

Отже, удосконалення процесу засвоєння табличних випадків арифметичних дій буде сприяти:

- поєднання інтерактивних технологій з традиційними методами навчання;
- забезпечення різносторонньої діяльності учнів під час вивчення таблиць;
- застосування прийомів педагогічної техніки “Здивуй”, “Фантастична добавка” тощо.

Перспектива подальшого удосконалення процесу запам’ятовування табличних випадків арифметичних дій полягає у розробці нових способів педагогічної техніки, застосуванні інноваційних педагогічних технологій тощо.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Петерсен Л. Г. Методические рекомендации к учебнику “Математика – 1”. – Часть 1. – М.: “Нафтаник” Минтоплэнерго, 1994. – С. 31-33.
2. Пометун О. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: Вид-во А. С. К., 2003. – 192 с.
3. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Освіта, 1997. – 256 с.

**УДК 371.25**

**Г.О. Фрейман**

### **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОГО КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ**

*Стаття присвячена висвітленню концептуальних основ шкільного підручника з історії.*

*This article is devote to interpretation conceptual foundations school textbook of history.*

В умовах переходу до інформаційного, постіндустріального суспільства, яке характеризується мінливістю, насиченістю інформації, інтенсифікацією комунікації, мобільністю тощо, стало очевидним, що саме суспільствознавча освіта формує особистість школяра, його світоглядні орієнтири, вчить сучасним формам спілкування та співіснування, розвиває здатності опанування інформації, прийняття ефективних рішень, якості громадянина демократичної держави. Це вимагає адекватних змін у шкільній історичній освіті, яка має бути спрямована на формування ключових, галузевих та предметних компетентностей.

Однак в умовах гострішої кризи масової свідомості, відсутності системи загальнонаціональних цінностей й орієнтирів у суспільстві, історична наука, філософія, соціологія та інші суспільствознавчі галузі наукових знань ще не можуть запропонувати школі нову методологію й концепцію навчального змісту. За таких обставин для конструювання мети і змісту історичної освіти, що реалізується сьогодні у формі стандартів, програм і підручників, дуже важливим є, по-перше, розуміння компетентності, як результату навчання, по-друге, визначення концептуальних засад змісту шкільної історичної освіти, по-третє, розробка сучасних вимог щодо компетентісно-орієнтованого підручника.

Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої 12-річної освіти зорієнтовані на формування комплексу компетентностей. Компетентність визначається як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчання. Авторським колективом АПН України на основі досягнень європейської та світової науки з урахуванням національних особливостей було обґрунтовано систему ключових компетентностей, напрями їх набуття та визначені шляхи розв’язання проблеми визначення галузевих та предметних компетентностей. Основними структурними

елементами компетентності як інтегральної якості особистості є ставлення, знання, вміння та навички. В методичній науці визначений перелік предметних компетентностей з історії, на основі яких розроблені державні вимоги до навчальних досягнень учнів у нових шкільних програмах для 12-річної школи [8;13;15]. Отже, сучасний шкільний підручник з історії, як засіб навчання, що спрямований на формування у школярів предметних компетентностей, має містити відповідним чином представлену навчальну інформацію (авторський текст, який має сюжетну лінію, й різноманітні джерела інформації) та методичний апарат, орієнтований на активізацію пізнавальної діяльності учнів. У такому випадку навчальна інформація, як основа знанієвого компоненту історичної освіти, перетворюється на засіб формування предметних компетентностей.

Звідси виникає проблема визначення концептуальних засад формування навчального змісту шкільних підручників з історії. Слід підкреслити, що шкільні підручники з історії завжди посідали важливе місце в пропаганді погляду на минуле та сьогодення суспільства, як суму достовірних знань, що являли собою щось на зразок незаперечної “громадської думки”. Зазвичай це були загальновідомі постаті військових чи політичних діячів, дослідників або першовідкривачів, політичні, правові та економічні явища, які були аксіоматичними прикладами різних способів діяльності, прийнятих у суспільстві та державі за найкращі. Воля простих людей, особливо жінок (якщо не казати про кількох з них, які завдяки своєму походженню стали королевами), корінних народів країни, мігрантів, національних меншин, регіональних сусідів повністю ігнорувалася. У підручниках часто створювалися могутні образи бунтарів, володарів, завойовників, під проводом яких нації боролися за справедливість проти тиранії. Деякі провідні вчені наголошують на збереженні цієї тенденції у сучасних підручниках: “Історію творять люди, тому підручники мають бути насиченими портретними характеристиками політичних діячів, підприємців, діячів культури та ін.” [6: 232].

Невдоволення існуючими підручниками з історії існувало в школі вже з кінця 80-х р. ХХ століття. Так, анкетування учнів, проведене на початку 90-х р. у школах Запорізької області виявило, що підручник вважають вірогідним джерелом інформації лише 8% (9 клас), 5% (10 клас), 12% (11 клас) [1: 234]. Отже, ще одним явищем стало розуміння того, що шкільні підручники – не єдине джерело інформації. На початку 90-х р. відбувається оновлення змісту, оперативна заміна заідеологізованих шкільних підручників з історії, заповнення “білих плям”, відмова від примітивно зрозумілого класового підходу до аналізу суспільних явищ. Однак всі зміни в програмах та підручниках відбувалися в межах скоректованої традиційної марксистської парадигми. В багатьох підручниках першого покоління значне місце посідали питання на відтворення поданих у основному тексті дат, прізвищ, понять, подій, зв’язків між подіями. Щодо орієнтації підручників на творчу пізнавальну діяльність учнів, то підручники 90-х років можна умовно поділити на такі групи: зорієнтовані, частково зорієнтовані й незорієнтовані. [2: 149]. Більшість з них можна віднести до першої групи.

Новий період підручникотворення припадає на другу половину 90-х років ХХ століття. Більшість підручників цього періоду, як і їх попередники, були спрямовані на формування в учнів історичних знань. На 2001 рік уже майже було завершено створення підручників нового покоління, які на відміну від першого покоління, мали виваженіший та адаптований до віку учнів зміст та методичний апарат.

У 2001-2007 роках процес підручникотворення в Україні відбувався під впливом двох важливих загальноосвітніх чинників: впровадження 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів та підготовки до переходу на 12-річний термін навчання. До того ж, “Концепція загальноосвітньої середньої освіти (12-річна школа)” наголошувала на розвиваючій та культуротворчій домінанті як стрижні освіти ХХІ століття, що також вимагало певних змін у підручниках [2: 151, 172 – 173]. Державний стандарт базової і повної середньої освіти об’єднав суспільствознавчі дисципліни в освітню галузь “Суспільствознавство” та посилив вище названі тенденції. Розглянемо процес

підручникотворення на прикладі аналізу підручників з історії України у старшій школі. На сьогодні в старших класах найбільш розповсюдженими підручниками є підручники: Ф. Турченка, П. Панченка, С. Тимченка (10, 11 клас); С. Кульчицького, Ю. Шаповала (11 клас); Н. Гупана, О. Пометун (10 клас); Н. Гупана, О. Пометун, Г. Фреймана (11 клас) [4; 7; 9; 17; 18].

Автори підручників з новітньої історії України Ф. Турченко, П. Панченко, С. Тимченко (10, 11 клас) побудували основний текст навчальної книги за моноконцептуальним принципом. Кожний розділ підручників завершується викладом підсумків, що супроводжуються авторськими оціночними судженнями. Кожний підрозділ підручників завершується завданнями репродуктивного, перетворюючого та творчо пошукового рівня. До кожного підрозділу надається велика кількість різноманітних, цікавих джерел з відповідними завданнями до них. Це створює можливість для вчителя на уроці активізувати пізнавальну діяльність учнів та актуалізувати емоційно-ціннісну сферу особистості школяра. Наприкінці кожного розділу підручників автори надають перелік основних подій і дат. Підручники мають невелику кількість не дуже якісних карт та ілюстрацій, які є додатком до навчального тексту. Вчителі дуже рідко використовують їх на уроці. У подальших виданнях підручників, особливо в третьому, кількість документів скоротилася.

Значно підсиленним став розвивальний аспект підручника 11 класу С. Кульчицького, Ю. Шаповала. З основного тексту навчальної книги було усунуто висновки до параграфів, історичні джерела було внесено до основного текстового компоненту разом із завданнями до них (рубрика “Мовою документу”). Майже після кожного “ліхтарика” параграфа вводилася рубрика “Подумайте”, де автори ставили запитання учням на з’ясування зв’язків між фактами та явищами. На початку параграфа виокремлювалися основні поняття, які мають бути сформованими під час вивчення навчального матеріалу. Наприкінці параграфа розміщено блок завдань під загальною назвою “Перевіряємо себе”, який пропонував учням пояснити поняття, назвати події за визначеними датами, за допомогою карти схарактеризувати ситуацію, скласти таблицю тощо. Далі – дві рубрики, спрямовані на реконструктивну пізнавальну діяльність учнів, – “Розмірковуємо, доводимо, висловлюємо думку” і “Розвиваємо історичне і критичне мислення”. Кожна навчальна тема завершується завданнями для тематичного оцінювання двох видів: 1) “Виконайте тести”, 2) “Підготуйтеся до співбесіди та дискусії із зазначених питань”. Водночас більш якісний наочний матеріал підручника носить лише ілюстративний характер і слабо використовується вчителями на уроках історії. Текст підручника залишився моноконцептуальним, хоча він містить набагато менше оціночних суджень та надає більше можливостей учням для формування їх власної позиції.

Ще далі в підсиленні розвивального аспекту навчальної книги пішли Н. Гупан та О. Пометун. Параграф починається з визначення ключових термінів та понять, а також низки репродуктивних питань, на які необхідно знайти відповідь під час вивчення матеріалу. Далі – основний текстовий компонент, до якого, крім авторського тексту, включено історичні документи та біографічні довідки, що складають близько третини обсягу. Кожний документ, як і кожний “ліхтарик”, супроводжується комплексом запитань. Фотоілюстрації теж вважаються документом, тому супроводжуються запитанням, на зразок: “Про що свідчить така кількість людей, яке враження на вас справляють ці люди?” Авторський текст подано у сюжетному викладі. Авторі намагалися відійти від узагальнень та висновків, щоб уникнути нав’язування учням власного погляду. Таким чином змінюються відносини між автором і учнем під час роботи з підручником: автор визначає шляхи інтерпретацій та коментування фактів, учень сприймає себе почасти співавтором, вступаючи у діалог з автором підручника. [3: 16]. Методичний апарат наприкінці параграфа вміщує 4 розділи: 1) визначити і пояснити ключові терміни і поняття, 2) ідентифікувати дати та імена, 3) поміркувати, 4) виконати письмово. Остання рубрика орієнтувала учнів на складання таблиць, планів, міні-творів тощо. Проте основне місце в підручниках і посібниках посідає історія економічного,

політичного, національно-культурного розвитку суспільства, які не мають чітко окресленої методологічної та загально дидактичної концепції викладу матеріалу.

Ядром такої концепції, на наш погляд, є соціоантропоцентричний підхід до аналізу історичного процесу. Сутність цього підходу обґрунтовувалась у попередніх публікаціях [14;19]. За цим підходом ядром і основною частиною змісту стає історія духовно-практичного досвіду людства. Політична й економічна історія та сучасні суспільні явища розглядаються як конкретні історичні умови (що сприяли або перешкоджали) духовної самореалізації людини, конкретної нації, усього людства висвітлюються в зв'язку з аналізом діяльності видатних особистостей, спонукальних мотивів, конкретних учинків, особливостей їхнього світогляду, духовності, рівня культури. Такий підхід допомагає вчителю в процесі навчання створити перед учнями образ людини, яка уособлює сукупність біопсихологічної та соціально-духовної сфер особистості і показати процес соціогенезу, як взаємодію конкретних людей з їх інтересами, здібностями, мораллю в суспільстві.

Саме на цих засадах з поглибленням ідеї розвивального посібника (автори Н. Гупан, О. Пометун, Г. Фрейман у підручнику “Новітня історія України. 1939-2006 рр.”) авторський текст скорочується до 50-40% загального обсягу, збільшується кількість і урізноманітнюються історичні документи. Добірка документів здійснюється на основі принципів: цілісності та системності; гуманізації; інтегрованості; полікультурності; багатоаспектності й альтернативності; рефлексивності. Тому рубрика “Звернемось до джерел” у підручнику представлена різними джерелами: офіційними документами, спогадами учасників подій, газетними й журнальними статтями тощо. В авторському тексті Н.М.Гупан, О.І.Пометун, Г.О.Фрейман прагнули максимально усунути оціночні судження й тим самим надати учням можливість зробити власні висновки. Автори практично не ставлять запитань до тексту, натомість ретельно продумують комплекс запитань до кожної групи джерел. Виходячи з того, що підручник має містити не тільки історичну інформацію, а й створювати умови для набуття школярем способів діяльності за зразком, творчої діяльності та ціннісного ставлення тобто формувати предметні компетентності, на кінець кожною параграфу винесено перелік дій, які має здійснити учень після вивчення навчального матеріалу. Ця рубрика називається “Перевірте, чи зможете ви?” й передбачає такі дії: 1) показати на карті; 2) назвати подію за датою; 3) визначити, застосувати та пояснити на прикладах поняття та терміни; 4) описувати (події, кроки, заходи, прояви, елементи тощо); 5) характеризувати (значення, політику, процеси, зміни); 6) висловити й аргументувати власну точку зору з питань; 7) оцінити (зміни, розвиток, діяльність, політику) тощо. Види завдань відповідають державним вимогам до навчальних досягнень учнів шкільних програм з історії України для 12-річної школи [12]. Отже, визначені принципи структурування навчального змісту підручника та описаний компетенційно-орієнтований методичний апарат проходять апробацію в педагогічній практиці.

У методичній літературі існують різні підходи до аналізу та оцінювання якості підручників з історії. Так, відомий фахівець у галузі історичної дидактики Р.Страдлінг пропонує аналізувати й оцінювати підручники за їх змістом; педагогічними принципами; зовнішніми чинниками [20]. Президент Європейської асоціації учителів історії “Євро кіло” Й. Ван дер Леу-Роорд вважає, що в підручниках важливо оцінювати: можливості розвитку активності і творчості учнів, багатоперспективність, розрахованість на вік учнів, мову, відповідність програмам, привабливість, зв'язок із позапрограмовим матеріалом. На думку європейського експерта Ф. Пингала, аналіз підручників має здійснюватися за зовнішніми, формальними ознаками; російські методисти М. Короткова, М. Студенікін пропонують аналізувати підручники за висвітленням у них різних сфер людської діяльності (економічне, політичне, національно-культурне життя) та за їх основними компонентами (текст, методичний апарат, апарат орієнтування, ілюстрації) [5: 22]. Однак жодний з підходів не враховує в повній мірі компетенційну спрямованість сучасного підручника. Українська методика теж розглядає критерії аналізу сучасного підручника [2; 10; 11; 19]. Створенню якісних шкільних підручників сьогодні, на думку О. Пометун, ускладнюється не відсутністю

єдиної концептуальної основи шкільних курсів, їхньою теоретичною і методичною неоднорідністю, різноб'єм в оформленні і програмно-методичному забезпеченні [10; 13].

Отже, компетенісно-орієнтований підручник побудований на соціоантропоцентричних засадах передбачає, що їх автори: не просто повідомляють про щось, але старанно інтерпретують інформацію та співвідносять різні факти, щоб зрозуміти й пояснити події і тенденції; перетворюють відібрані факти в свідчення; визнають той факт, що будь-які події або явища, як правило, оцінюються з різних точок зору, а ця несхожість у поглядах, у свою чергу, віддзеркалює багатоманітність реального життя, а також множинність світоглядів й переконань; створюють умови для формування в учнів уміння бачити різницю між фактами та думками, помічати пристрасне відношення, необ'єктивність, упередженість й стереотипи в повідомленнях як текстового характеру, так і наочних засобах навчання будь-якої події; вміння аналізувати та використовувати матеріали основних й другорядних джерел. Підручник, на наш погляд, повинен містити не тільки інформацію діалогічного характеру, але й методичний апарат, який би перетворював учня в суб'єкта навчання.

Таким чином, якість компетентнісно-орієнтованого підручника з історії можна аналізувати за наступними позиціями: чи дає підручник посилання на інші джерела? (це розвиває навички аналізу фактів) Чи дані джерела створюють повну картину поглядів на проблему? Чи аналізуються і обговорюються реально вказані проблеми? Чи створює він умови для формування власного ставлення учня до того, що вивчається? Матеріали, які готують автори підручників для учнів мають відповідати віковим особливостям дітей та їхнім здібностям; бути достатньо науковими, об'єктивними у висвітленні кола позицій у темі, що розглядається; містити достатню кількість інформації для розуміння ключових проблем періоду, що допомагають зрозуміти події, які мали місце в минулому та сьогодні; пропонувати кілька підходів, які можна використати для аналізу навчального змісту. Автори мають давати більше рекомендацій щодо того, як учителям треба диференціювати матеріали в класах при роботі з учнями різного рівня здібностей. Учнів треба заохочувати читати підручники критично, формулювати запитання на підставі прочитаного з метою подальшого пошуку відповідей на них, спираючись на їх хоча й небагатий соціальний досвід, потреби, ціннісні орієнтації та сучасні умови й можливості соціалізації особистості. Це потребує визначення критеріїв адекватності текстового та позатекстового компоненту підручника й методичного апарату. Розв'язання даної проблеми вимагає окремого дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Баханов К. Інноваційні тенденції в сучасному навчанні історії у школі // Українська історична дидактика: міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. наук. ст. – К., 2000. – С. 233 – 242.
2. Баханов К. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: Монографія. – Донецьк: ТОВ “Юго-Восток, Лтд”, 2005.
3. Гупан Н., Пометун О. Західноукраїнська Народна Республіка (ЗУНР). Історія України. 10 клас // Історія в школах України. – 2004. – №3. – С.7–13.
4. Гупан Н., Пометун О. Новітня історія України (1917–1939). – К.: А.С.К., 2003. – 373 с.
5. Короткова М., Студеникин М. Практикум по методике преподавания истории в школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
6. Кульчицький С. Державний стандарт освіти й вимоги до нового покоління підручників з історії // Українська історична дидактика: міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): Зб. наук. ст. – К., 2000. – С. 227 – 233.
7. Кульчицький С., Шаповал Ю. Новітня історія України (1939 – 2001): Підруч. для 11-го кл. загальноосвіт. шк. – К.: Генеза, 2005. – 318 с.
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія 5 – 12 класи. – К., ВТФ “Перун”. – 142 с.
9. Новітня історія України: Підручник для 11 кл. серед. шк. / Н. Гупан, О. Пометун, Г. Фрейман. – К.: Видавництво А.С.К., 2007. – 384 с.

10. Пометун О. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії // Історія в школах України. 2002. – №6. – С. 13 – 18.
11. Пометун О. Як раціонально використати на уроці методичні можливості підручника нового покоління // Історія в школах України. – 2004. – №3. – С. 5–12.
12. Пометун О., Гупан Н. Підручник як засіб виховання громадянина (з практики реалізації основних принципів створення, на прикладі підручника з новітньої історії України для 11 класу) // Історія в школах України. – 2005. – №4. – С. 19-24
13. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
14. Пометун О., Фрейман Г. Нові підходи до відбору та структурування змісту сучасної історичної освіти // Історія в школах України. Науково-методичний журнал, 2000. – №1. – С. 2 – 7.
15. Пометун О., Фрейман Г. Практика реалізації компетентнісного підходу у суспільствознавчих дисциплінах // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 105–108.
16. Пометун О. Як раціонально використати на уроці методичні можливості підручника нового покоління // Історія в школах України. – 2004. – №3. – С. 5–12.
17. Турченко Ф. Новітня історія України. Частина перша. 1917 – 1945. 10 кл.: Підручн. для серед. загальноосвіт. шк. – К.: Генеза, 1998. – 383 с.
18. Турченко Ф., Панченко П., Тимченко С. Новітня історія України. 1945 – 1998 рр.: Підручник для 11 кл. серед. шк. – К.: Генеза, 2000. – 344 с.
19. Фрейман Г. Соціоантропоцентричні засади створення загальної концепції шкільних підручників із суспільствознавчих дисциплін Міжнародної науково-практичної конференції. 11 – 13 листопада 2003 р., м. Луганськ. – Частина 4. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 284 с. (с. 18 – 24).; Соціоантропоцентричні засади формування змісту шкільної історичної освіти // Зб. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки. Актуальні питання методики викладання історії). – №7. – Бердянськ: БДПУ, 2002. – С. 39 – 48.
20. Stradling R. Teaching 20-th century. European history. – Strasbourg: Council of Europe, 2001. – P. 258–263.

**УДК 37.032**

**С.С. Харківська**

### **ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ ПРАВИЛ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ**

*У статті проаналізовано наукову, навчально-методичну літературу з проблеми мовленнєвого етикету; визначено його функції, види, лінгвістичні особливості; на основі аналізу з'ясовано лінгвістичні засади засвоєння учнями початкових і п'ятих класів етикетних формул.*

*In this article we analyzed the scientific, teaching-methodological literature on the problem of speech etiquette; we defined its functions, kinds, linguistic peculiarities; on the basis of analysis we defined linguistic principles of learning the etiquette formulas by the pupils of elementary and fifth forms.*

Серед основних завдань навчання української мови програмою виділено формування у школярів умінь і навичок користуватися засобами мови під час сприймання, відтворення та створення висловлювань з дотриманням українського мовленнєвого етикету.

Життя ставить високі вимоги до рівня розвитку особистості, вимагає від неї творчого, комунікативно виправданого використання мовних засобів у різноманітних ситуаціях. Однак, як показують спостереження, далеко не всі учні уникають жаргонних і просторічних слів, дбають про багатство й чистоту власного словника етикетних виразів, ураховують особливості мовленнєвої ситуації під час вибору етикетної формули тощо. Отже,