

Для кожного з виокремлених напрямів розробляються критерії оцінки, на основі яких визначаються рівні сформованості дидактичного середовища: високий, середній, низький.

Отже, на основі проведеної теоретичної розвідки можна зробити наступні узагальнення: під дидактичним середовищем розумітимемо сукупність умов, в яких здійснюється дидактичний процес.

Серед умов, що складають сутність дидактичного середовища, виокремлюємо умови, пов'язані із:

- зовнішніми атрибутами навчальної діяльності (а саме: приміщенням (кабінетом, лабораторією), в якому здійснюється навчальний процес;
- внутрішніми чинниками, що відображають підготовленість учасників (суб'єктів) дидактичного процесу до здійснення взаємопов'язаної діяльності;
- міжінтеграційними факторами, що визначають характер (стиль) дидактичної взаємодії.

Виокремлені умови уможливають визначення напрямів діагностування ефективності функціонування дидактичного середовища, на основі яких розробляються критерії оцінки та визначаються рівні сформованості дидактичного середовища.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані із обґрунтуванням критеріїв оцінки ефективності функціонування дидактичного середовища за визначеними напрямами та діагностикою рівнів сформованості дидактичного середовища за визначеними критеріями.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 1991.
3. Козлова О.Н. Введение в теорию воспитания. – М.: Интерпракс, 1994.
4. Кошманова Т. та ін. Педагогіка для громадянського суспільства. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І.Франка, 2005.
5. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. – М.: Педагогическое общество России, Издательский дом “Ноосфера”, 1999.
6. Опачко М.В. Управління засвоєнням знань: спроба методологічного аналізу/ Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2008.
7. Опачко М.В. Цілепокладання в змісті методичної підготовки вчителя фізики/ Вісник ЧДПУ ім. Т.Г.Шевченка. – Чернігів, 2008.

**УДК 37.02**

**А.С. Приходько**

### ***НОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ***

*У статті розглянуто основні причини, які заважають створювати якісні підручники з історії, та шляхи їх подолання; сформульовано основні принципи відбору змісту навчального матеріалу, методичного апарату підручника, забезпечення його поліфункціональності.*

*In clause principal causes that stir to formation of qualitative textbooks on histories, and methods of their overcoming are considered; main principles of selection of the maintenance of a training material, the methodical device of the textbook, maintenance of its polyfunctionality are formulated.*

Постановка проблеми. Яким має бути сучасний підручник з історії? Які підходи є ключовими в процесі формування його змісту та методичного апарату? Яким чином забезпечити реалізацію основної функції підручника як засобу організації пізнавальної

діяльності учнів – стимулювання учнів до пошукової, дослідницької, творчої діяльності? Відповідь на ці та багато інших питань, які є предметом гострих дискусій не лише серед науковців-істориків, дидактів, методистів, а й жваво обговорюються у широких колах учителів-предметників, медиків, учнів та їх батьків, – лежить, на наш погляд, у площині створення єдиної концептуальної основи шкільних курсів, їх теоретичного та методичного забезпечення, у пошуку нових підходів до вибору найбільш раціональної структури, функцій, оформлення та цільового призначення сучасних підручників.

Аналіз останніх досліджень. У теоретико-аналітичних дослідженнях з проблеми підручникотворення (М.Бурда, Н.Буринська, О.Савченко тощо) наголошується на доцільності покладання в основу авторської концепції шкільного підручника принципів діяльнісного підходу до навчання, який переносить акценти з об'єкта на суб'єкт педагогічного впливу, сприяє вирішенню завдання формування творчо мислячої і діючої особистості. Особливості процесу моделювання сучасного підручника з історії, розробка концептуальних засад формування його змісту, нові підходи до методичного наповнення, питання підготовки навчальних посібників з історії для профільної школи відображено в дослідженнях О.Пометун, К.Баханова, А.Бурди, Т.Мацейків, П.Мороза тощо.

Формування цілей статті (постановка завдання). Зазначені вище завдання, які стоять перед авторами сучасних підручників та навчальних посібників з історії, зумовлюють активізацію пошуку шляхів удосконалення процесу сучасного підручникотворення, принципів добору, форм і способів структурування навчального матеріалу у змісті шкільних підручників, вимагають кардинальних змін у підходах до створення їх методичного апарату, перенесення акцентів з пояснювально-ілюстративного рівня подачі навчального матеріалу на проблемний, що значною мірою допомагає учителю залучати учнів до процесу дослідження, пошукової та творчої діяльності.

Основна частина. В умовах, коли процес підручникотворення пришвидчено набирає обертів, надзвичайно важливим є усвідомлення кожним, хто долучається до цього процесу, необхідності розвитку теорії, методології, технології і практики створення інноваційних підручників, які б відповідали сучасним суспільним потребам і світовому рівню досконалості. Серед причин, що стоять на заваді їх створення, фахівці з проблем шкільного підручника, називають такі:

- край негативна – антинародна і антинаціональна практика розв'язання проблем навчання, виховання і освіти у колишньому СРСР, що повністю виключила можливість створення системи українського підручникотворення;
- відсутність загальної концепції, теорії і методології навчальної книги розвивального типу, багатоваріантних технологій її проектування, створення та оцінювання;
- консервативність і замкненість державної системи продукування навчальних книжок, її відрив, з одного боку, від психолого-педагогічної науки, з іншого – від потреб масової освітньої практики в різноваріантних навчальних книжках;
- безконтрольність процесів підручникотворення, низька керованість ними з боку держави та відсутність відповідних науково-видавничих інститутів і державних структур, діяльність яких була б спрямована саме на створення принципово нових навчальних книжок [3: 28].

Додамо лише, що до гальмівних чинників створення підручників і посібників з історії додається ще й наявність деякої варіативності змісту історичної освіти, неусталеність національних та інших цінностей в суспільстві, що породжує деякий авторський “волюнтаризм” у процесі підручникотворення [2: 122]. Окрім того, автори багатьох підручників нового покоління так і не змогли відірватись від стереотипу традиційного підручника, який хоч і пройшов довгий шлях еволюційного вдосконалення, все ж залишається суто знанневим за досвідним наповненням, інформаційно-пізнавальним за стилем викладу навчального змісту, низькомотиваційним та репродуктивним за характером освітньої дії на особистість учня. Тому його освітні можливості центруються довкола наукових знань і пізнавальних умінь, залишаючи на периферії життєактивності соціальні

норми і гуманні цінності, розвивальний потенціал, обмежений інтелектуально-вольовими функціями наступників, а виховний вплив спрямований на формування соціально комфортного громадянина і незреалізованої індивідуальності [1]. Причини цього криються у призначенні традиційного чи інформаційно-диференційованого типу підручника для реалізації класно-урочної або пояснювально-ілюстративної системи навчання, яка зі свого боку базується на пізнавально-інформаційній парадигмі освіти. Основним методом такого навчання (за В.В.Давидовим) є репродуктивний метод, який не враховує навчально-діяльнісної основи засвоєння знань, умінь і навичок, а зводиться до простого накопичення емпіричних знань. Саме це стає причиною втрати мотивації до навчання, адже учень не є співучасником навчальної діяльності, він лише пасивний учасник, якому не належить знати цілі своїх дій та усвідомлювати їх доцільність [1: 10]. Фундатор теорії та практики розвивального підручника Анатолій Фурман цілком переконливо доводить, що саме колективно-урочна система навчання у середній школі і лекційно-семінарська – у вищій стимулювали розробку підручників, що відповідали їх суті і виконували єдине надзавдання: давали підростаючому поколінню і майбутнім фахівцям якомога більше знань, домагалися всебічної поінформованості кожного атестованого чи дипломованого випускника. Оскільки учень, а тим більше студент протягом навчання вивчає майже всі науки, і кожен в академічному обсязі, то виходить, що випускник школи й особливо ВНЗ за обсягом знань, поданих у навчальних програмах і підручниках, повинен дорівнювати дійсному членові академії наук. Наслідки такого підходу відомі: підірване здоров'я наступників, поверхність знань, їхня невмотивованість і відчуження від освітнього простору як специфічного культуротворення [3: 40-41].

Саме тому не слід зводити роль підручника лише до передачі змісту історичної освіти, залишаючи поза увагою його функцію проектування певних освітніх технологій і моделей навчання, провадження тих чи інших форм, методів, засобів навчання. Ми вважаємо, що лише покладання в основу авторської концепції шкільного підручника принципів діяльнісного підходу до навчання, який переносить акценти з об'єкта на суб'єкт педагогічного впливу, сприяє вирішенню завдання формування творчо мислячої і діючої особистості. С.Л. Рубінштейн з цього приводу писав: “Формуючись у діяльності, свідомість у діяльності і проявляється... Свідомість формується і розвивається у процесі діяльності суб'єкта” [1: 12].

Забезпечення реалізації такої нормативно-регулятивної функції підручника стосовно впровадження конкретних освітніх моделей і технологій можливе, на нашу думку, через створення підручників поліконцептуального (за О.Пометун) характеру, які дають не одне, а два або більше трактувань одного і того ж факту, події. Працюючи з таким підручником, учень зорієнтований не на сприйняття поданої у готовому вигляді авторської думки, чужого світобачення, а навчається самостійно або ж у групі розв'язувати проблемні ситуації, висловлювати власні погляди, аналізувати існуючі думки, судження, оцінки на ті чи інші історичні події і факти. Це і є той реальний шлях, який уможливорює самонавчання та самовдосконалення учнів у навчальному процесі та застосування учителями проблемного викладу, пошукового та дослідницького навчання, інтерактивних технологій.

Постановка проблемних запитань, організація навчального діалогу з учнем за допомогою певної побудови основного, додаткового тексту й методичного апарату, включення завдань для самостійної дослідницької діяльності учнів з аналізу історичних джерел та зведення до мінімуму матеріалу з авторськими оцінками й висновками, поєднання матеріалу з всесвітньої історії з матеріалом з історії України відповідного історичного періоду – ось далеко неповний перелік напрямків удосконалення підручників та навчальних посібників з історії.

Підручник повинен допомагати вчителю залучати учнів до процесу дослідження, який, поза сумнівом, може бути для них більш корисним і захоплюючим, ніж просте накопичення емпіричних знань. Саме тому сьогодні при моделюванні шкільного підручника з історії, в структурі якого пропонується передбачити дві рівні презентації матеріалу (проблемний та пояснювально-ілюстративний), акценти зміщуються на користь першого з

них. Це докорінно змінює не лише підходи до створення методичного апарату підручника, а й до ролі підручника як засобу організації пізнавальної діяльності учнів. Поза сумнівом, що така діяльність повинна бути розвиваючою, стимулюючою активну розумову діяльність учнів. Реалізація цього завдання забезпечується постановкою стимулюючих запитань (орієнтуючих та контрольних за своїм призначенням), інструктуванням, створенням проблемних ситуацій. Це допомагає учням краще орієнтуватись у причинно-наслідкових зв'язках, у відборі певних історичних фактів, відволікає від звички, виробленої у молодшій школі, на заучування та переказ фактів, дат або ж просто шматків тексту. Учні привчаються мислити самостійно, висловлювати власні думки, оціночні судження стосовно історичних подій і явищ, емоційне ставлення до них з позиції співучасника або очевидця; вчать відрізняти об'єктивний факт від суб'єктивної інтерпретації, порівнювати різні описи одного і того ж явища, події, знаходити спільне і відмінне та пояснювати існуючі авторські розбіжності з приводу трактування тих чи інших історичних фактів і подій.

Серед нових підходів до методичного апарату сучасних підручників з історії варто назвати поліпшення логічної структури подачі матеріалу, збільшення фактичного матеріалу в основному тексті (відчутне перевантаження параграфів фактами є характерною ознакою нових підручників); використання різного шрифту для основної та додаткової інформації та збалансованість обсягу основного та додаткового тексту, що визначає останній як самостійне та рівноцінне джерело знань; спроба авторів підручників удосконалити їх словникову частину (введення окремими авторами посторінкового словнику); більш активне використання зовнішніх прийомів орієнтування (шрифтові виділення, шмуцтитули, колонтитули, умовні позначення, піктограми тощо). Змінюється як характер ілюстрацій (перевага надається ілюстраціям документальним, наочним і змістовним), так і пояснювальних текстів до них (розгорнуті коментарі витісняють короткі відомості про сюжет ілюстрації). Зростають вимоги і до вдосконалення апарату засвоєння знань. Серед чинників, що сприяють утриманню постійного зв'язку між автором та читачем (учнем), О.Пометун пропонує дотримуватись таких підходів:

- розділи або параграфи починаються запитаннями на встановлення міжкурсових та міжпредметних зв'язків;
- основний текст переривається запитаннями, які допомагають учневі розділяти текст на смислові частини, виділяти в них головне, вступати в діалог з автором з приводу оцінки того чи іншого факту, пояснювати деякі положення, використовуючи вже набуті знання;
- у кінці параграфу автор ставить запитання, що допомагають учневі побачити загальну картину історичного процесу. Певні тенденції розвитку тощо;
- наприкінці тем, розділів автори вміщують питання для тематичного повторення, тематичного оцінювання, тестові завдання тощо;
- формулювання завдань, які пов'язують наведені історичні карти, історичні документи, ілюстрації з основним текстом [2: 127].

Дотримання цих принципів створення методичного апарату шкільного підручника з історії, як і вироблення єдиних вимог та критеріїв їх оцінки, є сьогодні одним із першочергових завдань істориків, методистів та вчителів історії. Російські методисти вважають, що якісний підручник з історії повинен:

- відповідати мінімуму змісту за державним стандартом;
- бути частиною навчально-методичного комплексу разом з іншими посібниками;
- забезпечувати методологічну і педагогічну наступність з іншими підручниками за вертикаллю і горизонталлю;
- бути вільними від політичних та ідеологічних пристрастей, витриманим у висвітленні спірних питань, збалансованим з погляду багатокультурності країни;
- бути поліфункціональним, поєднуючи традиційний текст, хрестоматійні й довідкові матеріали, різноманітні ілюстрації, розгорнутий методичний апарат, сучасний інструментарій оцінювання;

- бути різноманітним, відбиваючи варіативність освіти, її рівнів, форм, регіональні особливості тощо.

Сучасний підручник має бути орієнтований на:

- демократичні цінності та пріоритети громадянського суспільства;
- розгляд історичних подій у загальнонаціональному, загальноєвропейському та світовому контекстах;
- діалогову форму спілкування автора з читачами;
- полісуб'єктивність змісту, яка реалізується в максимально об'єктивному відборі фактів та їх викладенні, висвітленні різних точок зору та інтерпретацій, різноманітності документів та дидактичних матеріалів, творчому та проблемному характері пізнавальних завдань [2: 131].

Важко не погодитись, що саме такого підручника, який відповідав би переліченим вимогам та критеріям оцінки, чекає сучасна загальноосвітня школа.

*Висновки.* Викладені вище автором погляди на проблему створення сучасного підручника з історії апробовані у процесі підготовки підручника “Історія України. 7 клас” і сформульовані з урахуванням зауважень та побажань, висловлених у ході апробації експертами-дидактами, методистами, учителями-практиками та учнями 7 класів загальноосвітніх шкіл м. Києва. Водночас проблема вимагає подальшого наукового пошуку.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гірняк А.Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз: Наукове видання /За ред. А.В.Фурмана. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2004. – 65 с.
2. Пометун О. Методика навчання історії в школі /О.І.Пометун, Г.О.Фрейман. К.: Генеза, 2005. – 328 с.
3. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

**УДК 371.1**

**М.М. Сидорович**

### ***ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЗМІСТОВНОГО І ПРОЦЕСУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТІВ НАВЧАННЯ ЯК ОBOB'ЯЗKOBA УMOBA ФОРМУВАННЯ ТЕOPETИЧНИХ БІOЛOГІЧНИХ ЗНАНЬ***

*Стаття розглядає підходи щодо загальної організації навчання біології при формуванні теоретичних біологічних знань в учнів загальноосвітньої школи. Вони забезпечують тісну взаємодію змістовної і процесуальної складових зазначеного процесу.*

*The article examines approaches in relation to general organization of studies of biology at forming of theoretical biological knowledges at the students of general school. They provide close co-operation rich in content and judicial constituents of the noted process.*

Проектування методичних систем, які спрямовані на істотне підвищення ефективності педагогічного процесу, є однією з актуальних проблем методики навчання природничих дисциплін у зв'язку з переходом школи на 12-річний термін навчання. Під час такого проектування забезпечення цілісності процесу навчання становить першочергове завдання. Одним із варіантів його вирішення є відбір підходів щодо організації навчання, які забезпечують взаємозв'язок змістовної і процесуальної складових навчального процесу.

У сучасній дидактиці взаємозв'язок зазначених блоків навчального предмета є загальноновизнаним. Тому, ми приймаємо точку зору тих фахівців, які стверджують, що процес навчання, методи і організаційні форми його здійснення визначаються змістом. У змісті освіти відбиваються цілі, а останні визначають відбір засобів їх здійснення. Отже, “не