

## РОЗВИТОК ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

*В умовах неперервного прогресу в галузі інформаційних технологій, суспільних, екологічних, цивілізаційних викликів, актуалізованих процесами глобалізації, євроінтеграції компетентнісний підхід у розвитку сучасної освіти є найраціональнішим з точки зору забезпечення цілісності життєвого простору особистості.*

*У статті розкрито особливості сучасного етапу розвитку змісту шкільної освіти, які пов'язані із розробкою компетентнісно орієнтованих навчальних програм.*

**Ключові слова:** зміст освіти, структура змісту освіти, компетентнісний підхід.

Сучасний етап розбудови національної школи характеризується аналізом і осмисленням досвіду вітчизняних і зарубіжних освітніх ідей, результатом чого стало втілення прогресивних здобутків у струнку формалізовану структуру під назвою “Нова українська школа”. Аналіз проекту свідчить про докорінну перебудову освітньої галузі, насамперед її початкової ланки. Стає зрозумілим, що освітні стандарти, які власне відображали зміст освіти, відходять у минуле. На зміну їм приходить новий формат представлення змісту освіти у вигляді компетентностей, сукупність яких забезпечує психологічну, комунікативну, громадянську зрілість особистості. Назріла потреба у переосмисленні змісту освіти з точки зору практично значимих, життєвих ситуацій, здатність вирішувати які мають проявляти учні. Для цього, очевидно, зміст освіти слід формувати на нових засадах.

Загальні проблеми розробки і формування змісту освіти розроблялась у дослідженнях науковців Ю. Бабанського, В. Безпалько, В. Давидова, Л. Занкова, Л. Клинберга, В. Краєвського, В. Ледньова, І. Лернера, В. Окона, В. Онищука, М. Скаткіна. Сучасні науковці звертаються до проблеми формування змісту освіти у зв'язку із змінами, що відбуваються в суспільстві, і тими викликами, які відповідно суспільство ставить перед школою. Тому першими на новачі, природно, реагують філософи. В їх числі В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Клепко, науковці О. Вихрущ, Т. Завгородня, І. Стражнікова тощо.

Проблема розробки змісту освіти в умовах децентралізації освітніх стандартів актуалізує не лише основні питання дидактики: “Чому вчити?”, “Як навчати”? Потребують відповідей питання аксіологізації змісту освіти у зв'язку із глобалізацією суспільства, “предметного поля” шкільної освіти, освітнього середовища сучасної школи тощо.

Рефлексія шляху подальшого розвитку і модернізації вітчизняної освіти в контексті євроінтеграційних процесів приводить до необхідності розкриття сутності поняття змісту освіти. Гіпотетично це уможлиблюється аналізом особливостей його формування впродовж різних етапів розвитку освітніх систем та проникненням у структуру (архітектуру за С. Клепком) змісту освіти з метою виявлення рушійних механізмів його еволюції тощо.

Мета дослідження полягала у розкритті тенденцій сучасного етапу розвитку змісту шкільної освіти. Для цього слід було: 1) проаналізувати особливості формування змісту освіти в контексті історико-педагогічного досвіду; 2) розкрити елементи “внутрішньої” структури змісту освіти; 3) визначити пріоритетні напрями розробки проблем змісту освіти.

Аналіз особливостей формування змісту освіти у контексті історико-культурного поступу суспільств можна здійснити, слідуючи періодам, які виокремлюють у розвитку освіти, або у відповідності до домінуючих у тому чи іншому періоді теорій змісту освіти. Оскільки останні є концентрованим відображенням найбільш характерних процесів, що супроводжували освітній розвиток в той чи інший період, то в основу здійснюваного нами аналізу покладемо саме теорії змісту освіти.

О. Вихрущ розглядає проблему розвитку змісту освіти під кутом домінуючих напрямів у педагогіці: теорії формальної і матеріальної освіти, які вважаються протилежними залежно від осмислення спрямованості підготовки учнів до життя (теоретичної чи практичної) [1, с. 101-103].

Теорія формальної освіти утверджувалась у період, коли зріс запит на збільшення числа грамотних, освічених людей, які забезпечують суспільний розвиток у різних сферах: культурі, побуті, виробництві. Ідеологи теорії формальної освіти (Е. Кант, І. Герbart, І. Г. Песталоцці) головну увагу приділяли розвитку здібностей, мислення, уваги, уяви, пам'яті учнів усупереч

засвоєнню великого обсягу знань. Найважливішими з точки зору забезпечення інтелектуального розвитку учнів вважали мови, зокрема латинську та грецьку, античну літературу, математику, фізику. Роль учителя вбачали в забезпеченні умов для розвитку учнів через спеціальні вправи, зміст яких не мав значення. Вони були тільки матеріалом для розумової гімнастики. Прихильники теорії формальної освіти також недооцінювали наукові знання та їх роль у формуванні мислення і здібностей учня.

Теорія матеріальної освіти формувалась як відповідь на запит зростаючих виробничих потужностей, темпів механізації промислових підприємств. Суспільство потребувало зростання чисельності громадян, здатних обслуговувати механізми і машини, забезпечувати прискорені темпи суспільного розвитку. Провідна ідея цієї теорії полягала у відборі змісту освіти з урахуванням його важливості в житті. Вважалось, що розумові сили і здібності розвиваються в процесі засвоєння “потрібних знань” без спеціальних цілеспрямованих зусиль. Матеріал для навчання, як правило, брали з досвіду дитини. Крайні представники теорії матеріальної освіти виступали проти систематичного набування знань і предметної системи навчання. Лише в середній школі вони вважали за можливе створення навчальних курсів, але виключали вивчення історичного матеріалу, який, на їх думку, не сприяє розумінню сьогодення. Принижувалася роль теоретичних знань. Природничі науки переважали у порівнянні з соціальними, а останні препарувалися для ідеологічної обробки учнів.

Суспільний розвиток визначається не лише зростанням і розширенням матеріальної сфери, а й духовної, культурної, освітньої. – процвітання яких забезпечується плеканням індивідуальності, окремішності. Ставало зрозумілим, що ані формальна, ні матеріальна освіта не в змозі забезпечити розвиток індивідуальності. А відтак із численних авторських емпіричних знахідок починають виростати і розвиватись школи “нового формату”, яких об’єднував педоцентризм – орієнтація на досвід, потреби та інтереси дитини. Зміст освіти розгортався навколо цієї стрижневої ідеї і увиразнився в різних формах організації процесу навчання: Дальтон-план, план Трампа, Мангеймська система, Белл-ланкастерська система, бригадно-лабораторна форма організації навчання тощо.

Отже, як показує історико-педагогічний аналіз розвитку змісту освіти – зовнішнім джерелом еволюції є суперечності, які виникають між суспільними запитами на ті чи інші якості людей, здатних забезпечувати подальший суспільний прогрес та неспроможністю освіти адекватно відповідати на них. Внутрішнім джерелом розвитку є суперечності між існуючим (провідним) змістом освіти та шляхами його реалізації, між потребою у пошуку ефективних шляхів засвоєння змісту освіти та його предметною переобтяженістю тощо. Це наближає нас до сприйняття змісту освіти як динамічної моделі, яка змінюється в залежності від зовнішніх і внутрішніх чинників.

Таким чином структура змісту освіти концентровано виражає і соціальну місію освітніх систем, і концептуальні уявлення педагогічного співтовариства про сутність і призначення цього феномену. Аналізуючи витоки розвитку, власне, змісту освіти, слід зауважити, що його зміни пов’язані, насамперед, із зростаючими потребами людини у освоєнні досвіду життєдіяльності: ускладнення знарядь праці, модернізація наукових і виробничих потужностей, технічний прогрес з необхідністю призводять до ускладнення змісту освіти. З урахуванням цього, можна виокремити етапи у розвитку змісту освіти: орієнтувальний (природо відповідний у трактуванні Я. Коменського), практичний (ускладнення змісту освіти через потребу в оволодінні способами перетворювальної діяльності), розвивальний (відображає потребу у загальному розвитку особистості), творчий (ускладнення змісту освіти у зв’язку із потребою оволодіти досвідом творчої діяльності), емоційно-ціннісний (відображає потребу у реалізації ціннісних настанов суспільного розвитку), компетентнісний (відображення потреби у формуванні не тільки знань, умінь і навичок, а і здатностей діяти у конкретних ситуаціях).

Як зауважує І. А. Зязюн, “генезис освіти не можна розуміти як механічне прирощування все нових і нових елементів, які сумативно представлені в його структурі. З додаванням кожного нового компоненту перебудовується вся структура освіти, з’являються нові її якості, новий тип цілісності. Зокрема, елементи творчого досвіду повинні з’являтися на рівні засвоєння готових знань на ранніх ступенях навчання, а для того, щоб зі школи вийшла людина з ключовими соціокультурними компетенціями, її необхідно вже з материнської школи навчати “інакше”. Разом з тим елементи в структурі змісту освіти не втрачають своєї відносної самостійності, що передбачає специфічні технології засвоєння кожного з них [2, с. 318].

Отже розвиток змісту освіти пов’язаний із змінами у його структурі. Які ж складові змісту освіти? Пошуки відповіді на це питання уможливають виокремлення двох підходів у визначенні структурних компонентів змісту освіти.

Перший підхід виходить з визнання пріоритету “матеріального над духовним, загального над одиничним”. Другий, як антипод першого, виходить із пріоритету “ідеального над матеріальним, одиничного над загальним”.

Узагальнення розробок, що відносяться до першого напряму представлено структурою змісту освіти за В. Краєвським і І. Лернером, у якій виокремлюють чотири компоненти: когнітивний (знання), практичний (уміння і навички), творчий (творення нового), комунікативний (система відносин) [4; 7].

А. Кузьмінський четвертий компонент називає як досвід ціннісного ставлення до світу (довкілля) [5]. Оскільки цей досвід виражається системою відносин, то можемо зазначити схожість із попередньою структурою.

В рамках другого напряму зміст освіти визначається інтересами і потребами особистості (Дж. Дьюї, О. Декролі, А. Фер'єр). Розглядаючи зміст освіти у проекції на досвід і потреби особистості В. Ледньов зауважує, що в “структурі змісту освіти <...> відображена структура досвіду особистості <...>, переведена у дидактичний план, тобто в план утворення відповідних якостей особистості” [6, с. 27].

Досвід особистості представлено чотирма групами компонентів, що перетинаються між собою: 1) якості особистості, інваріантні предметній специфіці діяльності (пізнавальна культура, спрямованість, трудові якості, комунікативна, естетична і фізична культура; 2) досвід предметної діяльності (загальні і спеціальні знання, уміння і навички); 3) досвід особистості, відображений у знаннях і вміннях; 4) досвід творчої діяльності.

Варто зауважити, що зміст освіти охоплює <...> не тільки зміст навчального матеріалу, але і <...> характер навчальної діяльності, технологію, методи і форми навчання, оскільки якості особистості, зміст виховання і розвитку залежать не тільки від того, що вивчається, але і від того, як вивчається [6, с. 28].

У обох підходах питання “Чому вчити?” є наскрізним. Це дозволяє запропонувати модель структури змісту освіти у вигляді двох взаємопов'язаних частин: інваріантної та варіативної. Інваріантна (або, відносно статична) частина співвідноситься із формуванням загально-навчальних компетентностей (знати, уміти, орієнтуватись, творити тощо) і залишається незмінною для конкретних освітньо-виховних цілей.

В цьому контексті набуває значимості така інформативна одиниця, як “факт”, який насправді є найважливішим метамовним категорійним класифікатором. На це звертає увагу С. Клепка, який вважає, що “факт” можна розглядати як один із можливих найважливіших типів інформаційних одиниць курикулумів [3, с. 146].

Варіативна (динамічна) складова змісту освіти більш чутлива до суспільних трансформацій і намагаючись адекватно реагувати на актуальні соціальні запити орієнтується як на урізноманітнення матеріалу для засвоєння (з урахуванням його аксіологічної, національної, регіональної, краєзнавчої, полікультурної, особистісної значимості), так і варіативність та множинність способів його опанування.

В такому контексті стає зрозумілішим процес конструювання змісту освіти, хоча ні в якій мірі не спрощує складність самого процесу конструювання. Тим більше, що як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох таких країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграцією до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

В цьому контексті важливим завданням при укладанні змісту освіти, на думку С. Клепка, є розмежування змісту (матеріал) освіти і результатів освіти, розрізнення знання (фактично – визначення) як словесного формулювання і того вміння (чи здібності), сформованість якого необхідно перевірити. При цьому вважається, що варто відмовитися від визначення вмінь, які абсолютно не вимірюються. Не менш, на думку вченого, важливо провести експертизу результатів навчання з точки зору їх “мінімальності” (їх реальної необхідності для компетентності культури, залишити інваріантно значуще незалежно від ідеологічних позицій) [3, с. 148].

У такому контексті вимога щодо реформаторського руху від орієнтованих на факти до компетентнісно орієнтованих підручників сприймається не як онтологічно неможливе вилучення фактів з них, а як вимога про форми їх подання та критерії їх відбору. Для кращого розуміння цих положень С. Клепка наводить недоліки, яких припускалася радянська школа при використанні фактів як організаторів навчальних предметів:

1. Навчальні факти відбиралися поза проблемами повсякденного життя учня (людини), були ідеологічно навантаженими і перекрученими, несумірними з життєвим досвідом учня і

малоприсадибними для вправляння учнів у їх інтерпретації та орудування ними з метою здобуття компетентностей (знань), адекватних реальним ситуаціям.

2. Під час оцінювання результатів навчальної діяльності учня переважали критерії: точного опису фактів (за підручником), а не їх використання та тлумачення; знання списків численних фактів, а не ключових фактів; їх штучної організації (періодизації, систематизації), а не принципів органічної таксономізації. Психологічна готовність до моменту зустрічі з новим фактом, здобуття навичок породження та генерування нових фактів вилучалися із навчального процесу.

Українська школа від утвердження незалежності у багатьох аспектах була інерційним продовженням радянської. З реалізацією проекту “Нова українська школа” складаються умови для виправлення всіх попередніх недоліків, які власне полягають не в орієнтації на використання фактів, а в їх ідеологічній гіперболізації та звуженні сфери їх експлуатації як об’єктів змісту освіти. Для цього, як зауважує С. Клепко, варто нагадати, що “множинність фактів у математиці, наприклад, долається за допомогою принципу “краще розв’язати одну задачу декількома способами, ніж декілька задач одним способом”. Аналогічно в освіті краще розглядати один факт із різних боків і різними способами, ніж численні факти подавати з одного боку (наприклад, твердити, що все підпорядковується єдиним законам і закономірностям, що все взаємо пов’язане), а потім вимагати від учнів їх точного відтворення” [3, с. 147-148].

**Висновки.** Аналіз особливостей формування змісту освіти в контексті історико-педагогічного досвіду конкретизує розуміння суперечності між актуальними суспільними викликами і відсутністю адекватних освітніх пропозицій як основи (“відправної точки”) реформування змісту освіти. Першими кроками на шляху розробки нового змісту освіти є увиразнення суспільних очікувань у вигляді “набору” якостей і рис людини, здатної адекватно реагувати на нові суспільні виклики. Саме цю ідею чітко представлено у проекті “Нової української школи” у вигляді сукупності компетентностей, які забезпечують гармонійну пропорцію між суспільним “треба” і особистісним “хочу” та індивідуальним “можу”.

Узагальнення підходів до розуміння структури змісту освіти дозволяє запропонувати модель, яка представляє зміст освіти у вигляді двох взаємопов’язаних частин: інваріантної (складається із когнітивного, практичного, творчого, комунікативного компонент і залишається відносно незмінною для конкретних освітньо-виховних цілей) та варіативної (орієнтується як на урізноманітнення матеріалу для засвоєння (з урахуванням його аксіологічної, національної, регіональної, краєзнавчої, полікультурної, особистісної значимості), так і варіативність та множинність способів його опанування).

Пріоритетним напрямом оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграцією до світового освітнього простору є орієнтація на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. У зв’язку з цим необхідно насамперед, чітко укласти (узгодити) зміст освіти у “площині” компетентностей; розмежувати зміст (матеріал) освіти і результати освіти; створити нове покоління компетентісно орієнтованих підручників.

Перспективи подальших досліджень передбачають здійснення аналізу історичного досвіду впровадження компетентісно орієнтованих програм у шкільній освіті.

### ***Використана література :***

1. Вихрущ О. Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики : навчальний посібник для педагогічних університетів. Тернопіль : Ліком, 1997. 222 с.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
3. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : монографія. Полтава : ПОІППО, 2006. 328 с.
4. Краевский В. В., Хугорской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учебн. пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Изд. центр “Академия”, 2007. 352 с.
5. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. 3-ге вид., випр. Київ : Знання-Прес, 2008. 447 с.
6. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. Москва : Высш. шк., 1991. 224 с.
7. Лернер И. Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления *Теоретические основы содержания общего среднего образования*. Москва : Педагогика, 1983. С. 137-161.

### ***References :***

1. Vykhruhshch O. Teoretychni osnovy ta aktualni problemy suchasnoi dydaktyky : navchalnyi posibnyk dlia

- pedagogichnykh universitetiv. Ternopil : Likom, 1997. 222 s.
- Ziazun I. A. *Filosofia pedagogichnoi dii : monohrafiia*. Cherkasy : Vyd vid. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 2008. 608 s.
  - Klepko S. F. *Filosofia osvity v yevropeiskomu konteksti : monohrafiia*. Poltava : POIPPO, 2006. 328 s.
  - Kraevskij V. V., Hutorskoj A. V. *Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika : uchebn. posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva : Izd. centr "Akademiya", 2007. 352 s.
  - Kuzminskiy A. I., Omelianenko V. L. *Pedahohika : pidruchnyk. 3-tie vyd., vypr.* Kyiv : Znannia-Pres, 2008. 447 s.
  - Lednev V. S. *Soderzhanie obrazovaniya: sushnost, struktura, perspektivy*. Moskva : Vyssh. shk., 1991. 224 s.
  - Lerner I. Ya. *Sostav i struktura soderzhaniya obrazovaniya na urovne teoreticheskogo predstavleniya Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshego srednego obrazovaniya*. Moskva : Pedagogika, 1983. S. 137-161.

***Петечук Ариадна, Опачко Магдаліна. Развитие содержания школьного отечественного образования в контексте современных вызовов.***

*В условиях непрерывного прогресса в отрасли информационных технологий, общественных, экологических, цивилизационных вызовов, актуализированных процессами глобализации, евроинтеграции компетентностный подход в развитии современного образования является самым рациональным с точки зрения обеспечения целостности жизненного пространства личности.*

*В статье раскрыты особенности современного этапа развития содержания школьного образования, которые связаны с разработкой компетентностно ориентированных учебных программ.*

**Ключевые слова:** *содержание образования, структура содержания образования, компетентностный подход.*

***Petechuk Ariadna, Opachko Magdalena. Development of the content of domestical education in the context of modern challenges.***

*In the conditions of continuous progress in the field of information technologies, social, ecological and civilizational challenges, actualized the processes of globalization and European integration, the competence approach in the development of modern education is the most rational in terms of ensuring the integrity of the living space of the personality.*

*This article suggests the specifics of the modern stage of the development of the content of school education that are associated with the development of the competence-oriented educational programs.*

**Keywords:** *content of education, structure of the content of education, competence approach.*

УДК 378:373.3]:005.336.2

Пріма Д. О.

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*Обґрунтовано актуальність проблеми формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи і необхідність застосування методологічних підходів щодо її дослідження як сукупності вихідних настанов наукового пошуку. Виокремлено низку методологічних підходів, як-от: системний, синергетичний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний. Вибір означених методологічних підходів здійснено завдяки осмисленню провідних тенденцій і функцій сучасної початкової освіти, конієпції Нової української школи, виявленню конструктивних можливостей методологічних підходів та зумовлено складність, багатоаспектність досліджуваного феномена й необхідність його різнобічного аналізу.*

**Ключові слова:** *майбутній учитель, методологічний підхід, початкова школа, професійна позиція.*

Актуальність проблеми формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи зумовлена стратегічними завданнями щодо створення нової системи освіти, яка в умовах соціально-культурної та економічної трансформації України до Європейського освітнього простору потребує високофункційного, професійно мобільного, компетентного, відповідального, конкурентоспроможного педагога-професіонала, здатного, реалізуючи гуманітарну природу своєї професії, ефективно працювати за умови вибору педагогічної позиції. Професійна позиція є важливою складовою якісної фахової підготовки і професійного становлення майбутнього вчителя, зокрема початкової ланки.

Будь-яке дослідження як діяльність, що передбачає отримання нових наукових знань, вимагає "визначення тих орієнтирів, крізь призму яких буде здійснюватись інтерпретація здобутих результатів, пошук можливих шляхів і умов ефективного розвитку й удосконалення