

матрица структуры понятия "социальная компетентность", теоретически обоснованная параметрическая субмодель социальной компетентности личности, которая дает возможность реализовать деятельностный, личностный, технологический и компетентностный научные подходы в разных видах деятельности, обеспечить эффективность процессов формирования, развития и саморазвития этого феномена.

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность, ключевые компетентности, субмодель, научный подходы, модернизация содержания образования.

Riabukha I.

SOCIAL COMPETENCE AS OBJECT OF COGNITION AND CONTENT COMPONENT OF TRAINING METHODOLOGICAL SUPPORT IN THE FIELD OF EDUCATION

The necessity of examination and cognition of social competence in the area of education was defined to be the factor of the first priority for the development of human capital in civil society. Varieties of social competence are given and their interconnection and role in the structure of key competencies of a personality are pointed out. According to the results of analysis of native and foreign researchers' works there was produced the chart of connection of basic concepts, matrix of structure of concept «social competence», theoretically grounded parametric submodel of social competence of a personality. It gives the possibility to implement activity, personality, technology and competence based scientific approaches in different kinds of activities, to ensure effectiveness of the processes of formation, development and self-development of this phenomenon.

Keywords: competence social competence, key to the competence, submodel, scientific approaches, modernisation of maintenance of education.

УДК 373.3016:51

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗАВДАННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ТИПУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІННЯ ПРАЦЮВАТИ З ПІДРУЧНИКОМ

О. Я. Савченко,

доктор педагогічних наук,

професор, головний науковий співробітник,

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: poth_osvit@ukr.net

У статті обґрунтовано необхідність використання міжпредметних завдань як засобу формування в учнів уміння працювати з підручником, яке є складником ключової компетентності уміння вчитися.

Охарактеризовано сутність діяльнісних міжпредметних завдань.

На засадах компетентнісного підходу визначено систему міжпредметних завдань, що охоплює мотиваційний, інформаційний і діяльнісний блоки. Розкрито зміст і функції міжпредметних завдань у методичному апараті підручників з літературного читання для 2–4 класів; можливі способи їх використання на інших уроках.

Висловлено міркування щодо удосконалення підручників з літературного читання у контексті оновлення державного стандарту початкової загальної освіти.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки; міжпредметні завдання діяльнісного типу; компетентнісний підхід; ключова компетентність уміння вчитися; зміст підручників «Літературне читання».

Постановка проблеми. Упровадження компетентнісного підходу передбачає оволодіння учнями досвідом використання способів навчальної діяльності, які необхідні для самонавчання і є універсальними. В їх формуванні та розвитку важлива роль належить міжпредметним зв'язкам, що в умовах багатопредметності початкової школи є особливо необхідним.

У дітей досить рано з'являється свій «образ світу». Попри його недосконалість, він має істотну особливість – цілісність сприймання навколишнього і вибірковість розуміння сприйнятих об'єктів. Із вступом до школи ця цілісність може руйнуватися через жорсткі кордони вивчення окремих предметів, якщо міжпредметні зв'язки знання, способи дій, які здобувають діти, формуються в їхній свідомості як малопов'язані між собою.

У розробленні шкільного змісту впродовж тривалого часу досліджуються дидактичні та методичні ідеї, що сприяють цілісності представлення навчального змісту (Я. П. Кодлюк, Н. М. Бібік, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.). Зокрема, у процесі стандартизації відбувається конструювання шкільного змісту через освітні галузі, а у програмному і підручниковому забезпеченні через інтегровані курси, а також наскрізні міжпредметні зв'язки, які об'єднують навколо базових тем різнорідні знання або однакові, схожі чи аналогічні мислительні дії, навчальні процедури тощо [1, с. 2]. Синтез подібного навчального матеріалу допомагає учням пізнати об'єкт різнобічно, усвідомити взаємозв'язок явищ, подій, процесів, станів, створює передумови для розвитку творчого та критичного мислення. Особливо це важливо для формування у молодших учнів ключових компетентностей, які є інтегрованим результатом, що здобувається у навчальній діяльності різного змісту.

У процесі літературного читання, окрім читацької компетентності, цілеспрямовано формується низка ключових, з-поміж них – уміння вчитися, найважливішим складником якого є уміння працювати з підручником.

Формулювання цілей статті. Мета статті: зважаючи на універсальність уміння учнів працювати з підручником, розкриємо його сутність і види міжпредметних завдань діяльнісного типу на матеріалі методичного апарату підручників «Літературне читання», які містять значний формувальний потенціал.

Виклад основного матеріалу. У сучасних підручниках, навіть для молодших учнів, мають бути передумови для їх системної підготовки до самонавчання, обов'язковим інструментом якого є уміння працювати з навчальною книгою. Для цього віку оволодіння зазначеним умінням є особливо важливим, адже навчальна діяльність вперше стає провідною. У підручниках з літературного читання основним об'єктом вивчення є тексти: різні за жанрами, темами, обсягом, метою опрацювання. З огляду на зазначене, ми припускаємо, що саме підручники з цього предмета мають значний потенціал для формування в учнів основних компонентів роботи з навчальною книгою.

Уміння працювати з підручником є багатокомпонентним, воно формується впродовж усієї початкової школи на різних уроках і розвивається далі на

наступних етапах навчання. У його формуванні пропонуємо такі види міжпредметних завдань діяльнісного типу:

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

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

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

Введення другокласників у підручник «Літературне читання» [4] розпочинається із ознайомлення із *зовнішнім виглядом книги*. Вчитель розповідає і показує, що таке обкладинка книжки, з чого вона зроблена, чому вона міцна. Кожен учень досліджує свій підручник. Під час бесіди уточнюються *назви і призначення основних елементів книги: обкладинка, титульна сторінка, корінець*. Відомості про *умовні позначення, сигнали-символи, шрифтові та кольорові виділення* у тексті діти починають засвоювати відповідно до того, як вони з'являються на сторінках підручника. На цей час вони вже вміють стежити за текстом, користуватися закладкою як засобом знаходження потрібної сторінки.

Надалі учні ознайомляться з іншими структурними елементами підручника, його методичним апаратом. Послідовність завдань, їхня частотність залежать як від рівня підготовки дітей, так і від особливостей побудови підручника. Вільна орієнтація в елементах книги належить до міжпредметних умінь, вона потрібна для розуміння учнями мети і змісту навчального завдання, виконання самостійної роботи.

Обов'язковим структурним елементом апарату орієнтування у кожному підручнику є «Зміст», у якому структурно і тематично відображено послідовність вивчення навчального матеріалу. Переглядаючи вперше підручник, діти дізнаються, що у змісті вказано назви розділів та сторінки, з яких вони розпочинаються. *Діти досліджують*: Скільки всього розділів у підручнику? Який найбільший? Який найменший? Як називається перший розділ? Якою сторінкою розпочинається останній розділ? та інше.

Мотиваційним і змістовим «входом» у підручник є *форзаці*. Їх розгляд привчає учнів передбачати зміст книги, розвиває уміння узагальнювати, зіставляти малюнки з текстами. У підручниках «Літературне читання» на форзацах є умовна карта «*Подорожуймо Читай-містом!*», на якій відображено всі розділи книги.

На першій сторінці підручника діти знайомляться із мотиваційно-смысловим орієнтиром:

Подружися з підручником!

- Розглянь уважно обкладинку. Що на ній зображено?
- Які мандрівки по «Читай-місту» чекають на тебе?
- Із чого починається книжка?
- Чим вона закінчується?
- Погортай сторінки підручника. Що привернуло твою увагу?

Наступні кроки оволодіння умінням працювати з підручником мають алгоритмічну підтримку. Наприклад, на початку опрацювання розділу «У рідній школі – рідне слово» вміщено алгоритм дій учнів щодо аналізу змісту книги.

Вчися працювати з підручником:

- Знайди на с. 155 зміст підручника. У ньому вміщено назви всіх творів у тому порядку, як вони розміщені у книзі.
- Зміст розділено на частини – розділи. Їх назви виділено великими синіми літерами.
- Скільки у книзі розділів? Прочитай угорос їх назви. Що означають цифри праворуч?
- Назви тему, яку почали вивчати. Яким твором вона розпочинається, а яким – завершується?

За цією опорою вчитель може скерувати дії учнів так, щоб спершу вони цілісно сприйняли книжку, її зовнішній вигляд, зрозуміли з яких частин вона складається. Подальші дії варто зосередити на засвоєнні учнями смислу умовних позначень. Цьому слугує таке звернення до читачів:

Вчися працювати з підручником:

- Зверни увагу: завдання, подані до текстів, мають умовні позначення.
- Прочитай на с. 2, що вони означають.
- Які умовні позначення є на сторінках цієї теми?
- Які з них тобі незрозумілі? Запитай про це вчителя.

Орієнтування учнів у змісті книги і правильне використання умовних позначень розвиваються впродовж навчального року. Наприклад, наприкінці першого семестру, розпочинаючи читати розділ «Зимонько-снігурочко, наша білогрудочко ...», другокласники мають опрацювати іншу інструкцію, яка передбачає більш самостійні дії за змістом книги.

Вчися працювати з підручником:

- Знайди у змісті підручника цей розділ.
- Прочитай назви творів. Автори яких творів тобі вже відомі?
- Чи є у розділі твори про Новий рік? Хто їх написав?
- Який твір найбільший за обсягом? Як ти про це дізнався?

Дії учнів за аналогічними інструкціями на іншому змісті створюють умови для поступового оволодіння досвідом самостійного орієнтування у змісті і структурі книги. Отже, у другокласників з опорою на ілюстрації, схеми спочатку створюється уявлення про зовнішні елементи книги: обкладинка, титульна сторінка, форзац, зміст; потім відбувається практичне засвоєння умовних позначень – загальне ознайомлення та їх розпізнавання у змісті розділів.

Уміння працювати з підручником має розвиватися як міжпредметне. Тому вчителю варто актуалізувати і розвивати знання і способи дій, засвоєні учнями на уроках літературного читання та на інших уроках. Наприклад, на уроці української мови доцільно використати попередній досвід для удосконалення уміння досліджувати книжку індивідуально, у парі чи групі. Наведемо фрагмент уроку.

– Діти, у третьому класі ми продовжимо вивчати українську мову. Сьогодні перша зустріч з новим підручником. Ви вже знаєте як досліджувати нову книгу. Пригадайте, про що можна дізнатися з обкладинки книги? (Автор, назва книжки, клас, малюнки). Які ще дані є на цій обкладинці?

– Чи сподобався вам малюнок? Як ви вважаєте, чому саме це намалював художник на обкладинці?

– Відкрийте підручник. Пригадайте, що далі є у підручнику. Як називаються ці сторінки? (*Форзаци*). Розглянемо спочатку перший форзац. Що на ньому зображено? Знайдіть другий форзац. Як він називається? Що на ньому зображено?

– Подивіться, чи схожі форзаци, що є у цьому підручнику, на ті, що у підручнику «Літературне читання»?

– *Робота в парах*. Знайдіть зміст книги. Прочитайте назви розділів, які будете вивчати у 3 класі. Чи вивчали такі розділи у 2 класі? Хто помітив, які теми є для вас новими? Назвіть їх.

Бесіда за змістом титульної сторінки.

○ Які умовні позначення є на цій сторінці підручника? Що означає кожне? Які з них були в інших підручниках? А які нові?

Робота в парах. Виберіть разом якийсь умовне позначення, простежте його використання у першому розділі підручника. Підготуйтеся розповісти про це однокласникам. (На дошці (або екрані) доцільно записати умовні позначення). Вчитель пропонує учням закрити підручники і пояснити смисл умовних позначень, які використовуються у цьому розділі.

Загальне ознайомлення із змістом і структурою підручника (3 клас)

– Прочитайте уважно назви розділів. Скільки їх? Який з розділів найбільший? А – найменший? Скільки всього у книзі сторінок? Що ще привернуло вашу увагу в змісті підручника? Які автори творів вам знайомі?

– Яким малюнком розпочинається кожен розділ? Як ви вважаєте, чому саме такі образи книги намалював художник? Хто «виглядає» з-поміж її сторінок? Що підказують читачам ці малюнки?

– Чим закінчується вивчення кожного розділу підручника?

На початку книги вміщено звернення автора до нас, читачів. Прочитаємо його вголос «ланцюжком». Що нас очікує у підручнику? До чого закликає автор підручника? [5].

У кожному підручнику є ілюстрації. Оволодінню способами їх сприймання і усвідомлення допомагають такі запитання:

– Який малюнок відкриває кожен розділ книги?

– Які враження у вас склалися від час першої зустрічі з новим підручником? Що ви очікуєте від вивчення цієї книжки?

– Як треба користуватися нею, щоб зберегти у гарному вигляді?

Основою підручника «Літературне читання» є тексти. Система текстів охоплює такі види: *основні, додаткові, пояснювальні, а також позатекстовий компонент*. Специфіку кожного виду тексту враховано у навчанні учнів самостійно працювати з підручником.

Досвід самостійного опрацювання *художніх і науково-художніх текстів* набувається у процесі виконання системи завдань, які є наскрізними для всіх класів. Для того, щоб сформувати у дітей уміння самостійно працювати з текстом, необхідно пропонувати з поступовим нарощуванням самостійності продуктивні завдання. У методичному апараті підручників є низка міжпредметних завдань діяльнісного типу, які спрямовані на оволодіння учнями такими способами опрацювання текстів:

- аналізувати зміст і структуру тексту;
- ставити запитання до частини тексту і тексту в цілому;
- прогнозувати зміст твору за заголовком та ілюстраціями;
- порівнювати твори, настрої дійових осіб, образні засоби;
- знаходити зв'язки: причинно-наслідкові, між частинами твору, між змістом твору і прислів'ям, між змістом прочитаного і життєвим досвідом учнів; між темою твору і особистістю автора, між змістом і ілюстрацією;
- визначати головну думку прочитаного;
- доводити свою думку;
- узагальнювати в межах змісту прочитаного і за результатами зіставлення різних об'єктів, схожих за певними ознаками;
- здійснювати самоконтроль, самооцінку; висловлювати рефлексивні судження.

Інноваційним видом текстів у підручниках є *настанови на початку кожного розділу і мікротексти* у середині теми, розділу. Їхня мета – зв'язок нового з раніше вивченим матеріалом, визначення орієнтирів для учнів щодо мети і очікуваних результатів опрацювання творів. Наприклад, учням пропонується текст-настанова щодо загального сприймання розділу «*Цікава книга природи*» (3 кл.):

Читаючи твори,

- *звертай увагу, як по-різному описано осінь, ліс, вітер;*
- *які слова вжито, щоб передати різні стани природи, настрої людей.*

Інший приклад настановчого мікротексту до теми «Прозові твори», який орієнтує учнів на вдумливе читання.

Читаючи оповідання:

- *визначай дійових осіб твору; час і місце подій;*
- *простежуй послідовність перебігу подій;*
- *знаходь причину і наслідок;*

○ звертай увагу, які почуття переживають дійові особи; як і чому змінюється їхній настрій.

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

З цією метою у підручниках пропонуються різні за функціями і змістом прийоми управління читацькою діяльністю (*алгоритми, пам'ятки, інструкції, поради*), які допомагають успішно працювати на інших уроках з текстами, тобто дії набувають міжпредметного характеру.

Алгоритм у навчальній діяльності психологи трактують як чіткий опис прийомів мислення або послідовності розумових операцій, спрямованих на розв'язання однотипних завдань. Зразки, що є у підручниках, конкретизують алгоритм, формують в учнів уміння логічно мислити, міркувати. Визначаючи найдоцільнішу послідовність розумових і практичних дій, такі засоби організації засвоєння привчають школяра використовувати підручник *як книгу, за якою можна самостійно засвоїти навчальний матеріал*.

Алгоритми, пам'ятки дітям не потрібно заучувати. Вони мають оволодівати ними шляхом практичних вправлянь. Наприклад, у підручниках ми пропонуємо учням різні види підтримки практичним діям: пам'ятки щодо виразного читання, рекомендацію «Вчися складати казки», інструкції «Як працювати над проектом», «Як працювати в групі», «Як підготувати інсценізацію» та ін. Такі завдання мають міжпредметний характер, навчають школярів діяти спочатку у співпраці з вчителем, а згодом – самостійно у нових ситуаціях [4, с. 5]. Наприклад: **Щоб порівняти твори, необхідно:**

- визначити, про що основне йдеться у кожному;
- який за жанром перший твір і другий;
- чи є в них схожі описи, дійові особи;
- чи є в них однакові, подібні та відмінні ознаки;
- зробити висновок:

Ці твори схожі тим, що ..., а відрізняються тим, що ...

Для оволодіння умінням самостійно працювати з текстом учням *необхідно орієнтуватися у його структурі*. У формуванні цього уміння доцільно використовувати схеми-опори, які унаочнюють міжпредметні зв'язки. Так, у 2 класі вчитель пропонує дітям пригадати знання з уроків української мови про абзац, а потім прочитати оповідання Надії Кулик «Ромасеве яблуко і Петрикова груша», у якому схематично відображено його структуру [4, с. 13]. Зокрема, до тексту схематично показано такі елементи: *заголовок, 1 абзац, 2 абзац, 3 абзац, 4 абзац*. За прочитаним учні виконують завдання такого змісту: «Розгляньте, як

побудовано текст. Назвіть його заголовок. Скільки в тексті абзаців? Який з них найбільший? Який абзац складається з одного речення?

Для формування умінь визначати структуру тексту доцільно неодноразово використовувати її схематичне уявлення. Наприклад, до тексту оповідання «Молодець проти овець» А. Григорука подано схему, за якою діти легко визначають його структурні елементи (заголовок, основна частина, кінцівка).

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

Ілюстрації у підручниках «Літературне читання» досить різноманітні за тематикою, розташуванням і стилем. Одні відображають конкретний епізод тексту; інші – є загальними малюнками; треті – зображують події, які відбуваються «поза текстом», тобто після завершення опису подій тощо. Усвідомивши взаємозв'язок ілюстрації з текстом, можна методично правильно керувати сприйманням учнями наочності, передбачити питому вагу різних завдань, звернених до логічного і образного мислення дітей, різне співвідношення текстової та ілюстративної частин.

У навчанні учнів сприймати й усвідомлювати ілюстративне зображення в підручниках рекомендуємо використовувати такі маршрути:

- від розгляду ілюстрації до читання тексту: визначати, якої частини твору стосується малюнок; яку додаткову інформацію можна почерпнути з нього;
- від прочитаного тексту до ілюстрації: пошук слів, які розкривають зміст ілюстрації; знаходження випадків невідповідності змісту прочитаного з малюнком;
- від розгляду однієї ілюстрації до іншої (з метою їх порівняння);
- всебічний розгляд однієї ілюстрації, репродукції картини (композиція, кольори та їх відтінки, центр малюнка, картини, дійові особи, пейзаж, настрій тощо);
- розгляд предметних малюнків, фотоілюстрацій як засіб реального відображення дійсності, як матеріал для опрацювання науково-художніх і науково-популярних текстів).

Розглядаючи цікаву ілюстрацію, або їх низку, діти активно набувають досвід читацької діяльності: відповідають на запитання вчителя; самостійно формулюють запитання до зображеного; розвивають мовлення (описують об'єкт, готують переказ за серією малюнків тощо); вибірково читають текст, вишукуючи рядки, які розкривають зміст ілюстрації; характеризують персонажів твору (зовнішній вигляд, риси характеру); придумують свій словесний малюнок.

Самостійна робота учнів за змістом підручників може застосовуватися на різних етапах уроку. Однак самостійне ознайомлення дітей з новими текстами недостатньо практикується на уроках літературного читання. Мотивується це тим, що у молодших школярів ще недостатньо сформовані навички самостійного учіння, різний рівень швидкості читання. Не заперечуючи сказаного, вважаємо, що вчитель, знаючи рівень розвитку свого класу, може досить точно зробити

прогноз, коли така робота доцільна і в якому обсязі. Корисною у зазначеному аспекті є настанова учнів на вдумливе сприймання і читання тексту, який пропонується для самостійної роботи. Наприклад, завдання у підручнику: «Прочитайте і подумайте, чому...»; «Прочитайте і підготуйте відповідь...»; «Прочитайте і порівняйте...», «Поміркуйте, чи подібний цей твір на прочитаний раніше на уроці “Я у світі”?»). Принагідно нагадаємо *прийом зіставлення розповіді вчителя зі змістом підручника*, описаний К. Д. Ушинським. Його можна застосовувати у 4 класі. Суть прийому: прослухавши розповідь педагога і прочитавши матеріал підручника, діти порівнюють відомості, отримані з двох джерел: виділяють той матеріал з тексту, про який не згадував під час пояснення вчитель, і навпаки – вказують, які нові відомості, що відсутні у книзі, вони почерпнули з розповіді класовода. Цей прийом, спонукає дітей до вдумливого читання, яке належить до наскрізних компетентностей.

Оновлення змісту початкової світи зумовлює створення нового покоління підручників за ідеями Нової української школи. Це вимагає *переосмислення і розширення їх функцій на засадах дитиноцентризму і компетентнісного підходу*. Пріоритетності, з нашого погляду, набувають *мотиваційна, ціннісна і технологічна функції*, які мають концентрувати зусилля укладачів підручників на потребах і можливостях дитини у досягненні конкретних очікуваних результатів, а не прагненні відображати на сторінках книги майже сценарій уроку, зручний для вчителя, немотивовано збільшувати обсяг книги.

Ознаками дитиноцентрованого підходу у підручнику є: персоніфікована форма звертання до дитини, гендерний підхід, врахування у завданнях різних стилів сприймання і мислення школярів; різні прийоми мотивації, закладені як у текстах, так і в методичному апараті, сучасний дизайн книги тощо.

У підручнику має бути потенціал для досягнення учнями очікуваних результатів як щодо предметної, так і ключових компетентностей. Тому цілеспрямовано створюються передумови для засвоєння соціальних і особистісних цінностей, значущих саме для даного віку. Досягнення очікуваних результатів зобов'язує ретельно продумати технологічність методичного апарату, що є особливо складним для підручників з гуманітарних предметів. У цьому разі процесуальний аспект навчальної діяльності постає на сторінках книги як розгорнутий процес самоучіння читачів, який передбачає оволодіння загальнопізнавальними, дослідницькими і предметними діями. У контексті сказаного необхідно втілити у методичному апараті систему завдань на *цілепокладання прогнозування діяльності, мотивацію рефлексивних і критичних суджень*. Необхідним є залучення учнів до *формуального оцінювання*, яке передбачає пріоритет самоконтролю і самооцінки саме у процесі засвоєння способів дій. У нових підручниках доцільно системно відобразити внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки як передумову формування ключових компетентностей.

Висновки. У реалізації компетентнісного підходу важлива роль належить міжпредметним зв'язкам, які реалізуються через міжпредметні завдання. Міжпредметні завдання діяльнісного характеру на матеріалі літературного

читання сприяють засвоєнню учнями розумових дій і способів навчальної діяльності, які забезпечують здатність учня самостійно діяти. Уміння працювати з підручником належить до універсальних, оскільки зміст, структура, методичний апарат до текстів, ілюстративний компонент передбачають застосування усталених способів дій, які потрібні для роботи з будь-яким підручником як різновидом навчальної книги. Включення до підручників «Літературне читання» міжпредметних завдань діяльнісного типу сприяє перенесенню засвоєних способів дій у нові ситуації їх використання на інших уроках, підвищує готовність учнів до самонавчання.

Використані джерела

1. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: дидактико-методичний аспект / Я. П. Кодлюк. – Тернопіль : ТНУ ім. В. Гнатюка, 2009. – 100 с.
2. Пометун О. І. Міжпредметний підхід до формування громадянської компетентності старшокласників. Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 т. – К. : «Педагогічна думка», 2007. – Т. 2. – С. 107–118. – 368 с.
3. Головка М. В., Науменко С. О. Pisa – 2018 як індикатор стану загальної середньої освіти в Україні // Український педагогічний журнал. – 2017. – № 2. – С. 8–21.
4. Савченко О. Я. Літературне читання : підруч. для 2 класу / О. Я. Савченко. – К. : Вид. дім «Освіта», 2012. – 160 с.
5. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова 3 клас : підруч. для загальноосвітніх навч. закл. / О. Я. Савченко. – К. : Вид. дім «Освіта», 2014. – 192 с.

References

1. Kodliuk Ya. P. Pidruchnyk dlia pochatkovoї shkoly: dydaktyko-metodychnyi aspekt / Ya. P. Kodliuk. – Ternopil : TNU im. V. Hnatiuka, 2009. – 100 s.
2. Pometun O. I. Mizhpredmetnyi pidkhid do formuvannia hromadianskoi kompetentnosti starshoklasnykiv. Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini : zb. nauk. prats do 15-richchia APN Ukrainy u 5 t. – K. : «Pedahohichna dumka», 2007. – T. 2. – S. 107–118. – 368 s.
3. Holovko M. V., Naumenko S. O. Risa – 2018 yak indykator stanu zahalnoi serednoi osvity v Ukraini // Ukrainyskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2017. – № 2. – S. 8–21.
4. Savchenko O. Ya. Literaturne chytannia : pidruch. dlia 2 klasu / O. Ya. Savchenko. – K. : Vyd. dim «Osvita», 2012. – 160 s.
5. Savchenko O. Ya. Literaturne chytannia. Ukrainska mova 3 klas : pidruch. dlia zahalnoosvitnikh navch. zakl. / O. Ya. Savchenko. – K. : Vyd. dim «Osvita», 2014. – 192 s.

Савченко А. Я.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ЗАДАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ТИПА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ С УЧЕБНИКОМ

В статье обоснована необходимость использования межпредметных заданий для формирования у младших школьников умения работать с учебником. Это сложное умение является важнейшим компонентом интегрированного умения учиться, которое принадлежит к ключевым компетентностям, в его структуре выделены мотивационный, ценностной и деятельностный компоненты.

Обоснованы межпредметные задания деятельного типа: исследование внешней структуры учебника как учебной книги; умение пользоваться дополнительными текстами и внетекстовыми символами, знаками; овладение приемами работы с текстом. Описаны разные по функциям и содержанию приемы управления читательской деятельностью школьников: алгоритмы, памятки, инструкции, схемы.

Раскрыта роль иллюстративного материала в учебнике как дополнительного и самостоятельного источника информации; приведены варианты маршрутов использования иллюстраций во взаимосвязи с текстом.

В контексте идей новой украинской школы рекомендовано переосмыслить и расширить функции учебников на основе природосообразного и компетентностного подходов; подчеркнута необходимость заданий на целеобразование, прогнозирование, критическое мышление.

Ключевые слова: межпредметные связи; межпредметные задания деятельностного типа; компетентностный подход; ключевая компетентность умение учиться; содержание учебников «Литературное чтение».

Savchenko O.

INTERDISCIPLINARY TASKS WITHIN ACTIVITY APPROACH AS MEANS OF FORMING THE ABILITY OF PRIMARY PUPILS TO WORK WITH A TEXTBOOK.

The article proves the necessity of using interdisciplinary tasks for forming the ability of primary pupils to work with a textbook. This complex skill is the most important component of the integrated learning ability, which belongs to the key competencies, its structure is identified to have motivational, value and activity components.

The interdisciplinary tasks within activity approach are substantiated: the study of the external structure of the textbook as a school book; the ability to use additional texts and outside text symbols, signs; mastering the methods of working with text. Different ways of managing the readers' activity of pupils are described in terms of functions and content: algorithms, memos, instructions, schemes.

The role of the illustrative material in the textbook as an additional and independent source of information is disclosed; the ways of using illustrations in connection with the text are given.

In the context of the ideas of the New Ukrainian School, it is recommended to rethink and expand the functions of textbooks on the basis of nature aligned and competency-based approaches; the importance of tasks on goal-setting, predicting, critical thinking is stressed.

Key words: interdisciplinary connections; interdisciplinary tasks within activity approach; competence approach, key competence learning to learn; content of textbooks on Literary reading.

УДК 37.035.3–057.874

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «НАУКОВО-ТЕХНІЧНА ТВОРЧІСТЬ»: МЕТОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ

A. M. Tarara,

*кандидат фізико-математичних наук,
старший науковий співробітник, доцент,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: lab301@ukr.net*

I. A. Suшко,

*викладач,
Київський національний
торгово-економічний університет*

У статті визначено ефективні методи реалізації змісту спеціалізації технологічного профілю навчання старшокласників «Науково-технічна творчість», обґрунтовано доцільність