

УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ

№ 2

2016



UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*



**УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ**
**UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL**



З М І С Т

ВСТУП. До дня НАУКИ

*Локшина О.І., Авшенюк Н.М., Овчарук О.В.,
Бородієнко О.В.*

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА В НАЦІОНАЛЬНІЙ
АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ:
КРОКИ ЗРОСТАННЯ 5

**СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ – ВІТЧИЗНЯНІ
ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ**

Першук О.О.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ
ШКОЛЯРІВ У ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОМУ
КОНТЕКСТІ 13

Вознюк В. В.

ТИПИ ЛІДЕРСТВА У РОЗШИРЕНИХ ШКОЛАХ
ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 23

Момбек А.А., Ibrayeva К.Е.

PRACTICAL TECHNIQUES OF TEACHING
PROFESSIONAL-FOCUSED ENGLISH FOR
THE PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS 30

Нелін Є. В.

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ІТАЛІЇ: ПРОБЛЕМИ,
СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ..... 36

**АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА
ПРАКТИКА**

Васильєва Д. В.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ
АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ
МАТЕМАТИКИ В ШКОЛІ 42

Герасимова О.І.

ЕКСПЛІКАЦІЯ ПОНЯТТЯ «АВТОНОМНІСТЬ»
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ 50

Цюк О. А.

ОСОБЛИВОСТІ СВІТОВИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ
РЕЙТИНГІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ57



МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Вишнікіна Л. П., Топузов О.М.

ПСИХОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ПРЕДМЕТНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ 65

Polonska T.K.

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN
LANGUAGE AS A MEANS OF MASTERING
ELECTIVE COURSE'S CONTENT BY UPPER
SCHOOL STUDENTS 75

Васьківська О.Є.

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У
СТАРШОКЛАСНИКІВ УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО
СПІЛКУВАННЯ 82

Майорський В. В

СИСТЕМНЕ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТЬ
У НАВЧАННІ ПРАВОЗНАВСТВА УЧНІВ
ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ 88

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Сосницька Н.Л.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ НАУКОВО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНКЛЮЗИВНИХ
ПРОЦЕСІВ 93

Тарара А.М.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРЕДМЕТА «НАУКОВО-
ТЕХНІЧНА ТВОРЧІСТЬ» ДЛЯ ПРОФІЛЬНОГО
НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ 104

Ачкан В.В

ІННОВАЦІЙНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД
ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ
ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ 112

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ

Задорожна-Князницька Л.В.

ПРОФЕСІЙНИЙ ПОРТРЕТ ІНСПЕКТОРА НАРОДНИХ
УЧИЛИЩ В УКРАЇНІ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ
XIX-ПОЧАТКУ XX СТ.)..... 120

ISSN 2411-1317

**УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ**

**ЗАСНОВНИК - ІНСТИТУТ
ПЕДАГОГІКИ НАНН УКРАЇНИ**

Науковий журнал

№ 2, 2016

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 20737-10537Р від 30.04.14

Передплатний індекс 86291

Видається з січня 2015 року

Наукова рада

КРЕМЕНЬ В. Г., дійсний член НАН України,
д. філос. н., проф., голова наукової ради журналу
ГРИНЕВИЧ Л. М., к. пед. н., Міністр освіти і
науки України

ГУРЖІЙ А. М., дійсний член НАНН
України, д. техн. н., проф.

ЛУГОВИЙ В. І., дійсний член НАНН
України, д. пед. н., проф.

ЛЯШЕНКО О. І., дійсний член НАНН
України, д. пед. н., проф.

ОЛІЙНИК В.В., дійсний член НАНН
України, д. пед. н., проф.

ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ Б. В., дійсний член
Бел. АО, д. пед. н., проф.

САВЧЕНКО О. Я., дійсний член НАНН
України, д. пед. н., проф.

СУХОМЛИНСЬКА О. В., дійсний член
НАНН України, д. пед. н., проф.

СЯО СУ, д. пед. н., професор Інституту
порівняльної педагогіки Пекінського
педагогічного університету (Китай)

Редакційна колегія

ТОПУЗОВ О. М., д. пед. н., проф.,
головний редактор

ГОЛОВКО М. В., к. пед. н., доц., с. н. с.,
заступник головного редактора

ЗАСЄКІНА Т. М., к. пед. н., с. н. с.,
заступник головного редактора

АКІРІ І. К., д. фіз.-мат. н., конференціар
(доцент) (Республіка Молдова)

БЕРЕЗІВСЬКА Л. Д., д. пед. н., проф.

БІБІК Н. М., дійсний член НАНН України,
д. пед. н., проф.

БУРДА М. І., дійсний член НАНН України,
д. пед. н., проф.

БУРИНСЬКА Н. М., д. пед. н., проф.

ВАСЬКІВСЬКА Г. О., д. пед. н., с. н. с.



ВАНУШЕНКО М. С., дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.
ВЕЛИЧКО Л. П., д. пед. н., проф.
ГЛОБІН О. І., к. пед. н., с. н. с.
ГОЛУБ Н. Б., д. пед. н., проф.
ДІЧЕК Н. П., д. пед. н., проф.
ДОБРОСКОК І. І., д. пед. н., проф.
ЖУК Ю. О., к. пед. н., доц.
ІМАШЕВ Г. І., д. пед. н., проф. (Республіка Казахстан)
ІЛЬЧЕНКО В. Р., дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.
КАЛІНІНА Л. М., д. пед. н., проф.
КИЗЕНКО В. І., к. пед. н., с. н. с.
КРИЛОВЕЦЬ М. Г., д. пед. н.
КРИШМАРЕЛ В. Ю., к. філос. н., с. н. с., відповідальний секретар
КУРАЧ Л. І., к. пед. н., с. н. с.
ЛАПІНСЬКИЙ В. В., к. фіз.-мат. н., доц.
ЛОЗА Л. М.
ЛОКШИНА О. І., д. пед. н., проф.
МОРОЗ П. В., к. пед. н., с. н. с., відповідальний редактор
МАЛЬОВАНІЙ Ю. І., член-кореспондент НАПН України, к. пед. н., с. н. с.
МЕЛЕШКО В. В., к. пед. н., с. н. с.
НАДТОКА О. Ф., к. пед. н., с. н. с.
ПІДДЯЧИЙ М. І., д. пед. н., проф.
ПОМЕТУН О. І., член-кореспондент НАПН України, д. пед. н., проф.
ПУЗІКОВ Д. О., к. пед. н., доц.
РЕДЬКО В. Г., к. пед. н., доц.
СМОЛІНЧУК Л. С., к. пед. н., с. н. с.
ТРАН ДУК ТУАН, асоційований проф. (доцент) (В'єтнам)
ЦИМБАЛАРУ А. Д., д. пед. н., с. н. с.
ЯНОВИЦЬКА Н. І., к. пед. н., с. н. с.
ГРИНЕНКО Д. В., перекладач

Редактори – **БАРТОШ С. В., ЯРОШ Д. Б.**
Верстка, дизайн – **ЛУК'ЯНЕНКО Л. В.**

Журнал є науковим фаховим виданням у галузі педагогіки. Наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015 року.

Затверджено вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
Протокол № 5 від 25 квітня 2016 року.

Адреса редакції:
Україна, 04053, м. Київ,
вул. Січових Стрільців, 52-д, кабінет 213

Контактний телефон (044) 481-37-72
Електронна пошта
nauk_org_undip@ukr.net

РЕЦЕНЗІЇ, ОГЛЯДИ, АНОНСИ

Баиманівська Л. А.
ВІД ТРАДИЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ – ДО КРЕАТИВНО-ІННОВАЦІЙНОЇ СТРАТЕГІЇ 126

Федірко Н. В.
РЕЦЕНЗІЯ НА НАВЧАЛЬНУ ПРОГРАМУ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ТА КОНЦЕПЦІЮ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ, підготовлених науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України (В. Г. Редько, Т. К. Полонська, О. С. Пасічник, Є. В. Долинський, Н. П. Басай, О. В. Басай, І. В. Алексеєнко) 131

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

*Редакція може не поділяти думку авторів.
Автори несуть відповідальність
за достовірність інформації у статтях,
точність назв, прізвищ та цитат.*

Офіційний сайт «Українського педагогічного журналу»
<http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>

*Веб-сторінка часопису на сайті Інституту педагогіки
НАПН України*
http://www.undip.org.ua/news/ukrainian_educational_journal.php

Сторінка видання на Facebook:
<https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>



Вступ

До дня науки

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА В НАЦІОНАЛЬНІЙ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ: КРОКИ ЗРОСТАННЯ

О. І. Локшина, Н. М. Авшенюк, О. В. Овчарук, О. В. Бородієнко

2016 рік є ювілейним для Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук (НАПН) України – виповнюється 90 років від часу створення Інституту педагогіки (на той час – Українського науково-дослідного інституту педагогіки).

У 2016 р. подвійний ювілей святкує і відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки – у цьому році виповнюється:

– 45 років від моменту формування підрозділу (спочатку сектор, потім лабораторія) науково-педагогічної інформації, місією якого стало дослідження питань педагогіки та освіти у зарубіжжі та

– 25 років від дня створення відділу (на той час – лабораторії) порівняльної педагогіки Інституту педагогіки, який, виникнувши на фундаменті лабораторії науково-педагогічної інформації, став джерелом для розвитку ідей порівняльної педагогіки в Україні.

Окрім знанневого, відділ порівняльної педагогіки став джерелом і людського капіталу – висококваліфіковані фахівці з порівняльної педагогіки, які пройшли школу відділу, стали основою, навколо якої розбудовувалися аналогічні підрозділи в інших інститутах НАПН України. Нині такі підрозділи – це повноправні гравці у просторі порівняльної педагогіки, працюючи спільно над вивченням зарубіжних освітніх реалій, виявленням їх спільностей та відмінностей, виокремленням тенденцій та наданням рекомендацій для вітчизняних розробників освітньої політики й освітянської спільноти щодо модернізації національної освіти.

Ювілей завжди орієнтує на осмислення пройденого шляху задля окреслення орієнтирів на майбутнє. Тож метою цього огляду є презентація внеску підрозділів інститутів НАПН України у спільну справу НАПН України з інтеграції національної освіти та педагогічної науки до європейського та світового освітнього просторів.

Відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Створений у 1971 р. при Українському науково-дослідному інституті педагогіки (пізніше – Інститут педагогіки НАПН України) підрозділ отримав назву лабораторія науково-педагогічної інформації. Назва лабораторії відповідала її меті – інформувати педагогів про стан освіти в зарубіжних країнах крізь призму критики «буржуазної» педагогіки. Зазначимо, що навіть в умовах ідеологічних рамок існування такого підрозділу було значним позитивом для української педагогіки та освіти. Серед науковців того періоду варто назвати Н. В. Абашкіну, Е. П. Бережну, Л. В. Булай, Г. С. Єгорова, Б. Ф. Мельниченка (який був незмінним керівником лабораторії науково-педагогічної інформації до моменту її перетворення на лабораторію порівняльної педагогіки у 1991 р.), Г. В. Степенко, І. Г. Тараненко, Т. І. Тодорова, напрацювання яких про стан і тенденції розвитку освіти зарубіжжя були надзвичайно популярними серед педагогічної громадськості. На початку 1990-х рр. до лабораторії науково-педагогічної інформації приєдналися О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Н. М. Лавриченко, О. З. Глушко.

Серед численних публікацій, виданих у той час, варто виділити такі серії: «Зарубіжна педагогічна хроніка» (у форматі дайджеста), де презентувалася найновіша та найактуальніша інформація про реформи та кращі практики освіти зарубіжних країн; «Видатні педагоги світу» (українському читачеві доносилися ідеї П. Фрейре (Paulo Freire), С. Френе (Célestin Freinet), М. Монтесорі (Maria Montessori), Р. Штайнера (Rudolf Steiner) та багатьох інших мало- чи зовсім невідомих у СРСР та широко відомих у зарубіжжі); «Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів».

«Бестселером» стала праця «Система народної освіти в зарубіжних країнах на сучасному етапі (соціалістичні, капіталістичні країни та країни, що розвиваються)» (1990) – на той час в умовах відсутності Інтернету, малочислених контактів із зарубіжними колегами, практично відсутністю автентичних видань у бібліотеках країни та низьким рівнем володіння багатьма науковцями іноземними мовами новітня валідна інформація, презентована у цьому двотомнику (яка ґрунтувалася на виданнях міністерства освіти зарубіжних країн та ЮНЕСКО), була дуже актуальною.

Чи не найсуттєвішим позитивом існування лабораторії науково-педагогічної інформації вважаємо закладення базису¹ для формування у подальшому школи порівняльної педагогіки в Україні – лабораторію науково-педагогічної інформації у рік проголошення незалежності України (1991) було перейменовано в лабораторію порівняльної педагогіки. Першим завідувачем і стратегом розвитку лабораторії стала І. Г. Тараненко. Зазначене дало старт розбудові національної порівняльної педагогіки, яка на той момент конче потребувала нової методології з новим визначенням мети, завдань, методів дослідження. У цей час було підготовлено дві методологічні праці – концепції порівняльної педагогіки авторства І. Г. Тараненко і Г. В. Степенко та авторства М. Ю. Красовицького, які, на жаль, у цілісному вигляді були опубліковані значно пізніше, лише у 2015 р., завдяки зусиллям відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України у хрестоматії «Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів». У концепціях запропоновано бачення методології порівняльної педагогіки на основі напрацювань зарубіжних компаративістів. Фактич-

¹ Упродовж існування лабораторії науково-педагогічної інформації чимало дослідників з ВНЗ СРСР та співробітників лабораторії захистило кандидатські дисертації з різних проблем зарубіжної освіти.

но, ці праці стали першим методологічним орієнтиром, який окреслив шлях розвитку порівняльної педагогіки в Україні.

Після І. Г. Тараненко завідувачами відділу порівняльної педагогіки у різні часи були Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, О. І. Локшина, які у співпраці зі співробітниками Л. Л. Волинець, А. П. Джурило, І. О. Маріуц, І. Г. Мельник, О. С. Оржеховською, О. О. Першуковою, Н. В. Шеверун, О. М. Шпарик розбудовували і продовжують розбудовувати осередок порівняльної педагогіки в Інституті педагогіки. Робота проводиться у різних напрямках.

Передусім у рамках **НДР** під керівництвом відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України (академік-секретар – О. В. Сухомлинська, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор) здійснюються дослідження процесів, що відбуваються у зарубіжній шкільній освіті з проекцією на українські реалії. Зокрема, співробітники відділу є виконавцями таких досліджень, як «Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу» (2005–2007); «Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах ЄС та США» (2008–2011); «Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах ЄС та США» (2012–2014)»; «Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн ЄС та США» (2015–2017). Результатом напрацювань стали колективні та одноосібні монографії, чисельні статті у вітчизняних фахових журналах. Серед них такі монографії: Старша школа зарубіжжя : організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиної (2006); Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу (у двох томах) / за ред. Н. М. Лавриченко (2008); Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) (2009); Волинець Л. Л., Єгоров Г. С., Лавриченко Н. М., Локшина О. І., Мельниченко Б. Ф., Першукова О. О., Шеверун Н. В. Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах Європейського Союзу та США / за заг. ред. Н. М. Лавриченко (2014).

Ефективним інструментом апробації напрацювань співробітників відділу став фаховий журнал *«Порівняльно-педагогічні студії»* (<http://journals.urau.ua/index.php/2306-5532>), заснований Інститутом педагогіки НАПН України у 2009 р. спільно з Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини (Н. М. Лавриченко – головний редактор, О. А. Заболотна – заступник головного редактора). Журнал виходить чотири рази на рік українською, російською, польською та англійською мовами.

У 2015 р. ідеї порівняльної педагогіки було представлено у спецвипуску *журналу Інституту педагогіки «Український педагогічний журнал»* (№ 4), дописувачами якого стали провідні українські та зарубіжні компаративісти, серед яких П. Кубов (США), М. Мензон (Сінгапур), А. Сбруева (Україна), П. Фоссум (США), Ш. Волгутер (Південно-Африканська Республіка).

Дискусійним простором для поширення здобутків, розвитку методологічних засад порівняльної педагогіки став *Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика»*, який було започатковано у 2010 р. та який вже упродовж семи років поспіль об'єднує науковців-компаративістів з усіх куточків України. За матеріалами семінару публікується збірник *«Педагогічна компаративістика»*, який присвячено методологічним орієнтирам порівняльно-педагогічних студій, стратегіям розвитку шкільної, професійної освіти та освіти дорослих у компаративістичній перспективі, зарубіжному досвіду підтримки обдарованості та сприяння творчим здібностям школярів, інноваційним технологіям в освіті зарубіжжя та України.

Відділ порівняльної педагогіки проводить роботу з підготовки молодих компаративістів – заснована в рамках відділу *«Школа молодого компаративіста»* у 2016 р. набула формату всеукраїнського тренінгу для аспірантів і докторантів, які пишуть дисертації з порівняльної педагогіки.

Відділ порівняльної професійної педагогіки НАПН України

Відділ порівняльної професійної педагогіки було створено у 1993 р. одночасно із заснуванням Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих. У січні 2016 р. підрозділ було модернізовано у відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту НАПН України. У різні періоди діяльність відділу очолювали Р. М. Роман (1993–1998), Н. А. Кутова (1998–1999), Л. П. Пуховська (1999–2006), Н. М. Авшенюк (2007–2014), Н. В. Пазюра (2014–2016), Н. М. Авшенюк (з 2016 р.).

Діяльність відділу спрямовується на дослідження сучасних світових тенденцій розвитку педагогічної освіти за умов інтеграції й інтернаціоналізації, зокрема у виявленні чинників, сутнісних характеристик, завдань, принципів модернізації педагогічної освіти й освіти дорослих у європейському та євроатлантичному освітньому просторі, а також у науковому обґрунтуванні перспективних інноваційних підходів до удосконалення системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу в Україні.

У період 2014–2016 рр. співробітники відділу працюють над НДР за темою «Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки».

З метою впровадження результатів НДР за темою «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія і практика» (2011–2013) у практику освіти дорослих підготовлено лекційно-тренінгову програму з розвитку психолого-педагогічної грамотності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу. Перший семінар-тренінг проведено за сприяння Благодійного фонду «Карітас» 18 грудня 2015 р. на базі Мукачівського ліцею імені Святого Іштвана з профільним навчанням інформатики та іноземних мов (м. Мукачеве). З 2016 р. заплановано продовжити проведення подібних заходів із залученням більшої кількості учасників у м. Мукачеве та розпочати їх проведення у інших містах України, зокрема в Ужгороді, Полтаві, Києві.

Відповідно до вимог часу, наразі діяльність відділу спрямовується на практичну реалізацію та поширення одержаних результатів дослідження. З цією метою у 2012 р. було створено *Центр порівняльної професійної педагогіки* на базі Хмельницького національного університету, де щорічно проводяться науково-методологічні семінари, міжнародні конференції, круглі столи тощо. Традиційним стало проведення щорічного Міжнародного науково-методологічного семінару «*Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів*».

Відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих спільно з Хмельницьким національним університетом є співзасновником періодичного наукового видання – *наукового журналу «Порівняльна професійна педагогіка»*, в якому публікуються статті з проблем професійної освіти у різних країнах. Публікацію англійськомовної онлайн-версії журналу здійснює видавництво «De Gruyter Open» (м. Берлін, Німеччина). Журнал включено до 20-ти міжнародних наукометричних баз: Cabell's Directory; Celdes; CNPIEC; EBSCO Discovery Service; Google Scholar; J-Gate; Naviga (Softweco); Primo Central (ExLibris); ReadCube; Summon (Serials Solutions/ProQuest); TDOne (TDNet); WorldCat (OCLC); CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities); MicrosoftAcademicSearch тощо.

Важливою складовою діяльністю відділу є *міжнародна співпраця*, участь співробітників у міжнародному науковому стажуванні, обміну та інших видах міжнародної діяльності:

відділ був співорганізатором VI українсько-польського / польсько-українського наукового форуму «Освіта для сучасності» (15–16 вересня 2015 р., м. Київ);

у рамках міжнародного проекту «Гірська школа: стан, проблеми, перспективи розвитку» старший науковий співробітник відділу, к. філол. н. М. М. Марусинець пройшла міжнародне стажування в Інституті мистецтва і науки Державного університету Східного Тенессі (16–30 березня 2015 р., м. Джонсон-Сіті, штат Теннессі, США East Tennessee State University Johnson City, Tennessee) Старший науковий співробітник відділу, к. філол. н. М. М. Марусинець прочитала лекцію на тему «Збереження мови і культури етнічних меншин у Закарпатті».

Співробітники відділу, к. пед. н., с. н. с. О. В Сулима та м. н. с. Л. М. Дяченко, взяли участь в Українсько-німецькому молодіжному обміні «Кожен коваль свого щастя. Мій внесок у щастя суспільства» (16–25 вересня 2015 р., м. Ірпінь), головними організаторами якого стали німецька молодіжна організація «Німецька молодь у Європі» (DJO «Deutsche Jugend in Europa») та Благодійний Фонд «Фонд громади Приірпіння». У рамках Програми було проведено двосторонню зустріч між співробітниками відділу зарубіжної педагогічної освіти та освіти дорослих і представниками німецької організації DJO «Deutsche Jugend in Europa», де було обговорено можливі шляхи та умови подальшої співпраці.

Співробітники відділу працюють над одержанням міжнародних грантів: головний науковий співробітник відділу, д. пед. н., проф. О. І. Огієнко разом із аспіранткою К. В. Годлевською отримали грант на участь у Європейській науково-практичній конференції «Освіта та мобільність. Внески досліджень в галузі освіти» European Educational Research Conference (ECER 2015) «Education and Transition. Contributions from Educational Research» (7–11 вересня 2015 р., університет Корвіна (Corvinus University of Budapest), м. Будапешт, Угорщина); провідний науковий співробітник відділу, к. філол. н. Я. М. Пилинський здобув грант на участь у семінарі-тренінгу «Громадянська освіта у Східній Європі» (23–28 листопада 2015 р., м. Берлін, Німеччина); старший науковий співробітник відділу к. пед. н. О. В. Сулима здобула грант на участь у тренінгових заходах Українсько-польсько-німецького спеціалізованого форуму для організаторів міжнародних молодіжних обмінів «Можливості та виклики для довгострокових молодіжних обмінів між Україною, Польщею та Німеччиною» (29 листопада – 2 грудня 2015 р., м. Ельшталь, Німеччина).

Відділ компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Одним з осередків порівняльно-педагогічних досліджень в НАПН України є відділ компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, який створено на базі Українського інноваційного центру гуманітарної освіти АПН України у 2001 році. Історія становлення відділу сягає 1994 р., який на той час функціонував як *Український інноваційний центр гуманітарної освіти* як окремий структурний підрозділ АПН України. Основним завданням центру було проведення досліджень з питань інноваційного розвитку гуманітарної освіти, навчально-методичний супровід впровадження інновацій в системі загальної середньої освіти, порівняльний аналіз систем освіти, міжнародна співпраця з освітніми установами та міжнародними освітніми організаціями зарубіжжя.

Ініціатором створення центру та науковим керівником була І. Г. Тараненко, к. пед. н., с. н. с., яка одна з перших в українській педагогічній науці розпочала порівняльно-педагогічні дослідження у сучасному їх розумінні. Підтримала створення центру як осередку порівняльно-педагогічних досліджень О. В. Сухомлинська, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення загальної педагогіки та

філософії освіти Президії НАПН України. Тривалий час в Українському інноваційному центрі гуманітарної освіти працювали науковці, які здійснили вагомий внесок у розробку та дослідження інновацій в системі освіти, серед них, зокрема, Г. Васьківська, О. Глобін, Г. Голік (директор 1994–1996 рр.), І. Іванюк, О. Овчарук, О. Олійник, В. Оржехівський, Л. Пасічник, О. Снісаренко, Є. Спіцин, І. Малицька та інші науковці.

За ініціативи співробітників центру було розроблено *Концепцію громадянської освіти в Україні* (<http://library.kr.ua/women.html/pgovuinidx.html>), здійснювалась співпраця з представництвами Ради Європи в Україні та Делегації ЄС в Україні, представництва ЮНЕСКО, ПРООН, громадськими організаціями та науковими установами. Здійснено низку освітніх проектів з питань впровадження в Україні громадянської освіти, започатковано міжнародні наукові обміни досвідом, налагоджено співпрацю зі школами та освітніми установами.

У 2001 р. Український інноваційний центр гуманітарної освіти увійшов до складу Інституту засобів навчання АПН України (згодом Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України), де функціонує у складі інституту як відділ компаративістики інформаційно-освітніх інновацій. Упродовж 15-ти років спільної діяльності науковці відділу здійснили низку порівняльно-педагогічних досліджень у галузі інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Порівняльно-педагогічні дослідження, що проводяться у підрозділі, є частиною сучасних вітчизняних освітніх пріоритетів на тлі європейських інтеграційних процесів в освіті. Колектив відділу є частиною української компаративістської спільноти. За роки діяльності відділу дослідження проводилися науковим колективом, до складу якого за період 2001–2016 рр. входили дослідники О. О. Білоус, О. О. Гриценчук, А. М. Гуржій, Ю. В. Запорожченко, І. В. Іванюк, О. Е. Коневщинська, О. Є. Кравчина, Г. П. Лаврентьєва, М. П. Лещенко, І. Д. Малицька, Н. В. Морзе, О. В. Овчарук, Л. М. Пасічник, С. М. Позняк, Д. Б. Рождественська, Н. В. Сороко, Л. І. Тимчук, М. А. Шиненко, А. В. Яцишин та ін.

За роки роботи у відділі було успішно завершено п'ять *НДР*: «Інноваційні форми інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах» (2002–2003 рр.); «Формування інформаційного освітнянського простору в процесі модернізації системи середньої загальної освіти: світові тенденції» (2004–2007 рр.); «Інформаційні та комунікаційні технології навчання в системі загальної середньої освіти зарубіжних країн» (2008–2010 рр.); «Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей учнів у контексті євроінтеграційних процесів в освіті» (2011–2013 рр.); «Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності суб'єктів навчального процесу системи загальної середньої освіти в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору» (2014–2016 рр.).

У відділі захищено дисертаційні роботи за спеціальністю 13.00.10 – інформаційні технології в освіті під керівництвом В. Ю. Бикова, М. П. Лещенко, О. В. Овчарук.

Колектив відділу започаткував з 1994 р. та випускає *Інформаційний бюлетень*, у якому висвітлює інноваційні події в системах освіти зарубіжжя, здійснює огляд процесів впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в системі загальної середньої освіти у різних країнах та в Україні.

Наукові співробітники відділу, починаючи з 2006 р., здійснюють редакційну та технічну підтримку випуску *електронного наукового фахового видання «Інформаційні технології і засоби навчання»*. Електронне фахове видання містить розробки в галузі педагогіки, психології, дидактики, методики дистанційної освіти, методології, теорії та історії інформатизації освітнянської галузі.

У 2013 р. співробітниками відділу було ініційовано та укладено *Каталог інноваційних освітніх проектів та освітніх інновацій*, до якого увійшло близько 160 інновацій в системі загальної середньої освіти і який є відкритим майданчиком для обговорення педагогами інноваційних процесів у шкільній практиці.

Щорічно у партнерстві з Міністерством освіти і науки України та за підтримки організацій громадянського суспільства відділом проводиться *Всеукраїнський конкурс для учнів «Молодь тестує якість»*, який вперше стартував у 2010 р. Школярі з усієї України щорічно долучаються до тестування якості товарів та послуг, серед яких засоби ІКТ, товари щоденного вжитку, освітні послуги.

Лабораторія зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Лабораторію зарубіжних систем професійної освіти і навчання було створено в 2015 р. шляхом перейменування й реорганізації лабораторії навчання на виробництві Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Завідувач лабораторії – Ганна Іванівна Лук'яненко, канд. пед. н, ст. наук. співроб.

Упродовж 2013–2015 рр. лабораторією виконувалась НДР *«Особливості професійного навчання робітників в умовах високотехнологічного виробництва»*. Кінцевими науковими результатами виконання НДР, серед інших, стали: колективні монографії *«Професійне навчання кваліфікованих робітників в умовах високотехнологічного виробництва: теорія і практика»* / авт. кол. : В. О. Радкевич, В. М. Аніщенко, Н. В. Кулалаєва, Г. І. Лук'яненко, А. М. Михайличенко, В. Є. Скульська ; за наук. ред. В. О. Радкевич. – К. : ТОВ «НВП Поліграфсервіс» (2014); *«Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою»* / авт. Л. П. Пуховська, А. О. Ворначев, С. В. Мельник, Ю. І. Кравець ; за наук. ред. Л. П. Пуховської (2014); Пуховська Л. П., Ворначев А. О. *«Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу»* (2015).

У рамках вирішення проблеми *«Тенденції розвитку професійної освіти і підготовки (навчання) фахівців в умовах глобалізаційних та інтегративних процесів»* лабораторія наразі працює над НДР *«Розвиток систем професійної освіти і навчання у країнах Європейського Союзу»* (2016–2018 рр.).

Лабораторія має *партнерські стосунки* з Федеральним Інститутом професійної освіти Німеччини (Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB), Британською Радою в Україні; відділом педагогічної кооперації з німецької мови Гете-Інституту (ФРН); відділом культури і співробітництва Посольства Франції в Україні; Free Enterprise and Entrepreneurship Foundation, Польща; Республіканським інститутом професійної освіти (Республіка Білорусь); Міжнародною професійною академією «Туран-профі» (Республіка Казахстан); Leader Business Institute, Польща; Scientific-Educational Cluster of Ukrainian Venture Hub.

У рамках *міжнародної діяльності та міжнародного наукового співробітництва* Інституту ПТО НАПН України лабораторія є учасником низки міжнародних проектів. Зокрема, проекту TWINING – *«Модернізація законодавчих стандартів та принципів освіти і навчання у відповідності до політики Європейського Союзу щодо навчання впродовж життя»* у співпраці з Федеральним Інститутом професійної освіти Німеччини (Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB) та проекту ТЕМПУС – *«Екологічна освіта в Білорусії, Росії, Україні»* (ЕКО БРУ). Основними результатами проекту ЕКО БРУ є підготовка навчальних програм дистанційних курсів *«Культура екологічної безпеки професійної діяльності у будівельній галузі»*, *«Енергоефективна компетентність*

педагогічних працівників ПТНЗ будівельного профілю», «Екоорієнтовані педагогічні технології розвитку культури безпеки професійної діяльності майбутніх будівельників». Головною метою таких дистанційних курсів є підвищення екологічної компетентності викладачів ПТНЗ України.

Співробітники лабораторії брали участь у спільних проектах з Республіканським інститутом професійної освіти (Республіка Білорусь), Міжнародною професійною академією «Туран-профі» (Республіка Казахстан), а також у реалізації грантової програми ЄС з підтримки професійної освіти і навчання у Киргизькій Республіці. Співробітники лабораторії брали участь в реалізації трьох компонентів Проекту: «Аналіз українського законодавства та розроблення рекомендацій для його вдосконалення на основі політики ЄС і досвіду навчання впродовж життя»; «Підтримка стратегії впровадження Національної рамки кваліфікацій»; «Розроблення й впровадження схеми і критеріїв забезпечення якості професійно-технічної освіти».

У рамках співпраці з Британською Радою, відділом педагогічної кооперації з німецької мови Гете-Інституту (ФРН) та Відділом культури і співробітництва Посольства Франції в Україні науковці започаткували проект всеукраїнського рівня «Професійна спрямованість вивчення іноземних мов у професійно-технічних навчальних закладах».

У 2015 р. організовано і проведено третій науково-практичний семінар для викладачів іноземних мов професійно-технічних навчальних закладів України «Професійна спрямованість вивчення іноземних мов у професійно-технічних навчальних закладах: стан та перспективи» за участі представників офіційних представництв європейських країн в Україні, Goethe-Institut в Україні, Національного офісу програми Erasmus+, науковців ПТНО НАПН України та викладачів іноземних мов, методистів ПТНЗ, методистів та представників навчально(науково)-методичних центрів ПТНО в регіонах.

У межах співпраці з Goethe-Institut в Україні у 2015 р. проведено анкетування викладачів іноземних мов ПТНЗ України. В анкетуванні взяли участь майже шістсот респондентів з різних регіонів. Результатом виявлення стану професіоналізму у викладанні іноземних мов професійного спрямування стала організація та проведення 9–10 листопада 2015 р. інформаційного заходу для викладачів німецької мови ПТНЗ та методистів ННМЦ ПТНО в регіонах «Міст до професійної освіти» за ініціативи Goethe-Institut в Україні. До участі були запрошені викладачі німецької мови та методисти ННМЦ ПТНО в регіонах.

У результаті співпраці з Free Enterprise and Entrepreneurship Foundation (Польща) було спроектовано, організовано та проведено проект міжнародного обміну студенської молоді «Joker – my business, my identity» (Joker – moja firma, moje ja), який проходив під егідою програми Erasmus+. Проект мав на меті розвиток підприємницької компетентності, розбудову міжкультурного діалогу, знайомство зі специфікою мовно-культурного середовища Польщі, розвиток умінь трансформувати бізнес-ідею у бізнес-проект. У проєкті брали участь учні ПТНЗ, яких було відібрано за конкурсом. Планується подальша співпраця з Free Enterprise and Entrepreneurship Foundation (Польща) над проєктами із розвитку компонентів компетентності учнів ПТНЗ України.



Першукова Оксана Олексіївна –

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури. Автор близько 120 наукових робіт. Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка і методологія порівняльно-педагогічних досліджень, педагогічні і психолінгвістичні проблеми формування індивідуальної багатомовності, міжкультурна компетентність особистості, освіта обдарованих і талановитих.
e-mail: pershoksy@mail.ru

УДК 37.013.74:81'246.3(4)

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

У статті розглянуто західноєвропейський досвід формування індивідуальної багатомовності в умовах шкільної освіти. Особливу увагу приділено подальшому уточненню змісту поняття «тенденція» як категорії порівняльної педагогіки. Автором виявлено загальні та рівневі тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи, і запропоновано їх розглядати як платформу для подальшого осмислення, обговорення та проведення експериментальної роботи в інтересах розвитку багатомовної освіти в Україні.

Ключові слова: тенденція; індивідуальна багатомовність; тенденції розвитку освіти; багатомовна освіта школярів; шкільна освіта в країнах Західної Європи.

Постановка проблеми. Взаємозв'язок і взаємозалежність країн і народів сучасного світу, інтенсивний розвиток процесів глобалізації зумовлюють зростання інтересу до вивчення міжнародного досвіду в різних галузях суспільного життя, у тому числі активізують міжнародні порівняльні дослідження в освітній сфері. Реформи освіти є важливим аспектом соціальної політики європейських держав. Аналіз стану, основних тенденцій і напрямів розвитку теорії та практики освіти в сучасному світі з метою пошуків нових освітніх моделей – об'єкт вивчення порівняльної педагогіки. У контексті цього наукового напрямку існує чимало поглядів учених на обґрунтування тенденцій розвитку світової та європейської освіти у XXI ст. [3; 7]. Разом із тим фахівці обережно ставляться до складання прогнозів і попереджають про те, що майбутнє є багатоваріантним, соціальні та педагогічні процеси значною мірою непередбачувані, а тому їх припущення можуть бути помилковими, і лише час адекватно продемонструє істинність чи хибність того чи іншого прогностичного сценарію.

Формулювання цілей статті. Мета статті – уточнити сутність терміну «тенденція» як категорії порівняльної педагогіки і виявити основні та рівневі тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Аналіз літератури, що стосується аналізу змісту терміна «тенденція», і багатий досвід науковців у виявленні тенденцій

розвитку освітніх процесів та явищ для обґрунтування прогностичних положень свідчать про актуальність цього напрямку досліджень. На думку української дослідниці О. Локшиної, тенденція є базовою категорією порівняльної педагогіки [6], а тому зупинимося на сутнісних характеристиках цього терміна докладніше. Тенденція (від латин. *tendo* – направляю, прагну) – напрям розвитку, виявлена можливість, яка за певних умов перетворюється у дійсність [1]; *Collins English dictionary* пропонує розглядати тенденцію як схильність до конкретної характеристики, або загальний курс [14]; електронний словник *Macmillan* дає такий переклад: велика ймовірність того, що щось станеться [20]. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки (за Н. Лавриченко) слугує формою визначення закономірностей, які загалом не мають іншої реальності, окрім наближення до чогось у тенденції [5]. А. Сбруєва вбачає обумовленість тенденцій в освіті її функціями, реалізація яких може мати за результат як сприятливі, так і несприятливі зовнішні соціально-культурні умови. Водночас А. Сбруєва звертає увагу на протиріччя, які виникають в освітніх системах: між глобальними і локальними проблемами, між традиціями і модернізмом, між конкуренцією у досягненні успіхів і прагненнями до рівності можливостей. Таким чином, обізнаність у напрямках освітніх тенденцій дає основу для прогнозування та оновлення, підвищення рівня цілісності [10, с. 163]. О. Огієнко посилається на реалізацію тенденцій в освіті «... як результат суперечливої взаємодії детермінуючої сили законів внутрішньої будови, функціонування і розвитку освітньої сфери з одного боку, та зовнішніх факторів внаслідок впливу на освітню цілісність інших культурних підсистем – з іншого» [8, с. 380]. А отже, *тенденція в порівняльній педагогіці* – це напрям освітніх змін, зумовлений численними політичними, соціальними, культурними та науковими чинниками, які взаємодіють у суспільстві, нерідко спричиняючи протиріччя, і мають за результат появу нової якості освітніх процесів.

Виклад основного матеріалу. Тенденція має в основі сукупність ідей та прагнень, а тому її прояви можуть спричиняти конфронтацію інтересів, результатом чого є посилення чи послаблення змін в освітній галузі на певному рівні залежно від напрямку та інтенсивності розвитку суспільства. *Тенденція в багатомовній освіті школярів у країнах Західної Європи* уособлює напрям освітніх змін, що є результатом дії політичних, економічних, соціокультурних, етнолінгвістичних і педагогічних процесів у Європі та світі та спрямований на формування у школярів здатності послуговатися у навчанні й повсякденному житті декількома мовами. Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у сукупності та кожної окремо стосуються багатьох складових процесу навчання, наприклад: 1) набору мов, які опановують у процесі навчання; 2) очікуваного за результатами навчання рівня багатомовної компетентності особистості як комплексної здатності; 3) способів і засобів формування цієї здатності у контексті формальної і неформальної освіти.

У працях науковців (З. Колокольникова, О. Лобанова, Т. Петрова, Х. Сабурова, Є. Соколова) в сучасному європейському суспільстві виявлено такі *основні загальноосвітіві тенденції розвитку освіти*:

1) *глобалізація* як цільова зорієнтованість світового освітнього напрямку на загальнолюдські цінності та гуманоцентричну сутність, реалізація чого можлива завдяки існуванню єдиного інформаційного простору, швидкому поширенню результатів наукових досліджень, доступності сучасних засобів комунікації та використанню англійської мови як засобу міжнародного спілкування, з одного боку, а з другого – посилення міжнародної конкуренції, підпорядкування освіти інтересам транснаціональних корпорацій, *вестернізація* стилю та способу життя багатьох народів, що несе загрозу втрати національно-культурної ідентичності та самобутнього творчого потенціалу;

2) *інтернаціоналізація* як мобілізація зусиль наукового співтовариства для налагодження міжнародної співпраці, розширення багатосторонніх зв'язків і контактів між навчальними закладами різних країн на основі рівноправного та взаємовигідного співробітництва з метою підвищення ефективності освітньої та науково-дослідної роботи;

3) *міжкультурний діалог* як наявність міжкультурної доміанти в освітньому процесі, що відбувається в контексті діалогу культур та цивілізацій і передбачає облік чужої перспективи, ознайомлення з особливостями національного характеру комунікантів, національно-специфічними особливостями їх мислення [3; 9; 7; 11].

Ці *загальносвітові тенденції* конкретизуються за *напрямами*:

- *гуманізація освіти* означає зміну напряму розвитку від технократизму до гуманізму як мети становлення та розвитку особистості, переміщення акценту на інтереси й роль особистості учня і педагога, створення оптимальних умов для розвитку та самореалізації особистості, включення в процес навчання рефлексії, самоаналізу і самооцінки;
- *гуманітаризація освіти* означає формування у людини особливого ставлення до оточуючого світу і самого себе, своєї діяльності, відмова від технократизму, прийняття людиною зорієнтованих рішень;
- *демократизація освіти* як провідний напрям розвитку сучасної освіти спирається на принципи багатоманіття освітніх систем і суспільно-державне управління ними, зумовлює відкритість освітніх закладів, співробітництво педагогів та учнів, самоорганізацію навчальної діяльності учнів і студентів, сприяння реалізації права кожної людини на освіту, незалежно від її соціального стану, статі, національності, релігійної та расової приналежності;
- *фундаменталізація освіти* передбачає перетворення освіти в справжній фундамент матеріальної, духовної, теоретичної та практичної діяльності людей, поглиблення теоретичної загальноосвітньої, загальнонаукової підготовки учнів, що дає змогу усвідомити взаємозв'язок предметів і явищ, створити власну цілісну картину світу;
- *інтеграція освіти* як процес, що має за мету закладення основ цілісного сприйняття учнями природи і суспільства, поділяється на *внутрішню інтеграцію*, що має за мету ознайомлення учнів з основними явищами і фактами відповідних наук, формування навичок класифікації та розвитку наукової інтуїції на основі опанування учнями принципово нового змісту освіти, навчально-методичного забезпечення і нових технологій навчання, та *зовнішню інтеграцію*, яка спрямована на зближення систем освіти різних країн і формування світового та європейського освітнього середовища;
- *стандартизація освіти* означає встановлення обов'язкового рівня вимог до підготовки випускників і є умовою досягнення певного рівня якості освіти; в різних країнах здійснюється завдяки розробці навчальних планів і програм, встановлення освітніх рівнів;
- *безперервність освіти* як необхідність і доступність освіти не лише на початку життя людини, але і впродовж усього життєвого шляху, послідовність і взаємозв'язок усіх освітніх ланок, їх кореляція з сучасним рівнем наукових знань про світ і людину, реаліями сучасної культури та прогресивними інноваційними технологіями для задоволення устремлінь особи щодо саморозвитку та самореалізації;
- *посилення прогностичного спрямування освіти* означає здатність до науково обґрунтованих «передбачень» потреб майбутніх поколінь людей, перехід від концепції підтримуючої освіти до концепції випереджаючої освіти;

- *культуровідповідність освіти* характеризує освіту як елемент культури усієї людської цивілізації і одночасно є складовою і дзеркалом культурної традиції певної країни;
- *полікультурна та міжкультурна спрямованість освіти* означає адекватність культурному й етнічному багатоманіттю людства, формування культурної компетентності, спрямованість на виховання толерантності до інших культур і систем цінностей;
- *екологізація та природовідповідність освіти* передбачає зорієнтованість освіти на збереження природи, інфоноосферний розвиток суспільства, збереження біосфери планети і виживання людства як виду, становлення особистості, здатної вирішувати глобальні проблеми людства;
- *етична домінанта освіти* як зумовленість зростання ролі особистості в інформаційному суспільстві, виховання молодого покоління в душі миру, взаєморозуміння, відповідальності особи за долю власної країни і людства у цілому;
- *інформатизація та віртуалізація освіти* передбачає як застосування Інтернет-технологій у традиційному процесі масової школи, так і впровадження дистанційного навчання, створення віртуального освітнього простору та впровадження технологій фасилітації навчання, у тому числі інтерактивних [3; 9; 7; 11].

Європейські та світові процеси розвитку економіки, політики, культури і науки зумовили потребу у європейців формування здатності спілкуватися декількома мовами. Ці чинники стали основними рушіями розвитку багатомовної освіти в країнах Західної Європи. За результатами аналізу педагогічного досвіду розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи ми виділили наступні основні тенденції розвитку цього процесу.

1. Тенденція *диверсифікації* полягає у: а) розширенні діапазону мов, які пропонують для навчання, серед них є основні європейські мови, а також значення набувають азійські мови; б) глобалізації англійської мови і застосування її у якості *лінгва франка* – без етнокультурних особливостей, характерних для носіїв цієї мови, але разом із тим існування загрози втратити такий особливий мовний статус; в) відсутності вимоги набути компетенції рівня носія мови, існування можливостей набути часткової компетентності у виучуваній мові і перейти до опанування іншої; г) урізноманітнення джерел отримання навчальної інформації (як у контексті формальної, так і неформальної освіти); г) застосуванні різних форм навчання як традиційних, так і нових, зокрема завдяки ІКТ.

2. Тенденція *економізації* реалізована: а) у формуванні здатності до міжетнічного діалогу та порозуміння завдяки вивченню близьких за походженням мов; б) у застосуванні функціонального підходу до навчання декількох мов, що передбачає формування багатомовної компетентності, до складу якої входять вміння послуговуватися інформаційними технологіями, створення «лінгвістичного капіталу», що сприяє підвищенню рівня вмотивованості до навчання.

3. Тенденція *екологізації* полягає у: а) застосуванні у навчальному процесі не тільки світових мов, а й мов, якими послуговуються рідше, збереження діалектів, місцевих говірок задля збереження мовного ландшафту; б) глибокому опануванні рідною мовою школяра для нормального формування мисленневих процесів та збереження власної культурної ідентичності молодих європейців.

4. Тенденція *конвергенції* втілена у: а) створенні *європейського освітнього простору мовної освіти* завдяки застосуванню спільних параметрів оцінювання рівня компетентності (Європейська рамка компетенцій – European Framework of Reference); б) застосуванні *інтегрованого курикулуму* з мовних предметів, що полягає у створенні спільного освітнього контенту в межах однієї школи.

5. Тенденція *дивергенції* реалізується за рахунок застосування різних технологічних підходів, наприклад: а) навчання *есперанто* – короткострокового пропедевтичного курсу до 6 міс., що значно підвищує ефективність навчання європейських мов; б) спеціальної підготовки «мовного пробудження» (фр. *éveil aux langues*; англ. *awakening to languages*), що передбачає розвиток рідної мови учня і глибше опанування мови навчання в школі, а також ознайомлення з рідними мовами дітей класу, які є вихідцями зі спільнот мігрантів, без наміру їх опанувати. В основі підготовки – демонстрація зв'язків між мовами, їх спільної природи, формування усвідомлення рівноцінності усіх мов та культур; в) підхід *integrated language didactics*, для якого характерно встановлення зв'язків між обмеженою кількістю мов курикулуму (наприклад, *German after English* чи навпаки); рецептивної технології *intercomprehension* для одночасного навчання декількох споріднених мов; г) імерсійної технології *CLIL* як інтеграції навчання змісту предметів із застосуванням нерідної мови як засобу навчання.

6. Тенденція *індивідуалізації* спирається на положення про те, що багатомовність не є привілеєм обдарованої еліти, а може бути сформована кожним європейцем і реалізується у можливостях створення індивідуального мовного репертуару та навчального маршруту для кожного з учнів, який полягає у наборі мов, застосовуванні навчальних стратегій і технологій, розширенні навчальних ресурсів, а також може виражатися у різних рівнях набутої компетентності й підходах до оцінювання.

7. Тенденція *ціннісного виміру* передбачає акцент на вихованні інтеркультурної свідомості й громадянської позиції, що виражено у формуванні: здатності жити разом й ефективно взаємодіяти у багатомовному середовищі сучасної Європи; усвідомленні рівноцінності усіх мов і культур; готовності виступати посередником у міжкультурних стосунках і діяти у якості громадянина об'єднаної Європи.

Зазначені вище тенденції розвиваються під впливом загальних тенденцій і мають прояви на: загальноєвропейському (*mega*), державному чи національному (*macro*), регіональному (*meso*), локальному (*micro*) та індивідуальному (*nano*) рівнях.

Тенденції *загальноєвропейського* рівня мають зв'язок із європейською *інтеграцією* як процесом запланованих змін щодо встановлення зв'язків між подібними структурними компонентами у системах, які належать до освітньої сфери країн Європи. Суть процесу інтеграції полягає у їх «взаємному зближенні, синхронізації, упорядкуванні та узгодженні для усунення дублювання та надлишкового» [2]. Для цього рівня характерним є: розвиток міжнародних наукових досліджень та розробок освітніх проектів, які стосуються розвитку багатомовності; створення європейського освітнього простору мовної освіти, який було започатковано запровадженням CEFR та уточнено завдяки додатку FREPA [15; 19], що уособлює *стандартизацію* і передбачає якісні перетворення кожного елемента за рівнями, що входить до складу системи для найбільш ефективної форми реалізації завдань з формування багатомовності.

Разом із тим низка науковців (П. ван Аверміт (*Piet van Avermaet*), Ж.-Ж. Вебер, К. Хело (*Christine Hélot*) та ін.) відмічає суперечливість тенденції «збереження різноманіття» в середній освіті європейських країн. Позитивне ставлення до здатності послуговуватися більше ніж однією мовою наявне виключно за умови, що це європейські мови, тоді як до мов мігрантів (арабської, турецької, російської, китайської, в'єтнамської чи японської) ставляться як до проблеми [21, с. 61]. Ж.-Ж. Вебер вважає, що такий підхід стосується переважно «малих» (за кількістю користувачів) європейських мов – національних та регіональних, які впродовж тривалого часу існування держав-націй перебували під заборонаю в закладах освіти, а нині вони мають назву «мови, якими послуговуються рідше» (*lesser used languages*). Отже, хоч розвитку мовного різноманіття і надано значного

сприяння, воно стосується вивчення місцевих європейських мов; подібна підтримка відсутня для носіїв мов із «третіх» країн – тих, які не є членами ЄС, а також мов мігрантів з інших країн світу. Як свідчить аналіз, національні освітні системи приймають до обліку рідні мови школярів-мігрантів незначною мірою, їх вивчення у формальній освіті часто не передбачено. Здебільшого застосовують ознайомлення у контексті програм «Мовне пробудження». Таким чином, можемо зробити висновок про збереження рис традиційного *європоцентричного підходу*, для якого характерне ігнорування неєвропейської культури через перевагу західноєвропейської цивілізації над іншими народами і цивілізаціями в культурній сфері (Г. Гегель, Ж. Мішле, Р. Кіплінг) [4, с. 539; 12, с. 211].

На державному рівні варто відзначити суперечливість політики стосовно розвитку багатомовності й освіти. З одного боку, уряди країн виділяють значні кошти на підтримку заходів і проєктів, спрямованих на створення та розвиток загальнодоступних багатомовних інформаційних ресурсів, проводять спроби прийняття освітніх планів, які відповідають європейським вимогам для сприяння розвитку багатомовності молодих жителів країни, а з другого – політичний чинник *монолінгвальної ідеології* нерідко значно переважає. Підхід «*захист одномовності в державах-націях*» усе ще залишається актуальним в європейській мовній та освітній політиці. Державна мова країни отримує значну підтримку в освітньому просторі країни, здебільшого використовується як засіб опанування змісту шкільних предметів і розглядається як основний спосіб інтеграції мігрантів у соціум країни. Європейські фахівці Б. Буш (*Brigitta Busch*), П. Дар'яй-Хансен (*Petra Dareai-Hansen*), Ж. Даркен (*Jeroen Darquennes*) та багато інших відмічають такий стан речей у Франції, ФРН, Швейцарії, Бельгії (фламандська спільнота) та Нідерландах [13; 14; 17]. Німецька дослідниця Дж. Дуарте (*Joana Duarte*) дає коментар із цього приводу стосовно ситуації в Німеччині: «Чим слабше у класичному розумінні функціонує держава-нація, тим наполегливіше насаджується мовна однорідність» [18]. А тому можна зробити висновок, що більшість європейських освітніх систем усе ще перебувають під значним впливом політики одномовності, що можна пояснити пошуками розумного балансу між одномовністю та багатомовністю, а також бажанням зберегти та захистити мову і культуру мовної більшості, особливо там, де ситуація значно ускладнюється міграційними процесами та мобільністю населення.

Однак низка європейських регіонів – Фрисландія (Нідерланди), Бургеленд (Австрія), Країна Басків (Іспанія), Уельс (Велика Британія), Ірландія, о. Корсика та північ о. Сардинії, Швеція і Фінляндія розвивають власну політику в галузі мов, спрямовану на посилення статусу та розширення функцій регіональних мов. Це явище, за влучним висловом С. Петікаїнен (*Sari Pietikäinen*), отримало назву «*периферійна багатомовність*» [16; 17]. Проте нині вони зіткнулися з новими ускладненнями ситуації через розширення лінгвістичного різноманіття за рахунок як європейських, так і неєвропейських мов, пов'язаного із значною кількістю мігрантів. Вихід із ситуації, що склалася, вбачають у розвитку шкільної автономії та створенні мовних профілів у школах відповідно до специфічних мовних потреб на локальному рівні.

Окрім цього, на загальноєвропейському та національному рівнях можна виділити дві протилежно спрямовані тенденції щодо розвитку багатомовної освіти: 1) розвиток багатомовності в інтересах збереження мов; 2) розвиток багатомовності в інтересах школярів. Як правило, перемагає перша тенденція.

Ще однією із тенденцій як *регіонального*, так і *локального* рівнів є *застосування мовної варіативності* (діалектів) в освіті: вільне використання та поцінування діалектів німецької мови у Швейцарії та Австрії; лібералізм у ревіталізації корсиканської мови у Франції; пуризм у застосуванні валлійської мови в Уельсі; застосування

уніфікованого конструкту, створеного на основі численних діалектів бретонської мови у Франції. На нашу думку, такий підхід визнає *гнучкість у застосуванні діалектів як основу багатомовності*, прийняття усіх видів мовної практики в контексті розвитку індивідуальної багатомовності громадян об'єднаної Європи.

На *локальному рівні* актуальною є тенденція інтеграції курикулуму з мовних предметів у контексті однієї школи. Цей процес має деякі відмінності в різних країнах, наприклад у франкомовній Швейцарії, Іспанії, Австрії.

На *індивідуальному рівні* значну роль має тенденція посилення уваги до рідної мови учня, усвідомлення громадськістю того, що вона має велике значення для формування мисленнєвих процесів і металінгвістичної свідомості. З боку адміністрації шкіл і педагогічних працівників відмічено увагу до побажань учнів (і їх батьків) стосовно вибору мов для навчання та облік індивідуальних особливостей і потреб учнів впродовж процесу навчання. Окрім того, варто відмітити урізноманітнення пропозиції навчальних матеріалів, віртуалізацію освітнього простору, ріст можливостей для реального спілкування з використанням виучуваних мов. Це значно сприяє зростанню рівня вмотивованості школярів до навчання мов, що сукупно з економізацією багатомовної здатності становить основу для навчання впродовж життя.

Висновки. Розвиток європейського суспільства, процеси інтеграції та глобалізації привели до актуалізації проблем збереження багатомовності європейського соціуму, переосмислення місця та значення мовної освіти взагалі. Реформи шкільної освіти, що відбулися у країнах Західної Європи у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., значно урізноманітнили мовний репертуар школярів і позитивно вплинули на рівень їх міжкультурної компетентності. Вивчення та узагальнення цього досвіду становить цінність для України, яка має за мету інтеграцію в європейську спільноту, досягнення європейських соціальних та економічних стандартів, забезпечення конкурентоспроможності вітчизняних фахівців. Для впровадження змін важливо створити наукове підґрунтя, основою якого мають стати порівняльно-педагогічні дослідження позитивних зарубіжних здобутків. Обізнаність компаративістів і докладний аналіз тенденцій у зарубіжних країнах, рівнів їх інтенсивності та результатів взаємодії є необхідною умовою для осмислення, обговорення, прогнозування, вироблення пропозицій і проведення експериментальної роботи для подальшого розвитку і оновлення вітчизняного шкільництва.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/tendencija>
2. Бондарева Н. А. Интеграция как инновационное направление в образовании / Н. А. Бондарева // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – С. 115–116.
3. Колокольникова З. У. Ведущие тенденции развития мирового образовательного процесса [Електронний ресурс] / З. У. Колокольникова, О. Б. Лобанова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/21_DSN_2012/Pedagogica/4_114364.doc.htm
4. Культурология : учебник / [под. ред. Ю. Н. Солонина, М. С. Кагана]. – М. : Юрайт ; Высшее образование, 2012. – 566 с.
5. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17–23.
6. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки : [Електронний ресурс] / О. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 2 (8).
7. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособ. для студентов обучающихся по специальности «Профессиональное обучение» / ред. : В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Изд. Брянск. гос. ун-та, 2003. – Кн. 1. – 174 с.

8. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія / О. І. Огієнко. – Суми : Еллада, 2008. – 444 с.
9. Сабуров Х. М. Влияние основных тенденций развития современного образования на формирование личности учащихся / Х. М. Сабуров // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 3. – С. 613–616.
10. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX ст. – поч. XXI ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : Козацький Вал, 2004. – 500 с.
11. Соколова Е. И. Политика ЕС в сфере непрерывного иноязычного образования [Электронный ресурс] / Е. И. Соколова // *Непрерывное образование: XXI век* : [научный электронный журнал]. – Петрозаводский государственный университет. – Вып. 2 (2013). – Режим доступа: <http://LLL21.petsu.ru>
12. *Философский словарь* / [А. А. Гусейнов, В. А. Лекторский, В. В. Миронов та ін.] ; под ред. И. Т. Фролова. – 8-е изд., дораб. и доп. – М. : Республика; Современник, 2009. – 846 с.
13. Busch V. Trends and innovative practices in multilingual education in Europe : An overview / Brigitta Busch // *International Review of Education*. – 2011. – Vol. 57. – № 5–6. – P. 541–549.
14. Collins English Dictionary: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/tendency>
15. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment / Council of Europe, 2001. – 274 p.
16. Darquennes J. Multilingual education in Europe [Электронный ресурс] / J. Darquennes // *The Encyclopedia of Applied Linguistics* : [Edited by Carol A. Chapelle]. – Blackwell Publishing Ltd., 2013.
17. Daryai-Hansen P. Pluralistic approaches to languages in the curriculum: the case of French speaking Switzerland, Spain and Austria [Электронный ресурс] / Petra Daryai-Hansen, Gerber Brigitte, Lőrincz Ildikó // *International Journal of Multilingualism*. – Routledge, Taylor and Francis online, October, 2014. – 19 p.
18. Duarte J. Migrants' educational success through innovation : The case of Hamburg bilingual schools / J. Duarte // *International Review of Education*. – December, 2011. – Vol. 57. – Issue 5–6. – P. 631–649.
19. FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://carap.ecml.at/>
20. Macmillan dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/tendency>
21. Weber J-J. *Introducing Multilingualism : A Social Approach* / Jean-Jacques Weber, Kristine Horner. – Routledge, 2012. – 214 p.

References

1. *Akademichnyy slovnyk* : [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://sum.in.ua/s/tendencija>
2. Bondareva N. A. Integracija kak innovacionnoe napravlenie v obrazovanii / N. A. Bondareva // *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. – 2011. – S. 115–116.
3. Kolokol'nikova Z. U. Vedushhie tendencii razvitija mirovogo obrazovatel'nogo processa [Elektronnyy resurs] / Z. U. Kolokol'nikova, O. B. Lobanova. – Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/21_DSN_2012/Pedagogica/4_114364.doc.htm
4. Kul'turologija : uchebnik / [pod. red. Ju. N. Solonina, M. S. Kagana]. – M. : Jurajt ; Vyssee obrazovanie, 2012. – 566 s.
5. Lavrychenko N. Metodolohichni aspekty porivnyal'no-pedahohichnykh doslidzhen' / N. Lavrychenko // *Shlyakh osvity*. – 2006. – № 2. – S. 17–23.
6. Lokshyna O. Tendentsiya yak katehoriya porivnyal'noyi pedahohiky [Elektronnyy resurs] / O. Lokshyna // *Porivnyal'no-pedahohichni studiyi*. – 2011. – № 2 (8).
7. Obshhaja i professional'naja pedagogika : ucheb. posob. dlja studentov obuchajushhihsja po special'nosti "Professional'noe obuchenie" / red. : V. D. Simonenko, M. V. Retivyh. – Brjansk : Izd. Brjansk. gos. un-ta, 2003. – Kn. 1. – 174 s.

8. Ohiyenko O. I. Tendentsiyi rozvytku osvity doroslykh u skandynavs'kykh krayinakh : monohrafiya / O. I. Ohiyenko. – Sumy : Ellada, 2008. – 444 s.
9. Saburov H. M. Vlihanie osnovnykh tendentsiy razvitiya sovremennogo obrazovaniya na formirovanie lichnosti uchashhihsja / H. M. Saburov // Fundamental'nye issledovaniya. – 2014. – № 3. – S. 613–616.
10. Sbruyeva A. A. Tendentsiyi reformuvannya seredn'oyi osvity rozvynyenykh anhlomovnykh krayin v konteksti hlobalizatsiyi (90-ti rr. KhKh st.– poch. XXI st.) : monohrafiya / A. A. Sbruyeva. – Sumy : Kozats'kyy Val, 2004. – 500 s.
11. Sokolova E. I. Politika ES v sfere nepreryvnogo inozazychnogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] / E. I. Sokolova // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek: [nauchnyy jelektronnyy zhurnal]. – Petrozavodskij gosudarstvennyy universitet. – Vyp. 2 (2013). – Rezhym dostupu: <http://LLL21.petsu.ru>
12. Filosofskij slovar' / [A. A. Gusejnov, V. A. Lektorskij, V. V. Mironov ta in.]; pod red. I. T. Frolova. – 8-e izd., dorab. i dop. – M. : Respublika ; Sovremennik, 2009. – 846 s.
13. Busch B. Trends and innovative practices in multilingual education in Europe : An overview / B. Busch // International Review of Education. – 2011. – Vol. 57. – № 5–6. – P. 541–549.
14. Collins English Dictionary [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/tendency>
15. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment / Council of Europe, 2001. – 274 p.
16. Darquennes J. Multilingual education in Europe [Elektronnyy resurs] / J. Darquennes // The Encyclopedia of Applied Linguistics : [Edited by Carol A. Chapelle]. – Blackwell Publishing Ltd., 2013.
17. Daryai-Hansen P. Pluralistic approaches to languages in the curriculum: the case of French speaking Switzerland, Spain and Austria [Elektronnyy resurs] / Petra Daryai-Hansen, Gerber Brigitte, Lörincz Ildikó // International Journal of Multilingualism. – Routledge, Tailor and Francis online, October, 2014. – 19 p.
18. Duarte J. Migrants' educational success through innovation : The case of Hamburg bilingual schools / J. Duarte // International Review of Education. – December, 2011. – Vol. 57. – Issue 5–6. – P. 631–649.
19. FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches. – Elektronnyy resurs. – Rezhym dostupu: <http://carap.ecml.at>
20. Macmillan dictionary [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/tendency>
21. Weber J-J. Introducing Multilingualism : A Social Approach / Jean-Jacques Weber, Kristine Horner. – Routledge, 2012. – 214 p.

Першукова О. А.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МНОГОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОМ КОНТЕКСТЕ

Статья посвящена рассмотрению западноевропейского опыта формирования индивидуального многоязычия в условиях школьного образования. Особое внимание уделено дальнейшему уточнению содержания понятия «тенденция» как категории сравнительной педагогики. Автором выявлены общие и уровневые тенденции развития многоязычного образования школьников в странах Западной Европы, и предложено рассматривать их как платформу для дальнейшего осмысления, обсуждения, и проведения экспериментальной работы в интересах развития многоязычного образования в Украине.

Ключевые слова: тенденция; индивидуальное многоязычие; тенденции развития образования; многоязычное образование школьников; школьное образование в странах Западной Европы.

Pershukova O.

TENDENCIES OF MULTILINGUAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN DEVELOPMENT IN WESTERN EUROPEAN CONTEXT

In the article the Western European experience of plurilingualism formation in the terms of school education is analyzed. Particular attention is given to further clarify the meaning of “tendency” as a category of comparative pedagogy. It is understood as a trend of educational changes, caused by numerous political, social, cultural and scientific factors that interact in society, often causing controversy, and has as a result the new quality of educational processes. The tendency in multilingual education of schoolchildren in Western European countries represents the direction of educational changes, which is the result of political, economic, socio-cultural, ethno-linguistic and pedagogical processes aimed at fostering schoolchildren’s ability to practice in their studies and daily life several languages.

The author revealed the general and level tendencies in the process of schoolchildren multilingual education development in Western European countries (the second half of the 20th – beginning of the 21st century). The analysis of pedagogical experience of multilingual education in Western Europe identified the following main tendencies of this process. *Diversification* means: 1) expanding the range of languages offered for study, among them are the main European languages, as well as weight gain Asian languages; 2) globalization of English and use it as a lingua franca. *Economization* is implemented: 1) in forming the ability to inter-ethnic dialogue and understanding through study languages of close origin; 2) the application of the functional approach to learning multiple languages, which involves the formation of multi-competence and “linguistic capital”. *Ecologization* is to: 1) use in the learning process different languages, saving local dialects to preserve the linguistic landscape; 2) deep mastery of the every student’s mother tongue for the normal formation of thinking processes and the preservation of his/her cultural identity. *Convergence* is embodied in: 1) creation of a European educational space of language education through the use of common competencies and assessment parameters – European Framework of Reference; 2) applying the integrated curriculum of language subjects. *Divergence* is realized through the use of various technological approaches (immersion, receptive, propaedeutic technologies). *Individualization* is based on the position that plurilingualism is not a privilege of the gifted elite representatives, and can be formed by every person, 2) in opportunities for the creation of individual linguistic repertoire and educational route for each of the schoolchildren. *Value dimension* is provides by: 1) a focus on intercultural education and civic consciousness that is expressed in the formation of the ability to live together and interact effectively in a multilingual environment of modern Europe, recognizing the equivalence of all languages and cultures; 2) willingness to mediate in intercultural relations and to act as a citizen of the united Europe. These trends developed under the influence of general tendencies (globalization, internationalization, intercultural dialog) and have displays on: pan European (mega), state or national (macro), regional (meso), local (micro) and individual (nano) levels.

The author identified the general and level tendencies of development of schoolchildren multilingual education in Western Europe, and invited to consider them as a platform for further reflection and discussion, experimental work development in the interests of national education system perfection.

Keywords: tendency; plurilingualism; tendencies of education development; multilingual education of schoolchildren; school education in Western European countries.



Вознюк Вікторія Вікторівна –

кандидат педагогічних наук, викладач соціально-педагогічних дисциплін ВКНЗ СОР «Лебединське педагогічне училище імені А. С. Макаренка». Коло наукових інтересів: порівняльне британознавство, освітні інновації у галузі середньої освіти Великої Британії, а саме – розширені школи. Основні науково-педагогічні здобутки: захищено кандидатську дисертацію на тему «Організаційно-педагогічні засади інтеграції соціальних та освітніх послуг у розширених школах Великої Британії».

e-mail: pvv_13.89@mail.ru

УДК 37.014.6:005.6]:316.46](410)(045)

ТИПИ ЛІДЕРСТВА У РОЗШИРЕНИХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Стаття привертає увагу до проблеми інноваційних підходів до управлінської діяльності. Розкрито сутність поняття «розширена школа» як інноваційного типу загальноосвітнього навчального закладу Великої Британії, спектр послуг якого є значно ширшим від традиційного. Висвітлено особливості міжвідомчого партнерства розширених шкіл Великої Британії. Подано основні характеристики процесу створення клімату змін щодо організаційної трансформації сучасних управлінських структур. Розглянуто основні типи лідерства у розширених школах Великої Британії. Проаналізовано позитивні аспекти кожного типу лідерства. Визначено домінуючі структури командної роботи, різниця між якими полягає у ступені налагодженості офіційних зв'язків. Окреслено етапи процесу змін механізму налагодження міжвідомчої співпраці. Висвітлено підходи до розуміння поняття «лідерство» вітчизняними та зарубіжними теоретиками освіти.

Ключові слова: лідерство; міжвідомче партнерство; розширена школа; соціальні послуги; освітні послуги; шкільне лідерство; моральне лідерство; дистрибутивне лідерство; підприємництво.

Постановка проблеми. В умовах сучасних глобалізаційних змін великого значення набувають пошуки принципово нових підходів до управління освітою. Зважаючи, що наша держава рухається у напрямі європейської інтеграції, виникає необхідність реформаційних перетворень в усіх без винятку сферах життєдіяльності відповідно до європейських стандартів і системи освіти, зокрема.

Останнім часом низка розвинених країн здійснила перегляд традиційних поглядів на процес управління навчальними закладами відповідно до зміни потреб як безпосередньо самих користувачів освітніх послуг, так і їхніх постачальників. Значний досвід управлінських інновацій у сфері освіти має Велика Британія.

Актуальність інноваційних підходів до управлінської діяльності системи освіти Великої Британії зумовлюється низкою трансформаційних перетворень: освітня система поступово відходить від ієрархічної структури, відбувається активізація

децентралізаційних процесів, результатом яких є розвиток автономного шкільного менеджменту, розширення традиційного спектру послуг навчального закладу, залучення спеціалістів з інших сфер з метою підвищення якості послуг.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Предметом посиленої уваги зарубіжних науковців стали теоретико-методологічні проблеми інтеграції соціальних та освітніх послуг у системі загальної середньої освіти Великої Британії, зокрема еволюції поняття «розширені школи» (Дж. Драйфус, Л. Тет, Е. Уілкін та ін.), організації надання комплексу соціальних послуг (М. Бол, А. Дайсон, К. Камінгс, П. Колтоф, М. Сміт, Дж. Робсон та ін.), системи управління та фінансування нових типів шкіл (В. Мейкінс, Е. Тодд, К. Хуксхем та ін.).

Особливої актуальності у дослідженні проблеми шкільного лідерства як інноваційного та дієвого підходу до управління розширеними школами мають наукові розвідки вітчизняних (І. Миськів, І. Чистякова) та зарубіжних (Б. Бас, К. Блевот, Т. Буш, Д. Гловер, П. Грон, Е. Колман, Г. Лонсбро, Т. Серджіованні, М. Фуллан) теоретиків освіти.

Окрім того, у Великій Британії існує центр підготовки освітніх менеджерів – Національний коледж шкільного лідерства (National College for School Leadership), який стимулює розвиток таких досліджень.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Основною ціллю статті є характеристика типів лідерства у розширених школах Великої Британії, що сформувався у результаті зміни ключових учасників міжвідомчого партнерства постачальників соціальних послуг.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону «Розширені школи: Забезпечення можливостей та послуг для усіх» Об'єднаного Королівства (2002 р.), *розширені школи* – це такий тип шкіл, що пропонує широкий спектр соціальних послуг і видів діяльності, які часто виходять за межі навчального дня та допомагають задовольнити потреби учнів, їхніх сімей і суспільства в цілому [7].

Розширена школа як центр громади своїм першочерговим завданням ставить задоволення потреб кожного члена громади. Досягнення зазначеного результату є можливим шляхом налагодження ефективного міжвідомчого партнерства, залучаючи не лише вчителів, а й інших компетентних спеціалістів, зокрема соціальних працівників, психологів, лікарів, медичних сестер, поліції, спеціалістів служб працевлаштування, волонтерів, представників дитячих та молодіжних організацій тощо.

Наголосимо, що міжвідомче партнерство в освітньому процесі покликане забезпечувати дотримання визначених у програмі «Кожна дитина має значення» державних стандартів. Окрім того, воно дає змогу зрозуміти вчителями цінність такої діяльності, а також прийняти й визнати той факт, що фахівці інших установ здатні краще задовольняти потреби учнів. Подібна співпраця сприяє зменшенню навантаження вчителів, дозволяючи їм зосередитися на своїх прямих функціональних обов'язках – викладанні та навчанні.

Необхідно відзначити, що тісне міжвідомче партнерство в межах розширеної школи охоплює всі вікові періоди розвитку особистості та раннє дитинство зокрема. У цьому напрямі розширені школи співпрацюють із дитячими центрами впевненого старту (Sure Start Children's Centres), які характеризуються в науковій літературі як спеціалізовані заклади, що створені відповідно до потреб місцевої громади та надають базовий спектр послуг, а саме:

- здоров'язбережувальні послуги для дітей та їх сімей;
- високоякісний догляд за дітьми та раннє навчання;
- поради щодо виховання, доступу до спеціалізованих служб для сім'ї,

наприклад консультації логопеда, поради щодо здорового харчування або допомога у плануванні та розподілі сімейного бюджету;

– пошук роботи та місця для навчання [7, с. 43–48].

Характеризуючи командну роботу М. Єрбері виділяє три домінуючі структури, різниця між якими полягає у ступені налагодженості офіційних зв'язків:

– *керована* – з керівником команди та групою зовнішнього управління;

– *координувана* – з менеджером команди, але зберігає значну частку відповідальності професійних учасників;

– *спільна звітність* – без формального керівника; самокерована [14, с. 32].

Ключовим фактором розвитку міжвідомчого співробітництва, на думку Е. Колмана, є прагнення досягти спільної переваги, тим самим усвідомлюючи більшу значущість планованих результатів. В основу міжвідомчої співпраці, за переконанням науковця, покладено процес управління змінами [6, с. 41]. У зарубіжному науковому просторі існує широке коло моделей управління цим явищем. Проте ми поділяємо думку Е. Колмана і беремо за основу модель змін Дж. Коттера, яка застосовується для характеристики реформи суспільного сектору і включена в нормативні документи Міністерства освіти та науки, що регламентують міжвідомчу співпрацю.

У своїй роботі «Провідні зміни – чому спроби трансформації були невдалими» (Leading change – why transformation efforts fail) Дж. Коттер визначає вісім кроків організаційної трансформації, а саме:

- 1) створення почуття невідкладності;
- 2) формування потужного керівного союзу;
- 3) визначення візії;
- 4) обговорення візії;
- 5) надання можливості іншим діяти на візію;
- 6) планування і досягнення короткочасних перемог;
- 7) консолідація удосконалень та вироблення змін;
- 8) інституціоналізація нових підходів [11, с. 18].

Перші три кроки передбачають створення клімату для змін і охоплюють підвищення невідкладності змін, побудову правильної команди, а також безпосереднє визначення візії. Наступні кроки, з четвертого по шостий включно, зосереджені на підвищенні зацікавленості у процесі змін та створенні імпульсу до змін. Вони охоплюють досягнення візії, переконаність у тому, що люди мають право діяти, а також забезпечення короткострокових перемог. Заклучна фаза передбачає інституціоналізацію змін, зберігаючи при цьому перспективу подальшої перетворювальної дії. Таким чином, цей процес має відбуватися в декілька етапів:

1. Створення клімату змін:

- а) формування почуття невідкладності та розвитку візії змін;
- б) встановлення взаємовідносин із партнерами.

2. Залучення до процесу змін всієї організації:

- а) розуміння «професіоналізму» і створення об'єднання;
- б) розвиток загальної культури роботи – необхідність нового професіоналізму;
- в) створення внутрішньої культури співробітництва;
- г) взаємна підтримка й повага.

3. Збереження зміни:

- а) побудова лідерського потенціалу;
- б) демонстрація впливу;
- в) зростання розуміння професійних ролей серед громади;
- г) фінансування.

Варто наголосити, що розширені школи, як інноваційний тип навчальних закладів, тісно співпрацюють не лише з постачальниками соціальних послуг, а й можуть об'єднуватися в інноваційні шкільні мережі, які І. Чистякова розглядає як організаційні структури, що являють собою сукупність навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення інноваційного досвіду в межах мережі шкіл і поза нею [2, с. 307]. Це сприяє інноваційному розвитку, який, на думку Н. Волкової, є комплексною діяльністю, що забезпечує створення (зародження, розробку), освоєння, використання та розповсюдження новації, що призводить до необхідних ефективних змін, появи якісного нового стану системи.

Вважаємо за доцільне наголосити на тому, що інтеграція соціальних та освітніх послуг у розширених школах Великої Британії вимагає чіткості в управлінській структурі, а також професійності шкільних лідерів як зв'язуючих елементів цього процесу. Як зазначає І. Миськів, шкільне лідерство – це сукупна діяльність великої кількості лідерів у межах загальноосвітньої школи, спрямована на створення сприятливих та рівних навчальних можливостей для всіх учнів, учителів та інших фахівців, що працюють у загальноосвітній школі, шкільної системи загалом, а також мотивування і стимулювання учасників навчального процесу до конструктивного використання переваг навчальних можливостей за допомогою концентрації всіх зусиль навколо проблеми освіти; побудови професійної спільноти, основною цінністю якої є навчання; залучення ресурсів зовнішнього середовища з навчальною метою; стратегічного розвитку шкільного лідерства; створення когезії [1, с. 6].

Принципово відмінним є розуміння шкільного лідерства британськими теоретиками освіти. Так, Т. Буш та Д. Гловер наголошують, що шкільне лідерство – це процес впливу, що веде до досягнення визначених школою цілей, які ґрунтуються на особистісних та професійних цінностях, шляхом залучення та підтримки їх учасників [5].

Наголосимо, що Е. Колман виділяє декілька підходів до класифікації типів лідерства у розширених школах.

1. *Політичне та моральне лідерство* (з точки зору розширених шкіл та міжвідомчої співпраці, політичний аспект лідерства, насамперед, стосується прийняття рішень та регулювання порядку денного, тобто розвиток фактичних послуг, інформування усіх учасників процесу прийняття рішень про необхідність запровадження додаткових послуг. Розглядаючи значення моралі у шкільному лідерстві М. Фуллан вважає, що вона збільшує ступінь підтримки та стимулювання змін для сімей та громади в цілому. Моральність допомагає зміцнити законність надання спектру послуг і розширити ступінь впливу її лідерів на рівень задоволеності установ такого роду співпрацею [9, с. 32–34]. Т. Серджіованні забезпечує більш глибоке розуміння важливості морального лідерства. Він визначає п'ять основних джерел влади для керівництва: психологічне, бюрократичне, технічно-раціоналістичне, моральне та професійне. На думку дослідника, співпраця між організаціями та громадою стає більш тісною. У результаті цього керівники менше схильні вдаватися до бюрократичного джерела влади, накладання санкцій і заохочень. Замість цього вони більше тяжіють до досягнення моральної мети, на основі дотримання загальнолюдських цінностей і принципів [13, с. 19]).

2. *Трансформаційне лідерство* (на думку Б. Баса, цей тип є особливо значущим у вивченні розширених шкіл, оскільки пов'язаний із фундаментальним переглядом відносин, поведінки та ставлення, які лежать в основі організації. У цьому контексті він сприяє розумінню причин готовності підтримати радикальну переоцінку функцій школи та місії окремих особистостей у ній. Науковець виокремлює чотири основних аспекти трансформаційного лідерства, відомі як «Чотири І», а саме:

- ідеалізований вплив (наявність харизматичного лідера та моделювання бажаної «громадянської» поведінки);
- інспіративна мотивація (обговорення очікувань і розвиток спільного бачення досягається через узгодження особистих і організаційних цінностей);
- інтелектуальне захоочення (виклик послідовників для розгляду їх мотивації та переконання);
- індивідуальний розгляд (підтримка та розвиток послідовників відповідно до їхніх конкретних потреб [3, с. 72]).

3. *Дистрибутивне лідерство* (більшість керівників приймають стратегію дистрибутивного лідерства не тільки у відповідь на збільшення навантаження, але також із глибинних переконань у необхідності розвитку лідерського потенціалу окремих особистостей. У переважній більшості випадків це сприймалося як частина широкого прагнення підвищити соціальний капітал. Запровадження моделі дистрибутивного лідерства може бути складним завданням для керівників, що вимагає високого ступеня довіри. П. Грон визначає низку вимог, що висуваються до дистрибутивного лідера, зокрема:

- здатність чітко сформулювати раніше приховані елементи особистісних ролей;
- відкритість до взаємодії та здатність до взаємозалежності;
- відкритість до змін;
- терпимість до непостійності, неоднозначності та невизначеності;
- сильні навички ведення переговорів [10, с. 15].

4. *Підприємництво* (дослідники проблем підприємництва виділяють низку характеристик, багато з яких можуть бути легко запроваджені серед керівників розширених шкіл. К. Блевот наголошує на значимості ризиків, а також незалежного та інноваційного мислення у підприємницькій діяльності, всіх тих факторів, які важливі для розвитку нових зв'язків і послуг [4, с. 93]. На протигагу К. Блевоту, Г. Лонсбро зазначає, що багато фахівців, які беруть участь у широкій пропозиції надання послуг для дітей за своєю природою схильні до ризику, який, як домінуюча культура, спрямований скоріше на запобігання шкоди, ніж на максимізацію потенціалу для збагачення [12, с. 101]. Незаперечним є факт, що частина нинішніх стимулів для змін і більш тісного співробітництва виходить від гучних провалів у межах надання допомоги дітям, які ще більше підсилюють культуру попередження ризиків. К. Блевот та Дж. Філіон акцентують на прагненні до створення багатства як невід'ємної частини підприємницького духу [8]. Однак у контексті розширених шкіл та міжвідомчої співпраці вони пов'язані з бажанням будувати соціальний, а не фінансовий капітал – стійка переважаюча риса концепції соціального підприємництва. Конкретні приклади підприємницької поведінки у школах включають визначення альтернативних джерел фінансування, встановлення областей потреб, розвиток пропозиції послуг і побудову відносин із партнерськими організаціями.

Висновки. Таким чином, із вищезазначеної класифікації типів лідерства, що мають місце в розширеній школі, простежується залежність між якостями, які повинні бути притаманні директорам шкіл та ефективністю управління процесом надання додаткових соціальних послуг і, відповідно, рівнем задоволеності їх якістю споживачами, а саме: учнями, батьками та членами громади у цілому.

Список використаних джерел

1. Миськів І. С. Розвиток шкільного лідерства у Великій Британії : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Ірина Сергіївна Миськів. – Дрогобич, 2009. – 22 с.
2. Чистякова І. А. Коопероване лідерство як управлінська технологія: досвід Великої Британії / І. А. Чистякова // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. – Полтава, 2011. – С. 306–312.

3. Bass B. Transformational leadership / B. Bass. – Mahwah, New Jersey, 1998. – 186 p.
4. Blawatt K. Entrepreneurship: theory and process / K. Blawatt. – York : Prentice Hall, 1998. – 231 p.
5. Bush T. School Leadership: Concepts and Evidence / T. Bush, D. Glover. – Nottingham : NCSL, 2003. – 175 p.
6. Coleman A. Collaborative Leadership in Extended Schools. Leading in a Multi-Agency Environment / A. Coleman, J Kotter. – Nottingham : National College for School Leadership, 2006. – 76 p.
7. DfES (Department for Education and Skills). Extended schools: Providing opportunities and services for all. – Annesley, Nottinghamshire : DfES Publications, 2002. – 86 p.
8. Fillion J. From entrepreneurship to entrepreneurship / J. Fillion // USASBE Annual National Conference Entrepreneurship : The Engine of Global Economic Development. – San Francisco, California, 21–24 June 1997 [Electronic resource]. – URL: <http://usasbe.conf/ggj/453-87>.
9. Fullan M. The moral imperative of school leadership / M. Fullan. – London : Sage Publications, 2001. – 87 p.
10. Gronn P. In Rethinking educational leadership / P. Gronn, N. Bennett, L. Anderson. – London : Sage Publications, 2003. – 86 p.
11. Kotter J. Leading change – why transformation efforts fail Harvard Business Review / J. Kotter. – Harvard, 1995. – 136 p.
12. Lounsbrough H. The leadership imperative / H. Lounsbrough, D. O’Leary. – 2006. – 124 p.
13. Sergiovanni T. Moral leadership / T. Sergiovanni. – Jossey-Bass, San Francisco, 1992. – 53 p.
14. Yerbury M. Issues in multi-disciplinary teamwork for children with disabilities Child: Care, Health and Development / M. Yerbury. – London, 1997. – 93 p.

References

1. Mys’kiv I. S. Rozvytok shkil’noho liderstva u Velykiy Brytaniyi : avtoref. dys. kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 – zahal’na pedahohika ta istoriya pedahohiky / Iryna Serhiyivna Mys’kiv. – Drohobych, 2009. – 22 s.
2. Chystyakova I. A. Kooperovane liderstvo yak Upravlins’ka tekhnolohiya: dosvid Velykoyi Brytaniyi / I. A. Chystyakova // Vytoky pedahohichnoyi maysternosti : zb. nauk. pr. – Poltava, 2011. – S. 306–312.
15. Bass B. Transformational leadership / B. Bass. – Mahwah, New Jersey, 1998. – 186 p.
16. Blawatt K. Entrepreneurship: theory and process / K. Blawatt. – York : Prentice Hall, 1998. – 231 p.
17. Bush T. School Leadership: Concepts and Evidence / T. Bush, D. Glover. – Nottingham : NCSL, 2003. – 175 p.
18. Coleman A. Collaborative Leadership in Extended Schools. Leading in a Multi-Agency Environment / A. Coleman, J Kotter. – Nottingham : National College for School Leadership, 2006. – 76 p.
19. DfES (Department for Education and Skills). Extended schools: Providing opportunities and services for all. – Annesley, Nottinghamshire : DfES Publications, 2002. – 86 p.
20. Fillion J. From entrepreneurship to entrepreneurship / J. Fillion // USASBE Annual National Conference Entrepreneurship : The Engine of Global Economic Development. – San Francisco, California, 21–24 June 1997 [Electronic resource]. – URL: <http://usasbe.conf/ggj/453-87>.
21. Fullan M. The moral imperative of school leadership / M. Fullan. – London : Sage Publications, 2001. – 87 p.
22. Gronn P. In Rethinking educational leadership / P. Gronn, N. Bennett, L. Anderson. – London : Sage Publications, 2003. – 86 p.
23. Kotter J. Leading change – why transformation efforts fail Harvard Business Review / J. Kotter. – Harvard, 1995. – 136 p.
24. Lounsbrough H. The leadership imperative / H. Lounsbrough, D. O’Leary. – 2006. – 124 p.
25. Sergiovanni T. Moral leadership / T. Sergiovanni. – Jossey-Bass, San Francisco, 1992. – 53 p.
3. Yerbury M. Issues in multi-disciplinary teamwork for children with disabilities Child: Care, Health and Development / M. Yerbury. – London, 1997. – 93 p.

Vozniuk V. V.

ТИПЫ ЛИДЕРСТВА В РАСШИРЕННЫХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Статья привлекает внимание к проблеме инновационных подходов к управленческой деятельности. Раскрыта сущность понятия «расширенная школа» как инновационного типа общеобразовательного учебного заведения Великобритании, спектр услуг которого значительно шире традиционного. Освещены особенности межведомственного партнерства расширенных школ Великобритании. Представлены основные характеристики процесса создания климата изменений по организационной трансформации существующих управленческих структур. Рассмотрены основные типы лидерства в расширенных школах Великобритании. Проанализированы положительные аспекты каждого типа лидерства. Определено доминирующие структуры командной работы, разница между которыми заключается в степени отлаженности официальных связей. Определены этапы процесса изменений механизма налаживания межведомственного сотрудничества. Освещены подходы к пониманию понятия «лидерство» отечественными и зарубежными теоретиками образования.

Ключевые слова: лидерство; межведомственное партнерство; расширенная школа; социальные услуги; образовательные услуги; школьное лидерство; моральное лидерство; дистрибутивное лидерство; предпринимательство.

Vozniuk V.

TYPES OF LEADERSHIP IN EXTENDED SCHOOLS OF GREAT BRITAIN

The article draws attention to the problem of innovative approaches to management. The essence of the concept of «extended school» as an innovative educational institution of Great Britain, the range of services which is much broader than the traditional, are described. The peculiarities of the interagency partnership in extended schools of Great Britain are defined. The main characteristics of the process of creating a climate of change on organizational transformation of existing governance structures are presented. The basic types of leadership in extended schools of Great Britain are analysed. The positive aspects of each type of leadership are analysed. Damnwells patterns of teamwork, the difference between them lies in the degree of maturity of formal links are defined. The stages of the change process mechanism establishing inter-agency cooperation are outlined. Approaches to understanding the notion of «leadership» of domestic and foreign theorists of education are highlighted. Extended school as the center of the community puts as the priority the needs of every member of society. The achievement of this result is possible through building effective interagency partnerships, involving not only teachers but also other relevant specialists, particularly social workers, psychologists, doctors, nurses, police, specialists of employment services, volunteers, representatives of children's and youth organizations. E. Coleman highlights several approaches to the classification of types of leadership in challenging schools. This are the following: 1) the political and moral leadership; 2) transformational leadership; 3) distributive leadership; 4) entrepreneurship.

Keywords: leadership; interagency partnerships; extended school; social services; educational services; school leadership; moral leadership; distributive leadership; entrepreneurship.



Момбек Алия Ануарбековна — кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор Казахского национального педагогического университета имени Абая, заместитель главного редактора журнала «Педагогика и психология».
e-mail: aliya_tombek@mail.ru



Ибраева Камарсулу Ершатовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования и хореографии КазНПУ имени Абая.
e-mail: katmar.sulu@mail.ru

PRACTICAL TECHNIQUES OF TEACHING PROFESSIONAL-FOCUSED ENGLISH FOR THE PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS

Mombek Aliya Anuarbekovna, Ibrayeva Kamarsulu Ershatovna

Being the multiethnic and polyconfessional state modern Kazakhstan is developing under the conditions of multilingualism caused by its historical evolvement. It causes studying of languages as one of the main indicators of adaptation to the new socio-political and welfare realities.

The problems and prospects of the language situation in modern Kazakhstan are reflected by the President of the country N. Nazarbayev in the language strategy “Trinity of languages”[1] in the most clear way. According to this idea, positivity of the development of trilingualism is impossible without a unified political, ideological and cultural platform.

The steady tendency to forming the polylingual education that promotes both professional self-realization and civil integration of a personality causes for the higher school of Kazakhstan the need of training multilingual professionals. In 2011, the course “Professional-Focused English” (PFE) was introduced into the sample educational plans of bachelor’s studies.

Teaching and learning Professional-focused English for Pre-service Music teachers has not been easy either for teachers or for learners. Teachers face with problems while teaching it whereas learners face some difficulties in the process of learning it. Many factors contribute to these problems, difficulties and the lack of motivation on the part of learners or demotivated learners is one of the most common problems faced by the teachers which affects both teachers and learners in a negative way. Motivated learners are a dream of all PFE teachers but it is hardly ever comes true. However, it is also important to note that teachers enjoy and lay a very significant role in PFE teaching and learning process. In this respect, the role that teachers can play in motivating their learners inside and outside

the PFE classrooms is to introduce or extend music education and utilize it as a strategy to motivate and promote motivation among learners. Briefing motivating learners through music attempt has also been made to systematically propose certain practical strategies for teachers to learn so that the aims and the objectives of teaching English are fulfilled easily.

We have been teaching Professional-focused English for Pre-service music teachers at the Abai Kazakh National Pedagogical University for four years. In our teaching, we have to follow the curricula where students study the content of their future specialty (history of music, theory of music, instrumental training, methodology of music teaching etc.).

By the end of the course Professional-focused English students should be able to:

- read and summarize an article of music pedagogical contents;
- write a report about concerts, music festivals, music competitions or research findings;
- listen and comprehend short lectures, masterclasses of famous musicians, music teachers etc.;
- ask and answer questions using specific vocabulary in the international conferences, workshops, masterclasses, collaborative rehearsals etc.
- make a presentations about events of music culture at meetings, conferences etc.

Before starting the course it is important to conduct the Needs Assessment: PFE (Pre-Servise) Music teacher Sample Questionnaire for Workplace Language Training. By doing it, the PFE teacher can be aware of the needs, the motivations and the problems students have in English. Adapting a questionnaire for the target group, namely, Music Teachers, we added some changes because of the fact that **Mombek Aliya Anuarbekovna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Abai Kazakh National Pedagogical University named after, deputy editor of “Pedagogy and Psychology” journal, aliya_mombek@mail.ru

Ibrayeva Kamarsulu Ershatovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of Chair «Music education and choreography» Abai Kazakh National Pedagogical university kamar.sulu@mail.ru

Students were not workers and asked our students about their expectations and motivations for future in the PFE at their work:

1. Do you plan to use English in your future job? If yes, how many hours a week are you planning to use English?
2. Whom do you plan to speak English with?
3. In which tasks or situations do you plan to use English?
4. Which of the following skills do you plan to use in each of the situations in #3 above? Explain.
6. Which English skills is/are most important in your future job?
7. What are the three most important things you would like to achieve or improve during this course?
8. What other reasons do you have for taking this course?

From their answers, we understood that the learning of English should be based on learning a language with the outcome to achieve communicative competence, so the aim of this paper is to show how students are able to learn PFE through music by using all the language skills – reading, writing, listening, speaking.

Having had no previous knowledge on designing a PFE course, we relied on our experience as a music teacher. We are certain that there is no single textbook used to cover the whole contents of PFE course. Currently we are using textbooks that were written by Russian authors. [1-3].

All books are designed to help the student of English, who is interested in Music to learn professional vocabulary without searching through multiple dictionaries, encyclopedias,

and manuals to gain necessary information on this subject. We very often use different supplementary materials for my class, such as Sheet music or Notes, for example: The greatest love songs of the 80-s, The Beatles 100 hits, Sheet music by Richard Clayderman Anthology. As a rule, students can not only play classical, jazz, blues, ragtime, songs but also read instructions about nuances and interpretation of piece of music.

There is no doubt that songs contribute to the learning and memorization of linguistic structures through their rhythm and musicality. Our intention is to show how songs can have important benefits in the teaching-learning of a PFE, how to teach English in an amusing way, to transmit the students' desire and motivation of learning English. We often use songs (internet, CD, tape-recorder, I-phone or I-Pad) at our lessons when we have our students listen to music and write down the words or key phrases they hear on a prepared handout. When we use music in our classes, we have our students go beyond just listening to songs by having them analyze the song lyrics. This activity allows the students to look more closely at the meaning of songs and provides an opportunity for the students to think about the meaning of songs. By analyzing song lyrics, the students are making a step into the critical-thinking world. Here we can add a great web site, which we recommend to all PFE practitioners. www.lyricstraining.com <http://www.lyrics.com>, <http://www.songlyrics.com>)

Lyrics Training is a Web application that allows student to read and listen to the lyrics from music videos and can be used as a funny and an interactive way for language teachers and trainers to introduce new vocabulary and grammar to their students in a classroom setting. This online language learning tool is particularly useful for the students of foreign languages who want to learn the correct pronunciation of words so that it will improve their listening skills as students must identify words from a song. It is very easy make lessons funny. Basically, students watch a music video and type some or all of the lyrics to the song (depending on the level) line by line.

In addition, we take the students of PFE course to have a sites-visit (You-Tube etc.), to visit the alive concerts, master-classes in order to have them learned from the professional English-speaking musicians. So they observe how the musicians work and use the professional terms to fulfill their task. It helps them to learn English via activities.

The strength of the material mentioned is that it is designed to match the content of the students' specialized subjects (music theory, music history, harmony, playing instrument etc.). It introduces basic terminology and it consists of numerous texts according to the students' level of English. All student books revise grammar, give examples of texts, expressions, jokes, pictures, and music dictionaries. The aim of books is to help the student contact, correspond, argue, and practice with English-speaking musicians discussing various subjects and topics. There are other exercises, too: matching, gap-filling, defining, etc. Many of them have the key answers.

Choosing authentic materials which are up to date with the music education context it is very important because the students have to be prepared for their future job. It is good to use some authentic lectures, videos, presentations, concerts, scientific articles from music teachers because they are authentic and can enrich their knowledge.

In order to get a comprehensive picture of the target music culture from many angles, we need to present our students different kinds of information. By using a combination of visual, audio and tactile materials, we are also likely to succeed in addressing the different learning styles of our students (Video, CDs, TV, Readings, Internet, Stories, Students own information, Songs, Newspapers, Interviews, Guest musicians, Photographs, Surveys, Illustrations, Scientific and pedagogical literature). These possible sources of information can be used as materials for teaching music cultures of different countries.

Many books which attempt to teach music or culture offer only 'discussion' activities. Discussion is a valuable form of learning in culture, but we cannot expect all students to be able to discuss complex issues at a high level in English. Often, even high-level students need

some preparatory activities with clear goals before they can proceed to discussion. Some of our favourite activities are discussed below.

We have found that *quizzes* are one of the more successful activity types. Quizzes can be used to test materials that you have previously taught, but they are also useful in learning new information. For example, look at the simple true/false quiz about Kazakh music culture.

With a partner, answer true or false to the following questions.

1. Music has been an integral part of Kazakhstan's culture for centuries.
2. Kazakh music is focused on its national instrument: the *dombra*.
3. *Kobyz* is a 2-string long-necked lute-type instrument with 7 to 9 frets.
4. «Abai» opera was written by M. Tolebayev
5. Ulytau is a Kazakh rock group that uses the *dombra* as a part of its music mixing Kazakh folk, classical music, and hardcore rock.
6. Janiya Aubakirova is an internationally renowned solo singer.

You should ask the students to answer true or false to each of the questions in pairs or groups. They will share their existing knowledge and common sense to give answers. It is not important whether students get the right answer or not, but by predicting, students will become more interested in finding out the right answer. The right answers can be given by the teacher through reading, listening, or video. At this point, extra information can be provided. Here is a different type of quiz that can be useful for introducing the differences and the similarities across music cultures.

Choose the odd one out of the following items:

1. a) «Birzhan-Sara» b) M. Tolebayev c) Aitys tradition d) education

The correct answer is 'education' because you can find all the others in «Birzhan-Sara» opera, but there is no education in it. Getting the correct answer is less important than thinking about the opera.

You can also ask students to quiz their partner about readings or other materials.

Quizzes offer a high-interest activity that keeps students involved and learning.

An *action log* is a notebook used for written reflection on the activities done during class which also provides useful feedback for the teacher. Students write it up after each class or at the end of each class. By requiring students to evaluate each class activity for interest usefulness, difficulty, and , they must reconsider what they have learnt. Each student also records their target for learning Professional-focused English, what they think they actually achieve, the names of their discussion partners, and their own comments on the activities. Some students get so interested in the target music culture that they write several pages in comments each week.

When students have read an activity or listened to a music concert, you may like to use *reformulation* to allow them to check what they have learned and to reinforce it by retelling it to a partner. Reformulation simply means: 'Explain what you have just learned to your partner in your own words.' It is a very simple technique, but has proved to be very successful for learning both music and language. We often give readings for homework and require students to take notes on the content. These notes can be in the form of pictures, keywords, or mind-maps.

In the next class, we ask the students to reformulate the content of the reading with a partner using their notes without looking at the original paper. Reformulation is also effective after watching a short video extract or listening to a concert. Through reformulation, students check what they have learnt, find out the things that they have missed from their partner, and improve their language by noticing gaps in their own ability to explain.

As students watch a video or are engaged with some other materials, you can ask them to 'notice' particular features. For example, they could watch a video of a different music culture wedding songs and note all the differences with their own culture. Asking students to 'notice' gives a focus to the materials by making it into a task, rather than simply passive viewing or listening.

Prediction can be a useful tool in quizzes, but it can be equally useful in using almost all materials. Like ‘noticing’, prediction can engage the students more actively. For example, when you are telling a story, you can stop at a certain point and ask the students to predict how it will continue. Or, when you are giving out a reading for homework, first give the title of the reading and ask students to predict what they are going to learn. This will force them to review their existing knowledge of the topic and raise their curiosity about whether their prediction is correct or not.

Student *research* is one of the most powerful tools that we can use with students because it combines their interests with the Professional-focused English classroom. For example, after the first class, we ask students to surf in the internet or library and find information on any aspect of the target-music culture that interests them. In the following class, students explain to their group what they have learned and answer any questions about it. This can lead to poster-sessions or longer projects. For some students, it can even lead to a long-term interest in the target- music culture.

Below some tasks that we use in PFE classroom are presented.

Task 1: Problem solving

In groups, students record the task – Describe how you would arrange a popular folk song for recording with singers and instruments of your choice.

Product	problem	Solutions
A popular folk song	To arrange a popular folk song for recording	-to choose tonality that would be convenient for singers and instruments -to identify measure, tempo -to identify harmony -to choose type of accompaniment (arpeggio, accords etc.) -to make instrumentation -to write down dynamic notes

Task 2: Listing and ordering task

This task allows students to review and activate what they know about the groups of musical instruments and related vocabulary. First, students brainstorm about the words they need to talk about symphony orchestra seating arrangement. Then students form groups and organize the chosen words into four columns labeled: string instruments, woodwind instruments, brass instruments, percussion instruments

string instruments	woodwind instruments	brass instruments	percussion instruments
Violin Viola Cello contrabass	Flute Clarinet Oboes bassoon	Trombone Trumpet Tuba French horn	Drums Cymbals Kettledrum Castanets Set of bell

When the four columns are filled, the teacher will indicate if the options are placed correctly.

Individually, students will be asked to explain in a short paragraph which of the musical instruments they would most like to play well and why. Also they will be asked to explain any that they would never like to learn and why.

Students will walk around the classroom and find one or two more people who choose the same instruments as their favorite. They will become a group then. They will share orally why they like this particular instrument better than the others.

Task 3. Sharing personal experiences

In this task, students individually write a short paragraph explaining the following:

- why they have chosen the profession of a music teacher
- How English will help them in their future career

- singer talks about her work experience in an opera house in the USA
- a student visited a local concert hall yesterday and now he is describing the performance he enjoyed
- a group of students describe their study experience abroad at Art Academy in USA

Task 4: Comparing and contrasting

In pairs, students write down 3-4 similarities and/or differences about different things, for example systems of music education in the USA and Kazakhstan, interpretations of Beethoven's sonata performed by E. Gilels or S. Richter etc.

Task 4: Creative task

– Students read 3-5 articles about events of music culture or articles of music pedagogical contents. Then, each student chooses one article, makes notes on the important information and presents it at the conference.

There can be *Peer evaluation* on this task to reinforce teacher's formative evaluation. The students who are not presenting will be asked to write about the aspects they consider were perfect in the presentations and aspects that need to be improved.

Concerning formative assessment, it can be obtained from feedback from program participants, input from supervisors and the observations of the instructor. After each task, classmates will have to comment students' answers identifying the good and the bad points. It will be supplemented by the feedback from the teacher who indicates what has to be improved and checks how students cope with difficulties. As far as the writing tasks, students will comment each other and the chance to rewrite their tasks will be given to all students. The teacher's job is to help and comment on the improvement made and monitor students' progress.

In conclusion, the first purpose in presenting this paper is to highlight how to promote student's motivation in a Professional-focused English classroom (for Pre-Service Music teachers) and adapt music to meet the teaching goals better. Music work in a dynamic and entertaining way as enriching linguistic input. Moreover, basic learning competences are enhanced with the use of music in the classroom, as it can be employed with theoretical reasoning, practical skills, personal attitudes and personal engagement, so that varied possibilities with music are in the class. Music can be used as a valuable teaching and learning tool. Using music can help learners improve their listening skills and pronunciation; they can also be useful for teaching vocabulary and sentence structures. Probably the greatest benefit to using music in the classroom is that it is enjoyable. Using music, in particular, songs as tasks might be one of the ways of helping transfer words from songs into use, and maximize the potential of music as teaching and learning tools.

References

1. State program of development and functioning of languages in the Republic of Kazakhstan for 2011-2020. – Astana, 2011.
2. Liberman N., Kedrova M. English for Art Students. – M., 2013.
3. Borisova E. English in music. – M., 2011.
4. Melnikova E. English for musicians. – Yekaterinburg, 2011.

**Нелін Євген Володимирович** –

здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, член Української асоціації психоаналізу (Європейська конфедерація психоаналітичної психотерапії). Коло наукових інтересів: педагогічна психологія, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, анти-педагогіка.

УДК 37.013(450)

ВИЩА ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА В ІТАЛІЇ: ПРОБЛЕМИ, СУЧАСНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

У статті розкривається історія становлення та розвитку системи дистанційної освіти Італії. Проводиться порівняльний аналіз (діахронний) динаміки зростання мультимедійних університетів Італії та кількості студентів, які в них навчаються. Робиться висновок про подальшу популяризацію віртуальних університетів на планеті та необхідності розвитку методики і дидактики дистанційної освіти як базового інструменту формування основних компетентностей майбутніх фахівців.

Ключові слова: вища дистанційна освіта; вища освіта; Італія; дистанційне навчання; університет; мікронавчання.

Динаміка розвитку вищої освіти на планеті, викликана прискоренням процесів глобалізації та децентралізації, у своїй новій формі постає в образі міжнародних відкритих масових університетів. Образ сучасного університету третього тисячоліття, порівняно з іншими державами проекту Великої Вісімки (G8), добре простежується в Італії, де сектор дистанційної освіти має особливі преференції та юридичну підтримку щодо подальшого розвитку дистанційного навчання, як організованої двосторонньої діяльності вчителя і студентів, та дистанційного викладання, направлено на вдосконалення прийомів викладача в межах кіберосвіти.

Перші дослідження дистанційної освіти на пострадянському просторі стосувались хмарних технологій і масових онлайн-курсів, як способу підвищення кваліфікації. У подальшому проблемою аналізу дистанційної освіти як нової форми організації навчального процесу, займалися А. Абрамовський [1], О. Андреев і В. Солдаткін [2], М. Белоножко [3], О. Григораш, В. Касьянов, О. Карпенко [4], А. Кузьмінський [5] та ін. Окремі аспекти дистанційного навчання (ДН) досліджували В. Вимяткін (ДН історії), Н. Каменева (ДН іноземним мовам), Н. Лопіна і Л. Журавльова (ДН в медичній освіті) та інші.

В умовах динамічно змінюваного світу, все більш актуальною стає проблема дослідження дистанційної освіти в найбільш розвинених країнах. У дослідженнях Л. Райцької та І. Рогожкіної аналізується система дистанційної освіти в США, у працях О. Борзенко – Канади, О. Чорної – Великої Британії, О. Кух – Ізраїлю та ін. Однак проведений аналіз наукової літератури засвідчив про недостатню вивченість вченим

країн СНД проблеми дистанційної освіти Італії. Лише О. Поддубей [6] було окреслено витоки розвитку дистанційної освіти Італії наприкінці ХХ століття.

Окрім того, що в Італії виник перший повноцінний університет світу, перший приватний університет, ще й система дистанційної освіти має багату історію та необхідну законодавчу підтримку для рівного співіснування з класичними державними та комерційними університетами. Отже, метою статті є дослідження сучасного стану та перспектив розвитку дистанційної освіти Італії. Для її досягнення поставлено наступні завдання: а) провести теоретичний аналіз використаних джерел з проблеми дослідження; б) визначити передумови розвитку дистанційної освіти, законодавчу базу та особливості роботи мультимедійних університетів.

Для реалізації мети і поставлених завдань було використано комплекс загальнонаукових методів (аналіз, синтез, узагальнення і систематизація дослідженого матеріалу), а також конкретно-наукових методів. Архівний метод допоміг вивчити першоджерела і законодавчу базу з проблеми дослідження, історико-системний метод дав можливість визначити основні етапи розвитку дистанційної освіти в Італії, а використання методу наукової екстраполяції сприяло окресленню тенденцій розвитку і перспектив адаптації успішного досвіду Італії у сферу дистанційної освіти України.

Дистанційне навчання нині – найбільш гуманна форма організації освітнього процесу, згідно з якою ніхто не може бути відлучений від можливості отримати освіту через бідність, географічну віддаленість, соціальну незахищеність, фізичні відхилення чи понаднормову зайнятість [5, с. 351]. Дистанційна форма організації освітнього процесу являє собою еkleктику елементів очного, очно-заочного, заочного та вечірнього навчання, характеризується асинхронністю, гнучкістю, модульністю та економічною ефективністю, що реалізується через університетські масові онлайн-курси чи програми з використанням сучасних технологій в мережі Інтернет [2, с. 24].

Історія сучасної системи дистанційної освіти починається в період глобального розвитку ІКТ в 1950-х рр., якому передували, на думку А. Абрамовського, чотири інформаційні революції: 1) поява мовлення; 2) розвиток писемності; 3) створення друкарських верстатів; 4) відкриття та швидке розповсюдження телебачення і пристроїв зв'язку [1, с. 62–64]. Починаючи з 1950-х рр., у країнах Заходу починають проводити перші експерименти у сфері ІКТ освіти з використанням тренувальних і тьюторських програм, свідченням чого є виникнення мережі публічного телебачення в США (1969), яка об'єднала понад 1500 коледжів. Згідно з іншими даними [8, с. 120], дистанційна освіта виникла зусиллями або британського дослідника І. Пітмана, який у 1840 р. запропонував навчання через поштовий зв'язок для англійських студентів, або завдяки Ч. Тюссе та Г. Лангеншейдту, які розпочали викладати мову заочною формою у Німеччині.

У своєму сучасному вигляді, дистанційна освіта реалізується через «мегауніверситети», що являють собою найкращі зразки глобальної системи освіти, і на долю яких припадає близько 7,8 % від усіх студентів на планеті та річний прибуток у розмірі понад 100 млрд доларів США [3, с. 88]. Мегауніверситети ХХІ ст., за словами О. Карпенко [4, с. 37], становлять один із вишів, ядром якого є науково-адміністративний центр, а на периферії функціонує мережа навчальних центрів, об'єднаних гнучкою системою доставки освітніх ресурсів у місця перебування споживачів з використанням сучасних ІКТ.

Динаміка розвитку вищої дистанційної освіти і мегауніверситетів наразі найбільше прослідковується у країнах Центральної та Південно-Східної Азії, при тому, що цей сегмент ринку освітніх послуг у найбільш розвинених країнах світу (табл. 1) було сформовано ще у другій половині ХХ століття. Однак необхідно зауважити, що найбільшими мегауніверситетами, де навчання проходять більше 2 млн студентів, є державні університети Індії та Бангладешу.

Таблиця 1

Показники мегауніверситетів країн проекту «Великої Вісімки» (2015)

Університет (країна)	Рік	Форма власності	Кількість студентів	% студентів ДО від заг. к-ті по країні
Міський Університет Нью-Йорка (США)	1847	Державний	516000	3,2
Відкритий Університет Великої Британії	1969	Державний	255000	9,1
Сучасна гуманітарна академія (Росія)	1992	Приватний	200000	2,1
Римський університет «Ла Сапієнца» (Італія)	1303	Державний	147000	7,5
Національний центр дистанційної освіти (Франція)	1939	Державний	120000	5,7
Відкритий Університет Японії	1981	Приватний	90000	6,4
Університет Квебеку (Канада)	1968	Державний	87000	8,9
Хагенський заочний університет (Німеччина)	1974	Державний	77000	2,3

Сектор дистанційної освіти Італії, сформований у період 2004–2006 рр., складають 11 телекомунікаційних (віртуальних) університетів, що надають інноваційно-масову модель отримання вищої освіти студентами всіх країн.

Починаючи з 2003 р., Міністерство освіти, університетів і досліджень Італії (*MIUR*) визначило статус і подальші кроки розвитку телекомунікаційних університетів як таких, що надають еквівалентну традиційним університетам освіту. Згідно з фінансовим законом № 289 «Розпорядження про підготовку річного і багатолітнього бюджету країни» від 27 грудня 2002 р. [9], у ст. 26 (Розпорядження щодо технологічних інновацій) передбачалося створення фонду фінансування проектів технологічних інновацій у системі державного управління і держави з уставним капіталом, що становив 100 млн євро за 2003 рік.

Декретом *MIUR* визначалися критерії та процедури акредитації університетських курсів дистанційного навчального закладу, в якому повинні поєднатись організаційні та управлінські ресурси з метою: а) створення гнучкої системи, здатної використовувати різні технології управління інтерактивним процесом і захисту прав споживачів; б) сприяння взаємозалежної інтеграції інформаційної підтримки і дидактики; в) забезпечення вибору, проектування та підготовки відповідних навчальних ресурсів для кожного курсу; г) забезпечення адекватного контексту співпраці адміністрування та управління потоком змісту освіти, у тому числі шляхом надання послуг телетьюторами; г) забезпечення необхідних процедур оцінювання знань у зв'язку з атестацією і перевіркою набутих умінь та задоволення потреби у наукових дослідженнях у системі Інтернет-освіти.

Першим телекомунікаційним університетом Італії, який забезпечує неперервний навчальний процес без часо-просторових обмежень, вважається приватний, єдиний з-поміж інших акредитований США, Римський університет імені Гульєльмо Марконі (2004), що нараховує понад 16 тис. студентів і 130 викладачів. Дистанційна освіта в університеті реалізується такими трьома способами: 1) традиційний (розсилка роздаткового матеріалу, вправ, тестів і питань для самоперевірки, лекцій на CD і DVD); 2) онлайн-навчання на дистанційній платформі (сайт/TV-канал університету Марконі); 3) змішаний (онлайн-уроки,

лекції та/або семінари для груп (за кількості від 15 студентів)). Система оцінювання в університеті не відрізняється від системи класичних ВНЗ і реалізується через освітні кредити, тоді як іспити також проходять в усній/письмовій формі в онлайн-режимі.

Історія виникнення кожного телекомунікаційного університету Італії є унікальною і має локальний характер, тому не підпадає під загальні планетарні мегатенденції розвитку дистанційної освіти. Об'єднання університетів у консорціуми стало основним трендом дистанційної освіти за період 2004–2006 років. Яскравим прикладом цього є заснування консорціуму «Неттуно» (1992) трьома університетами і п'ятьма компаніями [6, с. 54], до складу якого наразі входять вже 43 італійські та закордонні вищі школи. Разом з тим університет Неттуно є складовою середземноморської мережі університетів, що складається з 31 університету з 11 держав.

Не дивлячись на глобальність, доступність та стрімкий розвиток вищої дистанційної освіти в Італії, ця система має свої віхи. Свідченням цього є стрімке зниження кількості студентів віртуальних університетів у геометричній прогресії, починаючи з 2011 року. Такий відтік студентів спровокував проведення аналізу ефективності роботи вищих шкіл, чому також сприяв факт великої кількості позаштатних професорів у складі кожного дистанційного ВНЗ, з якими уклалися короткотермінові контракти до завершення викладання їхнього курсу. Аналіз діяльності телекомунікаційних університетів, проведений національним агентством з якості університетів і досліджень (*ANVUR*) та національним об'єднанням студентів (*Cnsu*) у 2013 р., засвідчив невтішні результати, після яких було накладено заборону на відкриття нових телекомунікаційних університетів до 2015 р., яка, щоправда, зберігається й нині. Як зазначила міністр *MIUR* (2013–2014) М. К. Карроцца: «Досить робити поблажки телекомунікаційним університетам. Вони повинні мати чіткі правила, як і традиційні університети, повинні слідувати суворим критеріям акредитації та набору викладачів. Ми будемо оцінювати їх ефективність і результати в подальші три роки за тими ж критеріями, за якими оцінюємо і державні університети» [10].

З огляду на сучасний стан справ, розширення сектору вищої дистанційної освіти у загальній структурі вищої освіти вбачається італійцями малоперспективним. Свідченням цього є урядова постанова про заборону відкриття нових віртуальних університетів, низька зацікавленість класичних ВНЗ у запровадженні дистанційної освіти як альтернативи Болонській системі, консервативне ставлення до освіти як суспільного інституту, про що свідчить постійний вплив католицької церкви на освіту (наприклад, через збереження символів розп'яття в школах).

Віртуальні університети Італії готують спеціалістів з більше ніж 80 напрямів, і якщо станом на 2008 р. у них навчався 1 % від загальної кількості італійських студентів [11], то на 2015 р. ця цифра становила 7,5 %. Водночас в університетах Італії навчається більше 1,8 млн студентів і викладають близько 600 тис. професорів [7, с. 331]. Середня вартість навчання на бакалавра в телекомунікаційних університетах становить майже 2 000 євро/рік (на магістра – 2 200 євро), тоді як у класичному університеті коливається в межах 500–8 000 євро/рік, що залежить від регіону, університету та платоспроможності родини майбутнього студента, яка вираховується в середньому в співвідношенні 20 % від загального родинного прибутку. Свідченням проблем у сфері вищої освіти Італії є найнижча кількість випускників класичних університетів у віці від 25 до 34 років, на яких припадає 20 % загальної кількості випускників країни, тоді як середній показник в Європі становить 36 %.

В Україні потреба у дослідженнях вищої дистанційної освіти обумовлена необхідністю її осучаснення, оскільки загальні положення, завдання та очікувані результати розвитку цього напрямку були висвітлені більше 15 років тому в «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні» (2000). Найбільшими досягненнями України за цей час залишається створення науково-освітньої телекомунікаційної мережі «Уран», Українського центру дистанційної освіти на базі НТУ «КПІ» та розширення географії університетів, де впроваджено дистанційну освіту як один із способів отримання знань без відриву від виробництва. Тому інтенсифікація

планетарних наукових досліджень у сфері дистанційної освіти вимагає від України вивчення передового досвіду найбільш розвинених країн світу, зокрема Італії, концентрації уваги на новітніх методах роботи та їх адаптації до сучасних українських потреб.

Отже, не дивлячись на багато переваг вищої дистанційної освіти в Італії (власний графік навчання студентів, прийнятна вартість, визнання дипломів державою), такі заклади мають свої недоліки: низьку якість підготовки студентів через недостатньо розроблену систему методики викладання дисциплін засобами ІКТ та обмеженість подальшого професійного зростання викладача в класичному університеті, а також через надання випускнику права викладати виключно в полі дистанційної освіти. Саме переважання недоліків над усіма плюсами вищої дистанційної освіти в Італії гальмує подальший розвиток даного освітнього сегменту країни. Однак навряд чи можна вважати таку тенденцію негативною, хоча вона і не відповідає планетарному руху до поширення освіти без кордонів. Безперечно, аналіз італійського досвіду управління вищою дистанційною освітою сприятиме осучасненню цього сегменту в Україні, враховуючи при цьому де-факто централізовану систему управління закладами в обох державах. Тому актуальним для України є вивчення підготовки вчителів засобами ІКТ (на прикладі Італії) та їхнього професійного зростання через впровадження «мікронавчання» як способу зворотного зв'язку та рефлексії.

Список використаних джерел

1. Абрамовский А. Л. Дистанционное образование на современном этапе развития российского высшего образования : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.06 / А. Л. Абрамовский ; Тюменский государственный нефтегазовый университет. – Тюмень, 2014. – 203 с.
2. Андреев А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.
3. Белоножко М. Л. Развитие дистанционного высшего образования в мире на современном этапе / М. Л. Белоножко, А. Л. Абрамовский // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 24. – С. 88–90.
4. Карпенко О. М. Роль мегауниверситетов в развитии дистанционного образования / О. М. Карпенко, М. Д. Бердшадская, Ю. А. Вознесенская // Тр. Совр. гуманитар. акад. – 2008. – № 8. – С. 36–54.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2011. – 486 с.
6. Поддубей О. В. Стан розвитку відкритої освіти у зарубіжних країнах: італійський досвід / О. В. Поддубей // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2002. – Вип. 32. – С. 52–55.
7. Рапопорт А. Я. Все об Италии / Итальянский институт культуры в Украине ; под ред. проф. Н. Ф. Баллоны ; предисловие Ю. В. Макарова. – Харьков : Фолио, 2008. – 543 с.
8. Товканець Г. В. Університетська освіта : навч.-метод. посіб. / уклад.: к.п.н. Г. В. Товканець. – К. : Кондор, 2011. – 182 с.
9. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato. Legge Finanziaria 2003. La legge 27 dicembre 2002, n. 289 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/fin2003.html>
10. Università telematiche, ultime della classe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/universita-telematiche-ultime-della-classe.flc>
11. Ma a chi servono le università telematiche? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.roars.it/online/ma-a-chi-servono-le-universita-telematiche/>

References

1. Abramovskij A. L. Distancionnoe obrazovanie na sovremennom jetape razvitija rossijskogo vysshego obrazovanija : dis. ... kand. soc. nauk : 22.00.06 / Tjumenskij gosudarstvennyj neftegazovyj universitet. – Tjumen', 2014. – 203 s.
2. Andreev A. A., Soldatkin V. I. Distancionnoe obuchenie: sushhnost', tehnologija, organizacija / A. A. Andreev, V. I. Soldatkin. – M. : Izdatel'stvo MJeSI, 1999. – 196 s.

3. Belonozhko M. L. Razvitie distancionnogo vysshego obrazovaniya v mire na sovremennom jetape / M. L. Belonozhko, A. L. Abramovskij // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 24. – S. 88–90.
4. Karpenko O. M. Rol' megauniversitetov v razvitii distancionnogo obrazovaniya / O. M. Karpenko, M. D. Berdshadskaja, Ju. A. Voznesenskaja // Tr. Sovr. gumanitar. akad. 2008. – № 8. – S. 36–54.
5. Kuzminskij A. I. Pedagogika vyshchoi shkoly : navch. posib. / A. I. Kuzminskij. – 2-he vyd., ster. – K. : Znannia, 2011. – 486 s.
6. Poddubei O. V. Stan rozvytku vidkrytoi osvity u zarubizhnykh krainakh: italiiskyi dosvid / O. V. Poddubei // Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohii, teoriia, dosvid, problemy. – 2002. – Vyp. 32. – S. 52–55.
7. Rapoport A. Ja. Vse ob Italii / Ital'janskij institut kul'tury v Ukraine ; pod red. prof. N. F. Balloni ; predislavie Ju. V. Makarova. – Har'kov : Folio, 2008. – 543 s.
8. Tovkanets H. V. Universytetska osvita : navch.-metod. posib. / uklad. : k.p.n. H. V. Tovkanets. – K. : Kondor, 2011. – 182 s.
9. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato. Legge Finanziaria 2003. La legge 27 dicembre 2002, n. 289 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/fin2003.html>
10. Università telematiche, ultime della classe [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/universita-telematiche-ultime-della-classe.flc>
11. Ma a chi servono università telematiche? [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.roars.it/online/ma-a-chi-servono-le-universita-telematiche/>

Нелін Е. В.

ВЫСШЕЕ ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИТАЛИИ: ПРОБЛЕМЫ, СОВРЕМЕННОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье раскрывается история становления и развития системы дистанционного образования Италии. Проводится сравнительный анализ (диахронный) динамики роста мультимедийных университетов Италии и количества обучающихся в них студентов. Делается вывод о дальнейшей популяризации виртуальных университетов на планете и необходимости развития методики и дидактики дистанционного образования как базового инструмента формирования основных компетентностей будущих специалистов.

Ключевые слова: высшее дистанционное образование; высшее образование; Италия; дистанционное обучение; университет; микрообучение.

Nelin Ie.

HIGHER DISTANCE EDUCATION IN ITALY: THE PROBLEMS, THE PRESENT AND DEVELOPMENT PROSPECTS

The article opens with the history of formation and development of distance education system in Italy. Undertake the comparative analysis (diachronic) of the dynamics of growth of the Italian multimedia universities and the number of university students at them. It reveals the image of a modern university of the third millennium, which has passed a long evolution, and in its new form appears in the form of massive international open universities. Definition the criteria and procedures for accreditation of university courses distance learning institution, which should unite organizational and managerial resources. Identified the pros and cons of learning in telematics universities. It is shown particularly formation of the largest telecommunication universities and ways of implementing distance learning in them. It is concluded that further promotion of virtual universities in the world and the need to develop the methodology and didactics of distance education as a basic tool for the formation of core competencies of future professionals. Important to study the means of ICT teacher training and their professional development through the implementation of «microteaching» as a way of feedback and reflection. Attention is focused on the further development of distance education in Ukraine through the prism of the study of successful international experience.

Keywords: higher distance education; higher education; Italy; distance teaching; university; microteaching.



Васильєва Дарина Володимирівна —

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: аксіологічний потенціал шкільного курсу математика, методика навчання математики з використанням мультимедійної дошки. Автор і співавтор понад 50 друкованих праць, серед яких програма курсу за вибором «Логіка» (5-8 класи) та посібники «Академія логіки» для учнів 5, 6, 7 класів, «Мультимедіа на уроках математики: 5-6 класи», наукові статті про різні види цінностей та їх формування у підростаючого покоління, розробник сайтів <http://mathlessons.ucoz.com> та <https://mathaxiology.wordpress.com> e-mail: vasilyevadarina@gmail.com

УДК 37.01

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ
АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ
МАТЕМАТИКИ В ШКОЛІ**

У статті розглядається проблема реалізації аксіологічного підходу до навчання математики в школі. Розкриваються методологічні засади впровадження аксіологічного підходу в системі шкільної освіти, визначається місце аксіологічного підходу серед інших методологічних підходів до організації та здійснення навчання; обґрунтовується актуальність використання аксіологічного підходу до навчання математики, висвітлюються окремі шляхи реалізації аксіологічного підходу до навчання математики в школі. Подаються конкретні приклади з уроків математики і позакласних заходів, що стосуються формування ціннісних орієнтацій учнів.

Ключові слова: методологічні підходи до навчання; аксіологічний підхід; ціннісні орієнтації учнів; навчання математики; урок; позакласний захід.

Постановка проблеми. Особливості розвитку суспільства ХХІ ст. стали викликом системі освіти, що стосується визначення основних методологічних підходів до організації та здійснення навчання у всіх видах навчальних закладів. Педагогічною наукою наразі описано та досліджено багато різних і цікавих ідей стосовно здійснення впливу на розвиток підростаючого покоління та розроблено спеціальні механізми реалізації цих ідей у системі освіти. Сукупність способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії у певній сфері людської діяльності, називають методологічними підходами до організації цієї діяльності.

Одним із методологічних підходів, що набуває актуальності в сучасних умовах функціонування суспільства і школи, є аксіологічний. Він полягає у спрямованості навчання на формування в учнів системи ціннісних орієнтацій, відповідних гуманістичній парадигмі освітнього процесу і адекватних потребам сьогодення. Перехід до інформаційного суспільства спричинює помітну трансформацію цінностей, тобто усього того, що має позитивне значення для людини, групи людей, суспільства. Зростає значення інформаційних і матеріальних цінностей над іншими. Ці та інші фактори обумовлюють актуальність проблеми формування цінностей і ціннісних орієнтацій у підростаючого покоління.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Методологічні засади, на яких повинна вибудуватися сучасна гуманістична педагогіка, визначив Р. А. Арцишевський. Серед них: головні положення філософії людини, в яких вона розкривається як найскладніший об'єкт пізнання,

як вища цінність, як цілісна система, як істота, наділена здатністю до самовдосконалення і прагненням до самореалізації тощо [1, с. 69]. Наприкінці статті автор наголошує, що це лише деякі з вихідних положень, на яких ґрунтується гуманістична педагогіка. До них можна зарахувати й чимало інших, які стосуються краси, щастя, можливостей людини. І всі вони мають бути розкриті й реалізовані в нашій гуманістичній педагогіці, головне завдання якої – допомогти кожній дитині стати Людиною [1, с. 75].

Про актуальність упровадження аксіологічного підходу в системі освіти свідчать, окрім іншого, публікації з цієї проблеми відомих педагогів і психологів, філософів і математиків. Загальні засади аксіологічного підходу та особливості його реалізації для різних освітніх рівнів навчання досліджували: В. Андрущенко, Р. Арцишевський, І. Бех, М. Бурда, Т. Бутківська, Н. Вірченко, В. Галузинський, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, С. Клепко, І. Козловська, В. Кремень, Є. Лодатко, В. Лозова, Ю. Мальований, В. Молодиченко, М. Марчук, В. Огнев'юк, М. Попович, С. Раков, О. Савченко, С. Сисоєва, З. Слєпкань, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та інші науковці.

Теоретичні та методичні основи ціннісної проблематики стосовно навчання в школі розглядалися для:

- початкових класів (П. Волошин, О. Лавроненко, К. Шевчук, Л. Ороновська та ін.);
- основної школи (В. Горашук, Н. Євдокимова, К. Магрламова, О. Омельченко та ін);
- старшої школи (Л. Білас, О. Кириченко, Н. Полтавська, В. Сліпчук, О. Троцька, В. Ястребова та ін).

Формування цілей статті і постановка завдань. Основною метою статті є висвітлення особливостей реалізації аксіологічного підходу до навчання математики в школі. Передбачається: розкрити методологічні засади впровадження аксіологічного підходу в системі шкільної освіти; показати місце аксіологічного підходу серед інших методологічних підходів до організації та здійснення навчання; розглянути конкретні шляхи використання аксіологічного підходу до навчання математики.

Виклад основного матеріалу. Процес входження людства до інформаційного суспільства характеризується, окрім іншого, створенням глобального інформаційного простору, в якому забезпечується ефективна інформаційна взаємодія людей та уможливується їх доступ до світових інформаційних ресурсів, продуктів і послуг. Усе це суттєво впливає не тільки на соціальну організацію життя людини, а й на її свідомість. І вплив цей має двоїсту природу. З одного боку, в інформаційному суспільстві зростає роль інформаційних технологій і збільшується кількість людей, що займаються та використовують ці технології для задоволення соціальних і особистих потреб, а з другого – створюються умови для співіснування двох світів – фізичного і віртуального – з поступовим переважанням останнього. У фізичному світі (реальному навколишньому середовищі) людина має прикладати неабиякі зусилля для успішної та достойної життєдіяльності. Віртуальний світ (створений людиною у комп'ютерному середовищі) суттєво розширює можливості людини, але стирає межі між справжніми життям і уявним. Останнім часом віртуальний світ набуває загального характеру і поширюється на простір, час, діяльність, свободу, духовні потреби та якісні характеристики особистості. Усе це негативно впливає на світогляд підростаючого покоління і потребує цілеспрямованої діяльності школи і суспільства, на розкриття змісту різного роду цінностей та створення умов для формування у молоді справді ціннісних орієнтацій.

Вчення про природу різного роду цінностей називають аксіологією (*αξια* – цінність, *λόγος* – вчення), а спрямованість навчання на формування в учнів системи ціннісних орієнтацій – аксіологічним підходом до навчання.

Необхідність запровадження аксіологічного підходу у всі ланки шкільної освіти обумовлюється реалізацією гуманістичної парадигми в освіті та сучасними нормативними документами.

Гуманізм (від латин. *humanus* – людський, людяний) – система ідей і поглядів на людину як найбільшу цінність [3, с. 76]. Науковець С. У. Гончаренко так визначає шляхи гуманізації освіти: формування відносин співробітництва між усіма учасниками педагогічного процесу; формування в учнів емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини; створення матеріально-технічних умов для нормального функціонування педагогічного процесу, що виховує гуманну особистість – щирю, людяну, доброзичливу, милосердну, із розвинутим почуттям власної гідності та поваги до гідності іншої людини [3, с. 76].

Заслуговує на увагу думка Н. Є. Мойсеюк про те, що гуманістичні цінності є фундаментальними (не можуть розглядатися у соціальній структурі як щось вторинне), але не варто протиставляти цінності гуманізму національним цінностям. Важливою є їх взаємодія, що передбачає перехід до плюралізму культурно-гуманістичних позицій, які поєднуються і доповнюють одна одну [5, с. 35].

Підвалини гуманістичної парадигми освіти закладені у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, де визначено стратегію й основні напрями розвитку освіти у першій чверті XXI століття. У цьому державному документі зазначається, що постійного оновлення потребують зміст освіти та організація навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень. До пріоритетів державної політики в розвитку освіти, окрім іншого, належать: особистісна орієнтація освіти; формування національних та загальнолюдських цінностей; формування через освіту здорового способу життя тощо.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. одним із перспективних завдань визначено «побудову ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності». До основних напрямів реалізації Національної стратегії належать:

- переорієнтація пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології в цілому, тобто на європейські гуманістичні цінності та виміри;
- розроблення інваріантних моделей змісту виховання в навчальних закладах з урахуванням сучасних соціокультурних ситуацій, цінностей виховання та навчання.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти цінності визначено складовою поняття «компетентність», покладеного в основу компетентнісного підходу, що реалізований в усіх освітніх галузях і відображений в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти. Компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Останнім часом проблема цінностей та ціннісних орієнтацій стала міждисциплінарним феноменом і є предметом дослідження у психології, педагогіці, соціології, етиці, історії та інших галузях науки. У педагогіці [5, с. 38], наприклад, визначається система аксіологічних принципів:

- рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей);
- рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учинь минулого та можливості відкриття в теперішньому і майбутньому;

- екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей;
- діалог замість байдужості чи взаємозаперечення.

У Програмі з математики визначено, що в основу побудови змісту й організації процесу навчання математики покладено *компетентнісний підхід*, відповідно до якого кінцевим результатом навчання предмета є сформовані певні компетентності як здатності учня успішно діяти в навчальних і життєвих ситуаціях і бути відповідальним за свої дії. Компетентність є особистісним утворенням, яке формується на основі здобутих знань, досвіду діяльності, вироблених ціннісних орієнтацій, ставлень, оцінок [5, с. 35].

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти визначено й інші підходи, що рекомендовані для впровадження у навчально-виховний процес у школі. Зокрема, зазначається, що варіативність методик організації навчання, а також наявність в учнів можливості обирати курси за вибором залежно від власних пізнавальних здібностей дають змогу застосовувати особистісно зорієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи. На нашу думку, в умовах гуманістичної парадигми, для ефективної організації навчально-виховного процесу та підготовки підростаючого покоління до умов сучасного життя, доцільно використовувати й аксіологічний підхід.

Аксіологічний підхід передбачає:

визнання кожного учасника освітнього процесу активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності;

спрямованість педагогічної діяльності на гуманістичний розвиток особистості;

орієнтацію процесу навчання та виховання на формування в учнів системи загальнолюдських, національних, громадянських, особистісних та інших цінностей, що визначають ставлення підростаючого покоління до світу, своєї діяльності та до самих себе.

Комплексне та виважене впровадження цих методологічних підходів у систему навчання математики в школі забезпечує ефективність навчання теоретичної та практичної складових шкільної математики, націлює вчителів на подання практично та життєво-значущих для учня відомостей, орієнтує на повагу до можливостей і потреб учнів, уможлиблює розвиток в учнів гуманітарного та інформатико-математичного мислення, що так потрібно сучасній молоді.

Розкриємо деякі шляхи реалізації аксіологічного підходу під час навчання математики в школі.

1. *Реалізація аксіологічного потенціалу шкільних підручників математики (потенційна можливість на основі підручника впливати на формування ціннісних орієнтацій учнів і досягати якісних змін особистості).*

Сучасний підручник з математики для учнів є джерелом нових знань і умінь. Варто зазначити, що в сучасних умовах учні в процесі навчання використовують й інші джерела нових знань і умінь. Для того, щоб підручник став для учнів ефективним засобом навчання і самовдосконалення, формування світогляду і розвитку здібностей, його зміст має носити не лише логіко-інтелектуальний характер, а й відображати ціннісний та культурологічний потенціал математичної науки. Про це, зокрема, зазначається в Інструктивно-методичних матеріалах для проведення експертизи електронних версій проектів підручників, схвалених вченою радою Інституту педагогіки НАПН України. У критеріях експертизи визначено, що «зміст підручника сприяє формуванню патріотизму, любові і поваги до Батьківщини, свого народу, його мови, державних, національних, родинних цінностей, толерантному ставленню кожної людини, незалежно від її статі, етнічної, релігійної, культурної приналежності чи інших ознак, навчає міжнаціонального

і міжконфесійного діалогу; виховує особистість, готову до ефективної міжкультурної взаємодії в нових історичних реаліях, чутливу до людської інакшості та нетерпиму до проявів расизму, ксенофобії й нетерпимості до людських відмінностей» [4].

Детальний аналіз чинних підручників на предмет реалізації аксіологічного потенціалу математичних знань здійснено у нашій статті [2]. У новостворювані підручники пропонуємо включати, наприклад, такі рубрики: «Світ навколо нас» (розглядається використання математики у житті людини); «Математика без кордонів» (подаються задачі англійською мовою); «Історичні відомості» (розкривається життєвий шлях видатних математиків, історія їх відкриттів) та інші.

2. Включення до мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів аксіологічної складової.

Основне завдання мотивації – створити відповідне предметне та емоційне налаштування учнів до свідомої та активної роботи на уроці. Різноманітні психологічні установки та цілеспрямовані дидактичні завдання, подані вчителем на цьому етапі уроку, сприяють збудженню довільної та мимовільної пам'яті в учнів, активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, а також ефективній підготовці до засвоєння нового теоретичного матеріалу чи формування умінь і навичок, що є основним джерелом його активності.

Мотивувати діяльність учнів на уроці можна незвичним формулюванням теми уроку. Наприклад: «Банківські операції» (замість «Задачі на відсотки») або «Заощаджуємо сімейний бюджет» (замість «Способи подання даних»). Такий прийом зацікавлює учнів і довгий час утримує їхній інтерес. Водночас виникає можливість природним чином звернути увагу учнів на сімейні цінності, пов'язані з економією та заощадженням.

Звернути увагу учнів на загальнолюдські цінності можна за допомогою цитат видатних історичних постатей. Наприклад, перед вивченням теореми Фалеса учнів бажано ознайомити з такими висловлюваннями давньогрецького геометра, одного з семи мудреців світу:

- Не збагачайся нечесним шляхом.
- Дотримуйся міри.
- Не довіряй усім підряд.
- Які послуги робиш батькам, такі і сам матимеш в старості від дітей.

Найбільш вдало мотивація проходить тоді, коли учень усвідомлює, що вивчення даної теми дійсно для нього важливе, а знання, здобуті на уроці, він зможе застосувати в житті. Зв'язок навчального матеріалу з життям як засіб мотивації вивчення нової теми доцільно використовувати під час вивчення теми «Функція». Якщо за допомогою мультимедійної дошки показати учням графіки залежності опору тіла людини і струму, що через нього протікає, від величини прикладеної напруги, то можна проілюструвати способи задання і властивості функцій, зокрема розкрити поняття зростаючої та спадної функції, а також показати взаємозв'язок між аналітичним і графічним способом задання функції тощо. Такі відомості спонукатимуть учнів замислитися над поведінкою поблизу електромереж, відповідальніше ставитися до вибору місця для самофотографування, збирання металобрухту, паркуру тощо. Для ефективного формування валеологічних цінностей учням бажано повідомити особливості впливу струму на людину, зокрема, що струм (змінний і постійний) понад 50 мА спричинює зупинку дихання. Небезпека дії струму на організм людини залежить від: величини струму (основний фактор); тривалості дії струму; шляху струму в тілі людини; виду і частоти струму; індивідуальних якостей людини та навколишнього середовища.

Мотивація допомагає стимулювати процес навчання, робити пізнаване особливо значимим. За допомогою мотивації забезпечується готовність школярів до сприйняття нового матеріалу, концентрується їх увага на питаннях, що вивчаються, збуджується

розумова активність тощо. Важливо, що яскрава пізнавальна мотивація спонукає до дії всіх учнів класу, у тому числі й тих, які відстають. Тому етап мотивації та зацікавленості до навчальної діяльності має бути складовою кожного уроку.

3. *Складання та розв'язування учнями задач, фабули яких певним чином стосуються загальнолюдських, національних, громадянських, особистісних та інших цінностей.*

Деякою мірою такі види задач включено до сучасних підручників математики, але їх кількість незначна (обсяг підручника обмежений). Водночас такі задачі стають цікавими і актуальними для учнів, якщо вони стосуються сучасності. Інтерес і пізнавальну активність в учнів викликають, наприклад, такі задачі:

- В Україні 44 % території – це чорноземи. Українська земля найродючіша у світі. На нашій території знаходиться $\frac{11}{44}$ всіх запасів чорнозема планети. Яка площа планети Землі вкрита чорноземами?

- Найдовший музичний інструмент – українська трембіта. Трембіта-рекордсменка має довжину 8 м, масу 1,5 кг, а її звуки лунають більше ніж на 10 км. Трембіту виготовляють зі смереки, в яку вдарила блискавка, раніше трембіту використовували чабани для зв'язку у горах. Через який час почує звуки трембіти селище, що знаходиться на відстані 10 км від чабана, що грає на трембіті?

В умовах особистісно зорієнтованого навчання бажано пропонувати учням самостійно складати задачі «ціннісної» тематики. З цією метою пропонуємо учням, окрім інших, таку тематику для фабул задач.

- здоровий спосіб життя;
- сімейний бюджет і особистісні потреби;
- енергозбереження в школі і вдома;
- екологія рідного краю;
- успіхи і невдачі українських спортсменів.

4. *Формування ціннісних орієнтацій учнів під час позакласної навчально-пізнавальної діяльності.*

Цінності учнів поступово змінюються. Ці зміни можуть відбуватися у різних напрямках на основі багатьох факторів, оскільки саме підрастаюче покоління є об'єктом масових впливів інформаційних джерел і мас-медіа. Добре, коли молодим людям, на яких спрямовано найрізноманітніші впливи з навколишнього середовища, екранів телевізорів, преси тощо, надати достойні зразки для наслідування. Ефективним засобом національно-патріотичного виховання учнів є позакласні заходи (тематичні бесіди, навчальні конференції, математичні вечори, диспути тощо).

Варто вважати добирати визначні постаті для цих заходів, враховуючи вікові особливості учнів і рівень їхньої математичної підготовки. У середніх класах доцільним є не детальний розгляд творчих здобутків і життєвого шляху видатного вченого, а калейдоскоп окремих подій, зрозумілих і повчальних для учнів.

Наприклад, позакласний захід «Миттєвості життя М. В. Остроградського» можна організувати за активної діяльності учнів. Готуватися до заходу потрібно заздалегідь. Вчитель добирає і рекомендує учням літературу про життєвий і творчий шлях ученого, а учні добирають цікаві факти з біографії математика.

Позакласний захід «Миттєвості життя М. В. Остроградського» розпочинається з короткого повідомлення вчителя, який розповідає, що М. В. Остроградський – славетний український математик і механік, засновник наукової школи прикладної математики і механіки, талановитого педагога і прогресивного реформатора математичної освіти. Демонструються портрети математика, його друковані праці, фотографії пам'ятника тощо. Учні розповідають окремі факти з життя видатного вченого, які їх зацікавили, а саме:

- Походив Михайло Васильович Остроградський з відомого українського козацько-старшинського роду, чим завжди дуже пишався. Народився в селі Пашенна Кобеляцького повіту на Полтавщині, де і пройшли його дитячі та шкільні роки.

- М. В. Остроградський був знайомий з багатьма представниками передової української інтелігенції того часу: І. Котляревським, Т. Шевченком, С. Гулаком-Артемівським, М. Лисенком та іншими. Улюбленим його письменником був Т. Г. Шевченко, значну частину творів якого М. Остроградський знав напам'ять. З великою повагою й любов'ю ставився до Михайла Васильовича і великий Кобзар. У своєму щоденнику Т. Г. Шевченко так писав про їхню зустріч: «Великий математик прийняв мене з розкритими обіймами, як земляка і як сім'янина, що кудись надовго відлучився. Спасибі йому».

- Математичні нахили у М. В. Остроградського проявилися вже в дитячі роки. Усе, що його оточувало, він намагався вивчати насамперед з їх математичних характеристик: вимірював глибину колодязя, визначав розміри грядок і будівель, для чого завжди носив із собою мотузку з прив'язаним камінцем.

- На честь видатного українського математика і з нагоди 200-річчя від дня народження М. В. Остроградського Національна академія наук України та Українське математичне товариство організували в Києві 21–23 серпня 2001 р. математичний конгрес, а Національний банк випустив ювілейну монету.

Перераховані шляхи реалізації аксіологічного підходу під час навчання математики в школі далеко не вичерпують усіх можливостей навчання математики стосовно формування в учнів ціннісних орієнтацій. Варто визначити особливості формування ціннісних орієнтацій учнів різних вікових груп (основна і старша школа) і під час вивчення кожної з математичних дисциплін (алгебра, планіметрія, алгебра і початки аналізу, стереометрія).

Висновки. Математичні знання, як невід'ємна частина науки і культури, мають могутній аксіологічний потенціал для переорієнтації освіти на особистість, реалізацію здібностей і потреб учнів, інтелектуальний і творчий розвиток підростаючого покоління, а також на досягнення якісних змін кожної особистості. За цих умов реалізація аксіологічного підходу до навчання математики через проникнення в інші складові методичної системи (мету, засоби, форми і методи) розкриває один із шляхів модернізації сучасної математичної освіти і визначає її перспективи.

Список використаних джерел

1. Арцишевський Р. А. Методологічні засади гуманістичної педагогіки / Р. А. Арцишевський // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 69–76.
2. Васильєва Д. В. Аксіологічний потенціал підручників з математики для старшої школи / Д. В. Васильєва // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – С. 70–78.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К., 1997. – 206 с.
4. Інструктивно-методичні матеріали для проведення експертизи електронних версій проєктів підручників, поданих на конкурсний відбір проєктів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKWHFTcEF6WHVJM0k/view?pref=2&pli=1>
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 4-е вид., доп. – К, 2003. – 615 с.

References

1. Artsyshevskiy R. A. Metodologichni zasady humanistychnoi pedahohiky / R. A. Artsyshevskiy // UPZh. – 2015. – No 1. – S. 69–76.
2. Vasylieva D.V. Akxiolohichniy potentsial pidruchnykiv z matematyky dlia starshoi shkoly / D. V. Vasylieva // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – Vyp. 15. – S. 70–78.

3. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. – K., 1997. – 206 s.
4. Instruktyvno-metodychni materialy dlia provedennia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv, podanykh na konkursnyi vidbir proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKWHFTcEF6WHVJM0k/view?pref=2&pli=1>
5. Moiseiuk N. Ye. Pedahohika : navch. posib. / N. Ye. Moiseiuk. – 4-e vyd., dop. – K, 2003. – 615 s.

Васильева Д. В.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ.

В статье рассматривается проблема реализации аксиологического подхода в обучении математике в школе. Раскрываются методологические основы внедрения аксиологического подхода в системе школьного образования, определяется место аксиологического подхода среди других методологических подходов к организации и осуществлению обучения. Обосновывается актуальность использования аксиологического подхода в обучении математике, и освещаются особенности его реализации в обучении математике в школе.

В статье определены эффективные пути внедрения аксиологического подхода в процесс обучения математике. Подаются конкретные примеры из уроков математики и внеклассных мероприятий, касающихся формирования ценностных ориентаций учащихся.

Подчеркивается, что реализация аксиологического подхода в обучении математике посредством его проникновения в основные составляющие методической системы раскрывает пути модернизации современного образования и определяет его перспективы.

Ключевые слова: методологические подходы в обучении; аксиологический подход; ценностные ориентации учащихся; обучение математике; урок; внеклассное мероприятие.

Vasylieva D.

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF AXIOLOGICAL APPROACH REALIZATION IN STUDYING MATHEMATICS AT SCHOOL

The problem of axiological approach realization in studying mathematics at school is examined in the article.

Methodological principles of axiological approach introduction in school education system are exposed. Location of axiological approach among other goings near organization and realization of studying is determined. Actuality of axiological approach use in studying mathematics is grounded.

Concrete examples of lessons and extracurricular events in forming pupils' valued orientations are given.

A few ways of axiological approach realization during studying of mathematics at school are determined:

1. Realization of the school mathematics textbooks axiological potential (potential possibility on the basis of textbook forming to influence the pupils' valued orientations and arrived the high-quality changes of personality).
2. Making and solving tasks which plots of a story are instrumental in forming mankind, national, civil, personality and other values by pupils'.
3. Forming valued pupils' orientations during extracurricular educational-cognitive activity.

These ways of axiological approach realization aren't full and there are many possibilities of forming pupils' valued orientations during study mathematics.

It follows to define the features of valued orientations forming of different age-dependent pupils' groups (basic and senior school) during study each mathematical disciplines (algebra, plane geometry, algebra and beginnings of analysis, stereometry).

Keywords: methodological approach in study; axiological approach; valued pupils' orientations; studying of mathematics; lesson; extracurricular events.

**Герасимова Ольга Іванівна –**

кандидат педагогічних наук, докторант відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: концептуалізація самоосвітньої компетентності студентів класичних університетів, психолого-педагогічне проектування механізмів і логіки формування самоосвітньої компетентності студентів класичних університетів, розробка ефективних механізмів її реалізації у процесі підготовки майбутніх фахівців-педагогів вищої кваліфікації.

e-mail: gerasimova871@gmail.com

УДК 378.147

ЕКСПЛІКАЦІЯ ПОНЯТТЯ «АВТОНОМНІСТЬ» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Статтю присвячено проблемі автономного навчання в цілому і автономного навчання в сучасному вищому навчальному закладі. Наводиться аналіз термінології, пов'язаної з питаннями автономії навчального процесу; розглядаються різні підходи до реалізації автономного навчання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці. Аналізується також історія розробки зазначеної проблеми. З одного боку, автономне навчання розглядається як спосіб організації самостійної роботи студентів поза аудиторією, а з другого – як здатність особистості до самоврядування і саморефлексії в навчальному процесі. При цьому наголошується, що навчання може бути як масовим, так і дистанційним. Автономне навчання може розглядатися і як особлива система організації навчальної діяльності, заснована на вмінні вчитися самостійно.

Ключові слова: автономія навчання; автономність студентів; безперервність освіти; автономність освіти; самоосвіта.

Постановка проблеми. За останні роки в сфері освіти відбуваються значні зрушення: значно змінюється зміст навчальних дисциплін, відбувається процес інтенсифікації та інтернетизації навчального процесу. Тенденції розвитку сучасного суспільства в цілому і сфери освіти зокрема вимагають розвитку у студентів бажання, здібностей та вмінь проявити ініціативу, нестандартно мислити, мати здатність адаптуватися до постійно мінливих соціально-економічних умов. Життя і діяльність в сучасних умовах передбачає наявність у молодих людей практичних умінь взаємодії з різними людьми, прийняття відповідальних рішень в реальних життєвих ситуаціях, здійснення рівноправного діалогу суб'єктів, здатності до самостійного набування знань і прагнення до активної самоосвіти упродовж усього життя. Тому наразі актуальним є вивчення такого явища, як автономність особистості в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особлива увага до поняття «автономність» представників різних галузей наукового знання детермінована розвитком суспільного життя, потребою особистості до самоосвіти. Поняття «автономність»

прослідковується в сучасній науково-педагогічній літературі західних науковців (Н. Аокі, П. Бенсон, К. Кевін, Т. Лемб, Р. Сміт), вітчизняні автори також активно займаються вивченням цього феномену (С. Іванов, Н. Коряковцева, О. Носачова, Т. Тамбовкіна, О. Цивкунова та ін.).

Мета статті полягає в узагальненні підходів щодо визначення й обґрунтування теоретичного змісту поняття автономність як актуальної педагогічної проблеми. Аналізується історія розробки зазначеної проблеми, де автономне навчання розглядається як спосіб організації самостійної роботи студентів поза аудиторією; а також як здатність особистості до самоврядування і саморефлексії в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Проблема автономності особистості перебуває в полі зору різних наук: філософії, педагогіки, психології та інших. У філософському розумінні автономність є однією з істотних характеристик суб'єктивної волі особистості. М. О. Бердяєв визначає особистість як мікрокосм, цілий універсум. Особистість має духовно-душевний характер і підноситься над детермінізмом природного світу. Вона визначає себе зсередини. Особистість не може існувати в застиглому стані, вона постійно розвивається, збагачується, тобто проявляє здатність до самотворення. Таким чином, особистість володіє первинністю щодо решти світу, і свобода притаманна їй на початку.

Філософи-екзистенціалісти (А. Камю, Ж.-П. Сартр, К. Вілсон) вважають, що свобода притаманна людині від народження. Упродовж усього життя людина розкриває свої здібності та задатки, реалізується як проект. Ніхто не може допомогти особистості в цьому складному та суперечливому процесі. Людина приречена бути вільною (або абсолютно автономною) й самотньою. Вона сама обирає, якою їй бути, і може покладатися тільки на свої сили. Вона нічим не обмежена у прояві своєї активності. Однак така абсолютна автономія особистості обумовлює й абсолютну відповідальність людини за те, що вона робить, якою стає. Ніхто не може розділити з нею цю відповідальність. Таким чином, у філософії екзистенціалізму тісно переплітаються поняття «активність», «свобода», «автономність» і «відповідальність».

Автономність у філософії пов'язується з проблемою діалектики залежності та незалежності в тому чи іншому соціокультурному контексті. При цьому автономність не розглядається як дистанціювання особистості від суспільства, а асоціюється з дією факторів внутрішньої незалежності, мотивів і потреб особистості через зовнішні умови. Таким чином, автономність, з одного боку, враховує особистісні характеристики, а з другого – дає можливість раціонально їх співвіднести з немінучими зовнішніми умовами, таким чином дає змогу особистості на ґрунті усвідомлення ситуації залежності керувати певною ситуацією за допомогою здійснення вибору.

Автономність в психологічному розумінні можна визначити як якусь соціально-психологічну якість, що дає змогу людині діяти незалежно від внутрішніх і зовнішніх установок, демонструючи здатність до самостійності, а саме автономія визначається як потреба в прояві цієї якості.

Автономною особистість стає тоді, коли здатна не заперечувати природні прояви залежності, а управляти ними за допомогою особистісних установок, тобто робити вибір. Не можна при цьому тримати поза увагою, що власне людське буття починається лише там, де закінчується будь-яке обмеження і що фіксуються, будь-яка однозначність і остаточна визначеність. А починається там, де формується природна заданість людини, її особистісна позиція, установка, її особисте ставлення до ситуації.

А. Маслоу визначає автономію людини через категорію самоактуалізації як повне використання талантів, здібностей, можливостей. Автономна особистість – це не звичайна людина, якій щось додано, а звичайна людина, яка нічого не втратила.

Г. Меррей вважає прагнення людини до автономії природною для неї потребою і визначає її як звільнення від пут і обмежень, опір примусу, прагнення бути незалежним і діяти відповідно до своїх спонукань, не бути чимось пов'язаним, нехтувати умовностями.

Дослідження психологічних основ автономності особистості дає змогу говорити про те, що автономність постає основою позитивного напрямку розвитку особистості [7] та душевного здоров'я людини [4], має потенціал відносно розвитку механізмів саморегуляції та самодетермінації особистості [11], припускаючи наявність усвідомленої відповідальності за свої дії, вчинки, розуміння індивідом значущості своєї особистості та постійне прагнення до особистісного розвитку [3].

У психологічному розумінні автономність можна визначити як соціально-психологічну властивість, що дає можливість людині діяти незалежно від внутрішніх і зовнішніх настанов, демонструючи здатність до самостійності, тому автономія визначається як потреба в прояві цієї якості.

Автономність і свобода особистості, на думку засновника аналітичної психології К. Юнга, у своєму становленні спирається на процеси перцепції й аперцепції, мислення, оцінки, передбачення, волі та потягу. Саме прагнення до «автономного душевного комплексу» становить основу розвитку особистості.

У психології автономність розуміють як якість особистості, що характеризує її прагнення до самоактуалізації, розкриття своїх здібностей, до самостійної діяльності. Автономною особистістю може стати лише набуваючи значний спектр здібностей і якостей.

Як раніше зазначалося, автономність в освіті часто асоціюється зі свободою. Філософські та психологічні концепції позитивної свободи (або свободи «для») також торкаються ідеї автономності [1; 9]. Згідно з цими концепціями, позитивна свобода протиставляється негативній свободі «від». Вона не передбачає відсутність зовнішніх обмежень, не може бути заснована на мотивації уникнення поразки. Така свобода передбачає незалежну творчу діяльність, засновану на автентичності спонукань і цінностей. Ці справжні спонукання і цінності створюють ядро потреби в автономності, яку R. Ryan та E. Deci розглядають як «універсальну потребу людини відчувати себе суб'єктом або ініціатором діяльності». Задоволення цієї потреби, на думку авторів, передбачає «психологічний добробут, оптимальне функціонування і здоровий розвиток індивідуальності» [11].

З точки зору педагогіки, розвиток автономності особистості в освіті тісно пов'язаний із необхідністю формування пізнавальної активності, самостійності, ініціативності, відповідальності, свободи вибору, навичок самоконтролю, мотивації до оволодіння новими знаннями і способами дій. У рамках традиційного підходу до розвитку системи освіти в якості основної мети, насамперед, постає набування знань, а не вміння виявляти творчу самостійність в нестандартних ситуаціях. В умовах нової освітньої парадигми необхідним є вироблення нового змісту навчання, формування не стільки знань (хоча без цього не обійтись), скільки творчого мислення та способів дії з новою інформацією.

Таким чином, зміст поняття «автономність особистості» розкривається в багатьох психолого-педагогічних працях. Більшість авторів розглядають його як якість особистості, що поєднує в собі вміння здобувати нові знання і творчо застосовувати їх в різних ситуаціях з прагненням до такої діяльності.

Цей феномен являє собою єдність двох компонентів – мотиваційного та процесуального. Перший відображає потребу в процесі пізнання, другий – знання конкретної області та прийоми діяльності, які сприяють здійсненню цілеспрямованого пошуку. І хоча ці сторони існують в єдності, їх поділ цілком виправдано, адже можна йти до пошуку знань, але не вміти їх знаходити, можна вміти їх здобувати, але не відчувати в цьому органічної потреби.

У своїх дослідженнях педагоги все частіше використовують термін «автономія студента», який розуміють як «почуття відповідальності за свою діяльність» [8, с. 15]; «здатність до незалежних і самостійних дій, критичної рефлексії, прийняття рішень» [10, с. 12]; здатність самостійно керувати процесом власного навчання відповідно до всіх базових компонентів – цілей, змісту, засобів і способів діяльності; здатність особистості усвідомлено здійснювати продуктивну освітню діяльність, спрямовану на створення власного освітнього продукту, рефлексувати й оцінювати цю діяльність, прийняття на себе відповідальності за процес і продукт цієї діяльності як результат самовизначення та саморозвитку особистості.

Автономність студента дослідники пов'язують зі здатністю самостійно отримувати нові знання, вдосконалювати навички та вміння.

Здатність студентів до самостійної роботи, як правило, також розуміється як автономна навчальна діяльність.

Автономізацію навчального процесу розглядають як автономне оволодіння дисципліною, в основу якого покладено самостійну навчальну діяльність.

Автономне навчання розуміється як орієнтація на самостійність навчальної роботи.

У педагогічній літературі з проблемою автономного навчання часто пов'язують такі поняття, як «самокероване вивчення дисципліни», «самонавчання», «самоосвіта», «самокероване навчання», «самодоступне навчання».

Таким чином, автономне навчання розглядається з точки зору педагогіки, психології та методик і позначається різними термінами.

Психолого-педагогічні основи автономного навчання покладені такими дослідниками, як Ю. Кулюткін, А. Петровський, В. Шадриков [2; 5; 6].

Автономне навчання може розглядатися як:

- ситуації, в яких навчання є повністю самостійним;
- набір спеціальних навчальних навичок і вмінь;
- перенесення відповідальності за процес навчання на студентів;
- право студента особисто визначати напрямок навчання.

Інакше кажучи, автономне навчання розуміють і як спосіб організації самостійної роботи студентів поза аудиторією, і як здатність особистості до самоврядування та саморефлексії в навчальному процесі, який може відбуватися в умовах масового навчання або заочно (дистанційно), і як можливість продовжити освіту «після диплому», і як особлива система організації навчальної діяльності, заснована на вмінні вчитися самостійно.

Багато вчених, які розглядають автономне навчання в сучасному контексті розвитку освіти, погоджуються з тим, що воно передбачає вибудовування індивідуальної траєкторії в освіті, починаючи з постановки цілей і закінчуючи рефлексією. Таким чином, автономне навчання охоплює всі основні етапи, які відображають як загальну методологію освітньої діяльності, так і специфіку конкретної освітньої галузі.

Проблему автономного навчання більш широко представлено в зарубіжній педагогіці. У вітчизняній науці вона почала розроблятися в кінці 90-х рр. XX ст. у зв'язку з розвитком концепції особистісно орієнтованого навчання, впровадженням інформаційних технологій, постановкою нових завдань перед системою вищої освіти: необхідністю перепідготовки фахівців, постійного підвищення їх кваліфікації шляхом отримання другої вищої освіти, додаткової освіти. Тому про автономне навчання йдеться в контексті безперервної освіти. У зв'язку з цим зазначена проблема розглядається разом із питанням дистанційного навчання, яке є однією з форм реалізації безперервності освіти

і розуміється як сукупність технологій, що забезпечують тим, хто навчається, основний обсяг досліджуваного матеріалу, інтерактивну взаємодію студентів і викладачів у процесі навчання, надання студентам можливості самостійної роботи впродовж засвоєння досліджуваного матеріалу. У даному визначенні йдеться ще про одне важливе педагогічне явище – педагогічну взаємодію, яка багатьма дослідниками розглядається як необхідна умова реалізації автономного навчання поряд з педагогічним супроводом і самоосвітою.

Отже, у процесі організації автономного навчання повинна змінитися позиція студентів і викладачів в освітньому процесі в бік переходу до суб'єкт-суб'єктних відносин. На відміну від зарубіжної педагогіки у вітчизняній науці переважає думка про незамінну роль педагога в процесі автономного навчання, який не просто керує, а супроводжує в процесі навчання, тому автономне навчання також часто називають співкеруючим навчанням.

Таким чином, підсумовуючи зазначене вище, можемо говорити про те, що сучасна вітчизняна система освіти має певні можливості для розвитку автономності студентів.

По-перше, наразі розвивається особистісно орієнтована система навчання, яка націлює студентів на майбутнє, сприяє успішній соціалізації, професіоналізації, соціальній адаптації. Особистісно орієнтоване навчання сприяє розвитку та становленню активної ролі індивіда. Здобуваючи свободу в межах цього напрямку, студенти не пристосовуються до вивченого, а адаптуються до нього, використовуючи знання та навички, отримані в процесі автономної навчальної діяльності.

По-друге, дистанційне навчання активно розвивається і користується все більшим попитом на ринку освітніх послуг. Серед безлічі відмінних рис дистанційного навчання найбільш важливою є нова роль в діяльності того, хто навчається: комплексна віртуально-тренінгова технологія навчання із застосуванням всієї сукупності організаційних форм дає змогу студенту стати самостійним дослідником, справжнім суб'єктом пізнавальної діяльності; викладач виконує лише функцію консультанта, радника, допомагає направляти діяльність в потрібному напрямку, все інше – завдання студента.

По-третє, концепція безперервної освіти, згідно з якою людина постійно, впродовж всього свого життя здобуває знання, вміння, навички, самовдосконалюється як фахівець-професіонал. Процес навчання не завершується в момент закінчення вищого навчального закладу, а переходить в іншу площину – процес самоосвіти. Тут уже ніхто не пригнічує пізнавальну активність студента, він має повну свободу у визначенні змісту своєї освіти, методів, форм і засобів її реалізації, способів контролю за результативністю навчання. І найголовніше – весь процес самоосвіти обумовлений внутрішньою мотивацією того, хто навчається. Таким чином, виникає справжня автономність в освіті. І це вже не міф, припущення, райдужна перспектива, а цілком реальна ситуація, через яку проходить кожна людина, яка прагне до нового знання та нових способів діяльності. Саме автономність особистості в освіті забезпечує подальший розвиток всіх наук.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Екстраполюючи викладені теоретичні положення в сучасний соціокультурний контекст, можна стверджувати, що автономність здатна стимулювати розвиток творчих здібностей і моральних якостей особистості, її духовно-морального потенціалу, соціальної компетентності, позитивної Я-концепції, виховання поваги до прав і свобод особистості та навичок функціонування в правовій демократичній державі. Зазначене вище обумовлює важливу роль автономності як ключової компетенції суб'єктів освітнього середовища ВНЗ (студента і викладача), здатної забезпечити їх професійно-особистісний саморозвиток, самореалізацію, підвищення якості їх навчальної/професійної діяльності та успішне їх функціонування в широкому соціокультурному контексті.

Таким чином, інституційна автономія, що широко пропагується нині, не може виникнути без відповідної підготовки суб'єктів освітнього середовища ВНЗ. Від суб'єктів освітнього середовища ВНЗ в сучасних умовах вимагається новий рівень компетентності, який забезпечить їм можливість діяти відносно незалежно від зовнішніх установок (приймати відповідальні рішення, робити самостійний вибір) на основі усвідомлення альтернатив та їх наслідків.

Список використаних джерел

1. Арсеньев А. С. Философские основания понимания личности / А. С. Арсеньев. – М. : ИЦ «Академия», 2000. – 592 с.
2. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 440 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Х. Маслоу ; [пер. с англ. А. М. Татлыбаевой]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
4. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй. – М. : Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.
5. Петровский А. В. Личность в психологии / А. В. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс. – 1996. – 510 с.
6. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
7. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуализации / К. Г. Юнг. – М. : Наука, 1996. – 544 с.
8. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning / H. Holec. – Strasbourg : Oxford : Pergamon, 1979. – 583 p.
9. Leontiev D. Positive Personality Development: Approaching Personal Autonomy / D. Leontiev // A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology. – New York : Oxford University Press, 2006. – P. 49–61.
10. Little D. Learner Autonomy 1: Definition, Issues and Problems / Arthur D. Little. – Dublin : Authentik, 1991. – 320 p.
11. Ryan R. M. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? / R. M. Ryan, E. L. Deci // Journal of Personality. – 2006. – № 74. – P. 1557–1586.

References

1. Arsen'ev A. S. Filosofskie osnovanija ponimaniya lichnosti / A. S. Arsen'ev. – М. : IC «Akademija», 2000. – 592 s.
2. Kuljutkin Ju. N. Psihologija obuchenija vzroslyh / Ju. N. Kuljutkin. – М. : Prosveshhenie, 1985. – 440 s.
3. Maslou A. Motivacija i lichnost' / Abraham Harol'd Maslou ; [per. s angl. A. M. Tatlybaevoj]. – SPb. : Evrazija, 1999. – 478 s.
4. Mej R. Iskusstvo psihologicheskogo konsul'tirovanija / R. Mej. – М. : Nezavisimaja firma «Klass», 1994. – 144 s.
5. Petrovskij A. V. Lichnost' v psihologii / A. V. Petrovskij. – Rostov-na-Donu : Feniks, 1996. – 510 s.
6. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka / V. D. Shadrikov. – М. : Izdatel'skaja korporacija «Logos», 1996. – 320 s.
7. Jung K. G. Struktura psihiki i process individualizacii / K. G. Jung. – М. : Nauka, 1996. – 544 s.
8. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning / H. Holec. – Strasbourg : Oxford : Pergamon, 1979. – 583 p.
9. Leontiev D. Positive Personality Development: Approaching Personal Autonomy / D. Leontiev // A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology. – New York : Oxford University Press, 2006. – P. 49–61.

10. Little D. Learner Autonomy 1: Definition, Issues and Problems / Arthur D. Little. – Dublin : Authentik, 1991. – 320 p.
11. Ryan R. M. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? / R. M. Ryan, E. L. Deci // Journal of Personality. – 2006. – № 74. – P. 1557–1586.

Герасимова О. И.

ЭКСПЛИКАЦИЯ ПОНЯТИЯ «АВТОНОМНОСТЬ» В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Статья посвящена проблеме автономного обучения в целом и автономного обучения в современном высшем учебном заведении. Приводится анализ терминологии, связанной с вопросами автономии учебного процесса; рассматриваются различные подходы к реализации автономного обучения в отечественной и зарубежной педагогике. Анализируется также история разработки указанной проблемы. С одной стороны, автономное обучение рассматривается как способ организации самостоятельной работы студентов вне аудитории, а с другой – как способность личности к самоуправлению и саморефлексии в учебном процессе. При этом подчеркивается, что обучение может быть как массовым, так и дистанционным. Автономное обучение может рассматриваться и как особая система организации учебной деятельности, основанная на умении учиться самостоятельно.

Ключевые слова: автономия обучения; автономность обучающихся; непрерывность образования; автономность образования; самообразование.

Herasymova O.

EXPLICATION OF THE CONCEPT OF “AUTONOMOUS” IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

The article deals with the problem of autonomous training in general and autonomous training in contemporary higher education. An analysis of terminology related to the issues of autonomy of the educational process is presented; the different approaches to the implementation of autonomous training in native and foreign pedagogy are discussed. Also the history of the development of this problem is analyzed. On the one hand, independent training is seen as a way of the organization of the independent students work outside of the classroom; on the other hand – as the ability of the individual to self-government and self-reflection in the training process. It is emphasized that training can be both massive and remote. Autonomous training can be viewed as a special system of organization of educational activity based on the ability to learn.

In addition to CALL (Computer Assisted Language Learning) programmes there has been an increasing spread of CMC (Computer Mediated Communication) technologies, such as teleconferencing, email, blogs, wikis, instant messaging, chat, which creates autonomous learning environments. In this context “the different curricular roles for technologies can be described as blended (i.e. using technologies as a supplement to classroom instruction), hybrid (i.e. providing instruction both in class and on line), and completely online language learning”.

The question arises, if the foreign language learner can take the full advantage of these technologies to foster language learning and language use, if he or she possesses effective language learning techniques to benefit from the use of new technologies, if he or she can exercise autonomy in the internet domain to make language learning productive. Obviously, for the online language learner in autonomous learning environments it is not so much a matter of computer skills as the skill to learn a new language and culture.

Keywords: autonomy of training; students’ autonomy; lifelong training, autonomy of education, self-education.

**Цюк Оксана Андріївна —**

аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки, Львівський національний університет імені Івана Франка; викладач кафедри романо-германських мов, Львівська комерційна академія. Коло наукових інтересів: якість вищої освіти, порівняльний аналіз систем забезпечення якості вищої освіти, вивчення досвіду системи забезпечення якості вищої освіти скандинавських країн.

e-mail: anaskoangel@i.ua

УДК 37.013:37.013.42

ОСОБЛИВОСТІ СВІТОВИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ РЕЙТИНГІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті визначено основні критерії та індикатори, що беруться до уваги при складанні університетських рейтингів. Охарактеризовано найбільш авторитетні світові (Вебометричний рейтинг, Шанхайський рейтинг, Академічний рейтинг, рейтинг Таймс) та вітчизняні («Компас», «Топ-200 Україна», «Рейтинг університетів України» (Міністерство освіти і науки України), SciVerse Scopus, за версією журналу «Кореспондент») рейтинги університетів.

Ключові слова: рейтинг, рейтинг університетів, академічний рейтинг, Вебометричний рейтинг.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день рейтинги стали дуже популярними, вони цікаві споживачам і, незалежно від ставлення до них окремих університетів чи інших організацій, ігнорувати їх вже неможливо. Інститутом стратегії вищої освіти та Європейським центром ЮНЕСКО у сфері вищої освіти було проведено декілька важливих міжнародних форумів. На форумі, що відбувся у Вашингтоні у 2004 р., було створено міжнародну групу експертів із визначення рейтингів університетів (International Ranking Experts Group – IREG). Діяльність IREG полягала в ретельному дослідженні рейтингового оцінювання діяльності університетів, напрацюванні процедур і підходів до оцінки наявних систем рейтингів і таблиць ліг, здійснення міжнародного порівняльного аналізу тощо. Важливим кроком під час чергового форуму у 2006 р. стало прийняття «Берлінських принципів визначення рейтингів вищих навчальних закладів», які, на думку розробників, мають стати своєрідним дороговказом для національних і міжнародних груп та інституцій, що займаються визначенням рейтингів. Зростання важливості університетських рейтингів і прагнення підвищити їхню якість зумовили зміну організаційної структури IREG та її перетворення в міжнародну асоціацію IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence, яка була зареєстрована в 2009 р. у Брюсселі [4, с. 16–17].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням формування рейтингів університетів займалися С. Курбатов, С. Подолянчук, І. Татарінов, О. Герасимов,

В. Приходько, В. Луначек, О. Євсюков, Л. Герман, О. Тихоненко, І. Підгородецька, О. Павлова, Т. Мельничук, Т. Мисюра М. Загірняк, С. Сергієнко та інші дослідники.

Формулювання цілей статті. Мета даної статті – проаналізувати термін «рейтинг», визначити основні критерії та індикатори, що беруться до уваги при складанні університетських рейтингів, охарактеризувати найбільш авторитетні світові та вітчизняні рейтинги університетів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відкритість, прозорість вищої освіти нині – це виклик суспільства, репутація та необхідність. Кроком до вирішення проблеми удосконалення якості вищої освіти є впровадження зовнішнього і внутрішнього моніторингу якості вищої освіти та представлення результатів моніторингу у форматі рейтингів вищих навчальних закладів [3, с. 271–272].

Характерною особливістю вищої освіти на сучасному етапі є запровадження рейтингів вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ). Наразі у світі існує близько десяти рейтингів ВНЗ. Традиційно перші місця в них посідають американські та англійські університети [2, с. 48].

Застосування ранжування вищих навчальних закладів потрібно абітурієнтам для вибору вищого навчального закладу, адміністрації вищого навчального закладу – для ефективного адміністрування, роботодавцям – для вибору якісної робочої сили, уряду та політикам – для формування стабільної нормативно-правової бази та забезпечення адекватності ринку освітніх послуг та ринку праці. Отже, рейтингова система повинна задовольняти всіх споживачів освітніх послуг та організаторів вищої освіти.

Модель ранжування системи вищої освіти є певним віддзеркаленням стану реальності, в якому на даний час вона перебуває. У моделі ранжування на підставі аналізу функціональних галузей діяльності університету визначено десять узагальнювальних тематичних напрямів: презентація здобутків на міжнародному рівні; презентація здобутків на національному рівні; доступ, організаційна структура та управління; науково-педагогічний потенціал; підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів; інтеграція вищої освіти і науки; результативність підготовки фахівців; фінансові ресурси; інформаційні ресурси; навчальна та соціальна інфраструктура [3, с. 272–273].

Початок ранжуванню та спроб оцінити університети було покладено у 1983 р. журналом U.S. News and World Report, який вперше опублікував свій рейтинг «Кращі коледжі Америки» [5, с. 123]. Рейтинг американських університетів спирався на такі критерії: оцінки з боку представників адміністрації інших університетів; співвідношення кількості випускників та кількості першокурсників; результати стандартизованих вступних тестів першокурсників, пропорція між кількістю поданих документів та кількістю зарахованих студентів; якість викладацького складу та заробітна плата викладачів; фінансові витрати на підготовку одного студента; оцінка випускниками якості навчання [1, с. 312–313].

Упродовж останніх 10–15 років у різних країнах світу почали розроблятися і широко застосовуватися різноманітні методології та підходи до визначення рейтингів університетів, або, як їх називають у Великій Британії, «таблиць ліг» (league tables). Роль світових координаторів із напрацювання та застосування названих методологій і підходів взяли на себе Інститут стратегії вищої освіти (Institute of Higher Education Policy, Вашингтон, США) і Європейський центр ЮНЕСКО у сфері вищої освіти (ЮНЕСКО – СЕПЕС, Бухарест, Румунія). Вони спрямовують свою діяльність на вивчення та узагальнення різноманітних напрацювань у цій галузі для різних країн та регіонів світу, а також на проведення міжнародних конференцій, круглих столів і зустрічей з означених питань [6, с. 102–103].

На сучасному етапі рейтинги розглядаються як доволі об'єктивний інтегральний показник якості діяльності ВНЗ. Вони дають змогу скласти неупереджене уявлення про систему вищої освіти; породжують здорову конкуренцію між університетами, сприяють

підвищенню якості їх роботи та значною мірою задовольняють потреби ринку праці, абітурієнтів та їхніх батьків. Тому удосконалення методик ранжування фактично стало світовою тенденцією, а основні дослідження спрямовані на те, щоб рейтинги якомога достовірніше, об'єктивніше, точніше та ефективніше відображали якість вищої освіти.

До найбільш авторитетних світових рейтингів зараховують Академічний рейтинг світових університетів (ARWU), рейтинг газети Times, рейтинг журналу U.S. News & World Report та рейтинг Webometrics [4, с. 8–9].

Першим зі світових університетських рейтингів став складений у червні 2003 р. Інститутом вищої освіти Шанхайського університету (Китай) «Рейтинг університетів світового класу» («Ranking of World Class Universities»), або Шанхайський рейтинг [1, с. 313]. Початкова мета складання рейтингу – оцінка рівня відставання китайських університетів від провідних університетів світового масштабу. Після оприлюднення цей рейтинг отримав безліч схвальних відгуків і наразі вважається одним із найбільш авторитетних і виважених світових рейтингів ВНЗ [6, с. 103].

Рейтинг ARWU ґрунтується на наступних критеріях та індикаторах:

- якість освіти (загальна вага 10 %), яка визначається кількістю випускників, що стали Нобелівськими лауреатами, а також кількістю нагороджених медалями в певних галузях знань (наприклад, медалями Всесвітнього союзу математиків тощо);
- рівень викладачів (вага 40 %), що розраховується за двома складовими: а) кількість викладачів, які є Нобелівськими лауреатами, а також кількість нагороджених спеціальними відзнаками в певних галузях знань (20 %); б) індекс цитування в наукових публікаціях в 21 предметній категорії версії ISI Highly Cited (20 %);
- результативність наукових досліджень (40 %), що визначається кількістю статей, опублікованих у престижних академічних наукових журналах світу («Nature», «Science» тощо) за останні 5 років, кількість статей з високими індексами цитування з природничих та соціальних наук;
- так звана «академічна густина» університету (10%), що визначається відношенням сумарної кількості балів з вищезазначених індикаторів до чисельності академічного персоналу повного робочого дня.

Укладачі цього рейтингу відзначають зрозумілість та універсальність індикаторів, за якими здійснюється оцінювання, а також відкритість і доступність даних, що беруться з авторитетних і визнаних у всьому світі джерел та використовуються в цьому процесі [5, с. 124].

Інший визнаний рейтинг світових університетів – рейтинг Таймс або THES – QS World University Rankings, вперше опублікований у 2004 р., охоплює 200 університетів. На відміну від Шанхайського, він використовує не лише об'єктивні, а й суб'єктивні індикатори, зокрема оцінку колег з академічного середовища та роботодавців. Оцінка науково-дослідної діяльності, яка майже повною мірою визначає Шанхайський рейтинг, становить, у випадку рейтингу Таймс, лише п'яту частину загальної «ваги» [6, с. 105].

У процесі укладання рейтингу британські дослідники спираються на такі критерії:

- імідж в академічному середовищі, тобто оцінка університету з боку науковців, викладачів та представників адміністрації інших навчальних закладів – 40 %;
- оцінка якості освіти випускників роботодавцями – 10 %;
- індекс цитування наукових праць співробітників – 20 %;
- частка іноземних студентів – 5 %;
- частка іноземних викладачів – 5 %;
- співвідношення кількості студентів до кількості викладачів – 20 % [1, с. 314].

На думку Б. Соутера, який відповідає за оперативне управління всіма великими науково-дослідними проектами, включаючи QS World University Rankings, цей рейтинг, як і рейтинг Шанхайського університету, став вагомим інструментом порівняння університетів у світі [4, с. 9].

На жаль, жодного українського університету ні в 500 кращих університетів Шанхайського рейтингу, ні 200 кращих за версією Таймс немає [1, с. 314–315]. За версією *QS World University Rankings 2014/15*, ВНЗ України зайняли такі позиції у даному рейтингу: Taras Shevchenko National University of Kyiv (421–430), V. N. Karazin Kharkiv National University (481–490), National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute” (551–600), Sumy State University (651–700), Donetsk National University (701+), National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute” (701+) [7].

Активно використовується також Вебометричний рейтинг університетів світу (Webometrics ranking of world’s universities) – один із рейтингів університетів, за яким аналізують ступінь представлення діяльності університетів у мережі Інтернет. Вебометрика (webometrics) – це розділ інформатики, в межах якого досліджуються кількісні аспекти конструювання і використання інформаційних ресурсів, структур і технологій стосовно World Wide Web. Термін було введено Томасом Алміндом і Петером Інгерсеном у 1997 році. Рейтинг складають із 2004 р. і публікують двічі на рік (у червні–липні та січні). Його складає Лабораторія кіберметрики («Cybermetrics Lab») Національної дослідницької ради Іспанії («Spanish National Research Council», CSIC), яка діє при Міністерстві науки та інновацій Іспанії. Процес складання рейтингу Webometrics суттєво відрізняється від Шанхайського рейтингу та рейтингу QS-THES. За допомогою цього рейтингу ВНЗ порівнюються за ступенем наповнення їх офіційних Інтернет-сайтів. Публікація рейтингу є додатковою мотивацією публікувати в мережі більше наукових праць, що робить їх доступними для наукової спільноти незалежно від її територіального розташування [2, с. 48–49].

Рейтинг Вебометрикс підраховується відповідно до таких індикаторів:

- § кількість надрукованих Інтернет-сторінок – 25 %;
- § кількість виставлених файлів у форматі pdf, ps, doc та pps – 12,5 %;
- § кількість статей, які знаходяться в Академічній базі даних Гугл (Google Scholar Database) – 12,5 %;
- § загальна кількість зовнішніх посилань – 5 % [1, с 315].

Запропоновані критерії та принципи формування рейтингу Webometrics повинні стимулювати мотивацію як ВНЗ, так і окремих їх співробітників до постійної, систематичної та загальнодоступної мережевої присутності, що, на думку авторів рейтингової системи, цілком відображає їх діяльність та досягнення [6, с. 109].

У світовому та європейському освітньому просторі рейтингові системи набули широкого поширення та застосування у різних сферах економічної, соціальної, політичної діяльності. Рейтингове оцінювання діяльності вищих навчальних закладів усіх форм власності в Україні є невід’ємною складовою національного моніторингу вищої освіти. В Україні проводиться значна робота щодо розробки та вдосконалення різних методик ранжування ВНЗ. Кожний рейтинг передбачає конкретні цілі та має відповідні цільові групи користувачів [2, с. 49–50].

До найбільших в Україні рейтингів належать такі:

- рейтинг українських ВНЗ «Компас»;
- рейтинг університетів України «Топ-200 Україна»;
- «Рейтинг університетів України» (Міністерство освіти і науки України);
- рейтинг ВНЗ України за наукометричною базою даних SciVerse Scopus;
- рейтинг кращих українських ВНЗ за версією журналу «Кореспондент».

Проаналізовані основні критерії та індикатори рейтингів ВНЗ «Компас», «Топ-200 Україна» та «Рейтинг університетів України» (Міністерство освіти і науки України) подаємо в таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристика вітчизняних критеріїв та індикаторів рейтингів ВНЗ [8]

Рейтинги	Критерії	Індикатори
Рейтинг українських ВНЗ «Компас»	<ul style="list-style-type: none"> Сприйняття роботодавцями якості освіти в українських ВНЗ; задоволеність випускників отриманою освітою 	<ul style="list-style-type: none"> Якість підготовки в цілому та за окремими спеціальностями: економічні, юридичні, інженерно-технічні, інформаційні технології, архітектура і будівництво; практична значущість та відповідність отриманих знань, допомога під час працевлаштування, наявність роботи та її відповідність отриманій спеціальності, престиж ВНЗ
Рейтинг університетів України «Топ-200 Україна»	<ul style="list-style-type: none"> Якість науково-педагогічного персоналу; якість освіти; міжнародне визнання 	<ul style="list-style-type: none"> Кількісні характеристики науково-педагогічного персоналу за науковими ступенями та вченими званнями, академіки та члени-кореспонденти, державні нагороди, охоронні документи; кількість студентів-переможців олімпіад і конкурсів різного рівня, масштаб ВНЗ; кількість іноземних студентів, членство ВНЗ у п'яти визначених асоціаціях університетів
«Рейтинг університетів України» (Міністерство освіти і науки України)	<ul style="list-style-type: none"> Міжнародна інтеграція; національне визнання; доступ, масштаби, результативність; якість науково-педагогічного персоналу ; підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів; інтеграція науки, творчості та вищої освіти; ресурсне забезпечення навчального процесу 	<ul style="list-style-type: none"> Міжнародні комунікації, міжнародна виставкова діяльність, досягнення студентів на міжнародному рівні;– державне визнання досягнень науково-педагогічних працівників, результати наукової діяльності студентів на національному рівні, результати спортивної діяльності на національному рівні, виставкова та творча діяльність на національному рівні; доступ до вищої освіти, масштаби та результативність підготовки; кількісні та якісні характеристики науково-педагогічного персоналу за науковими ступенями та вченими званнями; структура та обсяг підготовки, результативність підготовки; фінансова підтримка науки та творчості, результативність інтеграції: кількість охоронних документів, наукових та методичних праць; фінансові ресурси, інформаційні ресурси, соціальна підтримка

Значимо, що ситуація у світі міжнародних рейтингів провідних університетів змінюється. У 2011 р. створено Комплексний глобальний університетський рейтинг (Multi-Dimensional Global University Ranking), розроблений на замовлення Європейської Комісії. Останнім часом розробляється європейський рейтинг світових університетів U-Multirank, який уже найближчим часом буде апробовано в пілотному режимі. Його появі передувала розробка системи класифікації ВНЗ, U-map, що дає можливість зіставляти справді порівнювальні університети [6, с. 112–113]. Однак факт залишається фактом – ці рейтинги стають впливовим чинником розбудови глобальної освітньої системи [1, с. 315].

Висновки. Проаналізувавши термін «рейтинг» та визначивши основні критерії та індикатори, що беруться до уваги під час складання університетських рейтингів, охарактеризовано найбільш авторитетні світові та вітчизняні рейтинги університетів. Аналіз засвідчив, що упровадження світових університетських рейтингів у систему забезпечення якості вищої освіти сприяє вдосконаленню та впровадженню істотних змін щодо критеріїв та індикаторів вітчизняних університетських рейтингів. Очевидним виглядає те, що досвід використання індикаторів та критеріїв світових університетських рейтингів є необхідним для удосконалення, конкретизації, уточнення та модифікації підходів, методології, критеріїв та показників під час складання вітчизняних університетських рейтингів. Саме така особливість може стати вагомим чинником, що надасть можливість вітчизняним університетам потрапити у найближчому майбутньому до першої сотні провідних університетів світу.

Список використаних джерел

1. Курбатов С. Університетські рейтинги як індикатор стану освіти / С. Курбатов // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2(7). – С. 309–317.
2. Луначек В. Е. Основи педагогіки вищої школи : навч. посіб. / В. Е. Луначек. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. – 252 с.
3. Павлова О. Ю. Культурна інтеграція вітчизняних закладів вищої освіти до Європейського освітнього середовища / О. Ю. Павлова, Т. Ф. Мельничук, Т. М. Мисюра. – К. : КІМ, 2012. – 298 с.
4. Подолячук С. Наукова складова у світових рейтингах університетів / С. Подолячук // Вища школа. – 2012. – № 5. – С. 7–19.
5. Приходько В. В. Стратегія реформи національної вищої школи : монографія / В. В. Приходько. – Дніпропетровськ : Журфонд, 2014. – 460 с.
6. Татарінов І. Є. Світова практика формування рейтингів університетів: визначення найбільш об'єктивних критеріїв та індикаторів оцінювання / І. Є. Татарінов, О. В. Герасимов // Український соціум. – 2013. – № 1 (44). – С. 100–116.
7. QS World University Rankings® 2014/15 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2014#sorting=rank+region=140+country=203+faculty=false+stars=false+search=>.
8. Загірняк М. В. Ранжування у вищій освіті – національний досвід та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / М. В. Загірняк, С. А. Сергієнко. – Режим доступу: <http://ees.kdu.edu.ua/wp-content/uploads/2013/04/83.pdf>

References

1. Kurbatov S. Unversytetsjki rejtyngy jak indykator stanu osvity / S. Kurbatov // Filosofija osvity. – 2008. – № 1–2(7). – S. 309–317.
2. Lunjachek V. E. Osnovy pedagoghiky vyshhoji shkoly : navch. posib. / V. E. Lunjachek. – Kh. : KhNU imeni V. N. Karazina, 2014. – 252 s.

3. Pavlova O. Ju. Kuljturna integracija vitchyznjanykh zakladiv vyshhoji osvity do Jevropejskoghо osvitynjogho seredovyshha / O. Ju. Pavlova, T. F. Meljnuchuk, T. M. Mysjura. – K. : KIM, 2012. – 298 s.
4. Podoljanchuk S. Naukova skladova u svitovykh rejtyngakh universytetiv / S. Podoljanchuk // Vyshha shkola. – 2012. – № 5. – S. 7–19.
5. Prykhodjko V. V. Strateghija reformy nacionaljnoji vyshhoji shkoly : monohrafija / V. V. Prykhodjko. – Dnipropetrovsjk : Zhurfond, 2014. – 460 s.
6. Tatarinov I. Je. Svitova praktyka formuvannja rejtyngiv universytetiv: vyznachennja najbiljsh ob'jektyvnykh kryterijiv ta indykatoriv ocinjuvannja / I. Je. Tatarinov, O. V. Gherasymov // Ukrajskijjy socium. – 2013. – № 1 (44). – S. 100–116.
7. QS World University Rankings® 2014/15 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2014#sorting=rank+region=140+country=203+faculty=+stars=false+search=>
8. Zaghirnjak M. V. Ranzhuvannja u vyshhij osviti – nacionaljnij dosvid ta perspektyvy rozvytku [Elektronnyi resurs] / M. V. Zaghirnjak, S. A. Serghijenko. – Rezhym dostupu: <http://ees.kdu.edu.ua/wp-content/uploads/2013/04/83.pdf>

Цюк О. А.

ОСОБЕННОСТИ МИРОВЫХ И УКРАИНСКИХ РЕЙТИНГОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Проанализировано термин «рейтинг». Названы основные критерии и индикаторы, которые используются при составлении рейтингов университетов. Охарактеризованы наиболее авторитетные мировые (Вебметрический рейтинг, Шанхайский рейтинг, Академический рейтинг, рейтинг Таймс) и отечественные («Компас», «Топ-200 Украина», SciVerse Scopus, за версией журнала «Корреспондент») рейтинги университетов. Проанализированы критерии, которые используются при составлении различных рейтингов, в частности рейтинг ARWU выстраивается на качестве образования, результативности научных исследований, так называемой «академической плотности» университета; рейтинг Таймс, (THES – QS World University Rankings) основан на: имидже в академической среде, оценке качества образования выпускников работодателями, индексе цитирования научных работ сотрудников, количестве иностранных студентов и преподавателей, соотношении количества студентов к количеству преподавателей; рейтинг Вебметрикс подсчитывается в соответствии со следующими индикаторами: количество напечатанных Интернет-страниц; количество выставленных файлов в формате pdf, ps, doc и pps; количество статей, которые находятся в Академической базе данных Гугл (Google Scholar Database); общее количество внешних ссылок.

Охарактеризованы критерии формирования рейтингов украинских высших учебных заведений, в частности рейтинг «Компас» формируется на оценке работодателей, экспертов, выпускников; сотрудничестве между высшими учебными заведениями и компаниями-работодателями; рейтинг высших учебных заведений согласно наукометрической базы данных SciVerse Scopus основывается на результатах поискового интерфейса Scopus Affiliation Search; рейтинг за версией журнала «Корреспондент» определяется лучшими и наиболее успешными работодателями; основными критериями рейтинга «Топ-200 Украина» является качество научно-педагогического потенциала; качество обучения; международное признание.

Ключевые слова: рейтинг; рейтинг университетов; Академический рейтинг; Вебметрический рейтинг.

Tsyuk O. A.

PECULIARITIES OF GLOBAL AND UKRAINIAN RANKINGS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The term «rating» is analyzed. The main criteria and indicators while compiling of university rankings are determined. The most authoritative world (Webometrics rating, Shanghai ranking, Academic Raking, Times Raking) and national rankings («Compass», «Top-200 Ukraine», SciVerse Scopus, according to the magazine «Correspondent») of universities are characterized. There are analyzed the criteria that are used in compiling various rankings, including: the ARWU ranking is built on the quality of education, effectiveness of research, so-called «Academic density» of University; Times Ranking, (THES – QS World University Rankings) based on: image in an academic environment, assessing the quality of education of graduates by employers, citation index of scientific works of employees, share of foreign students and foreign teachers, the ratio of students to the number of teachers; Webometrics Ranking is calculated according to the following indicators: the number of printed Web pages; the number of exposed files in pdf, ps, doc and pps; the number of articles that are in the Google Scholar Database; the total number of external links.

The criteria of forming the Ukrainian higher educational institutions rankings are characterized, particular: the rating «Compass» is formed on the assessment of employers, experts, graduates; cooperation between higher education institutions and employers; ranking of higher education institutions for scientometric database SciVerse Scopus is based on the results of the search interface Scopus Affiliation Search; ranking according to magazine «Correspondent» is determined by the best and most successful employers; main criteria for ranking «Top-200 Ukraine» is the quality of scientific and pedagogical potential; quality of education; international recognition.

Keywords: raking; ranking of universities; Academic ranking; Webometrics ranking.





Топузов Олег Михайлович —

директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України. Фахівець у галузі методики навчання географії. Голова спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій з методики навчання (географія; хімія; біологія) Інституту педагогіки НАПН України. Головний науковий редактор збірника наукових праць «Проблеми сучасного підручника», член редколегії науково-методичного журналу «Географія та економіка в рідній школі».

Вішнікіна Любов Петрівна—

доцент кафедри географії та краєзнавства Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, кандидат педагогічних наук, доцент. Коло наукових інтересів: теоретичні та методичні прикладні дослідження процесу навчання географії у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України, інтерактивне викладання дисциплін «Методика навчання географії», «Фізична географія материків і океанів» та «Методика викладання географічних дисциплін у вищій школі».



УДК 37.016.015.31:91

ПСИХОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті визначено структурні компоненти предметної географічної компетентності учнів, обґрунтовано необхідність їхнього формування на підґрунті психодидактичних засад. У роботі окреслено основні завдання психодидактики, аналізується вплив когнітивних процесів на організацію пізнавальної діяльності учнів при формуванні географічної компетентності, надаються рекомендації щодо врахування такого впливу при проектуванні процесу навчання географії.

Ключові слова: компетентнісний підхід; предметна географічна компетентність, психодидактичне підґрунтя. навчально-пізнавальна діяльність учнів, результати навчання географії.

Постановка проблеми. На початку ХХІ ст. концепція компетентнісного підходу до навчання у царині географічної освіти стала визначальною, оскільки саме компетентнісний підхід дозволяє вирішувати проблему, що виникла із протиріччя між потребою забезпечити якість географічної освіти і неможливістю вирішити таке завдання традиційним шляхом. Проте реалізація провідного завдання компетентнісного

навчання, що полягає у поєднанні наукових знань із світом людських потреб задля підготовки випускників загальноосвітніх навчальних закладів до самостійної діяльності у різноманітній географічній реальності, може бути здійснена лише за умови її поєднання із всебічним розвитком особистості учня.

Аналіз освітніх досліджень і публікацій. До розробки науково-теоретичних і науково-методичних засад компетентнісного підходу долучалися вітчизняні та зарубіжні науковці: Р. Барнет, Н. Бібік, В. Болотов, В. Вестера, А. Дахін, І. Зімняя, Т. Іванова, В. Краєвський, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, Б. Оскарссон, І. Підласий, О. Пометун, Дж. Равен, Г. Селевко, Р. Вайт, Н. Хомський, В. Хутмахер, А. Хуторський та інші дослідники.

Упровадженню компетентнісного підходу до навчання саме географії присвячені роботи І. Барінової, Л. Вішнікіної, Т. Гільберга, В. Дронової, І. Душиної, Л. Зеленської, В. Макасовського, Л. Покась, В. Самойленка, В. Сухорукова, О. Тімець, О. Топузова, Г. Уварової, Д. Фінарова, О. Хлебосолової, В. Яценка та інших науковців.

Варто зазначити, що ефективне впровадження компетентнісного підходу до навчання географії можливе лише на підґрунті розуміння психодидактичних підвалин навчально-пізнавальної діяльності школярів. Тому методичні дослідження, що спрямовані на розвиток і організацію компетентнісного навчання, мають ґрунтуватися на інформаційному базисі педагогічної та вікової психології.

Психологи й педагоги зазвичай розділяють єдиний процес навчання на діяльність педагога (навчання), яку вивчає дидактика, та діяльність учня (учіння), яку вивчають у педагогічній психології. Психодидактика ж інтегрує ці науки, а її головною метою є організація навчально-пізнавального процесу як активного, керованого, підконтрольного та спрямованого на досягнення конкретизованого результату – компетентності учня. Відповідно до цього, вчитель географії має усвідомлено формувати й удосконалювати власну психодидактичну компетентність та застосовувати знання закономірностей психології учнів у своїй повсякденній педагогічній праці [6].

Незважаючи на те, що термін «психодидактика» почав активно застосовуватися лише на межі ХХ–ХХІ ст., дослідження у царині цієї науки здійснювалися ще Я. А. Коменським. У ХХ ст. до них залучалися Дж. Андерсон, П. Блонський, Дж. Брунер, Л. Виготський, Д. Ельконін, Е. Стоунс, С. Холл.

Питання аналізу зв'язків між дидактикою та педагогічною психологією розглядалися у працях вітчизняних психологів та педагогів – С. Балея, О. Бугрій, О. Власової, І. Головінського, Г. Костюка, О. Лазурського, С. Максименко, С. Пальчевського, І. Підласого, М. Савчина, А. Фурмана, В. Чайки, Я. Яреми та інших. Проте наразі психодидактичні засади формування предметної географічної компетентності учня визначені недостатньо і потребують ґрунтового дослідження.

Мета статті – розвідка взаємозв'язків формування географічних предметних компетентностей учнів та їхнього інтелектуального розвитку, саморозвитку і соціалізації.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає О. І. Савенков (2012 р.), предметом психодидактики як науки є вивчення психологічних закономірностей і механізмів впливу на психіку людини освітнього середовища. До провідних завдань психодидактики належать:

- 1) дослідження механізмів і закономірностей процесу засвоєння знань, умінь і навичок;
- 2) дослідження вікових та індивідуальних відмінностей у процесах засвоєння знань, умінь і навичок;

- 3) дослідження механізмів і закономірностей розвитку когнітивних функцій у процесі навчання;
- 4) вивчення механізмів і закономірностей трансформації процесу розвитку особистості в ході навчання у процес саморозвитку, що здійснюється під час самонавчання;
- 5) вивчення зв'язків між особливостями психічного розвитку особистості і характером змісту, формами організації, методами і засобами освітньої діяльності;
- 6) вивчення мотивації учіння [5, с. 12–13].

Результатом дослідження процесу навчання психологами стало розроблення декількох психолого-педагогічних теорій навчальної діяльності, на які має спиратися вчитель географії під час проектування та організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. До таких теорій належать, передусім, теорія навчальної діяльності, яка обґрунтовує зв'язок між змістовими й операційними особливостями такої діяльності (Г. Костюк); теорія поетапного формування розумових дій, яка базується на положенні про те, що процес навчання – це оволодіння системою розумових дій (О. Леонт'єв, П. Гальперін і Н. Талізін); теорія щодо знакової природи психічного, яка доводить необхідність матеріалізації наявних знань і запровадження засобів, що забезпечують розвиток знаково-інструментальної діяльності (Л. Виготський); теорія цілеспрямованої навчальної діяльності, в основу якої покладено відомий факт: навчитися чомусь можна лише у процесі діяльності, яку спеціально спрямовано на навчання (Д. Ельконін, В. Давидов); теорія щодо стимулювання розумового розвитку, яка роз'яснює особливості такого розвитку учнів під час навчання й доводить обов'язковість їхнього урахування (Н. Менчинська, Д. Богоявленський); теорія щодо етапів процесуального аспекту навчальної діяльності, яка обґрунтовує необхідність наявності мотиваційного, операційно-пізнавального та рефлексивно-оцінювального компонентів навчального процесу (М. Фрідман) [7, с. 62–63].

Варто зазначити, що вищезазначені теорії навчання в цілому обґрунтовують тезу про те, що саме діяльність учнів має домінуюче значення у процесі формування предметної компетентності учня. А отже, активна пізнавальна діяльність на уроках географії сприятиме формуванню географічної компетентності.

Однак задля визначення психодіагностичних особливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів на різних етапах формування географічної компетентності необхідно виокремити її структурні компоненти.

Як ми зазначали у своїх попередніх працях, «визначальною категорією компетентнісного підходу до навчання географії є географічна компетентність учня чи студента, запровадження якої до нормативних, науково-методичних і прикладних складників географічної освіти надало можливість розв'язувати проблему, яка полягає у тому, що, незважаючи на засвоєння набору теоретичних знань та практичних умінь, учнівська молодь не в змозі їх застосовувати з метою вирішення конкретних життєвих завдань» [1, с. 145]. Оскільки компетентнісний підхід до навчання географії має системний характер, тлумачення поняття «компетентність» повинно відбивати теоретико-методологічні підходи як середньої, так і вищої освіти. Відповідно до цього, під час обґрунтування структури предметної компетентності учнів потрібно спиратися на визначення, які даються у чинних нормативно-правових документах у галузі освіти, а саме: Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) [2], Законі України «Про вищу освіту» [3], Національній рамці кваліфікацій [4], яка є системним і структурованим за компетентностями описом кваліфікаційних рівнів вищої освіти (2011 р.). Отже, доцільно порівняти дефініції провідних термінів компетентнісного підходу до навчання у вищій та середній школі (табл. 1).

Таблиця 1

**Співставлення дефініцій термінів компетентнісного підходу до навчання,
що наведені в нормативно-правових документах
у галузі освіти**

Категорії компетентнісного підходу до навчання	Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.)	Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.)	Національна рамка кваліфікацій (2011 р.)
<i>Компетентність</i>	Набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці	Динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти	Здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості
<i>Предметна компетентність</i>	Набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань	— *	— *
<i>Компетенція</i>	Суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини	— *	— *
<i>Предметна компетенція</i>	Сукупність знань, умінь та характерних рис у межах змісту конкретного предмета, необхідних для виконання учнями певних дій з метою розв'язання навчальних проблем, задач, ситуацій	— *	— *
<i>Результати навчання</i>	— *	Сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти	Компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання

*дефініція поняття у документі відсутня

Відповідно до таблиці 1, у нормативних документах як середньої, так і вищої школи термін «компетентність» розглядається у сенсі освітнього результату. Проте термін «компетенція» у значенні освітньої норми використовується лише у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, а у Законі України «Про вищу освіту» та у Національній рамці кваліфікацій не згадується взагалі.

Отже, аналіз загальної частини Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти дає змогу зробити висновок, що компетентнісний підхід створює можливість для надійного взаємозв'язку між запроєктованими на основі навчальної програми освітніми нормами, що втілюються у компетенціях, та результатами навчання – компетентностями, які є запорукою особистісної здатності до успішної практичної діяльності учнів на підґрунті сформованих знань, умінь та ціннісних установок [2]. Тобто компетенції можна розглядати як такі, що визначають зміст та структуру предметної компетентності учнів.

Відповідно до зазначеного вище, визначальною категорією компетентнісного підходу є компетентність учня, яка наразі розглядається у сенсі результату навчання. Аналіз результату навчання географії, як категорії компетентнісної освіти, надає можливість стверджувати, що цей результат визначається не кількістю знань, вмінь та навичок, заучених учнем, а його спроможністю застосовувати свої географічні надбання у різних проблемних ситуаціях. Така спроможність забезпечується за умови інтелектуального розвитку, саморозвитку та соціалізації учня у процесі формування географічної компетентності учня.

Задля розуміння психолого-педагогічних підвалин формування предметної географічної компетентності учнів доцільно розглянути її структуру. Аналіз та узагальнення дефініцій поняття «компетентність», що наводяться у таблиці 1, засвідчують, що доцільно виділити такі її складники, як знання, вміння та навички, способи мислення, світоглядні цінності й ставлення, а також досвід застосування. Тобто географічна компетентність учнів складається із таких компонентів:

- 1) змістового (географічні знання);
- 2) діяльного (географічні вміння та навички);
- 3) мисленнєвого (географічне бачення світу – вміння мислити просторово й комплексно);
- 4) світоглядно-ціннісного (емоційно-ціннісне ставлення до довкілля й людської діяльності у ньому – погляди, переконання, ідеали й ціннісні орієнтації учнів);
- 5) прикладного (досвід застосування результатів творчої діяльності учнів у процесі вивчення географічних об'єктів, процесів та явищ).

Ефективний розвиток усіх структурних компонентів предметної географічної компетентності учнів можливий лише на підґрунті розуміння психодідактичних підвалин навчально-пізнавальної діяльності школярів. Тому методична система формування предметної компетентності має ґрунтуватися на інформаційному базисі педагогічної та вікової психології. Варто розуміти, що навчально-пізнавальна діяльність учнів – це особлива активізація їхніх органів відчуття, яка веде до цілеспрямованого й усвідомленого засвоювання ними знань та вмінь. Мозок учнів не просто запам'ятовує інформацію, яку він отримує від органів відчуття, а цілеспрямовано опрацьовує її, щоб підняти на вищий рівень абстракції й удосконалити індивідуальні інтелектуальні здібності. Ефективність цього процесу залежить від того, як саме його організовано вчителем [7].

Пізнавальні можливості учнів належать до основних чинників процесу навчання й безпосередньо впливають на цілі, зміст і характер навчально-пізнавальної роботи. Окрім того, вчителі географії мають приділяти увагу віковим та індивідуальним пізнавальним можливостям учнів. Без аналізу пізнавальних можливостей і за відсутності уявлень щодо досягнутого рівня їхнього розвитку неможливо сформулювати цілі навчання, які

визначають необхідність ускладнення чи спрощення матеріалу, що вивчається школярами. Тобто саме таким чином обґрунтовується доцільність посилення складності навчального матеріалу для успішного розвитку добре підготовлених учнів або спрощення такого матеріалу для менш підготовлених.

Пізнавальні особливості школярів зумовлюють також міру розвитку їхніх інтересів і виникнення чи згасання цікавості до учіння географії, а емоційно-ціннісні орієнтації детермінуються мотиваційною сферою. Власне, від цього й залежить вибір оптимальних організаційних форм, прийомів і засобів навчальної роботи, характер пізнавальної діяльності школярів на уроці, вибір учителем моделі навчання та спільні й індивідуальні результати навчання.

Таким чином, пізнавальний інтерес учнів відіграє провідну роль у формуванні знань через спрямування особистості на постійний пошук нової інформації. При цьому інтерес виступає як енергетичний стимулятор не лише пізнавальної, а й будь-якої іншої діяльності.

Отже, пізнавальні інтереси учнів, що підтримуються вчителем, забезпечують їхню пізнавальну активність, що стимулює здатність поєднувати навчально-пізнавальну діяльність із особистими життєвими планами та перспективами.

Психологія є для методики навчання географії джерелом уявлень щодо загальних особливостей когнітивних процесів школярів, тобто таких процесів, як відчуття й сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява, мова. Усвідомлене врахування специфіки цих процесів і є умовою досягнення освітньої мети на уроках географії. Крім того, вчитель географії мусить пам'ятати про принцип єдності та цілісності психічного життя учнів, тобто про те, що усі психічні функції поєднані між собою та впливають на пізнавальну активність школярів. Тобто гармонійне формування і взаємодія когнітивних процесів у навчанні є запорукою всебічного розвитку особистості, а отже, ефективне навчання географії має ґрунтуватися саме на закономірностях цих процесів.

Першим із когнітивних процесів є відчуття, що створює окремі уявлення щодо предметів і явищ з оточення учнів. Відчуття створює першооснову для сприйняття й пізнання довкілля. У процесі формування предметної географічної компетентності учнів учитель має враховувати особливості впливу відчуття на навчально-пізнавальну діяльність учнів (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості врахування впливу відчуття при формуванні предметної географічної компетентності учнів [6]

Види відчуття	Вплив відчуття на навчально-пізнавальну діяльність учнів
<i>Зорове</i>	Кольори посилюють пізнавальну здатність учнів, тому особливості їхнього поєднання враховуються під час оформлення кабінету географії, створення унаочнювальних засобів навчання географії тощо
<i>Слухове</i>	Звуки допомагають активізувати асоціативне мислення учнів, можуть створювати позитивне емоційне тло на уроці й використовуватися як супровідні засоби навчання (шум моря, пташиний спів тощо)
<i>Нюхове</i>	Приємні запахи спричиняють активізацію асоціативного мислення учнів і сприяють створенню позитивного емоційного тла на уроці
<i>Смакове</i>	Можна використовувати при формуванні асоціативних географічних понять, таких як «солоність води Світового океану» тощо
<i>Шкіряне (тактильне)</i>	Застосоване для сприйняття окремих унаочнених географічних об'єктів і зразків: гірських порід і мінералів, деяких видів промислової сировини тощо

Сприйняття, що акумулює набутий досвід дитини у вигляді, насамперед, уявлень, є когнітивним процесом, у якому відображення об'єктів, процесів і явищ відбувається за їхнього безпосереднього впливу на органи чуттів учнів. Сприйняття учнів нерозривно поєднано з їхнім мисленням (усвідомленням того, що сприймається), мовою (називанням об'єкта сприйняття), почуттям (певного ставлення до зазначеного об'єкта) та волею (організацією процесу сприйняття). Учитель може активно впливати на характер сприйняття учнями географічного навчального матеріалу учнями через їхню предметну діяльність, коли виконання, передусім, практичних робіт дає змогу учням дізнаватися про властивості географічних об'єктів, процесів і явищ.

Учитель географії має враховувати індивідуальні особливості сприйняття учнів та використовувати різноманітні унаочнювальні засоби навчання, проводити практичні роботи та екскурсії тощо.

У навчально-пізнавальному процесі сприйняття має переходити у спостереження. Спостереження – це цілеспрямоване сприйняття географічних об'єктів, процесів і явищ, пізнанням яких зацікавлено учня. Систематичний характер спостереження дає можливість учням вивчати географічні об'єкти, процеси та явища в різних умовах, відзначати характер змін, що з ними відбуваються, й аналізувати причини таких змін.

Відчуття й сприйняття є основою процесу пізнання. Тому дидактичний принцип наочності базується саме на залученні усіх видів відчуття й сприйняття до навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Увага є необхідною умовою продуктивної діяльності учнів. Різні види діяльності на уроці географії висувають особливі вимоги: іноді необхідно швидко перенести увагу учнів із одного об'єкта вивчення на інший, а в деяких випадках – зосередити на одному такому об'єкті. При цьому концентрація та стійкість уваги школярів посилюються, якщо географічний навчальний матеріал чи зміст навчально-пізнавальної діяльності викликає їхню зацікавленість. Перенесення ж сприяє запобіганню відволікання уваги учнів. Утім, плануючи застосування набору різноманітних унаочнювальних засобів навчання, вчитель має пам'ятати, що здатність до розподілу й обсяг уваги учнів є обмеженими. Тож недоцільно, наприклад, водночас використовувати на уроці велику кількість об'єктно-замінювальних засобів навчання географії (карт, малюнків тощо). Окрім того, необхідно враховувати цей аспект під час обладнання кабінету географії.

Пам'ять є складним когнітивним процесом, особливості якого вчитель географії повинен враховувати у процесі проектування навчально-пізнавальної діяльності учнів. Запам'ятовування, збереження інформації та досвіду, а також їхнє забування – це процесуальні ланки пам'яті, які базуються на відчутті, сприйнятті й мисленні учнів.

Під час перебігу навчального процесу легко простежується переважання в учнів одного з видів пам'яті, тому зрозуміло, що індивідуальні особливості пам'яті учнів необхідно враховувати. Для цього потрібно, по-перше, надавати можливість школярам використовувати той вид пам'яті, який у них найкраще розвинуто, а по-друге, розвивати в учнів усі види пам'яті. Тож, плануючи прийоми формування різних видів знань та вмій школярів, учитель має застосовувати ті різновиди методичних прийомів навчання, які б ефективно сприяли реалізації різних видів учнівської пам'яті, зважаючи на рівень розвитку, швидкість, точність, міцність та готовність до відтворення знань кожного учня.

Окрім того, необхідно будувати навчальний процес таким чином, щоб він обов'язково містив як розуміння й осмислення учнями географічного навчального матеріалу, так і його декількаразове повторення у різній формі для кращого запам'ятовування.

Найвищим ступенем навчально-пізнавальної діяльності учнів є мислення. Зароджуючись у чуттєвому пізнанні та спираючись на нього, мислення виходить за межі

цього пізнання, позаяк відображає об'єктивну дійсність глибше, повніше й точніше, ніж відчуття та сприйняття.

У психології розрізняють такі основні види мислення, як теоретично-образне, теоретично-понятійне, наочно-образне та наочно-діюче. Формування цих видів мислення в навчально-пізнавальному процесі є важливим саме у географічній науці, адже учні мають безпосередньо в процесі географічно спрямованої діяльності вирішувати відповідні пізнавальні питання й вільно оперувати географічними схемами, графіками й символічними значеннями.

У процесі навчання географії вчителю варто завжди пам'ятати, що саме мислення дає змогу учням встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у довкіллі, які сприяють зрозумінню того, як і чому виникають ті чи інші процеси та явища, і допомагають прогнозувати їхні можливі зміни у майбутньому.

Розвиток мислення школярів у процесі навчання є одним із найважливіших завдань географічної освіти. Сучасний рівень розвитку суспільства й інформаційних процесів потребує формування в учнів навичок інтенсивної мисленнєвої діяльності та готовності до самовизначення у майбутньому дорослому житті.

Неабияке значення як когнітивний процес має мова, за допомогою якої відбувається вираження власних думок, поглядів, переживань і роздумів. Розвиток мовлення учнів є підґрунтям формування їхньої комунікативної компетентності. З огляду на це, живе спілкування на уроці географії має посідати провідне місце.

Висновки. Проектуючи навчально-пізнавальну діяльність учнів на уроці географії та у позаурочний час, що спрямована на формування предметної географічної компетентності учнів, учитель має знати і розуміти: по-перше, необхідність формування усіх структурних компонентів компетентності; по-друге, враховувати особливості впливу когнітивних процесів на пізнавальні особливості школярів.

Рівень професіоналізму вчителя географії значною мірою визначається його здатністю реалізовувати усі елементи компетентнісного підходу до навчання та створювати умови для плинного навчально-пізнавальної діяльності учнів на психодідактичних засадах формування географічної компетентності.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в обґрунтуванні та розробці методичної моделі системного застосування дидактичних інструментів (методів, методичних прийомів, форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів та засобів навчання географії), спрямованої на формування предметної географічної компетентності учнів основної школи.

Список використаних джерел

1. Вішнікіна Л. П. Термінологічні протиріччя компетентнісного підходу до навчання географії / Л. П. Вішнікіна // Українська географія: сучасні виклики : зб. наук. праць у 3-х т. – К. : Принт-Сервіс, 2016. – Т. 1. – С. 144–146.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: затв. пост. Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 // Урядовий кур'єр. – 2012. – № 5. – С. 9–16.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 р. / Офіційний вісник України від 15.08. 2014 р., № 63.
4. Національна рамка кваліфікацій вищої освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
5. Савенков А. И. Психодидактика / А. И. Савенков. – М. : Национальный книжный центр, 2012. – 360 с.
6. Самойленко В. М. Дидактика географії : монографія / В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, О. Ф. Надтока, І. О. Діброва. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 586 с.

7. Топузов О. М. Загальна методика навчання географії : підручник [з грифом МОНМС України] / О. М. Топузов, В. М. Самоїленко, Л. П. Вішнікіна. – К. : ДНВП «Картографія», 2012. – 512 с.

References

1. Vishnikina L. P. Terminolohichni protyrichchia kompetentnisoho pidkhdou do navchannia heohrafiї / L. P. Vishnikina // Ukrainska heohrafiia: suchasni vyklyky : zb. nauk. prats u 3-kh t. – K. : Print-Servis, 2016. – T. 1. – S. 144–146.
2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity: zatv. post. Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. No 1392 // Uriadovyi kurier. – 2012. – No 5. – S. 9–16.
3. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” vid 1.07.2014 r. / Ofitsiinyi visnyk Ukrainy vid 15.08. 2014 r., No 63.
4. Natsionalna ramka kvalifikatsii vyshchoi osvity Ukrainy [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
5. Savenkov A. I. Psihodidaktika / A. I. Savenkov. – M. : Nacional’nyy knizhnyy centr, 2012. – 360 s.
6. Samoilenko V. M. Dydaktyka heohrafiї : monohrafiia /V. M. Samoilenko, O. M. Topuzov, L. P. Vishnikina, O. F. Nadtoka, I. O. Dibrova. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 586 s.
7. Topuzov O. M. Zahalna metodyka navchannia heohrafiї : pidruchnyk [z hryfom MONMS Ukrainy] / O. M. Topuzov, V. M. Samoilenko, L. P. Vishnikina. – K. : DNVP “Kartohrafiia”, 2012. – 512 s.

Вішнікіна Л. П., Топузов О. М.

ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКОВ

Статья ориентирована на определение взаимосвязи формирования предметной географической компетентности учащихся и их интеллектуального развития, саморазвития и социализации. В статье обоснована необходимость внедрения компетентного подхода к обучению географии на основе понимания психодидактических особенностей учебно-познавательной деятельности школьников. Выделены структурные компоненты предметной географической компетентности учащихся: содержательный (географические знания), деятельностный (географические умения и навыки), мыслительный (географическое видение мира – умение мыслить пространственно и комплексно), мировоззренческо-ценностный (эмоционально-ценностное отношение к окружающей среде и человеческой деятельности в ней – взгляды, убеждения, идеалы и ценностные ориентации учащихся), прикладной (опыт применения результатов творческой деятельности при изучении географических объектов, процессов и явлений). Обосновывается, что развитие географической компетентности учащихся возможно только при понимании учителем психодидактической основы учебно-познавательной деятельности школьников: познавательных интересов и особенностей когнитивных процессов (ощущения, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи). Анализируется влияние когнитивных процессов на организацию познавательной деятельности учащихся во время обучения географии.

Ключевые слова: компетентный подход; предметная географическая компетентность; психодидактическое обоснование; учебно-познавательная деятельность учащихся; результаты обучения географии.

Vishnikina L. P., Topuzov O. M.

PSYCHO-DIDACTIC FUNDAMENTALS OF THE FORMATION OF THE PUPILS' SUBJECT GEOGRAPHICAL COMPETENCE

The article aims to determine the relationships of the formation of pupils' subject geographical competence and their intellectual development, self-development and

socialization. The article specifies the relevance of the concept of competence-based approach to geographical education through the claim that it is a competence-based approach that allows to solve the problem of the contradiction between the need to ensure the quality of geographical education and the inability to solve it in a traditional way. The necessity of the implementation of the competence-based approach to teaching geography on the basis of understanding the psychological and didactic foundations for the teaching and learning activities of pupils was proved. It was determined that psycho-didactics integrates didactics, which studies teacher's activities, and psychology that studies pupil's activities in the learning process; the object and the purpose of psychodidactics as a science were defined. The article substantiates and discovers the structural components of pupil's geographic competence, namely, the content (geographical knowledge), the activity-based (geographical skills and expertise), mental (geographical world concept, that is the ability to think in a spatial and a complex way), ideological and value (emotional and value attitude to environment and human activities in it that include the views, beliefs, ideals and values of pupils) and applied (the experience to apply to the results of pupils' creative activity in the study of geographical objects, processes and phenomena). It is confirmed that the development of pupils' geographic competence is possible only if the teacher understands the psycho-didactic foundations of pupils' learning: cognitive interests and characteristics of cognitive processes (sensation and perception, attention, memory, thinking, imagination, speech). The analysis on the impact of cognitive processes for the organization of pupils' cognitive activity in the process of geographical competence formation is conducted. It is notified that the level of professionalism of geography teachers is defined by its ability to implement all elements of the competence-based approach to training under the psycho-didactic principles of the geographical competence formation.

Keywords: competence-based approach; subject geographical competence; psycho-didactic rationale; educational and cognitive activities of the pupils; results of teaching geography.





Полонська Тамара Костянтинівна—

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Автор і співавтор понад 100 наукових праць, зокрема підручників з англійської мови для ЗНЗ, словників, навчальних і методичних посібників, методичних рекомендацій, навчальних програм і концепцій з питань навчання іноземних мов у дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах. Сфера наукових інтересів: інтерактивні методи навчання іноземних мов учнів старшої школи, культурологічний аспект у навчанні іноземних мов, розроблення елективних курсів з англійської мови для допрофільної і профільної школи та конструювання відповідних навчальних посібників, використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання учнів іноземної мови тощо.
e-mail: Polonska@gmail.com*

УДК 372.881.1

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF MASTERING ELECTIVE COURSE'S CONTENT BY UPPER SCHOOL STUDENTS

T. K. Polonska

The article represents the problem on implementation of interactive methods into the process of teaching foreign languages at secondary school on the whole, and mastering the content of foreign elective courses by the students of 10th and 11th forms in particular. Introduction of elective courses in practice of upper secondary school diversifies, extends and deepens content of school foreign education due to new facilities and technologies, assists its adaptation to the European standards.

The important role in successful realization of elective courses content in teaching foreign languages at upper secondary school belongs to the interactive methods. Introduction of teaching interactive methods is one of the major directions for improvement of students training in modern school and the obligatory condition for effective realization of competitive approach. Formation of competences, marked in the State standard of basic and universal secondary education, envisages application of new technologies and forms for realization of educational work.

The use of interactive methods in teaching foreign languages at modern secondary school is based on the development of subject-subject relations of a teacher and students, where a student is the basic value of educational process. The major role of the interactive teacher is a role of a facilitator, a manager, an independent participant, a researcher and a learner.

We define the notions of “methods of teaching” and “interactive teaching”, presents a survey of some modern interactive methods in teaching foreign languages which are the most adequate to the aims and objectives of modern foreign education a tupper secondary school in the process of mastering the content of elective courses by the students of 10–11th forms. The choice of these methods was determined by their accordance with the following pedagogic concepts: communicative approach; problem-solving approach; student-centered approach.

Thus, the most workable interactive methods, in our opinion, are: cooperative learning, project method, cinquain and mind map.

Keywords: interactive method, elective course, upper secondary school, teaching foreign language.

Introduction. Strategic directions of development of school foreign education are predetermined first of all by the features of conception of reformation of aim and maintenance of studies at modern home general school. By soil for their successful introduction, among others, there are effective innovative technologies that in the last decade are actively implemented in school practice. Innovative technologies became convincing illustration for updating content of modern education, ability to provide individual possibilities of every student, assist forming of him creative thinking, development of independent activity from a capture experience to get education during life according to own necessities. Modern technology of school foreign education content is orientated on such organization of studies, that provides communicative-active character of foreign language in integration with cross-cultural aspiration of his maintenance. This approach is predetermined by the processes of globalization of international contacts, where the foreign language the role of important means of inter course belongs to.

Introduction of elective courses in practice of senior school diversifies, extends and deepens content of school foreign education due to new facilities and technologies, assists its adaptation to the European standards. Elective courses in foreign languages are obligatory educational objects that are the means of providing variant component for content of studies and are realized due to the school component of curriculum. Together with a profile subject elective courses must provide the sequence of universal school content and professional foreign education and forming clear orientation of upper students on the certain type of the future activity related to the foreign language. An important role in successful realization of elective courses content in foreign languages at upper school belongs to the interactive methods of studies.

Literature Review. As home and foreign experience certifies (H. Boretska, I. Dychkivska, V. Kraievsky, S. Nikolaieva, Ye. Polat, O. Pometun, H. Selevko, A. Khutorskyi, H. Brown, W. Rivers, J. Scrivener, G. Wells et al) innovative methods induce students to get knowledge, develop their intellectual potential, and as a result skills and abilities are formed to think logically and figuratively, the ability to find out causal and consequence connections, to analyze, to compare, to summarize, to expound the attitude toward certain objects, to estimate the objects and phenomena that are studied. Actually, we speak about the personality descriptions, that are produced by the competence paradigm of teaching foreign languages to the contemporary upper school pupils, who have the sufficient level of educational experience, that gives them the opportunity to fulfill creative types of activity, peculiar to the real social-communicative conditions of foreign communication. In school foreign interactive studies can be associated with the development of critical thinking as structural intellectual activity of upper pupils during organization and realization of speech cooperation.

Some theoretical bases of using interactive methods in the process of teaching foreign languages by the students of upper classes within the limits of elective courses are covered in the works of the Ukrainian researches such as T. Polonska, V. Redko, N. Basai, and others [1; 2; 3; 5]. However, these works propose only general concepts on interactive methods and their characteristics.

Purpose statement. The purpose of this article is to introduce a new approach to teaching foreign languages by using the innovative methods in the process of mastering the content of elective courses by the students of 10th and 11th forms of upper secondary school and examine some of the most interesting innovative methods, their characteristics and technology of use.

Analysis and findings. Introduction of teaching interactive methods is one of the major directions for improvement of students training in modern secondary school and the obligatory

condition of effective realization of competitive approach. Formation of competences, marked in the State standard of basic and universal secondary education, envisages application of new technologies and forms of educational work realization. First of all, it is a necessity for transition from informative forms and methods of studies to active, from knowledge approach to activity approach, search of possibilities to combine theoretical knowledge of upper school students with their practical necessities. The choice of contemporary educational technologies, active and interactive methods of teaching should be correlated with education competences.

The concept of methods has always been an essential part of language teaching: teachers and linguists have tried to find the best and most effective ways of teaching throughout the decades. The use of methods in teaching foreign languages at modern secondary school is based on the development of subject-subject relations of a teacher and students, where a student is the basic value of educational process. The major role of the interactive teacher is a role of a facilitator, a manager, an independent participant, a researcher and a learner. As a facilitator he/she makes the process of learning easier, helps students to clear away roadblocks and to find shortcuts. As a manager he/she plans lessons, organizes learning activities, gives feedback and structures classroom times. As a recourse he/she offers advices and counsels when students seek them. As are searcher and a learner he/she makes efforts to find out how well students learn and how much assistance is needed.

A notion “method of teaching” (from Greek *metodos* – a way to something), means a system of well-organized actions of a teacher and students that provides content of education. The different approaches to the concept “innovation” allows us to understand an innovation as an introduction of something new.

A method is conditioned by mutual connection of teaching aims, ways of its achievement and a character of subjects cooperation. The choice of a method by every concrete teacher is based on the analysis of pedagogical situation and depends on the amount of the time taken on a subject or separate theme; on the level of student’s preparation, his/her age features; on the level of a teacher’s preparation; on material providing educational establishment. Well-organized interactive methods will make students rack their brain, speak their mind, share their views with others naturally.

Interactive teaching is teaching, built on mutual cooperation of a student and an educational environment that serves as a source of experience assimilation. Comparatively with traditional teaching cooperation of a teacher and a student has quite other character: activity of a teacher yields to activity of students, and a task of a teacher is conditioning for their initiative. On the lessons of foreign language such studies got wide application within the limits of so-called student-centered approach, the essence of which is in the maximal transmission of learning initiative to the student, and also in cooperative learning. A central idea of interactive teaching methods is a development of the critical thinking as structural intellectual activity, conscious perception of information and its next mastering.

In pedagogical theory within the framework of interactive technologies the bases of studies are worked out, that consist of three stages: 1) *stage of challenge*, 2) *stage of comprehension*, 3) *stage of reflection*. On the stage of challenge students’ interest wakes up in a new theme, they make prognoses in relation to content of new information and forms of interactive activity realization with support on previous knowledge and language experience. On the stage of comprehension the work is conducted with a text, new material is studied, students integrate the ideas of the text with their own in order to understand new information. On the stage of reflection school students think over above the information, mastering in such a way a new material, and mark the role of all participants of interactive activity and their own [4].

The most workable classroom interactive activities are cooperative learning, presentations, pair work and group work, discussions, debates, etc. All these activities need to be task-oriented so that they can help nurture students’ problem-solving and creative abilities,

and can give them experience in functioning in realistic discourse. Besides, these activities frequently interest and engage students, provide them with chances for independence.

We'll consider those interactive methods that are the most adequate to the aims and objectives of modern foreign education at upper secondary school in the process of mastering the content of elective courses by the students of 10–11th forms.

Cooperative Learning is an instructional arrangement in which small groups or teams of students work together to achieve team success, construct and product new knowledge collectively, but not consume them already in the prepared kind. Student's independent educational activity is one of teaching principles. A teacher is a valuable participant of educational process, in some cases he can be a consultant or a helper.

There are a few varieties of cooperative learning method, that differ in educational tasks and organizational forms: Student Team Learning, Student Teams Achievement Divisions, Team Assisted Individualization, Teams Games Tournament, Jigsaw, Learning Together. All variants of cooperative learning have common features, such as a) dependence of only one aim, b) individual independent work that is a part of collective independent work, c) an identical estimation for work of every student.

The method of cooperative learning corresponds the personality-oriented approach, as it provides for reflection, selectivity, responsibility, student's autonomy, and consequently his/her permanent self-education and self-development. Personality-active approach lies in the basis of this method, because joint activity is the essence of a method. The aim of studies are not subject knowledge, but competences, thus not only communicative, but all together.

Project method is one of the most urgent modern educational technologies in teaching foreign languages at upper secondary school. It combines the elements of problem-based learning and cooperative learning that allows to achieve the highest level of mastering any school subject, and a foreign language in particular. Project method forms student's communicative skills, culture, ability consciously and clearly formulate thoughts, be tolerant to the opinion of partners in communication, and it also develops the ability to select information from a variety of sources and perform it with the help of modern technologies.

Project method allows students to integrate a variety of activities, making learning admirable, more interesting and therefore, efficient. Students with different abilities became successful and felt they needed project activities. Educational, social and communication skills are developed during the implementation of projects.

Conditionally it's possible to divide projects that are used on the lessons of foreign language into two groups: *individual* and *group*. Organization of work with individual and group project envisages seven stages. It's useful to give students the algorithm of sight where they can find the stages of successive work on the project, and where actions are described in detail, the functional semantic and content supports are given. *For example:*

1. Choose the title of the project.
2. Pick up information and illustrations.
3. Revise all material on this problem.
4. Combine all the possible characteristics.
5. Create project in any of the following forms – a scheme, a collage, a poster, a booklet, a leaflet, a guide, an advertisement, etc.
6. Deliver your project to the classmates.
7. Explain your ideas.

Analyzing the activity according to the offered algorithm in the process of working on project, students draw conclusion, that the process of their work is no less important, than the result itself.

It is better to use projects on the final stage of a certain cycle of working on development and perfection of abilities in all types of speech activity, for example, on completion of the thematic module ("Musical Britain", Education in Great Britain", "Life of British Youth", etc.), or certain attestation period (at the end of trimester, semester). From the point of view of teaching foreign speech, the most dignity of projects is that they envisage natural intercommunication in all four types of speech activity with possible advantage of one of them on the separate stages, depending on the character of a project.

Cinquain (from fr. *cinq* – five) is a verse of five lines, written on certain rules, namely: *the first line* is the name of a theme in a word (as a rule, by a noun, but it is possible by a pronoun); *the second line* is a description of a theme in few words (by adjectives or participles); *the third line* is a description of an action within the limits of a theme by three words (by verbs); *the fourth line* is a phrase of four words, that shows attitude toward a theme (sense by one phrase); *the fifth line* is a resume, a conclusion. As a rule, it is a synonym of the first word, expressed by any part of speech.

For example: Cinquain «Adele».

1. Adele.
2. Persistent, talented.
3. Sings, creates, records.
4. Changed pop culture.
5. Singer.

Cinquain is one of the methods for activating cognitive student's activity on lessons. The brevity of a form of this method develops an ability to sum up information, to express one's opinion in a few meaningful words, capacious and short expressions. Cinquain can be offered both for individual independent task and for work in pairs.

Mind map is a graphical way to represent ideas and concepts. It is a visual thinking tool that helps structuring information, helping students to better analyze, comprehend, synthesize, recall and generate new ideas. A mind map is a powerful graphic technique which provides a universal key to unlock the potential of the brain. It harnesses the full range of cortical skills – word, image, number, logic, rhythm, colour and spatial awareness – in a single, uniquely powerful manner. A mind mapping is a great way to brainstorm, creative thinking, make a plan, or turn ideas into the steps needed to make it real.

The author of Mind Map – the methodology of memorizing, creativity and organization of thinking Tony Buzan offered such basic rules of mind mapping:

1. All mind maps begin with a *main concept* or *idea* that the rest of the map revolves around, so choosing that idea or topic is the first step. Begin by creating an image or writing a word that represents that first main idea.
2. From that main idea, create *branches* (as many as needed), that each represent a single word that relates to the main topic. It's helpful to use different colours and images to differentiate the branches and sub-topics.
3. Then, create *sub-branches* that stem from the main branches to further expand on ideas and concepts. These sub-branches will also contain words that elaborate on the topic of the branch it stems from. This helps develop and elaborate on the overall theme of the mind map. Including images and sketches can also be helpful in brainstorming and creating the sub-branch topics.
4. Mind maps can be created on paper but are more easily and fluidly created on a computer with mind mapping software such as Inspiration Software.

Mind maps help students brainstorm and explore any idea, concept, or problem; facilitate better understanding of relationships and connections between ideas and concepts;

make it easy to communicate new ideas and thought processes; allow students to easily recall information; help them take notes and plan tasks; make it easy to organize ideas and concepts.

Creation of such intellectual maps will be expedient at an acquaintance with programmatic topics in senior forms, and also at mastering grammatical material. So, for example, the study of forms and functions of infinitive in English considerably will be simplified with the use of mind map, where Infinitive comes as a problem (or as the object of attention), and by themes and subthemes are: **Indefinite Infinitive** – Active, Passive; **Perfect Infinitive** – Active, Passive; **Continuous Infinitive** – Active; **Perfect Infinitive** – Active.

Conclusion. In connection with integration of Ukraine into the European educational space a process on modernization of home school foreign education is increasing, that provides for renovation of teaching content as well as use of effective forms and methods of its mastering. The interactive methods of teaching foreign communication, offered by us, within the limit of elective courses content are revealing in the process of communicative activity when upper students not only get certain pragmatic directed knowledge, but also execute a system of educational actions that provide mastering this knowledge in practical activity. Only on condition, when a student personally will participate in execution of educational-communicative actions, will realize the ways of its realization and functional prescription in a complex with other actions, he/she will be able to obtain experience of speech interaction in oral and written forms. We intent to study some more interactive methods in the near future, which are not mentioned in this article, for instance “cluster”, “diamond”, case study method, situation modelling, etc.

References

1. Kontseptsia navchalnykh posibnykiv elektivnykh kursiv z inozemnykh mov dlia uchniv 10–11 klasiv profilnoi shkoly / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in.] ; za nauk. red. V. H. Redka. – K. : Ped. dumka, 2015. – 38 s.
2. Lihvodydaktychni zasady navchannia inozemnoi movyuchniv starshykh klasivzahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : navch.-metod. posib. / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in.] ; za nauk. red. V. H. Redka. – K. : Ped. dumka, 2013. – 360 s.
3. Navchalna prohrama elektivnykh kursiv z inozemnykh mov dlia starshoi shkoly ZNZ / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in.] ; za nauk. red. V. H. Redka. – K. : Ped. dumka, 2015. – 38 s.
4. Novyie pedagogicheskiye i informatsionnye tekhnologiiia v sistemie obrazovaniia / pod red. Ye. S. Polat. – M. : Izd. tsentr “Akademia”, 2003. – 272 s.
5. Polonska T. K. Profilne navchannia inozemnoi movy uchniv starshoi shkolie : metod. rekom. / T. K. Polonska. – K. : Ped. dumka, 2014. – 80 s.

Список використаних джерел

1. Концепція навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай [та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Пед. думка, 2015. – 38 с.
2. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Пед. думка, 2013. – 360 с.
3. Навчальна програма елективних курсів з іноземних мов для старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Пед. думка, 2015. – 41 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
5. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи : метод. rekom. / Т. К. Полонська. – К. : Пед. думка, 2014. – 80 с.

Полонська Т. К.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ОВОЛОДІННЯ ЗМІСТОМ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

Упровадження елективних курсів у практику старшої школи урізноманітнює, розширює і поглиблює зміст шкільної іншомовної освіти новими засобами і технологіями їх використання, сприяє її адаптації до європейських стандартів. Важлива роль в успішній реалізації змісту елективних курсів з іноземних мов у старшій школі належить інтерактивним методам навчання. Інтерактивні методи спонукають школярів до отримання знань, розвивають їхній інтелектуальний потенціал, унаслідок чого в них формуються навички й уміння логічно та образно мислити, з'являється здатність аналізувати, порівнювати, узагальнювати, висловлювати своє ставлення до певних об'єктів, давати оцінку предметам і явищам, що вивчаються. У статті аналізуються сучасні інтерактивні методи навчання іноземних мов, розкривається роль і сутність окремих з них (навчання у співпраці, метод проектів, сінквейн, інтелект-карта), які, на думку автора, є найбільш адекватні цілям і завданням сучасної іншомовної освіти у старшій школі у процесі оволодіння змістом елективних курсів. Окрім того, називаються інші інтерактивні методи, які будуть досліджуватись автором у подальшому.

Ключові слова: інтерактивний метод; елективний курс; старша школа; навчання іноземної мови.

Полонская Т. К.

ІНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ СОДЕРЖАНИЕМ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА СТАРШЕКЛАСНИКАМИ

Современная технология овладения содержанием школьного иноязычного образования ориентирована на такую организацию обучения, которая обеспечивает коммуникативно-деятельностный характер иностранного языка в интеграции с межкультурным направлением его содержания. Внедрение элективных курсов в практику старшей школы расширяет, углубляет и разнообразит содержание школьного иноязычного образования новыми средствами и технологиями их использования, содействует его адаптации к европейским стандартам. Важная роль в успешной реализации содержания элективных курсов по иностранным языкам в старшей школе принадлежит интерактивным методам обучения. Интерактивные методы побуждают учащихся к получению знаний, развивают их интеллектуальный потенциал, вследствие чего у них формируются навыки и умения логически и образно мыслить, появляется способность анализировать, сравнивать, обобщать, высказывать свое отношение к определенным объектам, давать оценку предметам и явлениям, которые изучаются. В статье анализируются современные интерактивные методы обучения иностранным языкам, раскрывается роль и сущность некоторых из них (обучение в сотрудничестве, метод проектов, синквейн, интеллект-карта), которые, по мнению автора, являются наиболее адекватны целям и задачам современного иноязычного образования в старшей школе в процессе овладения учащимися содержанием элективного курса. Кроме того, называются другие интерактивные методы, которые будут исследоваться автором в дальнейшем.

Ключевые слова: интерактивный метод; элективный курс; старшая школа; обучение иностранному языку.



Васьківська Олена Євгеніївна —

аспірантка Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: теорія навчання, зміст гуманітарних предметів, діалогічне спілкування.

e-mail: olena_vaskivska@ukr.net

УДК 373.5.016|372.8:811.161.2

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розглядаються дидактичні аспекти формування в учнів старшої школи умінь діалогічного спілкування. Зосереджено увагу на розв'язанні цієї проблеми на уроках української мови. Розкриваються потенційні можливості діалогічного спілкування у становленні особистості. Надаються методичні рекомендації задля розв'язання окресленої проблеми.

Ключові слова: уміння діалогічного спілкування; українська мова; учні старшої школи; урок.

Постановка проблеми. Створення власного мовлення розглядається сучасною дидактикою і методикою як основна умова формування у старшокласників культури мовлення та міжособистісної комунікації. Діалогічні взаємини є універсальними. Вони проходять крізь людське мислення, стосунки, пронизують життя людини.

Учителі старшої школи за профільного навчання, на думку науковців, мають ефективно формувати у старшокласників уміння діалогічного спілкування, що сприятиме олюдненню знань, переведенню їх у практичну площину. Активному оперуванню здобутими знаннями сприяють навички діалогічного спілкування на уроках української мови. З одного боку, старшокласник має бути впевненим у своїх силах, а з другого — має володіти способами подолання свого незнання. Тут за незнання ми беремо ті життєві ситуації, що можуть виникати на його життєвому шляху. Саме вміння діалогічного спілкування можуть забезпечити особистості комфортне функціонування в соціумі. Отже, педагог як організатор навчального процесу має застосовувати методику зближення і налагодження співпраці з учнем, іноді перебираючи на себе різні соціальні ролі, щоб виявляти деякі внутрішні проблеми розвитку особистості у процесі ведення навчального діалогу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагоме значення в розробленні окресленої проблеми мають дослідження Б. Г. Ананьєва, Г. О. Балла, Л. І. Божович, О. В. Запорожця, О. М. Леонтєва, Х. Й. Лійметса, Б. Ф. Ломова, А. В. Мудрика, В. М. М'ясищева, О. Я. Савченко, де розкриваються теоретичні положення спілкування, конкретизуються різні форми його (у тому числі й діалогічне), вивчається продуктивність їх у навчально-виховному процесі.

Проблемам діалогічного спілкування присвячено розвідки А. С. Александрової, Н. П. Волкової, О. І. Головахи, В. О. Лісичкіна, Є. О. Ножина, А. Б. Попова, С. Л. Рубінштейна, Н. М. Тарасевич, Т. О. Флоренської, О. А. Шеїна та ін. Діалог як форму спілкування та взаєморозуміння людей розглядають В. С. Біблер, А. В. Петровський, Ю. Г. Сенько, М. Я. Ярошевський. Ідея діалогічного підходу до навчання набула розвитку в дослідженнях З. Абасова, Г. А. Ковальова, Л. В. Кондрашової, Ю. М. Кулюткіна, О. М. Матюшкіна та ін.

Можливості діалогічного навчання у розв'язанні навчально-пізнавальних завдань (задач) розглядаються у дослідженнях О. О. Бодальова, С. Ю. Курганова, Т. К. Мухіної, Л. Г. Павлової, Є. І. Пасова, В. Л. Скалкіна, В. О. Ямпольського та ін. Діалог як механізм впливу на особистість учня з боку вчителя і як механізм самовпливу досліджувався Ф. Н. Гоноволіним, В. О. Кан-Каліком, Н. В. Кузьміною, В. О. Сластьоніним та ін.

Мета статті – окреслити дидактичні аспекти формування в учнів старшої школи умінь діалогічного спілкування, зосереджено увагу на розв'язанні цієї проблеми на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. Уміння діалогічного спілкування ми розглядаємо як чинник розвитку сукупності різних видів знань, умінь та навичок, що є необхідними старшокласникам для майбутньої життєдіяльності. Однак людина новітньої доби має не лише оперувати знаннями, володіти вміннями і навичками мовленнєвої поведінки, а й бути компетентною у сфері ведення перемовин, налагодження діалогу культур тощо. Тобто старшокласників потрібно навчати способам самостійного набуття умінь діалогічного спілкування, використовуючи умови освітнього, зокрема навколишнього, середовища. Суттєвою характеристикою діалогу є співпошук істини як подія, як явище, що переживають учасники діалогу. Діалог виникає за умови постановки суттєво значущих проблем, розв'язання яких вимагає неоднозначної відповіді та, відповідно, поруху думки й асоціативного мислення [6, с. 34].

Дослідниця Н. Б. Голуб зазначає: «Щоб уявити масштаби втрат через незнання і невміння спілкуватися, для початку згадаємо, що, за висновками вчених-психологів, спілкування як обов'язковий компонент усіх видів діяльності є важливою умовою, без якої неможливе пізнання дійсності, формування емоційного світу і поведінки людини. Молоді люди в суспільстві, де немає місця порозумінню, конструктивному діалогу, де переважають не інтелект і логіка, а цинізм, хитрість і сила, втрачають віру у себе, свої сили і цінності, що мали б стати опорою їхньої моральності» [3, с. 5]. Отже, вміння діалогічного спілкування є важливими для розвитку культури особистості, для становлення людини як гідного представника українського народу.

Як зазначає Л. В. Кондрашова, взаємодія системи «<...> “учитель – учні” відбувається у постановці привабливої творчої задачі, яка вирішується в ході діалогу вчителя з класом і з кожним окремо, коли вони спільно думають, сумніваються, міркують, роблять висновки» [5, с. 43]. Водночас, на думку науковця, рівноправний діалог рівноправних партнерів можливий лише за умови діалогічного спілкування.

Традиційна методика ґрунтується на формуванні умінь будувати окремі висловлювання. Це не сприяє розвитку умінь діалогічного спілкування учнів, яке характеризується значною кількістю мовленнєвих помилок, що утруднює розуміння партнера. Переважання запитань і відповідей над іншими видами реплік стимулюють лише подальше діалогізування тощо.

Основними дидактичними та методичними принципами навчання української мови є загальнопедагогічні принципи науковості, наступності, систематичності, доступності тощо. Розглядаючи питання формування умінь діалогічного спілкування, варто наголосити на принципах: демократизації та гуманізації суб'єктно-суб'єктного навчання мови, що полягає в здійсненні співпраці вчителя й учня з метою досягнення освітньої мети, створення умов для творчого розвитку учнів і педагогів в атмосфері співтворчості; взаємозв'язку навчання,

виховання і розвитку особистості, який орієнтований на забезпечення гармонійної реалізації основних загальноосвітніх функцій навчального предмета та формування успішної мовної особистості учня. Окрім цих, учителі-мовники реалізують принципи особистісної орієнтації, соціокультурний, принцип креативності навчання. Якщо розглядати діалог як метод навчання, то доцільно вдаватися до принципу органічного поєднання навчання мови й мовлення як засобу мовленнєвої діяльності, змісту і форм її, що означає вивчення мови як засобу здобуття знань з інших галузей пізнання та досягнення основної освітньої мети.

Шість діалогічних універсалій, виокремлених Г. О. Баллом, можуть яскраво представити діалогічний (комунікативний) портрет особистості. Коротко ці універсалії можна сформулювати так: повага до партнера, його думок і рішень, його волі; прийняття партнера таким, який він є; повага до себе; толерантність як «презумпція прийнятності»; наближення до досягнення зазначеної мети (ефективність); використання потенціалу культури [2, с. 24–31].

Для того, щоб оволодіти умінням діалогічного спілкування, учням не досить навчитися запитувати і відповідати, для цього потрібні специфічні вміння. Кожен із співрозмовників має володіти достатнім запасом функціонально різноманітних реплік, які уможливають здатність вступати у спілкування, згортати й поновлювати його, вести свою стратегічну лінію у спілкуванні; враховувати зміни у складі учасників розмови; прогнозувати поведінку партнерів залежно від зміни ситуації тощо. Дидакт О. Я. Савченко визначає діалогічне навчання як «розмову, бесіду між двома особами, метою якої є пізнання сутності предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів навчальної взаємодії» [7, с. 482].

Оскільки проблеми діалогічного спілкування учнів становлять коло наших наукових інтересів, ми свої дослідження переносимо й у практичну площину і проводимо їх серед учасників навчально-виховного процесу. На нашу думку, заслуговує на увагу досвід роботи Л. В. Корякіної – вчительки-методистки Тетерівської гімназії Бородянського району Київської області. Практика і здобутки Л. В. Корякіної свідчать, що починати формувати уміння діалогічного спілкування доцільно з використанням діалогу-зразка, на основі поступового розгортання діалогу та через створення ситуацій спілкування. Робота з діалогом-зразком має бути зорієнтована на ознайомлення учнів зі зразками, відпрацювання мовленнєвої взаємодії комунікантів, оперування мовним матеріалом у діалогічному мовленні, здійснення різних перетворень тексту діалогу, а також на формування вмінь складати діалог за зразком. Такі прийомні роботи успішно застосовувались у 5–6 класах, де учні набувають першого досвіду складання діалогу. У 7–8 класах використовуються тематичні початки тексту для продовження їх діалогом, тобто попередньо планується мовленнєва ситуація (наприклад, «Яка пора року найкраща?»). Учні 9 класу отримують завдання за ситуативною вправою для складання діалогів, де вони самі мають спочатку схарактеризувати мовленнєву ситуацію, а потім – скласти діалог. Доцільними виявилися теми проблемного характеру (наприклад, «Чи завжди треба говорити правду?»). Отже, залучаючись до діалогічного мовлення у допрофільний період, учні Тетерівської гімназії знайомляться з мовленнєвими ситуаціями, вивчають правила культури мовлення та етики спілкування, засвоюють алгоритм створення діалогу дискусійного характеру.

Діалогічне мовлення на уроках української мови у профільних 10–11 класах гімназії – це, як правило, не лише розмова двох, а частіше кількох осіб (полілог), а й спосіб оволодіння теоретичними знаннями та практичними навиками у вивченні та застосуванні мови. На це, власне, зорієнтований добір вправ підручника «Українська мова» для 10 та 11 класів ЗНЗ, профільний рівень (авт.: М. І. Плющ, В. І. Тихоша, С. О. Караман, О. В. Караман), використання якого допоможе вчителю в реалізації принципів навчання української мови. Під час вивчення кожної теми лінгвістичної змістової лінії у підручнику передбачено виконання мовленнєвої (комунікативної) та соціокультурної змістової ліній. Працюючи над розвитком зв'язного мовлення, учитель не тільки вчить сприймати чуже мовлення, відтворювати готовий текст,

створювати власні висловлювання (діалогічне та монологічне мовлення), але й формує таким чином національні й духовні цінності, тематично виписані програмами («Я і українська мова», «Мовне родинознавство», «Український мовний етикет», «Національно-мовне виховання особистості», «Народ, національна історія, культура», «Українська мова як засіб самопізнання й самореалізації») (10 клас); «Українська мовна особистість і Україна», «Українська мова і національна історія, духовна культура», «Лінгвокультурні особливості регіонів України», «Українська мова і світ», «Українська мова в Інтернет-джерелах» (11 клас).

Діалогічне мовлення, як зазначає Ш. О. Амонашвілі, має ґрунтуватися на гуманістичному характері спілкування педагога з дітьми, співпраці рівних, довірі та взаємній повазі [1, с. 59].

У завданнях, що пропонує підручник згаданого авторського колективу, прописано роботу в парах, групах. Окремо, як етап уроку, передбачено вправу «Спілкування», у процесі виконання якої учні не лише вдосконалюють навички діалогічного мовлення, а й засвоюють теоретичний матеріал. Як приклад, розглянемо завдання розділу «Лексикологія української мови як учення про лексичний склад», 10 клас. Тема – «Слово як одиниця мови. Ознаки слова»: «Складіть і запишіть діалог-аргументацію, в якому ви доводили б одноліткові необхідність досконалого оволодіння рідною мовою та однією з іноземних. Уживайте *слова різних лексичних груп*» (вправа 350). Тема – «Запозичена лексика як джерело збагачення лексичного складу мови»: «Якими шляхами, на вашу думку, має збагачуватися мова: шляхом створення *власних нових слів* чи шляхом *запозичень*? Обговоріть проблему» (вправа 453). Тема – «Лексика української мови за сферою її використання і стилістичною диференціацією»: «Складіть і розіграйте діалог на тему «Наукові досягнення України у світі». Уживайте відповідні *терміни*» (вправа 479).

Як бачимо, кожне завдання «Спілкування» спрямоване не лише на вдосконалення навичок діалогічного мовлення, формування мовленнєвої компетенції, а й на засвоєння матеріалу лінгвістичної змістової лінії (нових понять і термінів).

Особливо доречними є вправи діалогічного спілкування, якими передбачено вивчення та засвоєння нового матеріалу. Фактично, діалог тут варто розглядати як метод навчання. Опрацьовуючи матеріал лінгвістичної довідки, правило (чи то на уроці розвитку мовлення, чи під час вивчення граматичного матеріалу), учні мають усвідомити нове, проаналізувати та синтезувати прочитане, щоб потім – від себе – у вигляді діалогу подати засвоєне перед однокласниками. Наприклад, тема «Культура усного та писемного мовлення»: «Побудуйте діалог на тему “Чи кожна людина може стати видатною?”. Озвучте його, дотримуючись правил культури мовлення й етики спілкування» (вправа 60). Або тема «Діалекти як історична база літературних мов. Територіальні і соціальні діалекти. Мова міста і села»: «Об’єднайтесь у пари і проведіть взаємоопитування за вивченим матеріалом та картою першого форзацу підручника» (вправа 136). І тема «Стилістичні засоби орфоєпії. Підсумковий урок з теми»: «Обговоріть у родинному колі проблему «Питання культури мови – справа державна чи особиста?». Результати обговорення запишіть із використанням непрямої мови» (вправа 275); «Складіть і розіграйте діалог на тему “Наші відкриття в українській орфографії?”» (вправа 277). З теми «Написання слів іншомовного походження»: «Складіть і запишіть діалог на тему “Моя майбутня професія”, використовуючи слова іншомовного походження».

Практика вчителів Тетерівської гімназії підтвердила, що виконання подібних завдань можливе як на уроці, так і у вигляді домашнього завдання, однак кожне з них передбачає застосування мовних знань, використання мови як засобу навчання, а також формування комунікативних компетенцій. Ми погоджуємося з думкою М. В. Кларіна, що «діалогічна особистісна» позиція вчителя є сутнісною рисою навчального діалогу (дискусії). Така позиція реалізується за спеціально організаційних зусиль, яких докладає вчитель, визначаючи тон обговорення, дотримання його правил усіма учасниками [4, с. 127].

Для контрольних завдань у профільних 10 та 11 класах учителі добирають мовний матеріал з урахуванням тематики соціокультурної змістової лінії чинної програми, рівня підготовленості та пізнавальних інтересів учнів. Уміння діалогічного спілкування визначаються за відповідними критеріями з урахуванням кількості складених реплік (16–18 – для двох учнів у 10 класі, 18–22 – в 11 класі). Якщо учень складає діалог, самостійно обравши аспект запропонованої теми (або ж сам визначає проблему для обговорення), переконливо й оригінально аргументує свою позицію, зіставляє різні погляди на той самий предмет, розуміючи водночас можливість інших підходів до обговорюваної проблеми, виявляє повагу до думки іншого, структура діалогу та мовне оформлення реплік відповідають нормам, він отримує високу оцінку. Саме такого результату досягають в оволодінні умінням діалогічного спілкування старшокласники, з якими на уроках української мови вчитель опрацьовує цікаві мовленнєві завдання підручника, намагаючись урізноманітнювати за змістом цікавими фактами з розвитку культури та мистецтва малої батьківщини, історії та літератури рідного краю.

Досвід роботи в експериментальних класах засвідчує ефективність наших методичних рекомендацій щодо формування умінь діалогічного спілкування старшокласників. За цими рекомендаціями розроблено низку уроків.

Висновки. На основі теоретичних узагальнень і практичного досвіду ми з'ясували, що формування умінь діалогічного спілкування є особливою формою спільної діяльності учнів і вчителя, взаємодією смислових позицій суб'єктів навчально-виховного процесу щодо визначення, прийняття і розв'язання навчальних завдань (задач), результатом чого є здобуття нового знання для розширення власних поглядів. Сутність поняття «діалогічне спілкування» розглядається як усвідомлюваний, цілеспрямований і керований учителем процес поступового налагодження співпраці учнів і вчителя, учнів між собою щодо визначення й досягнення навчальної мети. Для старшокласників уміння діалогічного спілкування уможлиблює безболісне, якісне входження у самостійне життя, вміння налагоджувати особистісні та професійні стосунки з іншими, що є важливим аспектом життєдіяльності. Отже, потреба у діалогічному спілкуванні, поряд з потребою діяльності, праці, є визначальною у становленні особистості. Саме тому особливого значення набуває проблема формування умінь діалогічного спілкування особистості – людини, яка виявляє високий рівень мовної та мовленнєвої компетентції, шанує, любить, береже рідну мову, людини, здатної презентувати себе в суспільстві засобами мови.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
2. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.
3. Голуб Н. Б. Культура діалогу на уроці української мови: проблеми і перспективи [Електронний ресурс] / Н. Б. Голуб // Електронна бібліотека НАПН України за: [Наукові записки. – 2013. – Вип. 5 (40). – С. 130–133. – (Серія «Філологічна»)]. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/33673/%D0%9A%D1%83%D0%BB_%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0_%D0%B4%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%83.pdf
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических процессах / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 221, [3] с.
5. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе : учеб. пособ. / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : КПТУ, ИВН, 2000. – 170 с.
6. Мальшева Л. Р. Диалог культур в аксиологизации гуманитарного образования студентов университета / Л. Р. Мальшева // Вестник ОГУ. – 2000. – № 2. – С. 34–39.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

References

1. Amonashvily Sh. A. Psikhologicheskoye osnovy pedagogyki sotrudnichestva / Sh. A. Amonashvili. – K. : Osvita, 1991. – 111,[1] s.
2. Ball H. O. Suchasnyy humanizm i osvita: sotsialno-filosofski ta psykholoho-pedahohichni aspekty / H. O. Ball. – Rivne : Lista-M, 2003. – 128 s.
3. Holub N. B. Kultura dialohu na urotsi ukrayinskoyi movy: problemy i perspektyvy [Elektronnyy resurs] / N. B. Holub // Elektronna biblioteka NAPN Ukrayiny za: [Naukovi zapysky. – 2013. – Vyp. 5 (40). – S. 130–133. – (Seriya «Filolohichna»).] – URL: http://lib.iitta.gov.ua/3367/3/%D0%9A%D1%83%D0%BB_%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0_%D0%B4%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%83.pdf
4. Klarin M. V. Innovatsionnye modeli obucheniya v zarubezhnykh pedagogicheskikh protsessakh / M. V. Klarin. – M. : Arena, 1994. – 221,[3] s.
5. Kondrashova L. V. Protseess obucheniya v vysshey shkole : ucheb. posob. / L. V. Kondrashova. – Krivoy Rog : K-HPU, YVN, 2000. – 170 s.
6. Malysheva L. R. Dialog kultur v aksiologizatsii gumanitarnogo obrazovaniya studentov universiteta / L. R. Malysheva // Vestnik OGU. – 2000. – No 2. – S. 34–39.
7. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoyi shkoly : pidruchnyk / O. Ya. Savchenko. – K. : Hramota, 2012. – 504 s.

Васьковская Е. Е.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассматриваются дидактические аспекты формирования у старшекласников умений диалогического общения. Внимание сосредоточено на решении этой проблемы на уроках украинского языка. Раскрываются потенциальные возможности диалогического общения в становлении личности. Представлены методические рекомендации для решения обозначенной проблемы.

Ключевые слова: умения диалогического общения; украинский язык; ученики старшей школы; урок.

Vaskivska O. Y.

DIDACTIC ASPECTS OF FORMATION IN HIGH SCHOOL STUDENTS OF SKILLS OF DIALOGICAL COMMUNICATION

The article deals with didactic aspects of formation at senior pupils dialogical communication skills. This problem is invited to decide on the lessons of the Ukrainian language. This is about the potential ability to form dialogical communication in the content of the program and textbooks in Ukrainian language for high school students. The article presents the principles address this urgent problem.

Ability to active of communication is a factor in the development of different kinds of knowledge and skills. It is necessary for high school students in their future life. The person who has a high level of communicative competence can represent themselves in society by means of language.

Experience in experimental classes demonstrated the effectiveness of our guidelines for formation of abilities of dialogical communication of high school students. Based on this, teachers have developed a series of lessons. In result, based on theoretical generalizations and practical experience, we found that the formation of abilities of dialogic communication is a special form of joint activities of high school students and teachers.

Keywords: skill dialogic communication; the Ukrainian language; high school student; a lesson.

**Майорський Вячеслав Віталійович —**

здобувач кафедри гендерної освіти та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, заступник директора з НМЕР Іллічівської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 Іллічівської міської ради Одеської області. Коло наукових інтересів: методика навчання правознавства, конституційне право у загальноосвітніх навчальних закладах, практичне правознавство.

УДК 372.834

СИСТЕМНЕ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТЬ У НАВЧАННІ ПРАВОЗНАВСТВА УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ

У статті обґрунтовується важливість формування понятійного апарату учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку в процесі навчання правознавства. Акцентується увага на умовах ефективної діяльності учнів із засвоєння правових понять. Положення статті ілюструються прикладами з розділу «Конституційне право України» навчальної програми «Правознавство (профільний рівень), 10–11 класи».

Ключові слова: правові поняття; понятійний апарат; учні профільних класів; правознавство.

Державний стандарт базової і повної середньої освіти передбачає обов'язкове засвоєння учнями понять і термінів навчального предмета [1]. Поняття як один із найважливіших компонентів системи наукових знань є ядром, навколо якого формуються ці знання. Вони виступають однією з форм мислення, що відображає істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак [2, с. 368].

Опанування поняттями відбувається у процесі засвоєння учнями основ різних наук, у тому числі й правознавства. Зміст шкільного правознавства передбачає осмислення учнями внутрішньої сутності фактів, а отже, оволодіння системою наукових понять, висновків, зв'язків, державно-правових закономірностей.

Особливістю правознавства є наявність значного теоретичного матеріалу та понять як його структурних одиниць. Юридичній науці притаманна упорядкована система взаємопов'язаних понять і категорій, що визначаються предметом цієї науки та забезпечують логіко-юридичну організацію знань у сфері держави і права [6, с. 3–4].

Теоретичний компонент шкільного правознавства охоплює категорії, правові поняття, терміни, судження, умовиводи, закономірності, тенденції та причиново-наслідкові зв'язки. При цьому основними у цій структурі залишаються поняття, адже оперування ними уможливорює формулювання висновків і узагальнень, встановлення закономірностей і зв'язків, аналіз теорії та концепції [10].

Правові поняття – це логічно оформлені загальні думки щодо класу юридичних явищ. Вони надають усвідомлене, систематизоване знання про зв'язки та співвідношення

явищ і процесів, є однією з форм відображення світу в свідомості людини, за допомогою якої засвоюється сутність правових явищ і процесів, узагальнюються їх суттєві сторони та ознаки [5, с. 26].

Понятійний апарат правознавства відображає факти державно-правової дійсності, що об'єктивно існують у їхніх істотних властивостях (ознаках), зв'язках та відношеннях. Вони є осередком юридичних знань, результатом узагальнення найважливіших ознак правових явищ та пізнання шляхом проникнення в їх сутність [10].

За С. Нетьосовим, поняття – це важливий елемент змісту правознавства, тому, на його думку, завданням учителя є навчити учнів користуватися поняттям як базовим опорним знанням [4, с. 10]. Н. Жидкова зараховує вміння формулювати правові поняття до найбільш поширеного правового вміння учня, без якого неможливе вивчення ним жодної теми з правознавства [3, с. 35].

Н. Ткачова наголошує, що опанування учнями юридичними поняттями є основою для глибоко усвідомлення ними життєвого, реального змісту права, яке втілює справедливість, зафіксовану в законі [11, с. 20–21]. Пристає на її позицію й С. Осмоловський, який зазначає, що засвоєння понять і термінів сприяють соціалізації особистості та виробленню її життєвої позиції [5, с. 26].

Зазначимо, що проблема формування понятійного апарату учнів у процесі навчання правознавства набуває особливої важливості, адже вивчення правознавства як навчального предмета розпочинається лише у 9 класі з практичного курсу правознавства. Окрім того, засвоєння правових понять викликає певні труднощі в учнів через специфіку правової науки.

Загальновідомо, що головною умовою формування мислення учнів є системність у навчанні, що передбачає оволодіння ними поняттями в певній послідовності. Розглянемо це на прикладі розділу «Конституційне право України» («Правознавство (профільний рівень)») [9, с. 61–67].

Розділ вивчається учнями 10-го профільного (юридичного, історико-правового чи економіко-правового) класу впродовж 34 годин. Відповідно до навчальної програми «Правознавство» (профільний рівень) 10–11 класи», учні мають засвоїти доволі значну кількість понять. Зазначимо, що серед них є вже відомі учням із предмета «Правознавство. Практичний курс» (9 клас) поняття (наприклад, Конституція, громадянство, іноземець, особа без громадянства, права і свободи людини і громадянина, громадська організація, парламент, законодавчий процес, місцеве самоврядування, правоохоронні органи). Однак більшість понять з точки зору засвоєння учнями їх юридичного змісту є для них новими. Наприклад, правонаступництво, державні символи, державна мова, національні меншини, біпатрид, гарантії конституційних прав і свобод людини і громадянина, референдум, вибори, виборча система, імпічмент, місцева державна адміністрація, правосуддя, судоустрій, судочинство, адвокатура, нотаріат тощо.

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів із розділу «Конституційне право України» передбачають формування таких предметних умінь учнів, як називати, правильно застосовувати, визначати, порівнювати поняття й терміни [9, с. 61–67]. Зазначимо, що й інші передбачені програмою вміння та розумові операції (характеризувати, описувати, аналізувати, розрізняти, оцінювати правові явища й процеси) в основі повинні мати знання учнями тих чи інших правових понять. Наприклад, розрізняти види прав і свобод людини і громадянина учень зможе, опанувавши поняття «права і свободи людини» та «громадянин»; моделювати законодавчий процес учні зможуть тоді, коли знатимуть, що це таке та якими є його етапи; для характеристики системи прокуратури учні мають передусім засвоїти, що таке прокуратура тощо.

Підтримуємо думку про те, що формування понятійного апарату учнів проходить три рівні: перший – це засвоєння інформації (пошук і знаходження відповіді на запитання «що таке ...?»), другий – це застосування учнем поняття в типовій (знайомій

йому) ситуації, а третій передбачає творче застосування знань учнем у новій навчальній діяльності. Зазначимо, що зусилля вчителя правознавства мають спрямовуватися на досягнення цього рівня опанування учнями понять.

Робота учнів над формуванням понятійного апарату навчає їх прийомам різних видів діяльності, а саме: навчальній – скласти план, конспекти, тези; розумової – аналізувати, узагальнювати, конкретизувати, доводити; переносу прийомів розумової діяльності в нову ситуацію (наприклад, у роботу з новим джерелом інформації); практичного застосування засвоєних знань не лише в навчальних, а й у життєвих ситуаціях [8, с. 68].

Засвоєння учнями профільного класу понятійного апарату предмета «Правознавство» потребує врахування вчителем певних умов. До них, на нашу думку, належать такі:

- система понять має утворювати так званий структурний скелет знань із тієї чи іншої теми, розділу та з правознавства як навчального предмета в цілому. Адже кожне поняття не ізольоване, а перебуває в певному зв'язку з іншими. Наприклад, поняття «громадянство» та «права людини» пов'язані з правовим статусом особи та є його центральними елементами, судочинство виступає формою здійснення правосуддя, вибори й референдум – це форми безпосередньої демократії тощо;

- для ефективного засвоєння учнями правових понять важлива реалізація на уроках у профільному класі внутрішньопредметних зв'язків між предметами «Правознавство. Практичний курс» (9 клас) та «Правознавство (профільний рівень)» (10–11 класи). Однак вивчені учнями поняття в 9-му класі мають змістовно поглиблюватися, адже навчальна програма практичного курсу правознавства передбачає як мінімізацію кількості понять, так і спрощений (доступний для учнів 9-го класу) їх виклад;

- низка понять, що вивчаються в розділі «Конституційне право України» вже відома учням, наприклад із ЗМІ. Серед них ті, що позначають органи державної влади України, місцевого самоврядування, пов'язані з виборчим процесом, реалізацією та захистом прав і свобод людини тощо. Завданням учителя є спрямувати діяльність учнів саме на засвоєння юридичного (а не публіцистичного чи побутового) змісту таких понять;

- переважна більшість понять закріплена в положеннях конституційного законодавства, що вимагає від учителя організації систематичної роботи учнів з фрагментами нормативно-правових актів. Наприклад, опанування учнями такими поняттями, як «адвокатура», «прокуратура», «територіальна громада», «місцева державна адміністрація» тощо передбачає опрацювання ними окремих статей відповідних законів та Конституції України;

- правовим поняттям притаманні постійний розвиток, коректування й наповнення новим змістом. Особливо це стосується конституційного права. Тому вчитель має постійно тримати в полі зору зміни в законодавстві для того, щоб учні засвоювали й оперували поняттями чинних нормативно-правових актів та міжнародних договорів;

- формування правових понять потребує врахування вчителем психологічних особливостей учнів. При цьому прийоми роботи учнів із поняттями можуть виступати методами не лише діагностування, а й розвиваючого навчання учнів [7, с. 94–95];

- здатність старшокласників логічно міркувати, критично мислити (застосовувати навички аналізу та синтезу), абстрагувати, порівнювати, узагальнювати є підґрунтям ефективного формування їхнього понятійного апарату такого складного в теоретичному плані предмета, як правознавство.

Опанування учнем правового поняття означає, що він знає його зміст, обсяг і зв'язки з іншими поняттями та вміє застосовувати в навчальній діяльності – визначати теоретичні поняття для аналізу й пояснення правових явищ і процесів, співвідносити й порівнювати правові поняття, аналізувати діяння учасників правовідносин на основі правових понять тощо. Тому важливою умовою успішного засвоєння поняття є така діяльність учнів, коли поняття формується у процесі його практичного застосування [2, с. 368].

Стаття не вичерпує всіх аспектів системного формування понять учнів профільних класів у навчанні правознавства. Зокрема, потребують уваги такі її аспекти, як методи і прийоми формування понятійного апарату учнів профільних класів, способи перевірки обсягу та рівня засвоєння учнями правових понять тощо.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – 2-ге вид., допов. й виправ. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Жидкова Н. М. Формування предметних умінь із правознавства в учнів 9–10 класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Наталія Миколаївна Жидкова ; Інститут педагогіки НАПН України. – К., 2012. – 301 с.
4. Нетьосов С. І. Навчання дев'ятикласників основ правознавства з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Сергій Іванович Нетьосов ; Інститут педагогіки НАПН України. – К., 2009. – 20 с.
5. Осмоловський С. О. Загальнодидактичні основи викладання курсу «Основи правознавства» / С. О. Осмоловський // Конституція України і основи правознавства в школі : книга для вчителя. – К. : Український центр правових студій, 1999. – С. 19–29.
6. Панов М. І. Проблеми методології формування категоріально-понятійного апарату юридичної науки / М. І. Панов // Проблеми законності : зб. наук. пр. / відп. ред. В. Я. Тацій ; Національний юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого. – Х., 2014. – Вип. 126. – 224 с.
7. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е. А. Певцова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
8. Пишко О. Л. Компетентісно орієнтована методика навчання правознавства учнів дев'ятих класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Олена Леонідівна Пишко ; Інститут педагогіки НАПН України. – К., 2015. – 161 с.
9. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів, 10–11 класи : Правознавство, профільний рівень. Суспільно-гуманітарний напрям, правовий профіль. 10–11 класи // Програми для загальноосвітніх навчальних закладів, 10–11 класи. – К., 2010. – 95 с.
10. Рябовол Л. Т. Понятійний апарат шкільних курсів правознавства: загальна характеристика та особливості [Електронний ресурс] / Л. Т. Рябовол // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2012. – № 64. – С. 134–139. – Режим доступу: <http://www.nniif.org.ua/File/12rltpas.pdf>
11. Ткачова Н. К. Формування правових понять в учнів шкіл і профтехучилищ / Н. К. Ткачова // Історія в школах України. – 1999. – № 2. – С. 20–22.

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>
2. Honcharenko S. U. Ukrainyskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. – 2-he vyd., dopov. u vyprav. – Rivne : Volynski oberehy, 2011. – 552 s.
3. Zhydkova N. M. Formuvannya predmetnykh umin iz pravoznavstva v uchniv 9–10 klasiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 «Teoriia ta metodyka navchannia (istoriia ta suspilstvoznachchi dystsypliny)» / Nataliia Mykolaivna Zhydkova ; Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. – K., 2012. – 301 s.
4. Netosov S. I. Navchannia deviatyklasnykiv osnov pravoznavstva z vykorystanniam informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.02 «Teoriia ta metodyka navchannia (istoriia ta suspilstvoznachchi dystsypliny)» / Serhii Ivanovych Netosov ; Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. – K., 2009. – 20 s.
5. Osmolovskiy S. O. Zahalnodydaktychni osnovy vykladannia kursu «Osnovy pravoznavstva» / S. O. Osmolovskiy // Konstytutsiia Ukrainy i osnovy pravoznavstva v shkoli : knyha dlia vchytelia. – K. : Ukrainyskyi tsentr pravnychkykh studii, 1999. – S. 19–29.
6. Panov M. I. Problemy metodolohii formuvannia katehorialno-poniatiinoho aparatu yurydychnoi nauky / M. I. Panov // Problemy zakonnosti : zb. nauk. pr. / vidp. red. V. Ya. Tatsii ; Natsionalnyi yuryd. un-t im. Yaroslava Mudroho. – Kh., 2014. – Vyp. 126. – 224 s.

7. Pevtsova E. A. Teoriya i metodika obucheniya pravu : ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / E. A. Pevtsova. – M. : Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2003. – 400 s.
8. Pyshko O. L. Kompetentnisno oriientovana metodyka navchannia pravoznavstva uchniv deviatykh klasiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 «Teoriia ta metodyka navchannia (istoriia ta suspilstvoznachni dystsypliny)» / Olena Leonidivna Pyshko ; Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. – K., 2015. – 161 s.
9. Prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv, 10–11 klasy : Pravoznavstvo, profilnyi riven. Suspilno-humanitarnyi napriam, pravovyi profil. 10–11 klasy // Prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv, 10–11 klasy. – K., 2010. – 95 s.
10. Riabovol L. T. Poniatiinyi aparat shkilnykh kursiv pravoznavstva: zahalna kharakterystyka ta osoblyvosti [Elektronnyi resurs] / L. T. Riabovol // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu im. I. Franka. – 2012. – No 64. – S. 134–139. – Rezhym dostupu: <http://www.nniif.org.ua/File/12rltpas.pdf>
11. Tkachova N. K. Formuvannia pravovykh poniat v uchniv shkil i proftekhuchylyshch / N. K. Tkachova // Istorii v shkolakh Ukrainy. – 1999. – No 2. – S. 20–22.

Майорский В. В.

СИСТЕМНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ В ОБУЧЕНИИ ПРАВОВЕДЕНИЮ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье обосновывается важность формирования понятийного аппарата учащихся профильных классов общественно-гуманитарного направления в процессе обучения правоведению. Акцентируется внимание на условиях эффективной деятельности учащихся по усвоению правовых понятий. Положения статьи иллюстрируются примерами раздела «Конституционное право Украины» учебной программы «Правоведение (профильный уровень), 10–11 классы».

Ключевые слова: правовые понятия; понятийный аппарат; учащиеся профильных классов; правоведение.

Mayorsky V.

SYSTEMATIC FORMING OF CONCEPTS IN THE TEACHING OF LAW PUPILS OF THE LAW-ORIENTED CLASSES

The article explains the importance of forming the conceptual apparatus of pupils of the Law-Oriented Classes in education law; focuses on the conditions for effective activity of pupils in mastering legal concepts.

It is found that the theoretical component of the school Law covers the categories, legal concepts, terms, judgments, reasoning, patterns, trends and causal relationships. The manipulation of law concepts allows students to learn how to formulate conclusions and generalizations, to establish the patterns and relationships, to analyze theories and concepts.

It supports the definition of legal concepts as logically decorated general thoughts on the class of legal occurrence that give conscious, systematic knowledge about the connection and relations between legal occurrence and processes. The work of pupils on the formation of the conceptual apparatus teaches them the techniques of teaching, reflective activities and practical application of acquired knowledge.

It is noted that the problem of the formation of the conceptual apparatus of pupils in study of Law is important because: the study of Law begins in the 9th form from the practical course in Law; mastering legal concepts causes some difficulties for pupils because of the nature of legal science. It is noted that the main condition for the formation of pupils thinking is systematic in the training, which involves the mastery of concepts in sequence.

The provisions of the article are illustrated by examples of pupil learning section «Constitutional law of Ukraine» curriculum «Law (profile level), 10–11th forms».

Keywords: legal concepts; conceptual apparatus; pupils of the Law-Oriented Classes; Law.



Сосницька Наталя Леонідівна —

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізико-математичних дисциплін та інформаційних технологій у навчанні Бердянського державного педагогічного університету. Автор та співавтор понад 185 публікацій, зокрема 3 монографії, 12 навчальних посібників (5 з Грифом МОН України). Основні напрями наукової діяльності: дослідження формування і розвитку змісту шкільної фізичної освіти в Україні (історико-методологічний контекст); системне багаторівневе прогнозування розвитку змісту фізико-математичної освіти методом математичного опису і часових рядів; використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі з фізики; науково-педагогічні дослідження в галузі гетерогенності: порівняльний аспект.

УДК 37.017.91.001.89

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІНКЛЮЗИВНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті розкрито методологічні основи моделі науково-педагогічних досліджень інклюзивних процесів, описано її основні характеристики й особливості. Проаналізовано процес формування ланцюжка теоретичних і нормативних моделей науково-педагогічних досліджень з урахуванням принципу гетерогенності. Визначено ознаки, за якими формується зміст аксіологічної моделі науково-педагогічного дослідження як методологічного орієнтира між теоретичною та нормативною моделями.

Ключові слова: методологія; основи; науково-педагогічне дослідження; інклюзія; гетерогенність; процес; модель; концепція.

Інклюзивні процеси в освіті стають об'єктом міждисциплінарних наукових досліджень. Загострення інтересу до нового терміну, його змісту, практики пов'язане з осмисленням інноваційних змін, що відбуваються в галузі освіти. Актуальними для сучасної педагогічної теорії є поняття полікультурна освіта, інтеграційна освіта, інноваційна освіта, інклюзивна освіта тощо. Кожна з категорій, безперечно, пройде «перевірку часом», а їх розробка внесе суттєвий вклад у розробку стратегії та вектора системних перетворень у суспільстві. Загальний сенс пошуку полягає в русі до людини, дитини як самодостатнього суб'єкта і кінцевої мети будь-яких реформ і змін. Об'єднуючою тенденцією пошуку є відхід від парадигми, орієнтованої на знаннєвий підхід, «середні» здібності та можливості дитини, пріоритет розвитку пізнавальних процесів, на відміну від моральних, гуманних орієнтирів. Це також спроба розставити акценти на тому, куди і до яких результатів рухається сучасна система освіти, яке в ній місце відводиться дитині, педагогові, їх взаємовідносинам і позиціям в освітньому процесі [10].

Тому, урахуовуючи досвід соціальної й освітньої інклюзії, постає проблема розробки методологічних засад дослідження інклюзивних процесів. Важливо визначити таку основу, що поєднувала б конструктивні ідеї для перспективного, інноваційного розвитку педагогічної науки і практики відповідно до вимог сьогодення та майбутнього. Це має бути визначення фундаментальних системоутворюючих основ, які б забезпечували розуміння напрямку розвитку педагогічної науки і практики до дитини, особистості.

Основам наукових досліджень присвячені праці Б. Аканова, Г. Артемчука, М. Білухи, П. Дмитренка, В. Крутова, В. Сидоренка, В. Романчикова, Д. Стеченка та інших. Теоретичні основи наукової організації педагогічних досліджень вивчали С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Бондар, І. Волощук, С. Гончаренко, В. Журавльов, В. Міхеєв та інші. Методологічні та системні основи методики постановки мети, задач та питань педагогічного дослідження розглядали Е. Бережна, М. Данілов, В. Зазвягінський, А. Каліта, О. Кліменюк, В. Краєвський, Т. Кристопчук, З. Меретукова, С. Сисоєва та інші.

Методологія та організація науково-педагогічних досліджень інклюзивних процесів пов'язані з вивченням питань нетиповості дитини (У. Волфенсбергер, Б. Геррі, Н. Кунс, М. Форест, Л. Акатова, В. Леві, І. Кантемирова та ін.); розробки теоретичних концептів інклюзивної освіти (Л. Бартон, Дж. Деппелер, Е. Дорис, Д. Харвей, С. Алехіна, Д. Зайцев та ін.); суб'єктивних характеристик як підґрунтя розвитку інклюзивних освітніх практик (Л. Блум, Дж. Нельсон, Д. Леонт'єва та ін.); технологічного поля інклюзивної освіти (М. Банерджи, Х. Гартнер, С. Денно, Л. Виготський, І. Левченко, І. Карпенкова, С. Кудінов та ін.).

Аналіз теорії та практики в галузі методології науково-педагогічних досліджень, зокрема інклюзивних процесів, дав змогу дійти висновку щодо виокремлення концептів, на яких потрібно будувати ці дослідження в умовах гетерогенності, що спрямовані в кінцевому результаті на підвищення ефективності функціонування системи освіти в цілому.

Методологічними основами науки є сукупність вихідних філософських засадничих теорій, принципів, категорій, уявлень, що визначають напрями і характер осмислення об'єктивної дійсності, загальні та часткові методи її пізнання, наукового проникнення в її сутність і закономірності розвитку, для здійснення цілеспрямованого впливу на світ і взаємодії з ним [6].

Методологія науки як самостійна галузь знань охоплює все різноманіття методологічних і методичних принципів і прийомів, операцій і форм отримання наукового знання. Її вищим і визначальним рівнем є філософія методології, принципи якої організовують роботу на конкретно-науковому рівні. На сучасному етапі розвитку суспільства філософський рівень методології функціонує не у вигляді жорсткої й однозначної системи норм, правил і формальних прийомів, а як загальна система принципів і регулятивів наукової діяльності [3; 7; 8]. Зasadниче методологічне значення як для самої філософії, так і конкретно для педагогіки мають такі принципи: об'єктивності; історизму; системності; діалектичного протиріччя; єдності якості та кількості; діалектичного заперечення; розвитку; каузальності (рис. 1).



Рис. 1. Методологія науки: загальнофілософський і загальнонауковий рівні

Специфіка гуманітарного дослідження, зокрема науково-педагогічного, обумовлена [1; 4]:

- нерегулярністю, неповторністю та недетермінованістю явищ, що вивчаються;
- фактом, що гуманітарне знання майже не піддається аксіоматизації, а зміст деяких понять є недостатньо чітко визначеним;
- обмеженими можливостями математичного моделювання в рамках гуманітарного дослідження;
- впливом ціннісних установок дослідника на отримувані результати;
- частим використанням скорочених висновків, зредукованих пояснень, які за своєю формою нагадують буденні пояснення;
- наявністю в теоретичному обґрунтуванні великої кількості ймовірнісних припущень;
- великою кількістю загальних положень, гіпотез, законів, істинність яких може бути підтверджена лише тривалим досвідом суспільно-історичного розвитку.

Тому орієнтирами загальної стратегії наукового дослідження в умовах глобальних цивілізаційних викликів на філософському і загальнонауковому рівні методології ми виділяємо низку методологічних підходів: системний, структурний, функціональний, інформаційний, модельний, імовірнісний, синергетичний, прогностичний, аксіоматичний, побудова логічних міркувань, нормативно-оцінний. Актуальність цих підходів підтверджується [5]:

- змінами, які прогресують у будь-якій сфері діяльності і ґрунтуються на інноваційному типі розвитку. При цьому глобалізація призводить до синергетичного ефекту нелінійного розвитку, що є потужним чинником прискорення змін;
- демократизацією та гуманізацією сучасного суспільства, які зумовили підвищення важливості життя і діяльності окремої людини й одночасно посилили вимоги до її особистої компетентності та самодостатності;
- інноваційним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, що в умовах глобалізації зумовив формування нового цивілізаційного феномену – мережевого суспільства: утворення та поширення у віртуальному просторі творчих об'єднань та колективів людей, що досягають високої ефективності в спільній діяльності та праці.

Педагогіка належить до гуманітарних наук, об'єктами вивчення яких є культурні феномени, пов'язані з людиною, суспільством і соціальними взаєминами. Повнота аналізу соціального явища в гуманітарному пізнанні досягається лише за умови введення в схему його аналізу людини як чинника, що відтворює, конструює буття соціального явища. Тому на конкретно-науковому рівні методології основою науково-педагогічного дослідження є принципи і підходи, виявлені нами в контексті розвитку гуманітарного знання (рис. 2).

До таких підходів належать: аксіологічний, культурологічний, полікультурний, компетентнісний, особистісно орієнтований, здібнісно орієнтований. Ці підходи реалізуються у площині методологічних принципів: гуманізму, толерантності, культуродоцільності, діалогу і взаємодії культур, етнопсихологізації, етнопедогогізації, полілінгвізму, персоніфікації, конгруентності, гетерогенності.

У пошуку й обґрунтуванні інструментів і механізмів цілеспрямованої побудови інклюзивної теорії та практики ці підходи і принципи набувають безкомпромисності. Унікальність та самодостатність кожного з підходів дає змогу через їх призму одночасно досліджувати і будувати інклюзивну практику як цілісну систему та сукупність підсистем і функцій. У визначенні суті, цілей, характеру, принципів, механізмів і основ побудови й руху інноваційної теорії та практики зазначені підходи виступають найбільш цінними.



Рис. 2. Методологія науки: конкретно-науковий рівень

Термін «інклюзія» належить до синонімічного ряду «гетерогенність». Гетерогенність та багатоаспектність розглядаються як значимі ресурси розвитку освіти. Термін «гетерогенність» розуміють як відмінності, які існують між людьми щодо статі, віку, етнічної приналежності, релігії, здоров'я або інвалідності, специфічних ознак особистості тощо [2].

О. Грауман і М. Певзнер відзначають, що для побудови інклюзивного суспільства й освітнього середовища потрібно (рис. 3) [2]:

- 1) визнати гетерогенність як духовну цінність;
- 2) використати гетерогенність як ресурс розвитку;
- 3) навчитися взаємодіяти з нею.

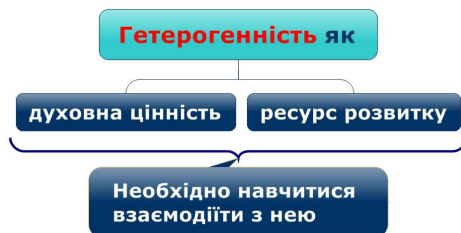


Рис. 3. Інклюзивне освітнє середовище

Виходячи з цих концептуальних тез, виникає необхідність розробки інноваційної моделі підготовки педагогів до науково-педагогічних досліджень інклюзивних процесів, що забезпечить можливість удосконалити педагогічну діяльність в умовах гетерогенності (рис. 4).

Методологічною основою цієї моделі є:

- принцип доступності освіти для усіх учнів: залучення до освітнього процесу всіх дітей, незалежно від віку, статі, етнічної та релігійної приналежності, соціального статусу, стану здоров'я, рівня інтелектуального та фізичного розвитку, навчальних досягнень;
- здібнісно орієнтований підхід (Capability Approach – наближення до здібностей і схильностей).



Рис. 4. Інноваційна модель підготовки педагога до науково-педагогічних досліджень інклюзивних процесів

Це передбачає розвиток у педагогів полідіменсиального (багатоосьового) мислення, оскільки вони на практиці стикатимуться не з певним видом гетерогенності, а з групами й організаціями, що відображають різні аспекти: обмежені фізичні можливості, мовні проблеми, культурні відмінності, соціальне неблагополуччя, обдарованість тощо [2]. У зв'язку з цим виникає потреба в підготовці педагогів, учених, здатних до комплексного й цілісного науково-педагогічного дослідження гетерогенного середовища (інклюзивного освітнього середовища).

Підвищенню методологічної культури педагога і якості його наукової роботи сприяє знання про логіку і структуру дослідження.

Методологічні знання про етапи наукового дослідження є для вченого частиною змісту його професійної підготовки. Логіка побудови дослідження виступає першочерговим критерієм його наукової організації [1; 3; 4; 6]. Логіку науково-педагогічного дослідження, що відображає послідовність етапів наукового пізнання, можна представити у вигляді схеми (рис. 5).



Рис. 5. Логіка науково-педагогічного дослідження: послідовність етапів наукового пізнання

1. На першому етапі під час створення проекту дослідження визначаються проблема, тема, об'єкт, предмет, мета, завдання.

2. На другому етапі розробляється теоретична та нормативна моделі дослідження, перевіряються гіпотези. Розробка методологічних характеристик другого етапу вимагає визначення способу переходу від теоретичної моделі до нормативної, а також виявлення кола можливих прийомів обґрунтування педагогічних норм у нормативній моделі.

Існують різні способи переходу від теоретичної моделі до нормативної. Вибір способу залежить від оцінки теоретичної моделі, що здійснюється шляхом звернення до практики. Знання способів переходу від теоретичної моделі до нормативної, а також прийомів їх обґрунтування є необхідною умовою ефективного здійснення прикладного науково-педагогічного дослідження і його впливу на педагогічну практику.

Таким переходом В. Краєвський пропонує використовувати аксіологічну модель [4]. Вона виступає як засіб оцінки теоретичної моделі у процесі переходу до нормативної частини дослідницької роботи, тобто в методологічному плані – від науки до практики.

3. На третьому етапі дослідження відбувається оформлення роботи, апробація і впровадження результатів у практику.

Реалізацію *принципу гетерогенності* ми вбачаємо на *перетині трьох моделей дослідження*: теоретичної, нормативної, аксіологічної (рис. 6).



Рис. 6. Концепція методології організації науково-педагогічного дослідження в умовах гетерогенності

Розглянемо класичну раціонально-логічну схему формування низки теоретичних і нормативних моделей науково-педагогічного дослідження (за В. Краєвським) (рис. 7) [4].

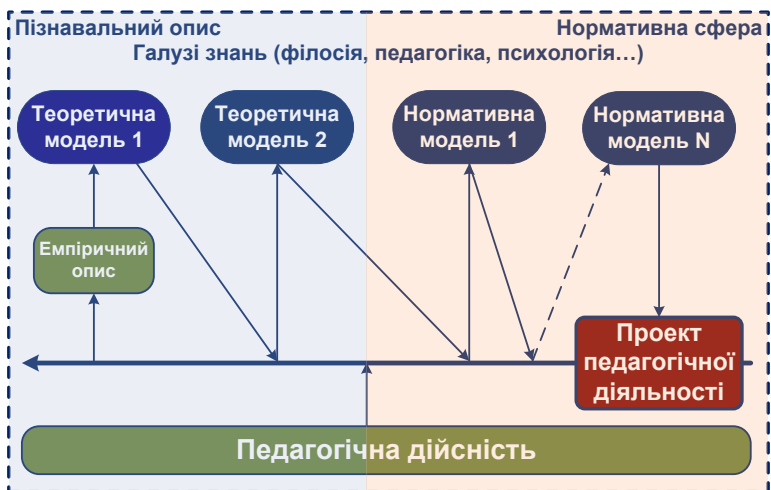


Рис. 7. Процес формування ланцюжка теоретичних і нормативних моделей науково-педагогічного дослідження

Перший крок у відображенні педагогічної дійсності – емпіричний опис фактів. *Емпіричний опис дає чуттєво конкретне уявлення про об'єкт дослідження*, про те, що можна встановити шляхом безпосереднього спостереження, відчуті органами чуття. Звичайно, певна аналітична робота потрібна, наприклад, у такому описі, яким є узагальнення отриманого досвіду. Потім на основі знань із галузей філософії, педагогіки, психології й інших наук створюється теоретичне уявлення про обраний для дослідження об'єкт – *теоретична модель I*.

На **другому кроці** створюється *мисленнєве конкретне уявлення про об'єкт – теоретична модель II*.

Третій крок – дослідник переходить до створення нормативних моделей, що втілюють знання про те, якими повинні бути перетворені ділянки педагогічної дійсності, вдосконалена педагогічна діяльність. Це в загальному вигляді те, що необхідно зробити, щоб ця діяльність поліпшити.

На **четвертому кроці** (останній) пропонується *проект майбутньої педагогічної діяльності*, в який входять конкретні матеріали і вказівки для практики (наприклад, освітні стандарти). Цей процес може багаторазово повторюватися, можливі моделі III, IV і так далі.

Завдяки введенню в логіку прикладного науково-педагогічного дослідження разом з теоретичною та нормативною моделями також і моделі аксіологічної (оцінної), що спричиняє процедуру оцінки розробленого раніше теоретичного уявлення, раціонально-логічна схема набуває ціннісного аспекту (рис. 8).

Аксіологічна модель виступає методологічним орієнтиром між теоретичною і нормативною моделями. На етапі розробки аксіологічної моделі маємо враховувати особливості гетерогенного середовища відповідно до тенденцій розвитку наукового знання у сфері освіти.

Орієнтовний зміст аксіологічної моделі пропонуємо розробляти за наступними ознаками.

1. Соціально-педагогічні ознаки (рис. 9):

- освітня політика в цілому і її відображення в нормативно-правових документах;

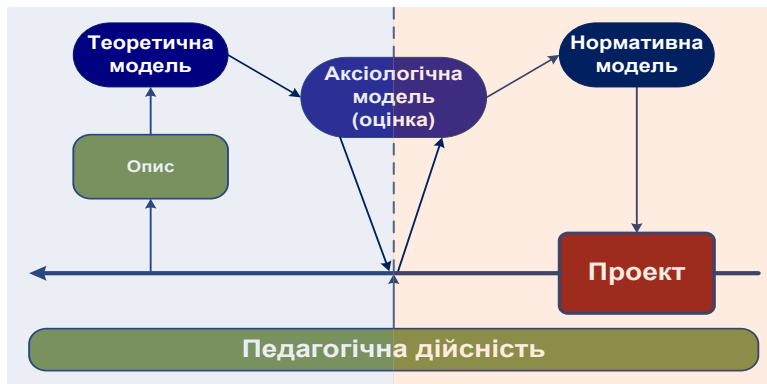


Рис. 8. Послідовність етапів науково-педагогічного дослідження з урахуванням ціннісного аспекту (за В. Краєвським)



Рис. 9. Орієнтовний зміст аксіологічної моделі (соціально-педагогічні ознаки)

- збільшення кількості педагогів-практиків, що займаються науково-педагогічними дослідженнями інклюзивного освітнього середовища;
- наявність варіативних навчальних планів, розроблених на принципах інклюзивної освіти;
- потреба суспільства в інформатизації – розвиток інформаційно-комунікаційних технологій;
- зміна орієнтирів в освіті (зрушення парадигм) – гуманізація, інклюзія, полікультурна освіта, інтеграційна освіта, інноваційна освіта, постнекласична освіта (ціннісні, полікультурні аспекти);
- *інновації в освіті*: входження в єдиний освітній простір – інклюзивне освітнє середовище; потреба змін у змісті освіти з орієнтацією на багатоманітність; орієнтація на освіту як на життєву цінність; багатоманітність як духовна цінність.



Рис. 10. Орієнтовний зміст аксіологічної моделі (методологічні ознаки)
2. Методологічні ознаки (рис. 10):

- підвищення значущості наукового знання в галузі гетерогенності;
- розширення сфери застосування нормативних знань;
- уявлення про педагогіку як практико-орієнтовану науку;
- посилення прескриптивної функції методології наукового пізнання;
- можливість зміни парадигми педагогічної науки;
- наявність педагогічних теорій як передумова нормативного знання;
- розвиток концепцій полікультурності;
- ознайомлення з науковою термінологією: інклюзія, гетерогенність, багатоманітність, менеджмент багатоманітності тощо.

Висновки. Розроблена концептуальна модель науково-педагогічного дослідження в умовах гетерогенності є сукупністю підмоделей (теоретична, аксіологічна та нор-

мативна), що дає змогу в методологічному аспекті здійснити перехід від науки до практики; виділення ціннісного аспекту науково-педагогічного дослідження й оцінка об'єкта вивчення відповідно до принципу гетерогенності є необхідною методологічною умовою інновацій у педагогічній діяльності; зміст аксіологічної моделі, розроблений відповідно до соціально-педагогічних і методологічних ознак, є основою організації та проведення науково-педагогічних досліджень інклюзивних процесів і його впливу на педагогічну практику.

Перспективами подальших пошуків у напрямі дослідження є розробка інноваційної моделі підготовки педагога до роботи з гетерогенними групами.

Список використаних джерел

1. Волощук І. С. Педагогічне дослідження : навч. посіб. / І. С. Волощук. – К. : Інформ. системи, 2009. – 390 с.
2. Грауман О. Гетерогенность как педагогическая проблема / О. Грауман, М. Н. Певзнер // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы : сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» (Великий Новгород, 19–21 мая 2014 года) / сост. Е. В. Иванов ; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2014. – С. 6–13.
3. Клименюк А. В. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования : учеб. пособ. / А. В. Клименюк, А. А. Калита, Э. П. Бережная. – К., 1988. – 100 с.
4. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательство центр «Академия», 2006. – 400 с.
5. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 8–15.
6. Меретукова З. К. Методология научного исследования и образования : учеб. пособие для студ. занимающихся НИР и аспирантов / З. К. Меретукова. – Майкоп, изд-во АГУ, 2003. – 244 с.
7. Рашкеич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Вид-во Львівська політехніка, 2014. – 168 с.
8. Семенюк Е. П. Філософія сучасної науки і техніки / Е. П. Семенюк, В. П. Мельник. – Львів : Світ, 2006. – 152 с.
9. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 4-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
10. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : учеб. пособ. / А. С. Сунцова. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.
11. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

References

1. Voloshchuk I. S. Pedagogichne doslidzhennia : navch. posib. / I. S. Voloshchuk. – K. : Inform. systemy, 2009. – 390 s.
2. Grauman O. Geterogennost' kak pedagogicheskaja problema / O. Grauman, M. N. Pevzner // Inkljuzivnoe obrazovanie: problemy i perspektivy : sbornik nauchnyh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Setevoe vzaimodejstvie universitetov s social'nymi partnerami v oblasti inkljuzivnogo obrazovanija: mezhdunarodnyj i regional'nyj aspekt» (Velikij Novgorod, 19–21 maja 2014 goda) / sost. E. V. Ivanov ; NovGU im. Jaroslava Mudrogo. – Velikij Novgorod, 2014. – S. 6–13.
3. Klimenjuk A. V. Metodologija i metodika pedagogicheskogo issledovanija. Postanovka celi i zadach issledovanija : ucheb. posob. / A. V. Klimenjuk, A. A. Kalita, Je. P. Berezhnaja. – K., 1988. – 100 s.

4. Kraevskij V. V. Metodologija pedagogiki: novyj jetap : ucheb. posob. dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / V. V. Kraevskij, E. V. Berezhnova. – M. : Izdatel'stvo centr «Akademija», 2006. – 400 s.
5. Kremen V. H. Problemy yakosti ukraïnskoï osvity v konteksti suchasnykh tsyvilizatsiinykh zmin / V. H. Kremen // Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – 2015. – # 1. – S. 8–15.
6. Meretukova Z. K. Metodologija nauchnogo issledovanija i obrazovanija : ucheb. posobie dlja stud. zanimajushhijhsja NIR i aspirantov / Z. K. Meretukova. – Majkop, izd-vo AGU, 2003. – 244 s.
7. Rashkeych Yu. M. Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoï osvity : monohrafiia / Yu. M. Rashkeych. – Lviv : Vyd-vo Lvivska politekhnika, 2014. – 168 s.
8. Semeniuk E. P. Filosofiia suchasnoi nauky i tekhniky / E. P. Semeniuk, V. P. Melnyk. – Lviv : Svit, 2006. – 152 s.
9. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 4-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
10. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : учеб. пособ. / А. С. Сунцова. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.
11. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

Сосницкая Н. Л.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

В статье раскрыты методологические основания модели научно-педагогических исследований инклюзивных процессов, описаны ее основные характеристики и особенности. Проанализирован процесс создания теоретических и нормативных моделей научно-педагогических исследований с учетом принципа гетерогенности. Определены признаки, по которым формируется содержание аксиологической модели научно-педагогического исследования как методологического ориентира между теоретической и нормативной моделями.

Ключевые слова: методология; основы; научно-педагогическое исследование; инклюзия; гетерогенность; процесс; модель; концепция.

Sosnitskay N.

THE CONCEPTUAL MODEL OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCHES OF INCLUSIVE PROCESS

There have been opened methodological grounds of model of scientific and pedagogical researches of inclusive process; the main characteristics and peculiarities of it have been described. The author has analyzed the process of creating of theoretical and normative models of scientific and pedagogical researches with taking into account the principle of heterogeneity. In the article there have been defined features of forming of the content of axiological model of scientific and pedagogical researches as a methodological reference point between theoretical and normative models.

Keywords: methodology; grounds; scientific and pedagogical researches; inclusion; heterogeneity; process; model; conception.



Тарара Анатолій Михайлович — завідувач відділу технологічної освіти, кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник, доцент. Основні науково-педагогічні здобутки: має близько 100 наукових праць, серед яких навчальні програми, посібники, підручники. Коло наукових інтересів: методологічні аспекти педагогічного проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі, проектно-технологічна діяльність та технічна творчість учнів загальноосвітньої школи, науково-технічна творчість старшокласників.

УДК 37.035.3–057.874

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРЕДМЕТА «НАУКОВО-ТЕХНІЧНА ТВОРЧІСТЬ» ДЛЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено визначену й обґрунтовану наукову основу проектування змісту предмета «Науково-технічна творчість» для профільного навчання технологій у старшій школі. Подано розроблену структурно-функціональну модель проектування змісту (технологію проектування) профільних предметів освітньої галузі «Технології». Описано сутність авторського підходу двоступеневої побудови змісту предмета «Науково-технічна творчість», провідну ідею формування змісту предмета, особливості профільного навчання старшокласників за змістом предмета «Науково-технічна творчість».

Ключові слова: науково-технічна творчість; наукова основа; методологічні аспекти; проектування змісту; профільне навчання; інноваційний підхід; технологічна освіта; зміст.

Високий рівень технічного оснащення в різних галузях сучасного промислового виробництва вимагає не тільки вдосконалення професійної підготовки фахівців, а й їх творчого підходу до вирішення виробничо-технічних проблем, систематичної участі у раціоналізаторській та винахідницькій діяльності. Науково-технічний прогрес неможливий без науково-технічної творчості, яка забезпечує основу для створення нової техніки, технологій, засвоєння і використання наукових досягнень. У зв'язку з цим підготовка старшокласників до творчої праці, їх активної участі в науково-технічній творчості є соціальним замовленням середньої загальноосвітньої школи і має значення державного рівня.

Підготовці старшокласників до свідомого вибору професій, пов'язаних з науково-технічною творчістю, майбутній професійній творчій діяльності сприятиме профільне навчання старшокласників за змістом предмета «Науково-технічна творчість».

Дослідження проблеми науково-технічної творчості учнів загальноосвітньої школи, особливостей формування їхніх проектувальних, техніко-конструкторських знань та вмінь, розвитку творчих здібностей учнів здійснювали багато науковців [1; 2; 5; 7 та ін.].

Для ефективного навчання учнів технічної творчості авторами зазначених робіт пропонуються різноманітні форми, методи та засоби навчання, визначено відповідні дидактичні принципи навчання. У дисертації П. М. Андрианова, зокрема, розроблено системний підхід до вивчення конструкторської діяльності учнів основної школи.

Важливі положення про форми, засоби, етапи, підходи, методи тощо творчої технічної діяльності учнів основної школи сформульовані В. І. Качневим, В. А. Моляко, О. М. Коберніком [3; 4; 6] та іншими науковцями.

Проте зазначені дослідження та отримані результати стосуються переважно учнів основної школи. Дослідження проектування змісту профільного навчання старшокласників на науковій основі, визначення його методологічних аспектів в науковій літературі відсутні. Тому проблема проектування змісту профільного навчання старшокласників за змістом предмета «Науково-технічна творчість» є *актуальною та перспективною*.

Метою статті є визначення наукової основи проектування змісту профільного предмета «Науково-технічна творчість», інноваційних підходів розроблення його змісту та особливостей профільного навчання старшокласників науково-технічної творчості.

Профільне навчання за змістом предмета «Науково-технічна творчість» забезпечує формування проектно-технологічної компетентності, творчої особистості старшокласників, свідомий вибір ними своєї майбутньої професійної діяльності за умови, якщо розроблений зміст предмета і методика профільного навчання є результатом педагогічного проектування на обґрунтованій науковій основі.

До складових наукової основи проектування змісту предмета ми зараховуємо:

- концептуальні засади проектування змісту;
- наукові підходи та принципи проектування змісту;
- інноваційний підхід структурування змісту предмета «Науково-технічна творчість» в 10 і 11 класах;
- модель процесу проектування змісту;
- модель профільного навчання старшокласників за змістом предмета «Науково-технічна творчість».

У наукових працях з психології та педагогіки зазначається, що творча особистість вирізняється здатністю: створювати оригінальне, нове, висувати ідеї, нестандартно розв'язувати завдання різної складності; сміливо мислити, відкидаючи традиційне, шаблонне; бути мужньою, аби йти далі того, що є загальноприйнятим тощо. Головний показник творчої особистості – її творчі здібності. Ураховуючи окреслене, концептуально визначено провідну ідею формування змісту предмета, сутність якої полягає у використанні в якості змістових ядер сукупність основних видів науково-технічної творчості фахівців: проектування, конструювання, раціоналізація, винахідництво, розроблення технологічних процесів. Тому науково-технічна творчість у проектованому змісті розглядається нами не у межах традиційної гурткової роботи, а у формі основних видів науково-технічної творчості фахівців, диференційованих до рівня учнів старшої школи.

Проектування змісту профільного предмета «Науково-технічна творчість» здійснюється за *науковими підходами* (компетентнісним; особистісно орієнтованим; діяльнісним; синергетичним; культурологічним; аксіологічним; системно-структурним і функціональним) та визначеним для освітньої галузі «Технології» проектно-технологічним підходом, який виконує інтегруючу функцію, забезпечує їх реалізацію у змісті.

Системоутворюючу функцію у процесі профільного навчання технологій у старшій школі відіграє творча, продуктивна діяльність старшокласників. Тому спроектований зміст предмета «Науково-технічна творчість» має відповідати *принципу* креативності та *концептуальним положенням* про закономірності протікання творчого процесу.

Проектування змісту предмета «Науково-технічна творчість» має здійснюватися також за принципами науковості, доступності, цілісності та системності, інтегративності, взаємозв'язку і взаємообумовленості теорії й практики, системності, наступності, перспективності, професійної спрямованості.

Новий зміст профільного навчання за спеціалізацією «Науково-технічна творчість» забезпечує основу для навчальної раціоналізаторської та винахідницької діяльності старшокласників. Для цього в змісті спеціалізації передбачено навчальну науково-технічну діяльність старшокласників у створених мікрогрупах на зразок дизайнерського та конструкторського бюро, відділу технолога, бюро раціоналізації й винахідництва, експериментального макетного цеху, презентаційної зали.

Варто також зазначити, що зміст спеціалізації «Науково-технічна творчість» має бути складовою системи неперервної проектно-технічної освіти, що відображає на доступному рівні основні види технічної творчості фахівців, які зазначені вище.

Концептуальний характер має прийняте нами положення про те, що розроблений зміст спеціалізації «Науково-технічна творчість» орієнтує старшокласників на вибір не лише окремо взятої професії інженерно-технічного спрямування, а сприяє свідомому вибору особистісно привабливої із сукупності споріднених творчих професій сучасної науково-виробничої технічної галузі. Це значно розширить не тільки свідомий, а й більш адекватний вибір старшокласниками своєї майбутньої професії. Таким чином, спеціалізація «Науково-технічна творчість», є системоутворюючою, оскільки у процесі навчання за нею усвідомлять своє покликання майбутні проектувальники в будь-якій галузі техніки і будь-яких напрямках (у тому числі і, наприклад, проектування парків різного типу, скверів міста тощо), конструктори, винахідники, технологи, менеджери в галузі техніки, раціоналізатори, техніки.

Сутність наших концептуальних положень щодо проектування змісту профільного навчання старшокласників за змістом предмета «Науково-технічна творчість» полягає в наступному. На першому етапі проектування створюється ідея, задум майбутньої структури змісту, розробляються концептуальні підходи, методологічні аспекти проектування змісту, інновації, педагогічні технології навчання, принципи і критерії, необхідні для проектування змісту зазначеного предмета, тобто наукова основа проектування змісту.

Результатом проектування змісту на обґрунтованій науковій основі має бути структура змісту предмета та визначені критерії його добору. При цьому проектування змісту включає і його конструювання (структурування), а визначені критерії – запроєктовану на теоретичному рівні технологію добору змісту. На цьому процес проектування змісту завершується.

На рис. 1 подано структурно-функціональну модель проектування змісту профільного предмета освітньої галузі «Технології», яка є науковим обґрунтуванням процесу проектування змісту предмета «Науково-технічна творчість», а також інших профільних (профільюючих) предметів освітньої галузі «Технології».

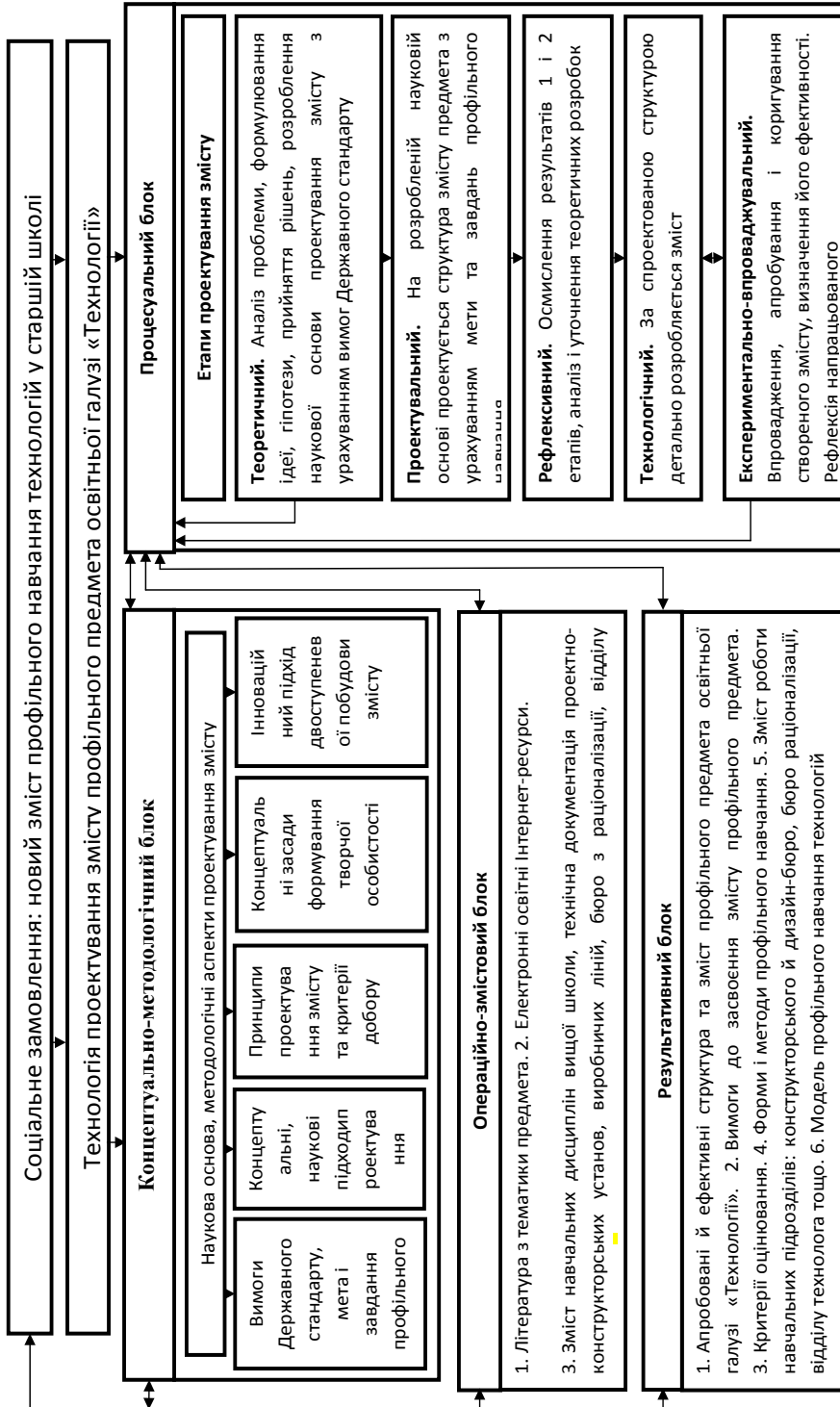


Рис. 1. Структурно-функціональна модель проектування змісту профільного предмета освітньої галузі «Технології»

Детальне розроблення змісту предмета на основі результатів його проектування є технологічним процесом і виконується на другому етапі створення змісту.

У процесі профільного навчання за змістом предмета «Науково-технічна творчість» забезпечується комплексний розгляд таких *аспектів* науково-технічної творчості:

– формування творчої особистості старшокласника засобами технічної творчості та психології творчості (інженерно-психологічний аспект);

– ознайомлення з особливостями, змістом діяльності фахівців технічної галузі (проектувальників, конструкторів, технологів, раціоналізаторів, винахідників) та оволодіння процесом навчальної проектної діяльності з елементами основних видів технічної творчості фахівців з метою підготовки старшокласників до свідомого вибору подальшого навчання у вищій школі (майбутньої професії), діяльності у сфері науково-технічної творчості (профорієнтаційний аспект);

– реалізація особистого творчого потенціалу старшокласниками в процесі виконання індивідуального та колективного творчого проекту і оволодіння компетентністю в науково-технічній творчості (аспект психології успіху);

– формування вмінь оформляти і презентувати творчі розробки та оцінювати власні навчальні досягнення з точки зору об'єктивної чи суб'єктивної новизни та наявності раціональних і винахідницьких рішень (презентаційний аспект).

Навчальний процес за змістом предмета «Науково-технічна творчість» матиме особистісно зорієнтований, діяльнісний характер, а результатом навчання має бути проектно-технологічна компетентність старшокласників та компетентність у науково-технічній творчості.

Розроблені наукові основи проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі, розглянуті аспекти профільного навчання старшокласників дали можливість спроектувати структуру змісту предмета «Науково-технічна творчість» для учнів 10 і 11 класів.

Структура змісту предмета «Науково-технічна творчість»

Вступ.

Розділ I. Навчальна науково-технічна творчість. Основні поняття науково-технічної творчості.

Розділ II. Психологічні основи творчої технічної діяльності.

II.1. Психологічні поняття та їх значення у науково-технічній творчості (інертність мислення, асоціації, інтуїція тощо).

II.2. Активізація науково-технічної творчості.

II.3. Технічне мислення – основа творчої технічної діяльності.

Розділ III. Раціоналізація і винахідництво.

Розділ IV. Проектування.

Розділ V. Конструювання і технології.

Розділ VI. Навчальні проекти. Структура розроблення проекту.

Розділ VII. Резерв навчального часу.

Підсумкові заняття.

Особливість структури полягає в тому, що зміст предмета в 10 і 11 класах складається з п'яти однакових за назвою розділів. Однак навчальний теоретичний матеріал, завдання для практичної творчої діяльності старшокласників тощо в кожному класі є принципово різним за складністю та рівнем сприйняття, його важливістю для розуміння сутності основних видів технічної творчості фахівців, значенням у промисловому виробництві тощо.

Шостий розділ в обох класах присвячений навчальному творчому проектуванню з елементами основних видів технічної творчості фахівців (зокрема, раціоналізації та винахідництва). Старшокласники виконують творчий проект (у кожному класі різного рівня складності) за детально розробленою структурою.

Особливості розробленого змісту предмета «Науково-технічна творчість» та процесу профільного навчання старшокласників науково-технічній творчості

Відповідно до поданої вище структури у змісті предмета «Науково-технічна творчість» прийнято двоступеневу побудову змісту (відповідно у 10 і 11 класах) з навчального технічного

проектування, інших видів технічної творчості фахівців, питань психології технічної творчості тощо. Наприклад, у 10 класі формується в учнів уявлення про виробничий процес проектування технічних об'єктів. Це розкрито у темах: «Технічне завдання. Важливість розуміння технічного завдання»; «Задум виробу у навчальній діяльності. Ескізне проектування»; «Учнівська конструкція виробу». Завершується навчальний цикл у 10 класі розробленням старшокласниками навчального творчого проекту спрощеного рівня.

Відповідно до зазначеного підходу (технології навчання) оволодіння старшокласниками теорією і практикою основних видів технічної творчості фахівців в 11 класі здійснюється на якісно новому, значно вищому рівні. Наприклад, розглянутий вище процес створення технічного об'єкта в 11 класі розкривається поглиблено й більш наближено до діяльності фахівців в темах: «Конструкторський задум», «Стратегії конструкторської діяльності», «Ескізна перевірка конструкторського задуму. Ескізний проект», «Технічне та робоче проектування». Вивчення матеріалу у 11 класі закінчується також розробкою старшокласниками творчого проекту вищого рівня, з більш насиченими елементами раціоналізації й винахідництва.

Об'єкти проектування старшокласники в 10 і 11 класах також мають бути різними за складністю їх структури та технологією виготовлення. Обов'язковим у процесі проектування виробів є комплексне застосування теоретичних знань і практичних вмінь та навичок, які були засвоєні в попередньому класі.

За таким же підходом вивчається й інший матеріал предмета (з питань раціоналізації, винахідництва, конструювання, розробки технологій).

Описане вище є інноваційним підходом двоступеневої побудови змісту профільного предмета «Науково-технічна творчість» та двоступеневим процесом формування в старшокласників проєктно-технологічної компетентності та компетентності в науково-технічній творчості.

У процесі навчання в 10–11 класах старшокласники ґрунтовно знайомляться з особливостями та змістом діяльності фахівців різних типів професій, які приймають участь у проектуванні виробів, діяльності в галузі раціоналізації, винахідництва, розробки технологій виготовлення технічних об'єктів. Має місце своєрідне ознайомлення старшокласників з низкою споріднених технічних професій. Це забезпечить свідомий вибір старшокласниками на пряму своєї майбутньої професійної діяльності на основі адекватної оцінки своїх здібностей, уподобань, нахилів, сформованих знань і вмінь тощо.

Особливості профільного навчання старшокласників за спеціалізацією «Науково-технічна творчість»

Формування творчої особистості старшокласників є першочерговим завданням профільного навчання за змістом предмета «Науково-технічна творчість».

У процесі оволодіння теоретичною інформацією, виконання творчих практичних завдань, проєктів старшокласники засвоюють знання з раціоналізації, винахідництва, проектування, конструювання, технології виготовлення виробів, що сприяє розвитку їхніх різнобічних творчих здібностей. Структура розроблення проєкту технічного об'єкта як на виробництві, так і в шкільних умовах передбачає злагодженою діяльність низки фахівців: дизайнерів, конструкторів, технологів, винахідників, раціоналізаторів. Проте успішне й ефективне виконання проєктувальних дій зазначеними фахівцями можливе лише за умови достатньо високого розвитку таких якостей: творчого технічного мислення, кмітливості, винахідливості, інтуїції, асоціативного мислення, вміння знаходити правильне рішення в складних чи суперечливих технічних ситуаціях. Розвиток зазначених творчих якостей старшокласників є важливим і першочерговим завданням профільного навчання за змістом предмета «Науково-технічна творчість».

Особливе місце в цьому контексті має належати змісту теми: «Психологічні основи творчої технічної діяльності». Досить важливим є урахування вчителем рівня розвитку психологічних задатків від природи старшокласників і уміле їх використання у творчому процесі під час розроблення ними пристроїв, виробів, технічних об'єктів (йдеться про такі якості людини, як інертність мислення, здатність до обхідного мислення, інтуїція, асоціації, асоціативне мислення тощо).

У процесі вивчення курсу необхідно широко використовувати міжпредметні зв'язки з такими навчальними предметами: креслення, геометрія, математика, фізика, хімія, охорона здоров'я тощо.

Висновки. У статті висвітлено визначену й обґрунтовану наукову основу проектування змісту профільного предмета «Науково-технічна творчість», яка включає: концептуальні засади профільного навчання старшокласників за змістом предмета «Науково-технічна творчість», концептуально визначені підходи, принципи проектування змісту та критерії його добору, концептуальні положення щодо формування творчої особистості, інноваційні підходи структурування змісту, моделі.

Сформульована провідна ідея покладена в основу формування змісту предмета «Науково-технічна творчість».

Подано розроблену структурно-функціональну модель проектування змісту (технологію проектування) профільного предмета освітньої галузі «Технології».

Визначені методологічні аспекти проектування змісту профільного предмета «Науково-технічна творчість» розглядаються у статті як складова частина сучасної наукової основи педагогічного проектування змісту. Зазначається, що розроблену наукову основу використано під час проектування структури змісту предмета «Науково-технічна творчість» та детального розроблення його змісту, що є технологічним етапом створення змісту.

Висвітлено інноваційні підходи створення змісту профільного предмета «Науково-технічна творчість» та навчального процесу з оволодіння старшокласниками науково-технічною творчістю.

Список використаних джерел

1. Алексеев В. Е. Развитие технического творчества в процессе обучения учащихся элементам конструирования на уроках труда в IV–VIII классах : дис. ... канд. пед. наук / В. Е. Алексеев. – М., 1973. – 218 с.
2. Андрианов П. Н. Развитие технического творчества в трудовом обучении учащихся общеобразовательной школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / П. Н. Андрианов. – М., 1985. – 332 с.
3. Качнев В. И. Теория и практика формирования и развития у школьников конструкторских знаний и умений : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. И. Качнев. – Казань, 1982. – 448 с.
4. Коберник О. М. Місце проектування в організації навчально-виховного процесу / О. М. Коберник // Гуманітарні науки: проблеми, пошуки, перспективи : зб. наук. пр. Уманського педагогічного інституту. – Умань : УДПІ, 1993. – С. 87–95.
5. Мельничук В. П. Сутність і зміст техніко-конструкторської підготовки учнів / В. П. Мельничук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2003. – С. 132–138.
6. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
7. Столяров Ю. С. Техническое творчество школьников: Вопросы теории и организации, образовательное и воспитательное значение / Ю. С. Столяров. – М. : Педагогика, 1984. – 230 с.

References

1. Alekseyev V. Ye. Razvitiye tekhnicheskogo tvorchestva v protsesse obucheniya uchashchikhsya elementam konstruirovaniya na urokakh truda v IV–VIII klassakh : dis. kand. ped. nauk / V. Ye. Alekseyev. – M., 1973. – 218 s.
2. Andrianov P. N. Razvitiye tekhnicheskogo tvorchestva v trudovom obuchenii uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly : dis. d-ra ped. nauk : 13.00.01 / P. N. Andrianov. – M., 1985. – 332 s.
3. Kachnev V. I. Teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya u shkol'nikov konstruktorskikh znaniy i umeniy : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / V. I. Kachnev. – Kazan', 1982. – 448 s.
4. Kobernyk O. M. Mistse proektuvannya v orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu / O. M. Kobernyk // Humanitarni nauky: problemy, poshuky, perspektivy : zb. nauk. pr. Umanskoho pedahohichnoho instytutu. – Uman : UDPI, 1993. – S. 87–95.
5. Mel'nichuk V. P. Sushchnost' i sodержaniye tekhniko- konstruktorskoy podgotovki uchashchikhsya / V. P. Mel'nichuk // Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii ta innovatsionnyye metodiki obucheniya v pod-

- gotovke spetsialistov: metodologiya, teoriya, opyt, problem : sb. nauk. pr. / redkol. : I. A. Zyazyun (predsedatel') i dr. – Kiyev–Vinnitsa : DOO Vinnitsa, 2003. – S. 132–138.
6. Molyako V. A. Sposobnosti, tvorchestvo, odarennost': teoriya, metodika, rezul'taty issledovaniy / pod red. V. A. Molyako. – Zhitomir : Izd-vo Ruta, 2006. – 320 s.
7. Stolyarov U. S. Tekhnicheskoye tvorchestvo shkol'nikov: Voprosy teorii i organizatsii, obrazovatel'noye i vospitatel'noye znachenije. – M. : Pedagogika, 1984. – 230 s.

Tarara A. M.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТА «НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО» ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В статье освещено определенную и обоснованную научную основу проектирования содержания предмета «Научно-техническое творчество» для профильного обучения технологий в старшей школе. Подано разработанную структурно-функциональную модель проектирования содержания (технологии проектирования) профильных предметов образовательной области «Технологии». Описано сущность авторского подхода двухступенчатого построения содержания предмета «Научно-техническое творчество», ведущую идею формирования содержания предмета, особенности профильного обучения старшеклассников по содержанию предмета «Научно-техническое творчество».

Ключевые слова: научно-техническое творчество, научная основа, методологические аспекты, проектирование содержания, профильное обучение, инновационный подход, технологическое образование, содержание.

Tarara A.

PROJECTING THE CONTENT OF THE SUBJECT “RESEARCH AND TECHNOLOGY CREATIVITY” FOR THE PROFESSION-ORIENTED TEACHING OF TECHNOLOGIES AT THE HIGH SCHOOL

In the article, the specified and the reasonable scientific basis for the projecting of the content of the subject “Research and Technology Creativity” for the profession-oriented teaching of technologies at the high school was covered. The scientific basis includes conceptual bases of the profession-oriented teaching of the content of the subject “Research and Technology Creativity” for the senior pupils, conceptually defined approaches, the principles of projecting the principles and the criteria for its selection, conceptual provisions on the formation of a creative personality, innovative approaches to structuring content, models.

The structural and functional model of projecting the content (the design technology) of the core subject of the educational field “Technology” was provided. It is a scientific justification of the process of designing the content. The model comprises the following issues: the social order in the form of the new content of the profession-oriented teaching technologies at the high school, conceptual and methodological unit, procedural unit, informative and efficient as well as resultative one.

The essence of the innovative approach of the two-stage construction of the content of the subject “Research and Technology Creativity” (in the 10th and 11th forms respectively) and the two-stage process of the formation of the high school pupils’ project and the technological competence as well as the competence in the research and technology work was considered. The features of the high school profession-oriented education within the subject “Research and Technology Creativity” were described.

The methodological aspects of projecting the content of the profession-oriented subject “Research and Technology Creativity” were considered in the article as a part of the scientific basis of the modern pedagogical design content. It is notified that the developed scientific basis was used in the process of designing the structure of the content of the subject “Research and Technology Creativity”, and its content was designed in detail.

Keywords: scientific and technical creativity, scientific basis, methodological aspects of the design content, profession-oriented education, innovation, technological education, content.

**Ачкан Віталій Валентинович** —

докторант кафедри професійної педагогіки Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент. Коло наукових інтересів: методика навчання математики у середній та вищій школі.

e-mail: v_achkan@ukr.net

УДК 373.6.001.76:51 (4)

ІННОВАЦІЙНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті висвітлюються основні тенденції та напрями інноваційного педагогічного досвіду шкільної математичної освіти країн Європейського союзу, до яких належать: діяльність інноваційних навчальних закладів; посилення інтеграційних процесів; створення та поширення інновацій на основі інформаційно-комунікаційних технологій; використання методів та форм інноваційного навчання; посилення уваги до рефлексії учнів; діяльність спеціальних центрів інновацій у математичній освіті та реалізація міждержавних проектів, спрямованих на розробку та впровадження інновацій.

Ключові слова: інноваційний педагогічний досвід; методи та форми інноваційного навчання; шкільна математична освіта.

Постановка проблеми. Реформування та глобалізація системи освіти, прагнення України інтегруватися у європейське співтовариство спонукають до ретельного вивчення європейських підходів до оновлення освіти (зокрема шкільної математичної), пошуку оптимальних прикладів, що можуть сприяти покращенню вітчизняної шкільної математичної освіти, її орієнтації на підготовку випускника конкурентоздатного у сучасному швидкозмінному світі. Тому важливо орієнтувати педагогів на ознайомлення, врахування, апробацію, дослідження ефективності та впровадження інноваційного педагогічного досвіду як українських, так і закордонних науковців та вчителів-новаторів. Це обумовлює актуальність аналізу та врахування інноваційного педагогічного досвіду шкільної математичної освіти країн Європейського союзу.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Питанням упровадження інновацій в освіті країн Європейського союзу присвячені дослідження Л. П. Пуховської, О. І. Огієнко, О. І. Локшиної, А. А. Сбруєвої, С. С. Сисоєвої, І. А. Чистякової, О. В. Шапочкіної та інших науковців. Водночас питання врахування інноваційного досвіду іноземних країн у математичній освіті представлені лише в окремих публікаціях Є. І. Боркача [2], Н. В. Кугай [4], З. О. Сердюк [6], Л. О. Соколенко [7] та О. М. Хари [9].

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Основною ціллю статті є висвітлення тенденцій та напрямів інноваційного педагогічного досвіду шкільної

математичної освіти країн Європейського союзу, які можуть бути використані у процесі інноваційних змін в українській математичній освіті.

Основна частина. Насамперед уточнимо, що «інноваційний педагогічний досвід» будемо розуміти як досвід здійснення організаційно-педагогічної діяльності, що спирається на нові (або вдосконалені, або застосовані у новій комбінації) методи, форми, засоби навчання, зміни у змісті та послідовності подання навчального матеріалу і сприяє позитивним результатам.

До основних напрямів інноваційного педагогічного досвіду шкільної математичної освіти країн Європейського союзу зараховуємо:

- діяльність інноваційних навчальних закладів;
- посилення інтеграційних процесів;
- створення та поширення інновацій на основі інформаційно-комунікаційних технологій;
- використання методів та форм інноваційного навчання; посилення уваги до рефлексії учнів;
- діяльність спеціальних центрів інновацій у математичній освіті та реалізація міждержавних проєктів, спрямованих на розробку та впровадження інновацій.

Охарактеризуємо кожен із цих напрямів детальніше. Першим напрямом інноваційного педагогічного досвіду у шкільній математичній освіті, на якому ми зупинимось, є діяльність інноваційних навчальних закладів. Наприклад, у Білефельді (Німеччина) вже не одне десятиріччя діє школа-лабораторія (Laborschule). У цій школі реалізуються так звані відкриті форми навчання (offener Unterricht), в яких проглядається ідея самостійного, особистісно орієнтованого навчання у межах конкретної роботи, творчого підходу до застосування знань та вмій на практиці.

У педагогічній літературі відкрите навчання трактується як спосіб організації навчальної роботи в школах, який передбачає відмову від класно-урочної системи й оцінювання успішності на основі заданих норм, гнучку, відкрити організацію навчального простору, змінний склад навчальних груп, вільний вибір учнем видів і способів навчальної роботи. Відкрите навчання сприяє формуванню позитивної мотивації дітей, емоційно насиченої атмосфери взаємин учителів і учнів [3, с. 335]. Характерними особливостями відкритого навчання є:

- самостійність учнів у питаннях планування та здійсненні своєї діяльності; активна участь у виборі змісту, форм та методів навчання;
- дотримання основного методичного принципу: відкрите, самостійне, активне, групове, орієнтоване на розв'язання проблем навчання із високим рівнем самовідповідальності;
- зорієнтованість вчителів на:
 - максимальне врахування навчально-пізнавальних інтересів та індивідуальних особливостей навчання учнів;
 - створення сприятливих умов дня розвитку пізнавально-діяльнісної активності;
 - систематичне педагогічне керівництво з метою поступового збільшення самостійності учнів із врахуванням суб'єктивного життєвого та навчального досвіду школярів;
 - застосування концептуально обґрунтованої методики проведення заняття.

До форм відкритого навчання науковці зараховують: вільну (незалежну) роботу, заплановану роботу на тиждень, проєктне навчання, запроєктовану роботу по частинах, навчання на виробництві, ведення навчальних щоденників [11, с. 2]. Коротко охарактеризуємо окремі із них.

Так у процесі вільної роботи школярі обирають із підготовлених навчальних матеріалів певні цікаві для них теми і самостійно їх опрацьовують. При цьому провідною є свобода вибору змісту навчання, робочого темпу та робочого місця [10, с. 171]. Зауважимо, що з точки зору вивчення математики існують певні сумніви, що вибіркоче вивчення окремих тем, які сподобались учню, сприятиме формуванню математичних компетентностей.

Однією із розповсюджених форм роботи у межах вільного навчання, яку європейські науковці зараховують до методів або технологій навчання, є проєктне навчання (проєктний метод навчання). Серед ключових ознак проєктного навчання дослідники виокремлюють: діяльнісну основу, що передбачає активний пізнавальний процес через набуття практичного досвіду і створення матеріального продукту; сучасне планування та спільну реалізацію проєкту; міжпредметну основу, поєднання урочної та позаурочної діяльності; опору на природний інтерес дітей; тісний зв'язок із життям, реальною дійсністю; суспільну корисність [5, с. 96].

Одним із різновидів проєктного навчання у Німеччині є так звані проєктні тижні, упродовж яких учні класу, декількох класів або всієї школи працюють над виконанням особливого завдання [10, с. 172].

Цікавою та інноваційною для нашої системи освіти є така форма роботи учнів, як навчальні щоденники із певного предмета (у нашому випадку із математики). Учень фіксує увесь процес навчання, здійснює рефлексію своєї діяльності. Ведення щоденника заохочує учнів висловлювати відверто власну думку, не побоюючись санкцій.

До інноваційних альтернативних шкіл, що представлені у європейській освіті також зараховують школи С. Френе та А. Макліна. З точки зору сучасної математичної освіти особливо важливими є такі методичні особливості школи С.Френе, як спільна трудова діяльність у майстернях (стосовно математики йдеться, насамперед, про лабораторний метод навчання математики) та розробка спільних з учнями індивідуальних планів роботи із навчальних дисциплін, зокрема з математики.

Щодо мотиваційних шкіл А. Макліна, то вельми актуальним для сучасної математичної освіти в Україні є ключова теза концепції цих шкіл: внутрішня мотивація до навчання є однією із сутнісних життєвих сил людини, властивих їй від народження, однак за час навчання у школі ця сила зазнає дуже великого тиску з боку освітнього середовища. Для подолання цього тиску у механізмі внутрішньої учнівської мотивації А. Маклін визначає чотири основні функціональні рушійні блоки – драйвери. Тільки ідентифікувавши їх, можна вести мову, як школа може позитивно на них впливати. Ці драйвери з різних боків характеризують учнівське когнітивне налаштування: 1) ідеї щодо власних здібностей; 2) трактування прогресу; 3) ставлення (атитюди) до когнітивних досягнень; 4) віру в самоєфективність [8, с. 185].

Наступним напрямом інноваційного педагогічного досвіду у шкільній математичній освіті є посилення інтеграційних процесів. Як приклад, розглянемо інтеграцію тем у програмі з математики гімназій в Естонії (гімназії в Естонії – це трирічний аналог нашої старшої школи (10–12 класи)). У програмі прописані так звані «наскрізні теми», які реалізуються при навчанні математики у школі, насамперед, через цілеспрямовану організацію навчальної діяльності та зв'язок змісту завдань із реальним життям. Наприклад, наскрізна тема «безперервне навчання упродовж усього життя і планування кар'єри» пов'язується із математикою через поступове усвідомлення протягом всього навчання потреби вчитися і через розвиток навичок самостійної пізнавальної діяльності. Реальна оцінка своїх пізнавальних здібностей є однією із найважливіших вихідних умов подальшого планування кар'єри. Тому автори програми акцентують

увагу на необхідності для молодшої людини здійснювати на уроках математики оцінку своїх можливостей абстрактного і логічного мислення, щоб на основі цього коригувати планування своєї кар'єри, а також розвивати пізнавальні здібності. До наскрізних тем автори програми також зараховують «навколишнє середовище та стійкий розвиток» та «технологія і інновація». Зокрема, остання передбачає створення в учнів уявлень про методи опису та моделювання технологічних процесів, використання ІКТ у процесі розв'язання як математичних задач, так і життєвих проблем [16].

Наступним напрямом інноваційного педагогічного досвіду у шкільній математичній освіті у країнах ЄС є впровадження інновацій на основі інформаційно-комунікаційних засобів навчання. Йдеться передусім про Інтернет-підтримку навчання через використання хмарних технологій; використання програм динамічної математики; використання сучасних пристроїв (smart-board, смартфонів, нетбуків, планшетів і т. д.). Наприклад, Інтернет-підтримка навчання реалізується через функціонування спеціалізованих сайтів, таких як «Математичний центр» [15]. Цей сайт створений сумісно викладачами університетів Лафборо, Лідсу та Ковентрі. Завдяки цьому сайту учні можуть: продивитися відеоуроки, пройти онлайн-тестування, отримати консультацію у режимі чату, дізнатися про практичне використання певних шкільних тем та розділів математики. Аналогічні сайти працюють у Франції, Німеччині, Італії й інших країнах Європейського союзу. Особливістю розроблення таких сайтів є тісна співпраця викладачів вищої школи та вчителів математики (і не тільки математики) шкіл різних ступенів.

Заслуговує на увагу інновація започаткована університетами Брістолю та Шеффільду (Шеффільдським інститутом освіти). Йдеться про проект Everyday Maths («Математика щодня»). У рамках цього проекту створюються дидактичні матеріали (електронні ресурси навчального призначення), які допомагають батькам надавати допомогу своїм дітям у навчанні математики в позашкільний час, пов'язуючи її із повсякденним життям (саме з цим, а не з необхідністю щоденно вчити математику пов'язана назва проекту). На сайті проекту [14] є матеріали для вчителів, які хочуть долучити батьків своїх учнів до участі у проекті, та матеріали для батьків, які допомагають своїм дітям вчити, бачити, застосовувати математику.

Щодо програм динамічної математики, то найбільш розповсюдженими у математичній освіті Європейського союзу є такі програми, як GeoGebra, GEOPLANW, WxGéométrie, GEONExT.

Характерною особливістю шкільної математичної освіти у країнах Європейського союзу є реалізація міждержавних інноваційних проектів, які відрізняються вузькою спрямованістю та більш налагодженою співпрацею між школами та вчителями. Аналіз проектів InnoMathEd (Innovations in Mathematics Education on European Level), Fibonacci (Disseminating inquiry-based science and mathematics education in Europe), PRIMAS (Promoting Inquiry in Mathematics and Science Education Across Europe) наведено у нашій публікації [1]. Зазначимо лише, що до основних напрямів впровадження інновацій у математичній освіті у рамках цих проектів необхідно зарахувати: ознайомлення вчителів із інноваціями у математичній освіті (акцент на інноваціях, пов'язаних із впровадженням ІКТ та активними і дослідницькими методами і технологіями (наприклад, проектними технологіями навчання)), створення для них усіх можливих форм підтримки для оволодіння засобами ІКТ, методами та способами індивідуалізації та диференціації навчання за допомогою ІКТ; використання місцевого (регіонального) компоненту у навчанні математики.

Важливими рушійними силами впровадження, розповсюдження та оцінювання інновацій у математичній освіті країн Європейського союзу є асоціації (об'єднання) вчителів математики. Наприклад, у Великій Британії із 1986 р. працює Центр інновацій у

навчанні математики (Centre for Innovation in Mathematics Teaching, CIMT). Метою роботи цього центру є дослідження та розробка методичних матеріалів (програми, підручники, відеоуроки, презентації, розробки уроків, ребуси, добірка посилань на спеціалізовані сайти, матеріали прикладної спрямованості, створення партнерських дослідницьких проектів зі школами та коледжами Великої Британії) [12].

У Франції з 1972 р. діє Центр досліджень та експериментів у математичній освіті. (Centre de Recherche et d'Expérimentation pour l'Enseignement des Mathématiques (CREEM)), який активно сприяє впровадженню інновацій у математичній освіті у Франції, зокрема через розробку та реалізацію «Національної програми освітніх інновацій». Значну частину наукових співробітників CREEM складають діючі авторитетні вчителі математики. Головним напрямом розробки та впровадження інновацій вважаються комп'ютерні засоби навчання: питання, пов'язані із формуванням математичних уявлень учнів з використанням ІКТ, засоби створення інтерактивних навчальних посібників з математики, створення електронного навчального забезпечення [13]. Під егідою CREEM здійснюється розповсюдження та методична підтримка впровадження у навчальний процес програм динамічної геометрії, таких як *GEOPLANW* та *WxGéométrie*.

Ще одним напрямом інноваційного педагогічного досвіду у шкільній математичній освіті країн Європейського союзу є впровадження методів, форм, засобів і технологій інноваційного навчання. Наведемо декілька поглядів науковців (наукових центрів) різних країн з цього приводу. Так, англійський науковець Rachna Patel до інновацій у системі шкільної математичної освіти зараховує: індуктивно-дедуктивний метод, аналітико-синтетичний метод, проблемний метод, play-way метод, лабораторний метод. Особливу увагу автор приділяє лабораторному методу, який заснований на принципах «навчання на практиці»: учні навчаються через отримання практичного досвіду, самостійно відкриваючи математичні факти. Це дає можливість школярам отримувати позитивні емоції, пишатися власними відкриттями. Також до методів інноваційного навчання науковець зараховує інтерактивні методи (вікторини, конкурси, проекти, рольові ігри, дискусії, математичні клуби тощо). У контексті нашого дослідження слушною є така думка вченого: «Вчитель повинен завжди пам'ятати, що із плином часу світ зазнає змін, змінюються потреби учнів тому необхідно постійно йти до змін, відкривати нові способи та методи навчання» [17, с. 3]. Окрім зазначених вище, до методів інноваційного навчання європейські науковці відносять: метод проектів; навчання у співпраці (кооперативне навчання); метод групових пазлів; кейс-метод тощо.

Висновки. Підводячи підсумки, відзначимо, що до основних тенденцій інноваційного педагогічного досвіду у шкільній математичній освіті країн Європейського союзу необхідно зарахувати: компетентнісно орієнтовані активні методи та технології навчання, насамперед проектне навчання, дослідницькі методи та інтерактивні методи; посилення уваги до рефлексії учнів, зокрема через практику предметних щоденників; посилення питомої ваги засобів інформаційно-комунікаційних технологій (створення програм динамічної математики, розробка та впровадження хмарних технологій в освіті, систематизація освітнього контенту на сайтах спеціальних центрів); посилення ролі інтеграційної співпраці організацій вчителів та науковців практиків через співпрацю шкіл та вищих навчальних закладів, функціонування спеціалізованих центрів інновацій у математичній освіті та діяльність асоціацій вчителів математики; організацію та здійснення міжнародних проектів. Врахування описаного інноваційного досвіду та впровадження окремих його елементів, беручи до уваги специфіку, тенденції та потреби вітчизняної системи шкільної математичної освіти, сприятиме, на нашу думку, подоланню наявних у ній проблем.

Список використаних джерел

1. Ачкан В. В. Інноваційні проекти у математичній освіті в країнах європейського союзу / В. В. Ачкан // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: БДПУ, 2016. – Вип. 1. – С. 5–12.
2. Боркач Є. І. [www.cimt.plymouth.ac.uk/](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_all/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M&S21COLORTERMS=0&S21STR=Система підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін в умовах запровадження Болонського процесу в Угорщині : монографія / Є. І. Боркач. – Черкаси : Чабаненко Ю. А., 2013. – 351 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К., 2004. – 352 с.
4. Кугай Н. В. Порівняльний аналіз підготовки майбутніх учителів математики у польщі та Україні / Н. В. Кугай // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 2. – С. 23–31.
5. Організація профільного навчання в країнах Західної Європи : монографія / за ред. М. І. Сметанського. – Вінниця : ВДПУ, 2008. – 158 с.
6. Сердюк З. О. Відсотки у шкільному курсі математики у Словаччині / З. О. Сердюк // Проблеми та перспективи фахової підготовки вчителя математики : зб. наук. пр. за матер. міжнар. наук.-практ. конф. – Вінниця : Планер, 2015. – С. 70–73.
7. Соколенко Л. О. Досвід використання професійних сюжетів у процесі навчання математики у старшій школі / Л. О. Соколенко // Математика в сучасній школі. – № 4. – 2013. – С. 43–46.
8. Тадеєва Т. В. Модель мотиваційної школи Алана Макліна / Т. В. Тадеєва // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – 2013. – № 2. – С. 183–190. – (Серія : Педагогіка).
9. Хара О. М. Королівська математика. Досвід шкільної математичної освіти в Норвегії / О. М. Хара // Математика в сучасній школі. – № 6. – 2012. – С. 27–34.
10. Шимків І. Моніторинг якості навчання в системі особистісно орієнтованих технологій у школах Німеччини / І. Шимків // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. – 2004. – № 6. – С. 170–179. – (Серія: Педагогіка).
11. Bohl T. Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht / T. Bohl. – Neuwied; Kriftel : Luchterhand, 2001. – 121 p.
12. Centre for Innovation in Mathematics Teaching [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <a href=)
13. Centre de Recherche et d'Expérimentation pour l'Enseignement des Mathématiques [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cursus.edu/>
14. Everyday Maths [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.everydaymaths.org/>
15. Mathematics resources [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mathcentre.ac.uk>
16. Ministry of Education and Research Republic of Estonia [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.hm.ee/en/activities/pre-school-basic-and-secondary-education/secondary-education>
17. Patel R. Innovations in teaching of mathematics [Електронний ресурс] / R. Patel. – Режим доступу: www.ijsr.net/archive/v4i7/SUB156635.pdf

References

1. Achkan V. V. Innovatsiyni proekty u matematychniy osviti v krayinakh yevropeys'koho soyuzu / V. V. Achkan // Naukovi zapysky Berdyans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky: BDPU, 2016. – Vyp. 1. – S. 5–12.
2. Borkach Ye. I. Systema pidhotovky vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin v umovakh zaprovadzhenya Bolons'koho protsesu v Uhorshchyni : monohrafiya / Ye. I. Borkach. – Cherkasy : Chabanenko Yu. A., 2013. – 351 s.

3. Dychkivs'ka I. M. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi : navch. posib. / I. M. Dychkivs'ka. – K., 2004. – 352 s.
4. Kuhay N. V. Porivnyal'nyy analiz pidhotovky maybutnikh uchyteliv matematyky u pol'shchi ta ukrajini / N. V. Kuhay // Ukrayins'kyy pedahohichnyy zhurnal. – 2015. – № 2. – S. 23–31.
5. Orhanizatsiya profil'noho navchannya v krayinakh Zakhidnoyi Yevropy : monohrafiya / za red. M. I. Smetans'koho. – Vinnytsya : VDPU, 2008. – 158 s.
6. Serdyuk Z. O. Vidsotky u shkil'nomu kursi matematyky u Slovachchini / Z. O. Serdyuk // Problemy ta perspektyvy fakhovoyi pidhotovky vchytelya matematyky : zb. nauk. prats' za mater. mizhnar. nauk.-prakt. konf. – Vinnytsya : Planer, 2015. – S. 70–73.
7. Sokolenko L. O. Dosvid vykorystannya profesiynykh syuzhetiv u protsesi navchannya matematyky u starshiy shkoli / L. O. Sokolenko // Matematyka v suchasniy shkoli. – № 4. – 2013. – S. 43–46.
8. Tadeeva T. V. Model' motyvatsiynoyi shkoly Alana Maklina / T.V. Tadeyeva // Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka. – 2013. – № 2. – S. 183–190. – (Seriya: Pedahohika).
9. Khara O. M. Koroliv's'ka matematyka. Dosvid shkil'noyi matematychnoyi osvity v Norvehiyi / O. M. Khara // Matematyka v suchasniy shkoli. – № 6. – 2012. – S. 27–34.
10. Shymkiv I. Monitorynh yakosti navchannya v systemi osobystisno oriyentovanykh tekhnolohiy u shkolakh Nimechchyny / I. Shymkiv // Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. – 2004. – № 6. – S. 170–179. – (Seriya: Pedahohika).
11. Bohl T. Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht / T. Bohl. – Neuwied; Kriftel : Luchterhand, 2001. – 121 p.
12. Centre for Innovation in Mathematics Teaching [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: www.cimt.plymouth.ac.uk/
13. Centre de Recherche et d'Expérimentation pour l'Enseignement des Mathématiques [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://cursus.edu/>
14. "Everyday Maths" [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.everydaymaths.org/>
15. Mathematics resources [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.mathcentre.ac.uk>
16. Ministry of Education and Resaarch Republic of Estonia [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.hm.ee/en/activities/pre-school-basic-and-secondary-education/secondary-education>
17. Patel R. Innovations in teaching of mathematics [Elektronnyy resurs] / R. Patel. – Rezhym dostupu: www.ijsr.net/archive/v4i7/SUB156635.pdf

Ачкан В. В.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ШКОЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОСУДАРСТВАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

В статье освещаются основные тенденции и направления инновационного педагогического опыта школьного математического образования стран Европейского союза, к которым отнесены: деятельность инновационных учебных заведений; усиление интеграционных процессов; создание и распространение инноваций на основе информационно-коммуникационных технологий; использование методов и форм инновационного обучения; усиление внимания к рефлексии учащихся; деятельность специальных центров инноваций в математическом образовании и реализация межгосударственных проектов, направленных на разработку и внедрение инноваций.

Ключевые слова: инновационный педагогический опыт; методы и формы инновационного обучения; школьное математическое образование.

Achkan V.

INNOVATIONAL PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF MATHEMATICAL EDUCATION IN THE COUNTRIES OF EUROPEAN UNION

The article displays the main tendencies and directions of innovational pedagogical experience of school mathematical education of European Union's countries, to which belong: the activity of innovational educational establishments; intensification of integrational processes; creation and spreading the innovations on the basis of information-communicative technologies; using the methods and forms of innovational teaching; strengthening attention to pupils' reflexion; activity of special innovational centres in mathematical education and realization of interstate projects, directed on the working out and introduction the innovations.

The article gives the analysis of such innovational establishments as:

school-laboratories in Bielefeld, where are realized, so called, open teaching forms, which contain the idea of independent, personal-oriented teaching within the specific work, creative approach in putting knowledge and skills into practice;

S. Ferne schools, where laboratory method of mathematical teaching is realized and here are worked out joint together with pupils individual working plans in mathematics;

A. Maclin schools, which activity is directed towards the formation and development of inner teaching motivation;

intensification of integrational processes is illustrated in the article on the pattern of, so-called, "through themes" in the mathematical programmer for the gymnasiums in Estonia.

Innovations on the basis of information-communication technologies contain: internet teaching support via using of "cloud" technologies; using dynamic mathematical programmes (for example, GeoGebra, GEOPLANW); using modern gadgets (smart-boards, smart phones, netbooks, etc.); competent oriented active methods and teaching technologies can be referred to the technologies and methods of innovational teaching (first of all, project teaching, research and interactive methods).

Here is given the analysis of specialized innovational centres' functioning in mathematical education (Great Britain and France); arranging and realization of international projects ('InnoMathed', 'Fibonacci', 'PRIMAS', etc.).

Keywords: innovational pedagogical experience; methods and forms of innovational teaching; school mathematical education.





Задорожна-Князницька Леніна Вікторівна — завідувач кафедри освітнього менеджменту та педагогіки Маріупольського державного університету, кандидат педагогічних наук, доцент. Коло наукових інтересів: управлінська деонтологія, управління освітою, історія вітчизняної педагогіки, педагогічна антропологія.
e-mail: zador_knyag@mail.ru

УДК 351.851(477)

ПРОФЕСІЙНИЙ ПОРТРЕТ ІНСПЕКТОРА НАРОДНИХ УЧИЛИЩ В УКРАЇНІ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.)

У статті розкрито погляди вітчизняних освітніх діячів другої половини XIX – початку XX ст. на особистість інспектора народних училищ. Розглянуто сутність його діяльності відповідно до нормативних документів досліджуваного періоду. Проаналізовано практику реалізації основних управлінських функцій у межах керівної діяльності інспектора народних училищ. Автором визначено основні вимоги до його особистості: наявність відповідних морально-вольових якостей, практичного педагогічного досвіду, ділових (управлінських та організаторських) умінь.

Ключові слова: інспектор народних училищ; керівник навчального закладу; централізація управління; система освіти.

Постановка проблеми. У забезпеченні ефективного функціонування системи освіти в умовах зміни суспільних пріоритетів та цінностей, які переживає нині Україна, особливий обов'язок покладається на керівників навчальних закладів. Саме вони виступають тією активною, авторитетною силою, що спроможна спрямувати діяльність навчального закладу як провідника соціально-культурних ідей, реалізатора освітніх запитів громади. Тому особливої значущості наразі набуває проблема особистості керівника освіти.

У процесі пошуку шляхів вирішення цієї проблеми не варто відкидати позитивний історичний досвід, надбання якого можуть стати вагомим чинником удосконалення державних механізмів управління освітою в цілому та підвищення ефективності функціонування навчального закладу й покращення управлінської діяльності керівників навчальних закладів зокрема.

Особливий інтерес у зазначеній площині становить друга половина XIX – початок XX ст. – період могутнього соціально-культурного руху, зародження поглядів на особистість керівника освіти. Основними рисами цього часу стали: стрімкий розвиток педагогіки, виникнення та розробка питань школознавства, прийняття державних нормативних актів з питань організації освіти та формулювання вимог до особистості керівника навчального закладу. З іншого боку, критичний аналіз процесу вирішення проблеми управління освітою в умовах жорсткої централізації та імперської освітньої політики упродовж досліджуваного періоду є

підґрунтям для виважених та об'єктивних висновків щодо ролі, значення та змісту діяльності керівників освіти у контексті реалізації державної освітньої політики. Отже, вивчення досвіду вирішення досліджуваної проблеми у межах зазначеного історичного періоду, його переосмислення та раціональне використання в умовах сучасних соціально-культурних викликів є вагомим чинником удосконалення управління школою.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Проблемам історії управління освітою присвячені дослідження науковців різних періодів: дожовтневого (А. Воронов, М. Довнар-Запольський, П. Каптерев, С. Різв'яний, Л. Рождественський, О. Тонконогов, В. Фармаковський, М. Чехов та ін.), радянського (М. Гриценко, М. Даденков, С. Єгоров, М. Каленіченко, М. Константинов, П. Лебедєв, Є. Мединський, С. Сірополко, В. Смирнов, В. Струмінський, В. Попов, М. Прокоф'єв, М. Шабаєва), сучасного (В. Вихрущ, Л. Вовк, О. Драч, С. Золотухіна, Н. Коляда, Т. Кравченко, М. Левківський, М. Левченко, І. Луценко, І. Петренко, Л. Петухова, М. Пташний, Л. Прокопенко, О. Федорчук, А. Форостян, В. Халамендик, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, І. Шумілова та ін.).

Сучасна історико-педагогічна наука містить у собі результати наукового аналізу, систематизації та узагальнення проблем становлення та розвитку системи освіти, особливостей функціонування навчальних закладів різних типів, розвитку освітніх процесів, становлення державно-громадського управління освітою, регіональних аспектів розвитку освіти тощо. Разом із тим питання державного управління навчальними закладами, що здійснювалося через їх інспектування, проблеми його змісту та напрямів, так само як проблема особистості керівника освіти (директора, інспектора) залишається поза увагою сучасних дослідників.

Формулювання цілей статті та постановка завдань. Метою статті є розкриття особливостей становлення інституту інспектування на території підросійської частини України у другій половині XIX – на початку XX ст., висвітлення поглядів на особистість керівника освіти, зокрема інспектора народних училищ, розкритих у педагогічній періодиці досліджуваного періоду.

Основна частина. Упродовж другої половини XIX – початку XX ст. у зв'язку з реформуванням освіти питання управління нею вийшли на передній план культурно-соціальних інтересів освітніх діячів та просвітителів. Виникнення інтересу до цих питань обумовлювалося наявністю значних суперечностей між реальним станом управління навчальними закладами та вимогами державних нормативних документів з питань управління освітою; між високими вимогами до керівника (директора, інспектора, попечителя) та жорсткими умовами його діяльності, що унеможливлювали виконання цих вимог.

До 60-х рр. XIX ст. Міністерство народної освіти не мало у своїй структурі спеціальних органів управління народними школами, тому функції контролю над ними покладалися на «губернських директорів», тобто директорів гімназій.

У 1869 р. за ініціативою міністра освіти Д. Толстого було створено інспекцію народних училищ. Новий адміністративний орган мав на меті здійснення контролю та нагляду за діяльністю народних шкіл і благадійністю вчителів. Інспектори здійснювали адміністративно-контрольні функції щодо земських шкіл, парафіяльних міських і повітових училищ.

У березні 1871 р. було введено в дію «Інструкцію окружним інспекторам та іншим особам, відрядженим для ревізії гімназій, прогімназій, а також одночасно з ними напрямів діяльності навчальних закладів відомства Міністерства народної освіти», в якій роз'яснювалися питання організації та здійснення контролю діяльності всіх навчальних закладів, особливо приватних шкіл як «можливих розсадників вільнодумства й крамоли». Інструкція передбачала реалізацію інспектором широкого спектру функцій – від організаційної та фінансово-економічної до методичної та консультативної.

Пізніше один з обов'язків інспектора – здійснення загального поліцейського нагляду над школами – отримав пріоритет над іншими. Цей обов'язок було закладено у прийнятому в 1874 р. «Положенні про початкові народні училища», де було задекларовано «боротьбу зі злочинною і неморальною пропагандою, яка поширила свій вплив на народну школу». Вико-

нуючи роль «поліцейського наглядача», інспектори спрямовували свою діяльність не стільки на педагогічне керівництво школою, скільки на канцелярську навчально-розпорядчу роботу і на турботи про політичну благонадійність педагогічного персоналу [1, с. 82]. Отже, суворая регламентація інспекторської діяльності перетворювала їх в «адміністраторів-канцеляристів».

Система суворой централізації, що надіялася шкільних адміністраторів широкими повноваженнями у галузі використання покарань, прискань та нагляду, не давала ніякого простору в галузі ініціативи й творчості не лише педагогам-практикам, але й самим керівникам навчальних закладів.

Проти надмірного розширення наглядової функції інспектора навчальних закладів та суворой регламентованості його діяльності виступали прогресивні педагоги досліджуваного періоду. Зокрема, М. Корф, розуміючи, наскільки згубним для живої шкільної справи може бути саме ставлення до інспекції навчальних закладів, і виступаючи за об'єктивну оцінку діяльності педагогів-практиків, запропонував замінити термін «нагляд» на «спостереження». Фундатор земської школи вважав, що розвиток учителів забезпечується, у тому числі, турботою про них інспектора, діяльність якого не варто зводити виключно до нагляду та складання численних звітів. «Інспектор народних училищ повинен бути не чорнильницею навчального округу, а його душею», – стверджував педагог [7, с. 14–15].

Аналізу сутності та змісту шкільної інспекції приділяли свою увагу прогресивні вітчизняні педагоги другої половини ХІХ – початку ХХ ст. – К. Ушинський, М. Пирогов, М. Демков, С. Миропольський та інші.

У цей час питання інспекції училищ стало предметом широкого обговорення на сторінках педагогічних видань. Так, аналізуючи стан та порядок проведення інспекцій навчальних закладів («Вісник виховання», 1881 р.), П. Каптерев зазначав: «Інспекторські об'їзди училищ – це свого роду шкільний парад, на якому все демонструється зі зразкового боку, а зворотний – приховується ... Нагляд нальотом, найздом, уривками за самою своєю суттю може бути тільки зовнішнім, поліцейським, а не педагогічним. До цього треба ще додати, що між особами інспекторського нагляду зустрічаються малодушні люди, яким не під силу така серйозна справа, як народна школа» [6, с. 140].

Автор статей, які публікувалися в журналі «Російська школа» (1901 р.) під псевдонімом «А-з-ъ», зазначав, що «зважаючи на ту кількість обов'язків, які виконує інспектор, він видається кораблем, який повинен бути дуже й дуже місткий, механізм його – міцним, кермо має спрямовуватися досвідченою й твердою рукою, якій ніщо, рішуче ніщо не повинно служити перешкодою». Однак, ґрунтуючись на численних прикладах неефективної, а часом і негативної діяльності інспекторів, автор із гіркою констатував: «Великий за ідеєю корабель у дійсності виявляється поштовою шкапою» [8, с. 138].

Широкий перелік обов'язків, які чиновник часто був не в змозі виконати, складні умови праці, пов'язані з постійними роз'їздами, невелика заробітна плата були тими чинниками, що обумовлювали небажання педагогів обіймати ці посади. Це призвело до того, що часто на інспекторські посади приймалися особи без відповідної підготовки та здібностей до керівництва народною школою. На сторінках педагогічної періодики знаходимо чимало публікацій, що ілюструють цей факт. Наприклад, у «Журналі Міністерства народної освіти» у 1909 р. було опубліковано статтю «Інститут директорів та інспекторів народних училищ», в якій наводились конкретні факти, що підтверджували невідповідність рівня знань та освіти осіб, які виконували обов'язки директорів та інспекторів, вимогам до цих посад. Автор статті констатував досить поширене явище, коли особи з духовно-академічною освітою переходять до інспектування прямо з викладацьких посад в духовних училищах або семінаріях, де їм доводилося викладати спеціальні предмети (катехизис, церковний статут, літургіку, гомілетіку, церковну історію, давні мови), а тому уявлення не мають про організацію навчання в народній школі [4, с. 140].

Схожі думки висловлено в матеріалах «Вісника виховання». Автор нарисів «З життя школи» Р.Т., відстоюючи ідею професіоналізму інспекторів, їх стійкої педагогічної позиції,

значав: «... Коли директор та інспектор перетворені майже виключно в чини адміністрації, коли від них більш за все потрібна чиновницька старанність, коли їх діяльність до дрібниць регламентовано приписами, коли їх позбавлено зайвої можливості виявляти найменшу частку особистої педагогічної ініціативи, то яка ж може бути за цих умов мова про директорів та інспекторів, відданих педагогіці?» [7, с. 87].

На згубному впливі циркулярів, інструкцій і приписів для інспекторів наголошував у циклі своїх статей Е. Звягінцев. Розглядаючи освіту як особливу сферу суспільного життя, він виступав проти застосування в ній тих же підходів, які використовувалися в процесі інспекції установ інших відомств – акцизного, поштового, військового, податного тощо – і були характерними для інструктивних матеріалів щодо управління освітою. «Методи і засоби перевірки, які використовуються в них, не мають для шкільного контролю ніякої цінності, а використання таких підходів вбиває педагогічну справу, деморалізує учительство, оскільки привчає його не діяти, а чекати вказівки згори й відчувати себе розгубленим, якщо до якогось положення немає відповідного циркуляра або інструкції», – зазначає педагог [5, с. 158].

Поряд з тим Е. Звягінцев виділяв ще декілька причин неефективності, а іноді й шкоди, інспекторських перевірок. Такою є, наприклад, наявність в інспекторів власних шаблонів перевірки, до яких змушені пристосовуватися вчителі. Описуючи цей недолік, автор статті «Наша інспекція народних училищ» (1913 р.) констатує: «Поговоріть з учителями будь-якого повіту, і ви почуєте в цілому колекції інспекторських “коників”. Вони дуже різноманітні, починаючи з виховних рецептів і закінчуючи вимогами щодо питних ковшів та відер певного типу». Автор публікації висловлює думку про те, що подібні дрібниці й деталі, навіть якщо вони обумовлені здоровим глуздом, часто висувуються інспекторами без потреби й затуляють собою сам предмет інспекції – процес навчання та виховання [5, с. 157].

Однак найголовнішою проблемою інспектування шкіл Е. Звягінцев вважав відсутність зв'язку з громадськістю, ігнорування державою потенціалу місцевих громадських організацій у розвитку шкільної справи. Він пропонував розмежувати функції керівництва і нагляду над навчальними закладами, доручивши першу інспекторам, а другу – громадськості. При цьому інспектор, який керує діяльністю училищ, повинен чітко усвідомлювати мету свого керівництва, шляхи досягнення цієї мети, відбирати на вчительські посади педагогів-професіоналів, здатних цих цілей досягти. Проте головними рисами інспектора, як вважав освітній діяч, повинні бути самостійність, власна думка, наполегливість та наснага.

Невідповідність високих вимог до інспектора народних училищ, що висувалися офіційною владою, тим суворим обмеженням й жорстким умовам, в яких вони змушені були працювати, обумовила пошук шляхів забезпечення ефективної управлінської діяльності.

Аналіз актуальних публікацій у педагогічній періодиці кінця XIX – початку XX ст. («Журнал Міністерства народної освіти», «Педагогічний вісник», «Вісник виховання», «Російська школа» тощо), педагогічних праць з питань управління освітою («Наша шкільна справа» М. Корфа, «Три елементи школи» К. Ушинського, «Питання життя» М. Пирогова, «Завдання, план та облаштування нашої народної школи», «Інспекція народних шкіл та її завдання» М. Миропольського, «Училищезнавство» М. Григоревського, «Російська школа» М. Яблочкова та ін.) дав можливість систематизувати погляди освітніх і суспільних діячів на особистість інспектора, умови його успішної управлінської діяльності.

На основі узагальнення та систематизації інформаційного масиву з теми дослідження зазначені вище вимоги нами було виокремлено за трьома напрямками.

1. *Наявність морально-вольових якостей, що складають сильний, рішучий характер.* Їх перелік є надзвичайно широким, але більшість освітніх діячів досліджуваного періоду, які у своїх працях висвітлювали проблеми особистості керівника навчального закладу, звертали увагу саме на ті, що дають можливість йому здобути в колег справжній авторитет, які є наслідком наявності високих моральних якостей, вимогливості до себе, природності, щирості, стійкості, правдивості, сумлінності, гнучкості та рухливості, рішучості, відповідальності.

2. *Наявність значного досвіду роботи на посаді вчителя.* На цю вимогу зверталася увага М. Корфом, М. Пироговим, М. Демковим, які вважали, що успішним керівником освіти (директором, інспектором, попечителем) може стати особа, яка має щонайменше 10-річний досвід практичної діяльності в школі, упродовж здобуття якого вона перевіряє свою професійну здатність, оволодіває необхідними організаційними вміннями й навичками, набуває досвіду вирішення проблем шкільного устрою, здобуває належний авторитет та визнання учнями й колегами.

3. *Наявність ділових (організаторських та управлінських) умінь та навичок.* Їх перелік висвітлювався освітніми діячами досліджуваного періоду по-різному, однак найбільш узагальненими вміннями інспектора освітні діячі називали вміння планувати власну діяльність, самостійність поглядів та суджень, уміння організувати взаємодію з педагогічним колективом, обирати кадри тощо.

Висновки. Таким чином, у контексті вивчення ретроспективи становлення і розвитку вітчизняної теорії та практики управління освітою друга половина XIX – початок XX ст. виступає як період виникнення спроб структурування сутності, змісту та форм інспекторської діяльності керівників освіти. Уже в межах цього періоду переглядаються актуальні для сучасного управління освітою рекомендації. До таких належать: ретельний відбір кандидатур на керівні посади в освітній сфері; наявність в осіб, які займають керівні посади, досвіду викладацької (учительської) діяльності, властивостей і якостей, що відповідають займаній посаді; надання свободи для прояву творчої активності; організація інспекторської діяльності, яка приносить користь навчальному закладу, сприяє його розвитку, підвищенню професійного рівня педагогів та вдосконаленню їх майстерності; широке залучення громадськості до інспектування, що повинно підвищити відповідальність місцевих органів самоврядування за організацію середньої освіти, розроблення перспективного планування шляхів його розвитку.

Список використаних джерел

1. Баршова О. А. Роль института директоров и инспекторов народных училищ в деле просвещения и образования народа / О. А. Баршова // Интеграция образования. – 2012. – № 2. – С. 81–85.
2. Журнал министерства народного просвещения. Новая серия. Ч. 19. – Москва, 1909. – 948 с.
3. Звягинцев Е. Наша инспекция народных училищ / Е. Звягинцев // Вестник воспитания / под ред. д-ра Н. Ф. Михайлова. – Январь (№ 1). – 1913. – С. 124–141.
4. Звягинцев Е. Наша инспекция народных училищ / Е. Звягинцев // Вестник воспитания / под ред. д-ра Н. Ф. Михайлова. – Февраль (№ 2), 1913. – С. 138–164.
5. Звягинцев Е. Наша инспекция народных училищ / Е. Звягинцев // Вестник воспитания / под ред. д-ра Н. Ф. Михайлова. – Март (№ 3). – 1913. – С. 157–188.
6. Из жизни средней школы // Вестник воспитания / под ред. д-ра Н. М. Михайлова. – Год XXIV, декабрь (№ 9), 1913. – С. 83–87.
7. Корф Н. А. Наше школьное дело / Н. А. Корф. – М. : Издание братьев Савельевых, 1873. – 431 с.
8. Несколько слов об учителях – инспекторах городских училищ // Русская школа / под ред. Я. Г. Гуревича. – Двенадцатый год издания, март 1901 (№ 3). – СПб. : Типография И. Н. Скороходова, 1991. – С. 136–138.
9. Роль и значение должности директора в современной школе // Вестник воспитания / под ред. д-ра Н. Ф. Михайлова. – 1912. – № 7. – М. : Типо-литография тов-ва И. Н. Кушнев и К. – С. 23–51.

References

1. Barshova O. A. Rol instituta direktorov i inspektorov narodnyih uchilisch v dele prosvescheniya i obrazovaniya naroda / O. A. Barshova // Integratsiya obrazovaniya. 2012. – № 2. – S. 81–85.
2. Zhurnal Ministerstva narodnogo prosvescheniya. Novaya seriya. Ch. 19. – Moskva, 1909. – 948 s.
3. Zvyagintsev E. Nasha inspektsiya narodnyih uchilisch / E. Zvyagintsev // Vestnik vospitaniya / pod red d-ra N. F. Mihaylova. – Yanvar (№ 1), 1913. – S. 124–141.
4. Zvyagintsev E. Nasha inspektsiya narodnyih uchilisch / E. Zvyagintsev // Vestnik vospitaniya / pod red d-ra N. F. Mihaylova. – Fevral (№ 2), 1913. – S. 138–164.

5. Zvyagintsev E. Nasha inspektsiya narodnykh uchilish / E. Zvyagintsev // Vestnik vospitaniya / pod red d-ra N. F. Mihaylova. – Mart (№ 3), 1913. – S. 157–188.
6. Iz zhizni sredney shkolyi // Vestnik vospitaniya / pod red. d-ra N. M. Mihaylova. – God XXIV, dekabr (№ 9), 1913. – S. 83–87.
7. Korf N. A. Nashe shkolnoe delo / N. A. Korf. – M. : Izdanie bratev Savelevyih, 1873. – 431 s.
8. Neskolko slov ob uchitelyah – inspektorah gorodskih uchilish // Russkaya shkola / pod red. Ya. G. Gurevicha. – Dvenadtsatyy god izdaniya, mart 1901 (№ 3). – SPb. : Tipografiya I. N. Skorohodova, 1901. – S. 136–138.
9. Rol i znachenie dolzhnosti direktora v sovremennoy shkole // Vestnik vospitaniya / pod red. d-ra N. F. Mihaylova. – 1912. – № 7. – M. : Tipo-litografiya tov-va I. N. Kushnerev i K. – S. 23–51.

Задорожня-Княгницька Л.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ ИНСПЕКТОРА НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ В УКРАИНЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПЕРИОДИКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX СТ.)

В статье раскрыты взгляды отечественных деятелей образования второй половины XIX – начала XX вв. на личность инспектора народных училищ. Рассмотрена сущность его деятельности в соответствии с нормативными документами исследуемого периода. Проанализирована практика реализации основных управленческих функций в рамках руководящей деятельности инспектора народных училищ. Автором определены основные требования к его личности: морально-волевые качества, наличие практического педагогического опыта, деловые (управленческие и организаторские) умения.

Ключевые слова: инспектор народного училища; руководитель учебного заведения; централизация управления; система образования.

Zadorozhna-Knyagnitska L.

A PROFESSIONAL PORTRAIT OF THE INSPECTOR OF NATIONAL SCHOOLS IN UKRAINE (ON MATERIALS OF THE EDUCATIONAL PERIODICALS OF THE SECOND HALF OF XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES)

In article views of domestic scientists of the identity of the inspector of national schools in the second half of XIX – the beginning of the XX centuries are opened. The state documents regulating activity of inspectors in education («The instruction to the district inspectors and other persons sent for audit of gymnasiums, pro-gymnasiums and also along with them the directions of educational institutions of department of the Ministry of national education», 1871 are analysed; «Provision on initial national schools», 1874).

Standard requirements to the school inspector are defined (to his personality, to the organizational controlling activity, to the content of supervision and supervision over activity of teachers and educational institutions). The reasons of inefficient inspection are opened: a large number of duties of the inspector, frequent trips, a low wage, prevalence in their activity of police function over the pedagogical.

The problems of inspection of educational institutions of the studied period lifted by progressive domestic teachers M. Demkov N. Korf, N. Pirogov, S. Miropolsky, K. Ushinsky, and also authors of publications in periodically pedagogical editions «Russian School», «Bulletin of Education», «Magazine of the Ministry of National Education» are analysed.

The author drew a conclusion that the second half of XIX – the beginning of the XX Art. is the period of emergence of attempts of structuring essence, the contents and forms of inspection activity, formation of requirements to the inspector of national schools.

Keywords: inspector of school; head of educational institution; centralization of management; education system.



Башманівська Любов Андріївна –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка. Коло наукових інтересів: методика навчання української мови та літератури, сучасні інноваційні технології у викладанні мови і літератури, література рідного краю.

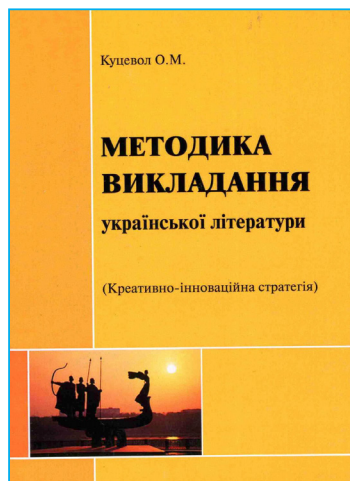
e-mail: lyubov andreevna11@ukr.net

УДК 821.161.(075.8)

ВІД ТРАДИЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ – ДО КРЕАТИВНО-ІННОВАЦІЙНОЇ СТРАТЕГІЇ

У статті розкрито методичну значущість і змістовність навчального посібника О. М. Куцевол «Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія)»; обґрунтовано його використання як навчального у процесі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів української літератури; наведено приклади його застосування на практичних і лабораторних заняттях з методики викладання української літератури.

Ключові слова: креативно-інноваційна стратегія; методична творчість учителя літератури; креативні здібності; моделювання уроку; імпровізація як різновид професійно-творчої діяльності.



Безсумнівну цінність для майбутніх учителів літератури й молодих викладачів, які бажають удосконалити свою майстерність, представляє навчальний посібник доктора педагогічних наук, професора О. М. Куцевол «Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія)», у якому презентовано систему професійно-методичної підготовки майбутніх учителів-філологів у вищій школі, побудовану з позицій креативної освітньої парадигми; висвітлено основні напрями модернізації змісту, форм і методів підготовки словесників до майбутньої педагогічної діяльності. Він здатний пробудити інтерес до методики як науки, зацікавити тих, хто не байдужий до літератури та її викладання в загально-освітніх навчальних закладах.

Новаторський, експериментально перевірений упродовж багатьох років, від часу першого видання 2009 р., другого видання 2011 р., навчальний посібник засвідчує вагомий внесок автора в методичну науку та може стати, на нашу думку, базовою книгою для студентів-філологів, учителів-словесників, аспірантів спеціальності 13.00.02 –

теорія та методика навчання української літератури, а також викладачів цієї дисципліни. Це посібник нового типу, який продовжує й розвиває ідеї відомих учених-методистів Н. Волошиної, Є. Пасічника, А. Ситченка, Б. Степанишина, Г. Токмань та інших, але з позиції креативно-інноваційної парадигми, тому широке оприлюднення й представлення фаховій аудиторії дослідження О. Куцевол вважаємо наразі своєчасним і актуальним.

Метою нашої статті є висвітлення самотності, методичної значущості, глибини та змістовності праці О. Куцевол; обґрунтування її використання як навчальної в процесі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів української літератури.

Беззаперечним позитивом книги є висвітлення автором методологічних засад розвитку креативності, зокрема творчості як філософської, соціально-педагогічної та психологічної проблеми, концептуальних основ та структури креативності; обґрунтування креативно-інноваційної моделі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів літератури, де виокремлено естетично-, емоційно-, інтелектуально-, комунікативно-, екзистенціально-креативні здібності та якості вчителя літератури, виділено напрями формування й розвитку креативності студентів у навчальному процесі ВНЗ.

Уваги заслуговує відразу перший розділ «Методологічні засади проблеми креативності в дискурсі загальної теорії творчості», де О. Куцевол широко досліджує філософський аспект творчості як соціально-педагогічної та психологічної проблеми. На основі аналізу літературознавчих та психологічних студій автор виділяє внутрішні мотиви, які спонукають до літературної творчості, розкриває різноманітні зовнішні чинники, що зумовлюють творчість письменника, вказує на здібності, якими характеризується літературна обдарованість. У цьому ж розділі глибоко розкрито питання концептуальних засад, структури та проблеми розвитку креативності особистості.

Досить ґрунтовно автор досліджує специфіку педагогічної творчості та креативногенну сутність професійної діяльності вчителя літератури в розділі «Методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури в контексті професійної підготовки», що відзначається особливим змістовим наповненням. У ньому широко розкрито питання компонентно-структурного аналізу методичної творчості, зокрема виділено форми новизни в методичній діяльності словесника, визначено джерела методичної творчості вчителя літератури, виокремлено етапи проходження й запропоновано класифікацію рівнів методичної творчості.

Значну увагу в посібнику приділено розкриттю системи професійно-методичної підготовки майбутніх учителів української літератури в педагогічному ВНЗ. Чимало цікавого містить розділ «Креативно-інноваційна стратегія професійно-методичної підготовки майбутніх учителів української літератури», у якому висвітлено роль інтерактивних лекційних стратегій, методів, прийомів і форм активізації творчого потенціалу студентів-філологів; запропоновано тренінгові вправи на розвиток креативних якостей, професійно необхідних для майбутніх учителів літератури; надано поради щодо моделювання студентами уроку літератури. Усебічне та ґрунтовне висвітлення цих важливих питань свідчить про професійну майстерність автора як ученого-методиста, практика, викладача.

Особливо цінним і корисним є посібник для студентів-магістрантів, які активно користуються ним під час підготовки до занять. Надзвичайно цікавими магістри відзначають сучасні лекційні стратегії, що пропонує О. М. Куцевол. Користуючись порадами автора, майбутні філологи розробляють і самі проводять проблемні лекції, лекції-діалоги, лекції-візуалізації, лекції вдвох, лекції-дискусії, лекції-ділові ігри, лекції-консультації, лекції із задалегідь запланованими помилками тощо. Це покращує їхні

професійно-методичні вміння та викладацький рівень, збагачує цікавими креативними ідеями, оновлює методику викладання української літератури.

Великий інтерес у студентів викликає тренінг креативних якостей особистості, що активізує їхній творчий потенціал, зокрема вправи на розвиток психолого-педагогічної уваги та спостережливості («Друкарська машинка», «Спостережливість і пам'ять»), професійно-педагогічної уяви («Продовж оповідання», «Домалою картину», «Придумай біографію літературного героя»), педагогічної емпатії та рефлексії («Якби я був на його місці, то я б ...»), асоціативності мислення («Якого кольору радість?», «Підбери музику»), комунікативно-креативних якостей («Ораторський поєдинок», «Ідеальний співбесідник»), екзистенціально-креативних якостей («Девіз», «Творча особистість поряд») тощо. Магістри з великим задоволенням користуються такими вправами, створюючи за аналогією власні, що допомагає їм опанувати курс методики літератури.

Також посібник активно використовується студентами третього та четвертого курсів у процесі підготовки до практичних занять. Особливий інтерес для них становить розділ «Креативно-інноваційна стратегія професійно-методичної підготовки майбутніх учителів української літератури», де широко представлені сучасні інтерактивні лекційні стратегії, форми, методи й прийоми активізації творчого потенціалу, запропоновані тренінгові вправи для формування креативних якостей студентів-філологів. Користуючись цінними порадами О. М. Куцевол, студенти готуються до практичних занять, застосовуючи, наприклад, модель «Викладач за дверима» або ж такі методи та прийоми, як мозкова атака, мікророзповідання, круглий стіл, імітаційні ігри, кейс-метод тощо. Окрім цього, студентам пропонуються, наприклад, такі завдання: 1. У посібнику О. Куцевол детально розглядає методичну наповненість окремих етапів уроку: актуалізації опорних знань, формування нових понять і способів дії, застосування знань і формування вмінь та навичок, оцінки результату творчого процесу тощо [2, с. 289]. Користуючись порадами автора, розкрийте на прикладі конкретного уроку української літератури дидактичні завдання кожного з етапів, методи і прийоми, які може містити методична підструктура. 2. Використовуючи пам'ятку самоаналізу уроку, що пропонує О. Куцевол [2, с. 294], здійсніть самоаналіз проведеного вами уроку в школі чи в студентській аудиторії. Зробіть конкретні висновки. 3. О. Куцевол зазначає, що методична наука формулює обов'язкові вимоги, без дотримання яких неможливий урок літератури: а) відповідність його змісту чинним програмам; б) педагогічна логічність і доцільність; в) підпорядкованість теоретико-методичним законам і правилам; г) урахування вікових психологічних особливостей учнів і рівня їхньої підготовленості; г) зумовленість вивчення твору його літературним родом, жанром, напрямом тощо [2, с. 282]. Чи погоджуєтеся ви, що моделювання уроку ґрунтується на цих правилах і водночас передбачає елемент творчості? Дайте власну інтерпретацію цієї проблеми [1, с. 20]. 4. На думку О. Куцевол, імпровізація є невід'ємним складником методичної діяльності вчителя літератури й неможлива без уміння органічно втілювати проект уроку й швидко коригувати хід навчальних ситуацій залежно від обставин і власного творчого настрою [2, с. 297]. Чи погоджуєтеся ви з цією думкою? Як узагалі ставитесь до імпровізації? Обґрунтуйте свою відповідь. 5. Порівняйте професіограму вчителя-словесника, розроблену В. Острогорським, з переліком вимог до особистості та професійної підготовки вчителя літератури, уміщеним у підручниках з методики Є. Пасічника, Г. Токмань та О. Куцевол. Що нового з'явилося у вимогах до вчителя? Чим зумовлені ці вимоги? Як у них відобразилися завдання вивчення літератури в сучасній школі? [1, с. 13] та інші.

Досить цікавими та креативними є запропоновані автором лабораторні заняття з методики викладання літератури, які являють собою важливу ланку в підготовці майбутніх

учителів до професійної діяльності: спостереження, апробація власних методичних розробок, вивчення передового педагогічного досвіду. Значний інтерес у процесі підготовки до практично-лабораторних занять у студентів викликають методи і прийоми, на яких акцентує увагу О. Куцевол, зокрема різноманітні види бесіди, мозкової атаки, навчальних дискусій, імітаційних ігор тощо. Досить цінні поради студентам надає автор з моделювання уроку літератури в підрозділі «Моделювання студентами уроку літератури як засіб розвитку їхньої готовності до методичної творчості», ілюструючи зміст кожного з етапів конкретними прикладами, що стало орієнтиром для студентів у формулюванні теми, визначенні мети, виборі типу уроку, проектуванні його дидактичної структури. Це значно полегшує їм розробляти власні проекти, демонструвати їх на практичних заняттях та використовувати на уроках літератури в школі під час педагогічної практики.

Новаторським є розкриття питання педагогічної імпровізації, що реалізується на етапі втілення проекту уроку. У підрозділі «Підготовка майбутніх учителів-словесників до імпровізації як різновиду професійно-творчої діяльності» автор на основі теоретичних матеріалів і практичного досвіду стверджує, що майбутнім учителям потрібно готуватися до імпровізування, що складається з мотиваційно-творчого, професійно-педагогічного й індивідуально-особистісного компонентів. Дослідниця робить висновок, що імпровізація можлива лише в діяльності ерудованого, високоінтелектуального професіонала, який має ґрунтовні психолого-педагогічні знання, сформовані вміння й навички, креативні якості та добре знає свій предмет [2, с. 313].

Надзвичайно актуальними вважаємо думки О. Куцевол, висвітлені в підрозділі «Роль педагогічної практики в підготовці майбутніх учителів літератури до творчої професійної діяльності», де розкрито завдання й мету педагогічних практик на IV та V курсах; виділено принципи, на яких будується проведення практик, етапи формування готовності студентів до методичної творчої діяльності. Автор переконливо стверджує, що практика є важливим компонентом в системі професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, сприяє кращому засвоєнню теоретичних знань, формуванню мотиваційної спрямованості на професію вчителя й готує студентів до самостійного й цілеспрямованого виконання ролі вчителя-філолога та класного керівника.

Ґрунтовно й усебічно висвітлює дослідниця в підрозділі «Творча спрямованість самостійної і науково-дослідної роботи студентів-філологів» форми самостійної роботи у вищій школі, навчально-методичне забезпечення та організацію контролю й оцінки самостійної роботи, наводить приклади різновидів тестових завдань, акцентує увагу на науково-дослідній роботі студентів, зокрема визначає мету, вказує на вимоги до змісту й організації викладачами НДРС. Цінними для студентів-філологів є поради щодо написання курсових, дипломних і магістерських робіт, де О. Куцевол характеризує основні складники наукового дослідження, а саме: об'єкт, предмет, мету, гіпотезу, методи, дає рекомендації щодо проведення експерименту тощо. Заслуговує на увагу й підрозділ «Позааудиторна робота студентів як засіб підвищення їхньої креативності», у якому подано модель позааудиторної роботи з методики викладання української літератури, зорієнтованої на розвиток креативності студентів, виділено її форми, що поглиблюють знання, уміння й навички студентів і розвивають їхні професійно-креативні якості. Автор аргументовано доводить, що позааудиторна робота має стати засобом формування готовності майбутніх учителів до творчої професійної діяльності, оскільки впливає на підсилення їхнього творчого потенціалу й має креативну спрямованість.

Висновки. Отже, зазначена ґрунтовна праця збагачує сучасну методику вивчення літератури новими креативними ідеями, змістовно оновлює практику літературної освіти й свідчить про високу професійну майстерність ученого-методиста О. М. Куцевол.

Посібник є цілісним, концептуально виваженим, цілеспрямованим, відзначається багатим фактичним матеріалом, високою інформативністю, позитивно характеризується студентами та викладачами й заслуговує на подальше його широке використання. Тому рекомендуємо студентам і майбутнім викладачам словесності впроваджувати його в практику школи та педагогічних ВНЗ і використовувати для підвищення власного рівня фахової підготовки.

Список використаних джерел

1. Башманівська Л. А. Практикум з методики викладання української літератури: навч.-метод. посіб. / Л. А. Башманівська, Н. М. Білоус. – К. : Видавничий дім «Слово», 2013. – 144 с.
2. Куцевол О. М. Методика вивчення української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : навч. посіб. / О. М. Куцевол. – К. : Освіта України, 2009. – 464 с.

References

1. Bashmaniv'ska L. A. Praktykum z metodyky vykladannya ukrayins'koyi literatury: navch.-metod. posib. / L. A. Bashmaniv'ska, N. M. Bilous. – K. : Vydavnychyy dim MSlovo», 2013. – 144 s.
2. Kutsevol O. M. Metodyka vyvchennya ukrayins'koyi literatury (kreatyvno-innovatsiyyna stratehiya) : navch. posib. / O. M. Kutsevol. – K. : Osvita Ukrainy, 2009. – 464 s.

Башмановская Л. А.

ОТ ТРАДИЦИОННОЙ МЕТОДИКИ – К КРЕАТИВНО-ИННОВАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ

В статье раскрыта методическая и дидактическая значимость и содержательность учебного пособия О. Н. Куцевол «Методика преподавания украинской литературы (креативно-инновационная стратегия)»; обосновано его использование как учебного в процессе профессионально-методической подготовки будущих учителей украинской литературы; приведены примеры его применения на практических и лабораторных занятиях по методике преподавания украинской литературы в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: креативно-инновационная стратегия; методическое творчество учителя литературы; креативные способности; моделирование урока; импровизация как разновидность профессионально-творческой деятельности.

Bashmanivska L.

FROM TRADITIONAL METHODOLOGY – TO CREATIVELY-INNOVATIONAL STRATEGY

The article reveals the methodical and didactic importance and pithiness of the manual O. Kutsevol «Methodology of teaching Ukrainian literature (creativly-innovational strategy)»; substaivitiated use in educational process in professional and methodical preparation of future teachers of Ukrainian literature; given examples of its use in practical classes and laboratory methods of teaching Ukrainian literature. Specified on the integrity, conceptual prudence, commitment, highly informative guide. It is noted that the work demonstrates significant contribution of the author to methodical science and can be a basic book for students, linguists, philologists, teachers, graduate students and young teachers of this discipline who wish to improve their skills.

Keywords: creative and innovative strategy; methodical work of a teacher of literature; creative abilities; modeling of the lessons; improvisation as a kind of professional and creative activity.

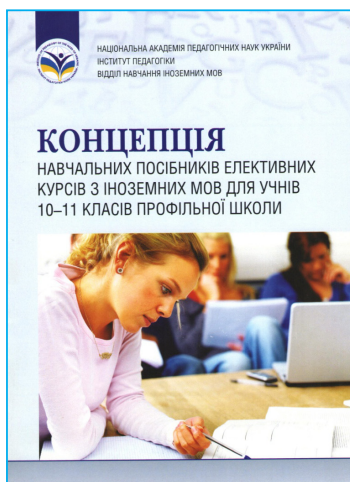


Федірко Надія Василівна —

директор Іванківського районного ліцею, експериментально-ного навчального закладу Всеукраїнського рівня Інституту педагогіки НАПН України та відділу навчання іноземних мов, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, вчитель-методист, викладач німецької мови, відмінник освіти України

Рецензія на

Навчальну програму елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи та Концепцію змісту навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи, підготовлених науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України (В. Г. Редько, Т. К. Полонська, О. С. Пасічник, Є. В. Долинський, Н. П. Басай, О. В. Басай, І. В. Алексєнко).



Одним зі шляхів оновлення змісту вітчизняної іншомовної освіти в умовах профілізації старшої школи є створення нових навчальних програм, які зорієнтовані на набуття старшокласниками ключових та предметних компетентностей засобами іноземної мови. У зв'язку з цим *Навчальна програма елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи* є саме тим документом, що спрямований на забезпечення варіативного компонента змісту навчання іноземних мов (англійської, німецької, французької, іспанської) учнів 10–11-х класів. Вона відображає мету та завдання елективних курсів, презентує основні методологічні підходи до конструювання їх змісту, окреслює тематику спілкування, обґрунтовує принципи добору методів та технологій оволодіння ними, визначає форми та об'єкти контролю, а також орієнтовні результати навчальних досягнень старшокласників тощо.

У свою чергу *Концепція змісту навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи*, що ґрунтується на основних методологічних засадах зазначеної Навчальної програми, розкриває науково-теоретичні положення, за якими створюється зміст і структура навчальних посібників елективних курсів. Зміст Концепції різнобічно ілюструє чинники впливу на побудову їх змісту: методологічні підходи, основні принципи та структурні компоненти. Заслужують на увагу положення, що визначаються до добору навчальних текстів для читання й особливостей організації роботи з ними.

Варто зазначити, що *Навчальна програма та Концепція елективних курсів* усебічно узгоджуються з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (освітня галузь «Мови і літератури») і відповідають основним засадам «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання».

Новим у цих двох документах є виокремлення відмінностей у змісті базового і профільного предмета «Іноземна мова» та елективних курсів, урахування їх під час добору тематики курсів, текстів для читання, мовленнєвих завдань та вправ, методів, форм і видів навчальної діяльності.

Авторами презентуються різноманітні засоби та технології оволодіння змістом навчальних посібників. Вони передбачають реалізацію у навчальному процесі компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, культурологічного й особистісно орієнтованого підходів до навчання старшокласників іноземних мов. Це надасть їм можливість не лише задовольняти свої інтереси, потреби та наміри, застосовувати набутий навчальний досвід на практиці, але й обирати власний, індивідуальний шлях самоосвіти і особистісного розвитку, орієнтуючись на майбутню навчальну або професійну діяльність, пов'язану з використанням іноземної мови. Цьому, на наш погляд, може позитивно сприяти тематика пропонованих елективних курсів. Вона різнобічно охоплює не тільки коло уподобань старшокласників, але є досить актуальною та інформаційно насиченою: розкриває проблеми сучасності, допомагає адекватно усвідомлювати навколишній світ, інтегрується з різними предметними галузями, сприяє ефективній міжкультурній комунікації засобами «діалогу культур».

Зазначимо, що автори завбачливо передбачили можливість не лише більш детального ознайомлення учнів з реаліями країни, мова якої вивчається, але й України. Це надасть змогу школярам порівнювати факти їх розвитку у різноманітних сферах життєдіяльності, робити аналіз, висновки та узагальнення, розширювати свій світогляд, а в майбутньому бути гідним представником власної країни і культури.

Важливим є той факт, що, під час визначення тематики елективних курсів, авторами було проведено анкетування старшокласників і вчителів іноземних мов восьми регіонів України. Їхні думки та побажання було враховано й відображено в змісті Навчальної програми та Концепції.

Актуальним і своєчасним уявляється тематика шести елективних курсів: «Культура і мистецтво Великої Британії» (англ. мова), «Англійська мова для ділового спілкування» (англ. мова), «Завітайте до України» (англ. мова), «Німецькомовні країни» (нім. мова), «Моя Франція» (фр. мова), «Країнознавство: Іспанія і Латинська Америка» (ісп. мова). У межах кожного з них Навчальною програмою та Концепцією пропонуються назви тематичних розділів і тем, визначаються мовленнєві функції, окреслюються методи та види діяльності вчителя і учнів, пропонуються форми контролю навчальної діяльності старшокласників.

Навчальна програма та Концепція посібників елективних курсів мають чітку структуру, зміст якої логічно розкрито у пояснювальній записці та чотирьох розділах. Вони успішно можуть слугувати чітким орієнтиром у реалізації профільної іншомовної освіти старшокласників для їх користувачів: учителів, методистів, авторів навчальної літератури, студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

