

НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ ТА ЕКОЛОГІЇ У ЧАСИ ВИКЛИКІВ, ЙОГО ВНЕСОК У ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

VYSOKOŠKOLSKÉ UČEBNICE AKO PROSTRIEDOK INOVÁCIE A SKVALITNENIA VÝUČBY ŠTUDENTOV GEOGRAFIE

Radoslav Klamár, Alena Madziková
radoslav.klamar@unipo.sk, alena.madzikova@unipo.sk
Prešovská univerzita, Prešov, Slovenská republika

Abstract: The paper deals with the importance of textbooks in university studies in terms of opinions and evaluations of Geography students. At the same time, it presents university textbooks as one of the possibilities of connecting the results of scientific research activities of teachers and the educational process as well as a means of teaching innovation.

Key words: geography, education, innovation, regional development, university textbook

Úvod

Problematika kvality vysokoškolskej výučby je permanentne aktuálnou témou v akademickom prostredí aj v spoločnosti. Jej meradlom je úspešnosť absolventov v praxi, ich schopnosť uplatniť sa na trhu práce. Preto je pre vysokoškolských učiteľov hľadanie odpovedí na otázku, ako čo najlepšie pripraviť svojich študentov na rýchlo sa meniace podmienky v spoločnosti aj ekonomike prioritné. V rámci nášho príspevku sme sa sústredili na tvorbu moderných didaktických prostriedkov pre študentov, ktoré by prispeli nielen k ich vedomostnému napredovaniu, ale aj k rozvíjaniu ich kompetencie kritického myslenia a kompetencie učiť sa učiť. Práve týmito kompetenciami (spolu so sociálnymi kompetenciami) je podmienená ochota a schopnosť sebavzdelávania absolventov, čo prispieva k ich flexibilitate na trhu práce. Cieľom príspevku je prezentovať význam moderných učebníc vo výučbe disciplín v geografických študijných programoch, zistiť názory študentov geografie na Prešovskej univerzite na potrebu tohto edukačného prostriedku a predstaviť vysokoškolskú učebnicu, ktorá má ambície prispieť ku skvalitneniu výučby disciplín spojených s problematikou regionálneho rozvoja.

Atribúty vysokoškolskej učebnice

Učebnice sú tradične vnímané ako neoddeliteľná súčasť edukačnej činnosti. Vysokoškolská učebnica je didaktickým nástrojom vo vysokoškolskom vzdelávaní a smeruje k splneniu vzdelávacích cieľov. Vzťahuje sa ku konkrétnym študijným

programom a jej obsah je prispôsobený obsahu príslušného predmetu. Zároveň je to jeden z publikačných výstupov, ktorý sa očakáva od vysokoškolského učiteľa.

Cieľom vysokoškolskej učebnice je čo najobjektívnejšie vystihnúť základnú podstatu prezentovaného problému v čo najširších súvislostiach. Prezentované informácie majú slúžiť na získanie všeobecnej orientácie študenta v konkrétnom odbore - vytvoriť základnú štruktúru poznatkov.

Z hľadiska teórie učebníc [22, 18, 21] možno štruktúrne komponenty učebnice rozdeliť do dvoch zložiek – textovej (verbálnej) a mimotextovej (neverbálnej). Jadrom vysokoškolskej učebnice je textová zložka, ktorej rozsah u dobrých učebníc podľa Bajtoša [1] tvorí približne 60%. Textová zložka pozostáva z troch štruktúrálnych komponentov – základného, doplňujúceho a vysvetľujúceho textu. Najmä na základný text sa vzťahujú požiadavky ako výstižnosť, zrozumiteľnosť, ale zároveň stručnosť a primeranosť (primeranosť textu by mala zabezpečiť relevantná miera sémantickej a syntactickej obťažnosti). Z hľadiska informačného by mal prezentovať zovšeobecnené a danou vedeckou komunitou ustanovené fakty.

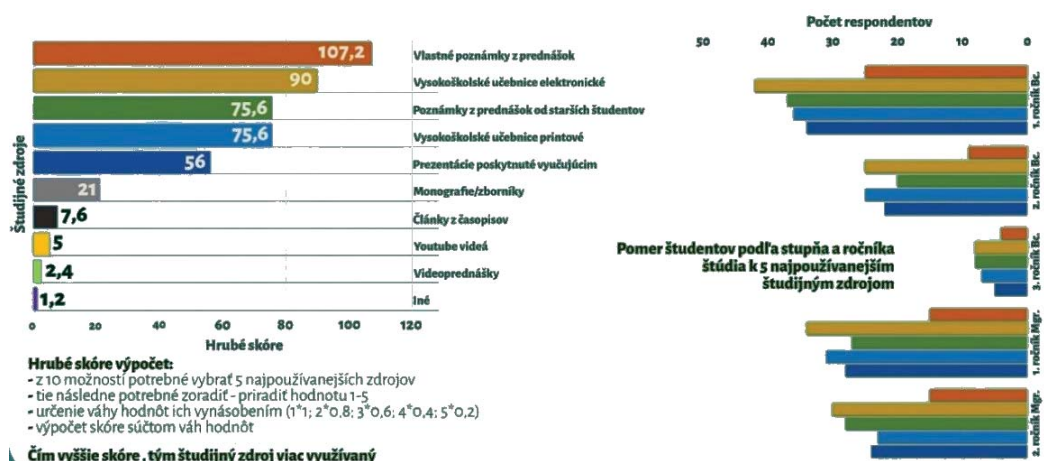
Tvorba učebnice z pohľadu vysokoškolských pedagógov spája v sebe pozitívne, ale aj negatívne aspekty. Za pozitíva možno považovať stanovenie jasnej, zrozumiteľnej a logicky usporiadanej štruktúry obsahu, ktorá korešponduje so sylabami; sprostredkovanie poznatkov vychádzajúcich z relevantných informačných zdrojov, ako aj z výsledkov z vlastnej vedecko-pedagogickej činnosti; zužitkovanie spätnej väzby študentov pri tvorbe učebnice a v neposlednom rade aj zlepšovanie publikačných spôsobilostí vysokoškolského učiteľa v tvorbe edukačných výstupov. Ako negatívum, resp. isté limity v tvorbe učebníc sa javí zníženie záujmu študentov o tlačенú formu učebnice – uprednostňovanie elektronických zdrojov, a to aj na úkor komplexnosti a systematickosti; nízke zastúpenie neverbálnych zložiek; nízky publikačný rating vysokoškolskej učebnice v kontexte publikačnej činnosti; ekonomická náročnosť a chýbajúce zdroje na financovanie učebníc (grafický návrh, sadzba, tlač) a relatívne rýchla strata aktuálnosti obsahu (najmä v prípade printovej učebnice).

Vysokoškolské učebnice v preferenciách učebných zdrojov študentov geografie na PU

Užívateľom vysokoškolských učebníc sú študenti. Preto je dôležité v návrhu koncepcie a v procese samotnej tvorby učebnice poznať a zohľadňovať aj reálne možnosti a schopnosti študentov, ako aj špecifiká rôznorodosti učebných štýlov. Učebnice nie sú jediným edukačným prostriedkom, ktorý využívajú študenti vo svojom vysokoškolskom štúdiu. V súbore zaužívaných učebných zdrojov sa okrem učebníc môžu nachádzať aj vysokoškolské skriptá, vedecké monografie, zborníky vedeckých prác, vedecké časopisy a pod.

Na výskumnú otázku, akú pozíciu majú vysokoškolské učebnice v rámci učebných zdrojov, ktoré používajú študenti vo svojom štúdiu, sme hľadali odpoveď v prieskume, ktorý bol realizovaný v akademickom roku 2018/2019 na Prešovskej univerzite v Prešove. Zúčastnili sa na ňom študenti prvého a druhého stupňa oboch študijných programov z geografie – geografia a aplikovaná geoinformatika, resp. učiteľstvo geografie. Ako výskumný nástroj bol použitý dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý pozostával z 11 položiek so zastúpením otvorených, uzavretých aj polouzavretých položiek. Z celkového počtu študentov študujúcich v uvedených programoch v danom akademickom roku (298) sa na dotazníkovom zisťovaní zúčastnilo 71% študentov. Dotazník bol distribuovaný v elektronickej aj printovej forme. Vzájomný pomer respondentov bakalárskeho a magisterského stupňa bol 57:43. Z výsledkov sme získali o.i. informácie o štruktúre študijných zdrojov, ktoré študenti vo svojom štúdiu využívajú. Na stanovenie poradia najčastejšie využívaných zdrojov bola použitá metóda hrubého skóre - čím vyššiu hodnotu malo hrubé skóre, tým bol učebný zdroj u respondentov viac využívaný.

Obr. 1: Štruktúra využívaných učebných zdrojov študentmi geografie

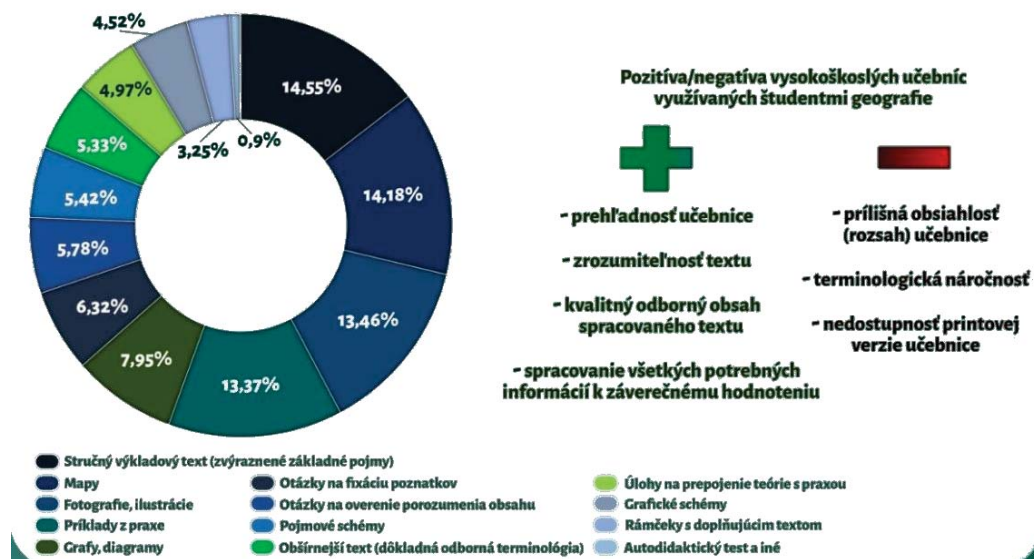


Zdroj: vlastné spracovanie

Vo výslednom poradí (obr. 1) sa učebnice umiestnili hneď za poznámkami z prednášok. V komparácii elektronickej a tlačenej formy študenti uprednostnili elektronicke učebnice. Odôvodnili to najmä lepšou dostupnosťou (aj s využitím mobilov), ale aj šetrnejším vzťahom k životnému prostrediu. Tento fakt úzko súvisí aj s výhradami voči obmedzenej dostupnosti učebníc v tlačenej podobe v knižniciach. Medzi učebnými zdrojmi v tlačenej forme všeobecne (učebnice, monografie, časopisy, encyklopédie atď.) respondenti na prvom mieste uvádzali učebnice pred vedeckými monografiami a encyklopédiami. Na učebniciach hodnotili pozitívne najmä prehľadnosť a zrozumiteľnosť textovej zložky. Na druhej strane negatívne hodnotili, ak bola učebnica príliš rozsiahla, s vyššou mierou obtiažnosti textu.

V ďalších položkách sme zisťovali názory respondentov na prítomnosť, resp. atribúty tých štruktúrnych zložiek, ktoré prispievajú ku kvalite vysokoškolskej učebnice (obr. 2). Takmer rovnaký význam pripadol nielen na stručný výkladový text, ale aj na prítomnosť máp (14,5 vs. 14,2%). Dôležitosť vizuálií potvrdzuje aj význam fotografií a ilustrácií (13,5%). Respondenti považujú za dôležité, aby boli súčasťou dobrej učebnice aj príklady z praxe (13,4%).

Obr. 2: Pozitíva a negatíva vysokoškolských učebníc využívaných študentmi geografie



Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky prieskumu potvrdzujú fakt, že učebnice aj v súčasnosti patria k základným učebným zdrojom v štúdiu vysokoškolákov a majú nezastupiteľné miesto v sprostredkovaní odborného obsahu jednotlivých disciplín.

Vysokoškolská učebnica ako premostenie medzi geografickým výskumom a edukáciou (na príklade učebnice *Regionálny rozvoj – faktory, disparity a cezhraničná spolupráca*)

Ako bolo už vyššie uvedené, dôležitosť koexistencie vedecko-výskumnej agendy a edukačnej činnosti sa zvlášť viditeľne prejavuje pri tvorbe vysokoškolských učebníc. Tie na jednej strane zabezpečujú transfer najnovších poznatkov, na strane druhej umožňujú prostredníctvom adekvátnych didaktických nástrojov vhodným spôsobom ich priblížiť študentskému auditóriu. V tomto kontexte predstavuje i vysokoškolská učebnica s názvom *Regionálny rozvoj – faktory, disparity a cezhraničná spolupráca* dôležité prepojenie medzi rovinou geografického výskumu a rovinou geografickej edukácie.

V prvej časti predmetnej vysokoškolskej učebnice orientovanej na problematiku regionálneho rozvoja sme pozornosť sústredili na faktory regionálneho rozvoja. Tie sú základom fungovania každého regiónu, pričom ich kombinácia vytvára

fundamentálny rámec pre región, či už v zmysle pozitívnom v podobe jeho rozvoja alebo negatívnom v podobe jeho zaostávania. Faktory regionálneho rozvoja sú teda základnými rozvojovými determinantami, pričom kľúčovou je ich správna identifikácia a nasledovná evaluácia.

Chojnicki, Czyż [8] identifikovali päť najvýznamnejších faktorov ovplyvňujúcich rozvoj v podobe ľudského potenciálu, štruktúry sídelnej siete, stavu životného prostredia, technickej infraštruktúry a hospodárskej štruktúry regiónov a päť činiteľov aktivizujúcich rozvoj – inštitucionálna sféra trhovej ekonomiky, úroveň podnikania, miera implementácie inovačných ideí, celková spoločenská klíma a zahraničné investície. Hampl a kol. [7] definovali tri primárne typy faktorov rozvoja: geografické faktory (prírodné podmienky a zdroje, polohové pomery a sociálnoekonomická intenzita využívania územia), ekonomické a socioekonomické faktory (kapitál, ľudské zdroje, technologická vyspelosť, technická a sociálna infraštruktúra) a sociokultúrne faktory (hodnotová hierarchia, tradície, kultúrny kapitál a iné). Korec [11] rozdelil faktory do dvoch veľkých skupín a to endogénne faktory – primárny potenciál, makropoloha, ekonomika regiónu, ľudský kapitál, životné prostredia a pod. a exogénne faktory – globalizácia, regionálna politika štátu a EÚ.

Faktory regionálneho rozvoja tak vytvárajú v priestore a čase jedinečnú situáciu, ktorá môže byť využitá v prospech rozvoja územia alebo naopak sa premrhá a región zaostáva v rozvoji a začínajú sa prejavovať regionálne disparity.

Oblasť regionálnych disparít bola predmetom druhej dôležitej časti vysokoškolskej učebnice. O náraste ich významu svedčí fakt, že sa dostávajú do popredia tak v odborných diskusiách ako i v rámci spoločenskej praxe. Dôvodov ich skúmania je viacero, avšak hlavným je ich prehlbovanie v súvislosti s transformáciou z centrálne riadeného hospodárstva na trhovú ekonomiku a diferenciaciou ekonomickej výkonnosti jednotlivých regiónov [10].

Vo všeobecnosti existujú dva základné prístupy k hodnoteniu regionálnych disparít a to pozitívny a negatívny [15]. Dominantný charakter má dosiaľ negatívny prístup, ktorý Kutcherauer, Hučka [14] označujú ako „disparitný“, chápajúci regionálne disparity ako slabé stránky. Viacerí autori [napr. 12, 19, 3] sa prikláňajú k tomuto prístupu a upozorňujú na závažné sociálne a politické dôsledky nárastu disparít. Na druhej strane však nadmerné úsilie venované ich znižovaniu môže viesť k celkovej stagnácii socioekonomického rozvoja celého štátu [2].

Regionálne disparity je možné klasifikovať z dvoch základných aspektov a to vertikálneho a horizontálneho [16]. Vertikálny aspekt súvisí s rôznou územnou mierkou a hierarchickou úrovňou. V prípade horizontálnej perspektívy sa rozdeľujú disparity na materiálne a nemateriálne (na základe podstaty disparity) a na

ekonomické, sociálne a územné (podľa sféry výskytu disparity) [13]. Zároveň sa však obidve členenia môžu vzájomne prelínať.

Faktory regionálneho rozvoja vstupujú do problematiky regionálnych disparít prostredníctvom súboru indikátorov, ktoré sa využívajú pri ich hodnotení. Správny výber indikátorov závisí od množstva faktorov, najmä od ich chápania, výpovednej schopnosti, sledovaného cieľa, použitej mierky, dostupnosti dát a pod. Každý hodnotiteľ si vytvára vlastný súbor hodnotiacich indikátorov (neexistuje jeden univerzálny prístup), no vo všeobecnosti v troch základných oblastiach – ekonomickej, sociálnej a územnej.

Najdôležitejšou časťou hodnotenia regionálnych disparít je ich meranie. Existuje množstvo metód resp. indexov, pričom niektoré sú využívané vo väčšej miere, iné skôr okrajovo (súvisí to aj s náročnosťou ich vyhodnocovania). Ich najucelenejší prehľad uvádza Michálek [17] a to bodová metóda, metóda semaforu, metóda statickej a dynamickej medziregionálnej komparácie, rozsah a pomer dátového súboru, štandardná odchýlka, variačný koeficient, Herfindahlov index koncentrácie, lokalizačný kvocient, Giniho koeficient, Theilov index, Hooverov index, β - a σ -konvergencia, korelačná analýza, metóda hlavných komponentov, faktorová analýza, zhuková analýza, metóda vzdialenosti od fiktívneho objektu, metóda neurónových sietí, metódy využívajúce GIS, simplicistný model a pod.

Regionálne disparity v zmysle prístupu centrum-periféria zvyrazňujú na jednej strane ekonomicky prosperujúce regióny a na strane druhej poukazujú na podrozvinuté periférne regióny často krát prihraničné. Tie okrem svojej priestorovej periférnosti zažívajú v mnohých prípadoch aj sociálnu a ekonomickú depriváciu, z ktorej sa aj napriek cielenej podpore zo strany štátu nevedia vymaniť. Jednou z možností podpory rozvoja týchto oblastí je intenzívna cezhraničná spolupráca s prihraničnými regiónmi na druhej strane hranice.

Problematike cezhraničnej spolupráce bola venovaná tretia dôležitá časť vysokoškolskej učebnice. Cezhraničná spolupráca ako taká predstavuje priestorovo integrovanú formu politickej, ekonomickej a kultúrnej spolupráce, ktorá sa snaží prekonať hranice a limity národných regiónov a vytvoriť zmysel pre súdržnosť a spoločné záujmy medzi jednotlivými štátmi, ktoré sú do nej zapojené [20]. Zahŕňa tvorbu spoločných regiónov, ktoré nie sú obmedzené existujúcimi štátnymi hranicami, tvorbu prirodzeného rámca pre gravitáciu ekonomického, sociálneho a kultúrneho pohybu, rozvoj väzieb regiónov, miest a obcí na oboch stranách hranice a umožnenie obyvateľom podieľať sa na rozvoji svojho územia v spolupráci s prihraničnými regiónmi susedných štátov [9].

Czimre [4] poukazuje pri cezhraničnej spolupráci na pozitívne pôsobiace činitele (geografická poloha, podnebie, spoločná história a kultúrne korene, ekonomická štruktúra, obchodné vzťahy, jazykové kompetencie, spoločné ciele a stratégie) ako aj

na činitele pôsobiace ako prekážky (odlišný administratívny, daňový, právny systém, nedostatočný cezhraničný trh, odlišné plánovanie a metódy regionálneho rozvoja, odlišné prístupy v oblasti životného prostredia, odlišná mena a jazyk).

Jednou z najčastejších štruktúr cezhraničnej spolupráce sú euroregióny. Tie podľa Gabbe, Malchus [6] predstavujú formálne štruktúry, ktoré vznikli pre potreby cezhraničnej spolupráce na úrovni regionálnych a lokálnych vládnych autorít, príp. aj ako spolupráca hospodárskych a spoločenských inštitúcií. Ide o stále štruktúry, ktoré majú vlastnú administratívu, technické a finančné zdroje a vlastný vnútorný systém rozhodovania. Význam euroregiónov ako efektívnych cezhraničných štruktúr pre rozvoj cezhraničnej spolupráce a prihraničných oblastí má mnoho pozitívnych aspektov, avšak aj limitov [5].

Celkovo je teda možno povedať, že každý región má svoje silné stránky v podobe stimulujúcich faktorov rozvoja. Tieto faktory je potrebné v čo najväčšej miere využiť pre samotný rozvoj ako aj elimináciu slabých stránok a ohrození. Schopnosť endogénnej akcelerácie rozvoja v kombinácii s efektívnym využívaním exogénnych stimulov predstavujú rozhodujúce diferenciačné mechanizmy spôsobujúce regionálnu polarizáciu a rast regionálnych disparít. Na jednej strane sa tak formujú ekonomicky prosperujúce regióny jadra a na strane druhej podrozvinuté regióny periférie, ktorých zaostalosť je často krát znásobená aj priestorovou periférnosťou v podobe prihraničnosti. Jednou z možností ich rozvoja a ekonomickej integrácie je cezhraničná spolupráca s prihraničnými regiónmi na druhej strane hranice, ktoré mnohokrát zdieľajú podobný osud. Cezhraničná spolupráca tak vytvára platformu pre budovanie vzájomného porozumenia medzi obyvateľmi prihraničných regiónov, infraštruktúry, ekonomických väzieb a spoločných rozvojových zámerov [10].

Problematika regionálneho rozvoja obsahujúca implicitne faktory regionálneho rozvoja, regionálne disparity a cezhraničnú spoluprácu vytvára tak jeden koherentný celok, ktorý bol na základe aktuálnych poznatkov v príslušných oblastiach poznania adekvátnym spôsobom pretavený do podoby vysokoškolskej učebnice predstavujúcej jeden z najdôležitejších nástrojov vzdelávania reflektujúc tak potrebu edukačného spracovania uvedenej problematiky.

Záver

Perspektívy vysokoškolských učebníc sú z hľadiska ich efektívnosti v edukačnom procese spojené s inováciami. Zo študentského prieskumu vyplýva preferencia elektronickej podoby učebnice z dôvodu dostupnosti pre študentov, ale aj možnosti flexibilnejšej aktualizácie obsahu ich autormi. Ďalším dôležitým momentom sú zmeny v zastúpení štruktúrnych komponentov s cieľom vo väčšej miere integrovať do učebníc neverbálne zložky, pre využitie ktorých poskytuje

elektronické prostredie možnosti kvalitnejšej a názornejšej vizualizácie (napr. animácie, videá a pod.). Nemenej dôležitá je aj potreba vnútorného prepojenia jednotlivých vyučovaných predmetov, aby ich študenti nevnímali izolovane, ale v súvislostiach. Príkladom tejto obsahovej koherencie je aj obsah prezentovanej učebnice regionálneho rozvoja, ktorá v sebe integruje faktory regionálneho rozvoja, regionálne disparity a cezhraničnú spoluprácu a vytvára tak príležitosť k rozvoju spôsobilosti uvažovať v súvislostiach a prispievať k rozvoju kritického myslenia študentov.

Bibliografia

1. Bajtoš, J. (2013): Didaktika vysokej školy. Bratislava: Iura Edition, 398 s.
2. Blažek, J., Csank, P. (2007): Nová fáza regionálneho rozvoje v ČR? Czech Sociological Review, 43, 5, 945-965.
3. Czyż, T., Hauke, J. (2011): Evolution of regional disparities in Poland. Quaestiones Geographicae, 30, 2, 35-48.
4. Czimre, K. (2006): Cross-border Co-operation: Theory and Practise. Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadó, 146 s.
5. Dočkal, V. (2006): Regionální politika EU jako kolektivní aréna. Brno: MU. Dostupné na: https://is.muni.cz/th/40939/fss_d (cit. 14.7.2019).
6. Gabbe, J., Malchus, H. (2006): White Paper on European Border Regions. Gronau: AEBR.
7. Hampl, M., Blažek, J., Žížalová, P. (2008): Faktory – mechanizmy – procesy v regionálním vývoji: aplikace konceptu kritického realizmu. Ekonomický časopis, 56, 7, 696-711.
8. Chojnicki, Z., Czyż, T. (2004): Główne aspekty regionalnego rozwoju społeczno-gospodarczego. Dostupné na: http://igsegp.amu.edu.pl/wpcontent/uploads/2018/05/chojnicki_czyz_2004.pdf (cit. 15.4.2020).
9. Ivaničková, A., Vlčková, V. (2005): Chápanie cezhraničnej spolupráce v navrhovanej regionálnej politike EÚ na programovacie obdobie 2007-2013. In: Medzinárodné vzťahy, III., 2, 9-17.
10. Klamár, R., Rosič, M., Madziková, A., Krokusová, J., Pasternák, T., Kozoň, J. (2019): Regionálny rozvoj – faktory, disparity a cezhraničná spolupráca. Prešov: Prešovská univerzita, 318 s.
11. Korec, P. (2009): Štrukturálne zmeny ekonomiky Slovenska v prvej etape spoločenskej transformácie v regionálnom kontexte. Geographia Moravica 1, 11-26.
12. Kožiak, R. (2008): Zmiernovanie regionálnych disparít prostredníctvom regionálnej politiky. Banská Bystrica: UMB, 138 s.
13. Kutscherauer, A., Fachinelli, H., Sucháček, J., Skokan, K., Hučka, M., Tuleja, P., Tománek, P. (2010): Regionální disparity. Disparity v regionálním rozvoji země – pojetí, teorie, identifikace a hodnocení. Ostrava: VŠB – TU, 236 s.
14. Kutscherauer, A., Hučka, M. (2011): Teoreticko-metodické otázky regionálních disparit. Regionální disparity, 9, 20-30.
15. Majerová, I. (2012): International development cooperation of the Czech Republic in the context of European development. Prague economic papers, 21, 166-185.
16. Michálek, A. (2012a): Teoreticko-konceptuálne východiská výskumu priestorových a regionálnych disparít. Acta Geographica Universitates Comenianae, 56, 1, 25-43.

17. Michálek, A. (2012b): Vybrané metody merania regionálnych disparít. Geografický časopis, 64, 3, 219-235.
18. Průcha, J. (2000): Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média. Brno: Paido, 148 s.
19. Rýsová, L. (2009): Regióny, regionálny rozvoj, regionálna politika a dosahovanie hospodárskej a sociálnej súdržnosti v rámci Európskej Únie. Zvolen: Bratia Sabovci s.r.o., 193 s.
20. Scott, J. (1999): Comprehending transboundary regionalism: Developing an analytical domain for comparative research. Dostupné na: <https://www.semanticscholar.org/paper/James-Scott-Comprehending-Transboundary-Regionalism-Scott/0236d1867301b8f79e570102e90> (cit. 10.5.2020).
21. Turek, I. (2008): Didaktika. Bratislava: Iura Edition, 595 s.
22. Zujev, D.D. (1986): Ako tvoriť učebnice. Bratislava: SPN, 296 s.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ

Ольга Варакута

ovarakuta59@gmail.com

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна*

Abstract. The article considers the theoretical and applied aspect of the formation of students' research competence in the educational process in geography. The essence of motivational-personal, intellectual-creative, cognitive, effective-operational components that make up its content is revealed. The topics of the rubric "Research", which is a structural element of the current curriculum in geography for general secondary education, are analyzed. The peculiarities of the methodology of conducting and performing research are highlighted, an example of research technology on a particular topic is given.

Key words: competence, research competence, research, educational process.

Актуальність проблеми. Концепція Нової української школи передбачає масштабні зміни в освіті, спрямовані, насамперед, на оволодіння учнями компетентностями XXI століття.

Випускник школи повинен швидко діяти та приймати рішення в нестандартних умовах, вміти навчатися упродовж життя, бути здатним самостійно здобувати необхідну інформацію з різних джерел, використовуючи передусім інноваційні засоби навчання, бути інтелектуально гнучким, комунікабельним, творчим.

При цьому пріоритетним напрямом розвитку сучасної вітчизняної та світової освіти стало перенесення акцентів із знань та вмінь, як основних результатів навчання учнів, на формування системи компетентностей. [8]