Качак Т., Кульчак Х. Інфографіка як засіб візуалізації та аналізу мовнолітературного матеріалу в початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Т. 2, № 61. С. 188–195.

4. Онатій А., Ткачук Т. Українська мова. Підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти : підручник. Тернопіль : Навч. кн. - Богдан, 2022. 287 с.

ПІДРУЧНИК ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Віктор Ужицький,

аспірант

Інституту педагогіки НАПН України

Сьогодення формує нові виклики перед українською системою освіти, що зумовлює перегляд змісту навчання всіх навчальних предметів, зокрема інформатики, оновлення його в контексті диджиталізації суспільства, розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Формування ключових компетентностей відбувається в процесі навчання всіх шкільних предметів, інформатика найбільше впливає на розвиток інформаційно-цифрової компетентності учнів, під якою розуміють «здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства». Важливість формування цієї компетентності легко пояснити необхідністю здійснювати інформаційний пошук, працювати з інформаційними джерелами, медіаконтентом, базами даних, мати навички безпечної роботи в інтернеті, розуміти особливості етичних принципів роботи з інформацією (інтелектуальна власність, авторське право, особисті дані тощо).

Особлива роль у процесі формування інформаційно-цифрової компетентності належить підручнику.

Для 5 класу НУШ 2022 року було розроблено дев'ять підручників інформатики, що свідчить про інтерес педагогічної спільноти до навчального предмета, прагнення авторів подати цікавий і новий матеріал, адже інформатика – динамічна наука, що стрімко розвивається, тому зміст навчання потребує системного оновлення. Ми позитивно оцінюємо наявність альтернативних підручників, оскільки це дає право вибору вчителю працювати саме з тією книжкою, що найбільше відповідає вподобанням. Крім того, учитель може, працюючи з учнями за одним підручником, використовувати в процесі підготовки до уроків інші. Оскільки всі підручники спрямовані передовсім на формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти, завдання для формування інших компетентностей представлені різною мірою. Тому

вчитель може доповнити зміст уроків, спрямувати їх на формування тієї чи тієї ключової компетентності, використовуючи альтернативні підручники як методичний орієнтир.

Вивчення й аналіз змісту підручників для 5-6 класів НУШ дали підстави для узагальнення, що всі вони побудовані на компетентнісних засадах, мають значний потенціал для формування ключових компетентностей здобувачів освіти.

Використана література

1. Полякова О.В. Інформаційно-цифрова компетентність педагога як чинник реалізації культури демократії в освіті. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/43164/1/%D0%9E_Polyakova_RvDtPOPD_ZOD_IPO.pdf

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Алла Олійник,
*кандидат педагогічних наук,
заступник директора
з навчально-методичної роботи
Київської гімназії східних мов №1,
учитель вищої категорії, вчитель-методист*

В умовах модернізації сучасної освіти особлива увага надається розвитку особистості учнів, які здатні до креативного нестандартного мислення, аналізу та узагальнення потрібної інформації, пошукової роботи та пізнання. Пізнавальна активність учнів на уроках української мови є складовою ефективного засвоєння учнями навчального матеріалу, що підтримує їхнє прагнення до навчання та формує ключові й предметні компетентності, зокрема навчання впродовж життя, що передбачає самостійну діяльність учнів і є складовою їхньої пізнавальної активності; вільне володіння державною мовою, дотримання комунікативних норм, інноваційність

тощо [2]. Своєю чергою, компетентнісне навчання сприяє розвитку пізнавальної та дослідницької діяльності учнів та дає їм можливість орієнтуватись в інформаційному просторі, обираючи потрібну інформацію, спонукаючи тим самим учнів до самоосвіти, пошукової та творчої діяльності.

Проблемою розвитку пізнавальної активності учнів займались вітчизняні психологи (Г. Костюк, О. Киричук, С. Максименко та ін.) та педагоги (Н. Бібік, О. Савченко, Л. Скуратівський та ін.)

Аналіз наукових студій, власний багаторічний педагогічний досвід переконують, що пізнавальна активність учнів на уроках української мови поглиблює та вдосконалює набуті раніше знання, розвиває творчу активність учнів та комунікативні здібності, сприяє успішному засвоєнню знань, активізує пізнавальні та творчі здібності учнів шляхом упровадження в урок розвивальних та творчих методів, самостійної роботи, дослідницько-пошукової роботи тощо. На нашу думку, основною умовою розвитку пізнання в учнів є творче ставлення до визначених завдань та самостійна робота в процесі діяльності. Для прикладу пропонуємо декілька завдань, які спрямовані на розвиток пізнавальної активності шестикласників.

1) *Комунікативна хвилинка*. Поміркуйте, якою була б наша Земля, якби на ній зникли всі рослини. Висловіть свою думку, для чого нам потрібно берегти та примножувати зелені насадження?

2) *Я - дослідник*. Проведіть мінідослідження та з'ясуйте, як утворились назви міст *Мелітополь* та *Маріуполь*. Складіть розгорнуту відповідь на питання, використовуючи займенники. Чи споріднені назви населених пунктів *Бориспіль*, *Костопіль*, *Тернопіль* та *Маріуполь*, *Мелітополь*, *Овідіополь*, *Севастополь* *Сімферополь*, *Теофіополь*?

3) *Моделювання ситуації*. Уявіть себе вченим-мовознавцем і з'ясуйте значення словосполучення *чумацький шлях*. Поясніть, чому в одному випадку це словосполучення писатиметься з великої, а в іншому – з малої літери або ще і в лапках. Наведіть приклади такого вживання, склавши речення.

4) *Мовна гуморинка*.

Завдання. I. Прочитайте гуморинку та виконайте завдання.

- Петрику, скажи, будь ласка, слово «штани» - це яке число: одина чи множина? – запитує вчитель.

- Зверху – одина, а знизу – множина! – відповідає хлопчик.

II. А ви як думаете? Визначте число іменника *штани* та провідніняйте його за відмінками. Назвіть паралельні форми вживання іменника *штани* в давальному та місцевому відмінках.

Останнім часом великої популярності набуває робота учнів зі штучним інтелектом, який здатен робити те, на що його запрограмували. Наприклад, ця програма здатна персоналізувати історичних осіб, тобто можна «побачити» за її допомогою видатних людей, які жили дуже давно; моделювати різні споруди; «прогулятися» пустелею, саваною чи потрапити на Північний полюс чи почути голос письменника тощо. Учні, індивідуально або об'єднавшись у групи, можуть виконати завдання, запропоноване вчителем, що вимагає роботи зі штучним інтелектом, як-от: скориставшись чатом <https://naurok.com.ua/chat/> можна «поспілкуватись» з відомими особистостями, як-от: А. Ейнштейн, А. Конан Дойл, Б. Паскаль, В. Підмогильний, В. Стус, В. Сухомлинський та ін. Можна запропонувати старшокласникам поставити запитання відомій постаті та отримати відповідь. Проте ця відповідь подекуди може мати неточності або якісь помилкові судження. Учитель завчасно інформує про це учнів та пропонує «упіймати помилку», допущену штучним інтелектом або доповни інформацію, подану ШІ. Таким чином учні самостійно мають можливість доповнити або перевірити інформацію-відповідь, надану ШІ, користуючись різними джерелами інформації, та переконатись у її достовірності. На наш погляд, самостійна робота, яку учні будуть виконувати, щоб позмагатись із ШІ в ерудованості, є дуже цікавою та захопливою. Крім того, робота мотивує учнів продемонструвати власні знання з того чи того предмета, адже ШІ – це серйозний конкурент.

Отже, розвиток пізнавальної активності учнів, який супроводжується дослідницькою діяльністю та бажанням розгадати

мовні загадки або самостійно вирішити ті чи ті мовні завдання, запропоновані учителем на уроці, спонукає учнів до свідомого вивчення української мови та самоосвіти.

Використана література

1. Баранов. О., Визначення терміна «Штучний інтелект». С 32-49.<https://ippi.org.ua/baranov-oa-viznachennya-terminu-%E2%80%9Cshtuchnii-intelekt%E2%80%9D-s-32-49>
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886

ПІДСУМКИ
засідання круглого столу
«Сучасний підручник як засіб реалізації
ідей Нової української школи»,
присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України,
доктора педагогічних наук, професора
Біляєва Олександра Михайловича

Круглий стіл «Сучасний підручник як засіб реалізації ідей Нової української школи», проведений відділом навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України 28 квітня 2024 року.

У роботі круглого столу взяли участь науковці, викладачі вишів, учителі української мови та літератури Києва, Одеси, Львова, Кам'янця-Подільського, Рівного, Житомира, Глухова, Полтави, Хмельницького та інших міст України.

Під час заходу обговорили низку актуальних проблем:

1. Роль підручника у формуванні компетентного мовця і читача.
2. Підручник як метатекст.
3. Виховний потенціал підручника.

У результаті обговорення учасники круглого столу дійшли таких висновків: на конкурс підручників доцільно подавати не тільки рукопис навчальної книжки, а й авторську концепцію; докладного вивчення потребує проблема готовності вчителів до реалізації нових модельних програм і підручників; потребують розроблення критерії відбору медіаконтенту підручників.

Усі учасники однакостайні в тому, що такі заходи є потрібними, оскільки співпраця науковців і практиків дає змогу покращити якість навчальних видань.