

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

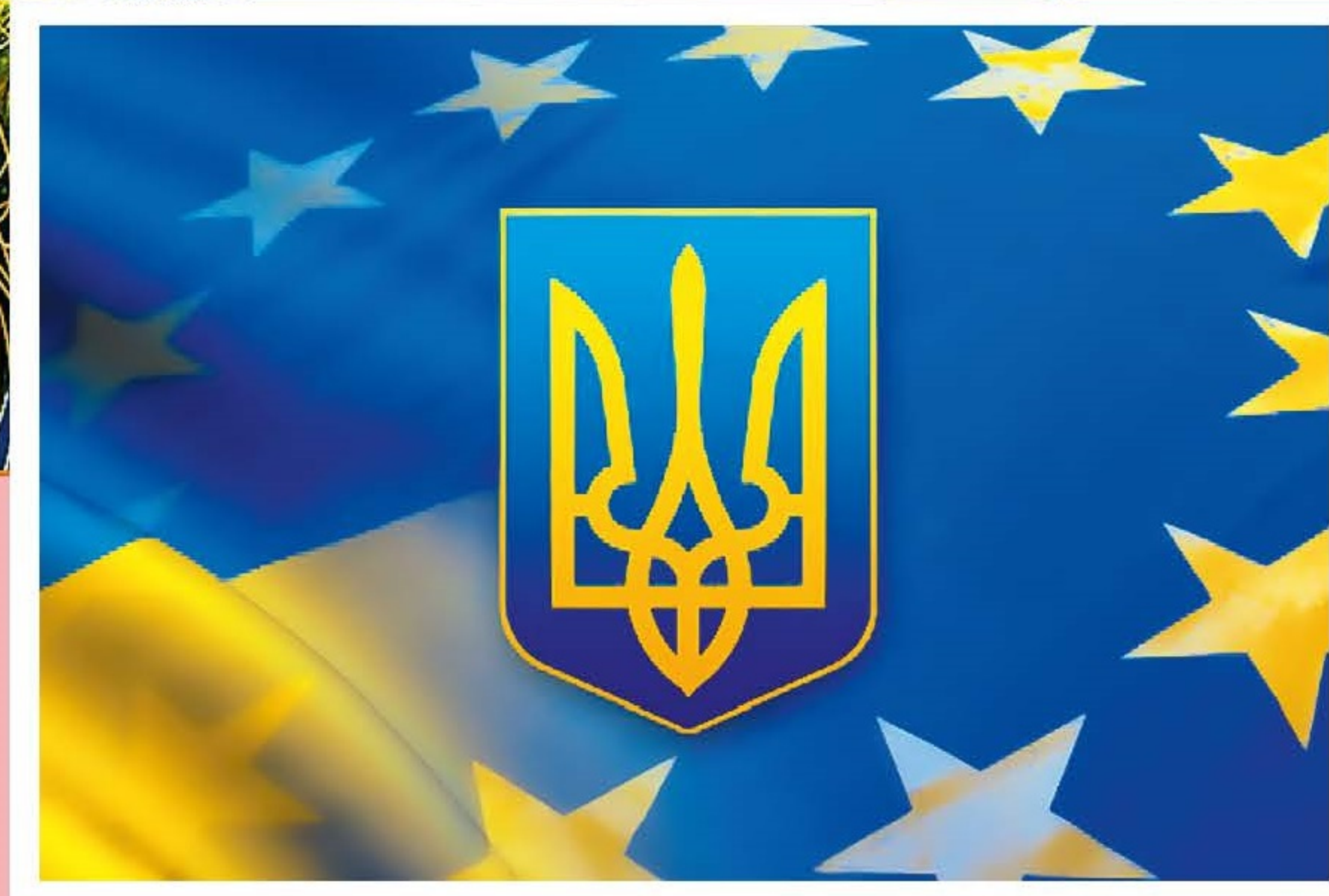
№ 2

2017



UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

Інститут педагогіки НАПН України



- Світові тенденції – вітчизняні перспективи в освіті
- Актуальні теорії – ефективна практика
- Методика, досвід, результати
- Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи
- Рецензії, огляди, анонси

Інститут педагогіки НАПН України

ISSN 2411-1317

УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ

№ 2

2017



UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*



Київ – 2017



З М І С Т

ВСТУПНЕ СЛОВО О. М. Топузова

ОЛЕКСАНДРА ЯКІВНА САВЧЕНКО: ОСОБИСТІТЬ,
ВЧЕНИЙ, ГОРДІСТЬ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ 5

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ – ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

Головко М. В., Науменко С. О.

PISA-2018 ЯК ІНДИКАТОР СТАНУ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 8

Pyrozhenko P. V.

SOCIAL, POLITICAL AND ECONOMIC FACTORS OF
SCHOOL RENEWAL IN CHINA 21

Голуб І. І.

ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ
ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ
ІНТЕГРАЦІЇ 27

Сімак К. В.

ВІРТУАЛЬНА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ
СТУДЕНТІВ: ДОСВІД КАНАДИ 35

Пасічник Л. Л.

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У
ЦЕНТРАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ 41

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Савченко О. Я.

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК РЕСУРС РЕАЛІЗАЦІЇ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ
ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ 48



ISSN 2411-1317

**УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ
ЗАСНОВНИК - ІНСТИТУТ
ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

Науковий журнал

№ 2, 2017

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 НАПН
України, д. техн. н., проф.

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

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

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

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

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

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

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

Редакційна колегія

ТОПУЗОВ О. М., член-кореспондент НАПН
України, 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)

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

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

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

ВАШУЛЕНКО М. С., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

Мачача Т. С., Юрженко В. В.

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ
В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ
ШКОЛІ: НАСКРІЗНІСТЬ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ 58

МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Акири И. К.

УЧЕБНИК И ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
РЕЗУЛЬТАТОВ 69

Хорошковська Т. П.

ЧИТАЦЬКІ ВМІННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ОБ'ЄКТ
МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 73

Pobiedash I. V.

PILOT METHODOLOGICAL MODEL OF THE
FORMATION OF PUPILS' CIVIC COMPETENCE
(ON THE BASIS OF THE CONTENT OF THE "WORLD
HISTORY" COURSE FOR THE 7-TH FORM) 82

**ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ,
ПЕРСПЕКТИВИ**

Меняйло В. І.

ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ
ЯК НОВА КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ІННОВАТИКИ 89

Сергієнко Т. В.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В МЕДИЧНИХ
УНІВЕРСИТЕТАХ 99

Бондаренко Н. В., Косянчук С. В.

РЕФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ:
БІЛЬШЕ ЗАПИТАНЬ, НІЖ ВІДПОВІДЕЙ 112

ВЕЛИЧКО Л. П., д. пед. н., проф.
ГОЛУБ Н. Б., д. пед. н., проф.
ГОРАШ К. В., к. пед. н., с. н. с.,
відповідальний редактор
ДІЧЕК Н. П., д. пед. н., проф.
ДОБРОСКОК І. І., член-кореспондент
НАПН України, 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., відповідальний за технологічну
підготовку до випуску
ЛОКШИНА О. І., д. пед. н., проф.
МАЛЬОВАННИЙ 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.
СИСОЄВА С. О., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.
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.
ШЕВЛЯКОВА-БОРЗЕНКО І. Л., к. філол. н.,
доц. (Республіка Білорусь)
ЯНОВИЦЬКА Н. І., к. пед. н., с. н. с.
ГРИНЕНКО Д. В., перекладач

Редактор – 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 06 червня 2017 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

Гаврилюк Г. М.

ПІДРУЧНИК НОВОГО ПОКОЛІННЯ –
КОЖНІЙ ДИТИНІ 120



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>*



ВСТУПНЕ СЛОВО *Олега Михайловича Топузова, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України, віце-президента НАПН України, в.о. директора Інституту педагогіки НАПН України*

ОЛЕКСАНДРА ЯКІВНА САВЧЕНКО: ОСОБИСТІТЬ, ВЧЕНИЙ, ГОРДІСТЬ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ

Інститут педагогіки НАПН України є однією з провідних науково-дослідних установ України, яка відома як фундатор сучасної педагогічної науки. Славну історію нашого 90-річного інституту і його сьогоднішня творять люди: видатні вчені, молоді дослідники й педагоги, які працювали і працюють тут нині; саме вони своєю відданою працею створюють позитивний імідж Інституту педагогіки, а наукові дослідження, що здійснюються у наукових відділах інституту, сприяють забезпеченню конкурентоспроможності української освітньої системи.

Більш ніж 50 років віддано працює, досліджує, творить і вирощує молодих науковців в царині педагогічної науки Олександра Яківна Савченко. Молодою вчителькою у 1967 році вона вступила до аспірантури Українського науково-дослідного інституту педагогіки Міністерства освіти УРСР і відтоді наукова діяльність стала для неї не просто роботою, а одним із найважливіших і найцікавіших складників життя; так про своє ставлення до науки говорить сама Олександра Яківна. Сходинки її професійного життя від молодшого, старшого, завідувача відділу початкової освіти до головного наукового співробітника Інституту педагогіки охоплюють державну й активну громадську діяльність. Упродовж 1995–2000 років Олександра Яківна працювала заступником міністра освіти України; у 1992 році вона стала академіком-засновником Академії педагогічних наук України і головним ученим секретарем, а з 1998 до 2002 року – академіком-секретарем Відділення дидактики, методики та інформаційних технологій в освіті АПН України. Сім років (2000–2007 рр.) Олександра Яківна обіймала високу посаду віце-президента АПН України.

Нині Олександра Яківна Савченко – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; голова Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології; голова спеціалізованої вченої ради із захисту докторських дисертацій; Відмінник народної освіти України, Заслужений працівник народної освіти України, Лауреат Державної премії України в галузі освіти 2011 року, кавалер орденів «Знак Пошани» та «Княгині Ольги» I, II, III ступенів – працює в Інституті педагогіки головним науковим співробітником відділу початкової освіти. Ми, колеги, учні, усі, хто кожного дня має можливість працювати поруч з Олександрою Яківною, завжди захоплюємось її розумом, працездатністю; надихаємось її науковими здобутками, вдячні за слушні поради та допомогу. Стиль наукової діяльності Олександри Яківни визначається постійним творчим пошуком, наполегливістю, послідовністю та системністю дій, що забезпечує високу результативність її праці. У цій тендітній, дуже скромній і по-справжньому інтелігентній жінці поєднуються глибокий аналітичний розум, виняткова відповідальність і діяльний характер, що дає змогу Олександрі Яківні завжди творчо, нестандартно та раціонально вирішувати будь-які завдання.



Творча, доброзичлива та моральна атмосфера наукового колективу, наявність міжпоколінних зав'язків і чітких орієнтирів в роботі важливі, якщо не найважливіші, чинники якості та злагодженості роботи такого великого наукового колективу, як Інститут педагогіки, що забезпечує дослідження актуальних проблем шкільної освіти упродовж тривалого, історично неоднорідного у своїх викликах часу. Ми пишаємося, що в нашому колективі працює Олександр Яківна Савченко, з іменем якої пов'язані пріоритетні напрями розвитку педагогічної науки.

Наукова діяльність О. Я. Савченко охоплює сферу концептуального та нормотворчого супроводу розвитку загальної середньої освіти в Україні; вона є автором педагогічної системи формування пізнавальної самостійності дітей молодшого шкільного віку. Дидактична система О. Я. Савченко визнана науковими колами України (вона – почесний професор Національного педагогічного

університету імені М. П. Драгоманова, Київського університету імені Бориса Грінченка, Миколаївського державного педагогічного університету імені В. О. Сухомлинського, Ізмаїльського гуманітарного університету, Хмельницької гуманітарної академії).

За наукового керівництва Олександри Яківни підготовлено Концепцію державних стандартів загальної середньої освіти для 11-річної та 12-річної школи, Концепцію 12-річної школи, Концепцію початкової освіти, Державні стандарти для початкової і основної школи. Вона є одним із розробників Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти тощо. Також значним є внесок О. Я. Савченко в розвиток історико-педагогічної науки України.

Олександра Яківна є автором понад 700 наукових праць, серед яких численні монографії, навчально-методичні посібники, декілька поколінь шкільних підручників. Серед друкованих видань: підруч-





ники з читання для початкової школи; навчальні посібники розвивального спрямування для молодших школярів – «Барвистий клубочок», «Розвивай свої здібності», «Умій вчитися» (уперше в історії вітчизняного підручникотворення); підручник для студентів педагогічних факультетів «Дидактика початкової школи»; посібники для вчителів «Урок у початкових класах», «Сучасний урок у початкових класах», «Читання в 4 класі», «Виховний потенціал початкової освіти»; книга для батьків «Сімейне виховання. Молодші школярі» та багато інших.

Відомий український вчений у галузі загальної педагогіки і дидактики початкової школи О. Я. Савченко підготувала 14 докторів та 25 кандидатів педагогічних наук, її учні завжди з теплом і вдячністю відгукуються про свого наукового керівника.

«Якщо стиснути до афоризму особистісну характеристику нашого вчителя, то можна сказати: талановита, справжня, вимоглива, доброзичлива, духовна. І коли зустрінеш у житті таку Людину – Особистість, то час переростає у щось невимовно значне, що вивищує тебе над самим собою, зумовлює професійну наснагу і відповідальність» – так про Олександру Яківну пишуть її учні Н. М. Бібік, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, і М. С. Вашуленко, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, у книзі «Науковий простір академіка» (2012 р.).

Як директор Інституту педагогіки хочу відзначити чутливість Олександри Яківни до всього нового, безвідмовну віддачу в праці, дбайливе опікування молодими науковцями, щире бажання забезпечити якість науково-дослідної роботи, зокрема й роботи спеціалізованої вченої ради (в ролі керівника й експерта) та вченої ради Інституту педагогіки (як постійного члена й експерта), і щиро подякувати від усього нашого колективу за те, що Ви з нами, за Вашу підтримку, співпрацю і патріотичну належність до нашого колективу.

Дякуємо Вам, вельмишановна Олександро Яківно, і з нагоди Вашого чудового ювілею у квітучі травневі дні бажаємо бути, працювати, радіти життю разом багато-багато років. Нехай наші мрії та робочі плани здійснюються на благо нашої держави і підтримки високого рівня Національної академії педагогічних наук та Інституту педагогіки.

З повагою від колективу Інституту педагогіки – Олег Топузов.



Головко Микола Васильович –

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент, провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна. Коло наукових інтересів: формування структури та змісту загальної середньої освіти, моніторингу та оцінювання її якості. Автор навчальних програм та підручників фізики та астрономії для загальноосвітньої школи, методичних посібників для вчителів.

e-mail: m.golovko@ukr.net

**Науменко Світлана
Олександрівна –**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна. Коло наукових інтересів: тестові технології, міжнародні порівняльні дослідження якості загальної середньої освіти, моніторинг якості освіти.

e-mail: sveta_naum@ukr.net



УДК 373.5.014.6-047.44-048.24(100:477)»2018»

PISA-2018 ЯК ІНДИКАТОР СТАНУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті проаналізовано основні етапи та особливості проведення Міжнародного дослідження якості освіти PISA, його мету та завдання. Окреслено перспективи участі України у цьому дослідженні. Описано процедуру проведення дослідження, зокрема здійснення відбору учнів для участі в тестуванні. Узагальнено досвід участі європейських країн у Міжнародному дослідженні якості освіти PISA, висвітлено вплив його результатів на реформування національних систем шкільної освіти країн-учасниць. Охарактеризовано інструментарій Міжнародного дослідження якості освіти PISA, описано приклади тестових завдань та методику роботи з ними.

Закцентовано увагу на тому, що метою дослідження PISA є не стільки оцінювання якості засвоєння елементів змісту навчання, а насамперед виявлення рівнів сформованості певних компетентностей учнів 15-річного віку (вміння та навички у різних життєвих ситуаціях).

Виявлено, що категорія «грамотність», яка використовується у міжнародному дослідженні як ключовий компонент системи моніторингу якості освіти, співвідноситься з категорією «ключова компетентність» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Україна).

Дослідження PISA розглядається як інструмент, що дає можливість кожній країні-учасниці з'ясувати переваги і недоліки національної системи освіти та на основі цих результатів виробити напрями підвищення ефективності її функціонування, а також оцінити під час проведення наступних досліджень правильність прийнятих управлінських рішень.

Обґрунтовано можливість інтерпретації результатів PISA-2018 як показника стану загальної середньої освіти в Україні та їх використання в умовах розбудови нової української школи.

Ключові слова: PISA; міжнародне порівняльне дослідження якості освіти; моніторинг; інструментарій дослідження; функціональна (читацька, математична, природничо-наукова) та фінансова грамотність; компетентність; тестові завдання; анкетування.

Постановка проблеми. Важливою ознакою сьогодення є зростання суспільної уваги до проблеми модернізації загальноосвітньої школи. Основні напрями її розбудови визначені в Концепції нової української школи: дитиноцентризм в організації освітнього процесу, що виявляється в домінантах потреб учня; розроблення нового змісту навчання, орієнтованого на формування компетентностей учнів як необхідної умови їхньої успішної самореалізації; запровадження педагогіки партнерства (учитель-учень-батьки); підготовка вмотивованого, творчого учителя, який постійно професійно розвивається; наскрізність процесу виховання, що формує цінності особистості; нова структура загальноосвітньої школи; децентралізація та ефективне управління як основа реальної шкільної автономії; формування сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян та батьків [10].

Серед першочергових кроків першої фази реалізації концепції (2016–2018 рр.) визначено створення функціональної системи освітньої статистики й освітньої аналітики, участь у міжнародному обстеженні якості середньої освіти PISA-2018 як передумов формування системи забезпечення якості освіти, що має прийти на зміну системі контролю (інспектування) освіти [10, с. 31]. Таким чином, участь України у міжнародних обстеженнях якості середньої освіти є одним із пріоритетів державної освітньої політики, а дослідження організаційно-методологічних засад цього процесу – актуальними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості організації та проведення Міжнародного дослідження якості освіти PISA висвітлено в працях Н. Бобак, А. Васильченко, М. Демидової, Г. Ковалевої, Н. Кошеленко, К. Краснянської, Н. Марочки, О. Мартинюк, Т. Мешкової, Г. Мурніної, С. Оксамитної, Н. Прокопенко, Т. Хорошковської та інших. Результати участі європейських країн у дослідженнях PISA та їхній вплив на реформування національних освітніх систем проаналізовано у дослідженнях А. Джурило, М. Кічули та інших. Окремі аспекти означеної проблеми розглянуто у працях авторів статті [1; 8]. Проте з огляду на важливість результатів порівняльного дослідження для створення ефективної вітчизняної системи моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти виникає необхідність ґрунтовного аналізу його мети та завдань, особливостей реалізації та відповідного інструментарію у проекції на актуальні проблеми освітньої галузі України.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз особливостей проведення Міжнародного дослідження якості освіти PISA, узагальнення досвіду європейських країн та окреслення перспектив участі України у цьому процесі.

Виклад основного матеріалу. Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 р. визначає участь України в міжнародних порівняльних дослідженнях (TIMSS, PISA, PIRLS) як важливий елемент ефективної системи моніторингу якості освіти [9]. Українська загальноосвітня школа має досвід участі у порівняльному дослідженні якості природничо-математичної освіти TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), яке проводиться з метою оцінювання загальноосвітньої підготовки учнів 4-х і 8-х, а з 2015 р. і 11-х класів (математика і природничі предмети) у країнах з різними системами освіти.

За результатами TIMSS-2007 в Україні було виявлено: а) недостатню практичну спрямованість змісту шкільної природничо-математичної освіти; б) недостатній рівень сформованості в учнів загальноосвітньої школи умінь вирішувати завдання, що потребували застосування знань та умінь у практичних цілях, зокрема, для пояснення явищ повсякденного життя; в) недостатню підготовку українських учнів до виконання тестових завдань [7, с. 5–6; 17].

Аналіз результатів TIMSS-2011 засвідчив, що особливістю вітчизняної шкільної освіти залишається її зорієнтованість на формування репродуктивних знань. Значні труднощі учні загальноосвітніх навчальних закладів відчували, виконуючи завдання на порівняння та класифікацію, формулювання оціночних суджень, усвідомлене розуміння природи як цілісної системи. Незначним є такий складник навчальної діяльності, як самостійне планування та прийняття рішення щодо реалізації шкільного навчального експерименту, що є надзвичайно важливим для шкільної природничої освіти [1].

Результати порівняльних досліджень підтвердили об'єктивну необхідність повноцінної переорієнтації шкільної природничої освіти із знаннєвої парадигми на парадигму компетентнісного навчання, результатом якого будуть сформовані у випускника загальноосвітнього навчального закладу ключові компетентності.

Концепцію нової української школи передбачено, що освітні стандарти будуть ґрунтуватися на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя», але не обмежуватимуться ними. Зміст загальної середньої освіти буде спрямовуватися на формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її життєдіяльності: здатність спілкуватися державною та іноземною мовами, математична грамотність й обізнаність у галузі природничих наук і технологій, готовність використовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй діяльності, уміння вчитися впродовж життя, здатність до соціальної активності та життя в громадянському суспільстві, навички підприємницької діяльності, загальнокультурна компетентність, екологічна грамотність та спрямування на здоровий спосіб життя [10, с. 10–12]. Передбачається, що в рамках запровадження компетентнісного підходу буде створено нову систему вимірювання й оцінювання результатів навчання, спрямовану на забезпечення якості освіти. Важливе значення у цьому контексті надається освітній статистиці й аналітиці, зокрема й результатам порівняльних досліджень.

Розпорядженням Кабінету Міністрів України № 72-р від 4 лютого 2016 р. визначено нормативні засади участі нашої країни у Міжнародному дослідженні якості освіти PISA, що відбудеться в 2018 році, а також розпочато заходи з підготовки до його проведення в українських загальноосвітніх навчальних закладах.

Основною метою Міжнародного порівняльного дослідження якості освіти PISA (Programme for International Student Assessment) є виявлення рівня володіння учнями 15-річного віку, що отримали загальну обов'язкову освіту, знаннями, вміннями та навичками, необхідними для повноцінної життєдіяльності у сучасному суспільстві, вирішення широкого діапазону завдань у різних галузях, спілкування та встановлення соціальних відносин [18, с. 3].

Основним акцентом PISA є оцінювання здатності учнів застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях, а також готовність до повноцінної соціалізації [2]. Це дослідження також дає можливість виявити динаміку результатів кожної країни-учасниці та фактори, які дають змогу пояснити відмінності в результатах. Таким чином, участь у дослідженні PISA дає можливість кожній країні з'ясувати переваги і недоліки національної системи освіти та на основі цих даних виробити напрями її удосконалення, а також оцінити ефективність прийнятих управлінських рішень під час проведення наступних досліджень.

Аналіз результатів участі країни у дослідженнях PISA створює передумови здійснення їх освітніх реформ, оскільки ці результати об'єктивно відображають стан загальної середньої освіти в країні та її найбільші проблеми. Так, наприклад, Федеративна Республіка Німеччина (ФРН) бере участь у дослідженнях з 2000 року. За результатами першого дослідження ФРН увійшла до країн, середній бал яких був статистично значимо нижчий за середній бал по країнах Організації Економічного Співробітництва та Розвитку (ОЕСР). У 2000 р. із 32 країн-учасниць ФРН посіла 21–25-е місце з читання, 20–22-е місце з математики та 19–23-е місце з природознавства [3, с. 12]. Це викликало гостру суспільну реакцію, яка отримала назву «PISA-шок». Результати порівняльного дослідження стимулювали уряд ФРН на здійснення освітніх реформ, результативність яких була підтверджена вже через три роки під час наступного дослідження PISA. У 2003 р. ФРН було віднесено до країн, середній бал яких не відрізнявся від середнього балу по ОЕСР (15–24-е місце з читання, 17–21-е місце з математики та 14–21-е місце з природознавства). Подібна ситуація склалася й у Польщі, для якої результати дослідження PISA стали початком реформування національної системи освіти [5]. Тобто наразі саме вироблення напрямів підвищення якості загальної середньої освіти розглядається найбільш вагомим результатом міжнародного дослідження.

Якщо основною метою Міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS було оцінювання знань, вмінь та навичок учнів з математики і природничих предметів, то основне завдання дослідження якості освіти PISA – оцінити функціональну грамотність учнів 15-річного віку (з читання, математики і природознавства). Із 2012 р. запроваджено оцінювання фінансової грамотності учнів (здійснюється за бажанням країни-учасниці).

«Грамотність» у дослідженні PISA трактується як вміння учня застосовувати знання і навички в повсякденній діяльності (удома, у процесі навчання тощо). Зокрема, читацька грамотність – здатність учня читати, розуміти й інтерпретувати різні тексти, в тому числі й вміння робити власні висновки, знаходити в тексті потрібну інформацію тощо; математична грамотність – здатність учня визначати й усвідомлювати роль математики в сучасному світі, вміння використовувати математику в повсякденному житті; природничо-наукова грамотність – уміння пояснювати наукові явища, робити обґрунтовані висновки про них, усвідомлювати вплив науки і технологій на зміну матеріального, інтелектуального та культурного середовищ [15].

Згідно із Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, компетентність – це «набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [4]. Таким чином, результати оцінювання функціональної грамотності за PISA можуть розглядатися як показники сформованості ключових компетентностей учнів.

Коротко розкриємо інструментарій, який використовують у Міжнародному дослідженні якості освіти PISA. Оцінювання функціональної та фінансової грамотності здійснюють за допомогою тестових завдань. До 2012 р. у дослідженні використовувалося лише паперове (бланкове) тестування. У 2012 р. було введено комп'ютерне тестування. Нині кожна країна-учасниця може обрати вид тестування для учнів (паперове або комп'ютерне). Планується, що у 2018 р. в українських школах буде здійснюватися бланкове тестування.

Кожних три роки в дослідженні основна увага (дві третини завдань тесту) приділяється одному зі складників функціональної грамотності. Наприклад, у 2000 і 2009 рр. основним об'єктом досліджень була читацька грамотність, у 2003 і 2012 рр. – математична, а в 2006 і 2015 рр. – природничо-наукова грамотність. Таким чином, у 2018 р. основну увагу в дослідженні буде приділено читацькій грамотності [14].

У тестах з функціональної грамотності, які учні виконують упродовж двох годин, містяться завдання з читання, математики і природознавства. У тестах використовуються відкриті (з вибором правильної відповіді) і закриті запитання (з короткою або довгою відповіддю). Тест складається із окремих завдань, кожне з яких має власну назву (наприклад, «Оголошення в супермаркеті», «Продаж музичних дисків» та ін.) та містить текст або уривок тексту, який представляє реальну життєву ситуацію або розкриває зміст певної проблеми, та 1–6 запитань різної складності. За результатами відповідей оцінюються чотири когнітивні рівні засвоєння учнями навчального матеріалу: знання, розуміння, застосування в подібній і зміненій ситуаціях, застосування в новій ситуації. Аналізується здатність учнів розуміти проблему, описану в тексті, та вирішити її, застосовуючи знання, вміння та навички з тієї або іншої предметної галузі.

У завданнях з читацької грамотності оцінюються такі вміння учнів: 1) знаходити в тексті інформацію, подану безпосередньо або в опосередкованому вигляді; 2) інтерпретувати текст; 3) здійснювати рефлексію та оцінювати текст. Тобто перевіряється не технічне вміння 15-річних учнів читати, а їхня здатність розуміти письмові тексти, розмірковувати над їхнім змістом, оцінювати їх та висловлювати власні думки щодо прочитаного. У тестах використовуються тексти різних жанрів (уривки з художніх творів, біографій, тексти розважального характеру, особисті листи, документи, статті з газет і журналів, інструкції, рекламні оголошення тощо) та різні форми передачі інформації (діаграми, малюнки, карти, таблиці й графіки).

Приклад завдання на оцінювання читацької грамотності «Оголошення в супермаркеті» (фрагмент) [12, с. 10].

Обережно – алерген!

Арахіс в лимонному печиві

Дата: 04 лютого 2008 р.

Виробник: ТОВ Файн Фудз

Інформація про продукт: Лимонне печиво в пачках по 125 г (з терміном придатності до 18 червня 2008 р. і з терміном придатності до 01 липня 2008 р.).

Подробиці: печиво в зазначених партіях може містити арахісову крихту, яка не включена до списку вихідних продуктів. Тим, хто страждає на алергію на арахіс, не слід їсти це печиво!

Як вчинити: Якщо ви вже купили це печиво, можете повернути його назад, і вам повністю відшкодують витрати. За додатковою інформацією звертайтеся за телефоном.

Запитання. Як вчинили б ви, купивши таке печиво? Чому б ви так вчинили? Використовуйте інформацію з оголошення для обґрунтування своєї відповіді.

На це запитання не має однозначно правильної відповіді. Правильними відповідями будуть як «залишу собі», так і «поверну в магазин» або їх інтерпретація. Важливе значення має не сама відповідь, а аргументація учня щодо прийнятого рішення з урахуванням власного досвіду.

У завданнях з математичної грамотності учням пропонується за допомогою логічних міркувань встановити зв'язки між даними умови задачі, відтворити прості математичні дії та прийоми.

Приклад завдання на оцінювання математичної грамотності «Продаж музичних дисків» (фрагмент) [12, с. 5].

У січні були випущені нові компакт-диски музичних гуртів «Рокери» і «Кенгуру». У лютому вийшли компакт-диски музичних гуртів «Нічні птахи» і «Металісти».

На діаграмі показано продаж цих компакт-дисків з січня по червень.



Запитання 1. Скільки компакт-дисків музична група «Металісти» продала у квітні?

- A) 250
- B) 500
- C) 1000
- D) 1270

Запитання 2. У якому місяці музична група «Нічні птахи» в перший раз продала більше своїх компакт-дисків, ніж музична група «Кенгуру»?

- A) Не було такого місяця
- B) Березень
- C) Квітень
- D) Травень

За допомогою цього завдання перевіряють вміння учнів «читати» графіки та знаходити на них інформацію, яка потрібна для відповіді на поставлені запитання.

У завданнях з природничо-наукової грамотності перевіряється здатність учнів використовувати природничо-наукові знання та вміння (з біології, хімії, географії, фізики, астрономії) для виділення й постановки реальних проблем, які можна дослідити та розв'язати за допомогою наукових методів, і для формулювання висновків, що ґрунтуються на спостереженнях та експериментах. Оцінюються вміння учнів застосовувати природничо-наукові знання в життєвих ситуаціях, виявляти особливості природничо-наукового дослідження, робити висновки на основі здобутих результатів.

У завданнях подаються реальні ситуації, розв'язання яких пов'язане з проблемами, що виникають в особистому житті людини (наприклад, використання продуктів при дотриманні дієти), у житті людини як члена колективу або спільноти (наприклад, визначення території для побудови міської електростанції), або як громадянина світу (наприклад, осмислення наслідків глобального потепління).

Приклад завдання на оцінювання природничо-наукової грамотності «Мері Монтегю» (фрагмент) [12, с. 13].

Прочитайте газетну статтю і дайте відповідь на запитання, подані після статті.

Історія вакцинації

Мері Монтегю була красивою жінкою. Вона вижила після захворювання натуральною віспою у 1715 році, але вся її шкіра була вкрита рубцями. У 1717 році, коли вона жила в Туреччині, вона спостерігала метод, який було названо щепленням, що там зазвичай використовувався. Цей метод полягав у тому, що на шкірі здорових молодих людей робили подряпину і вносили в неї слабку форму вірусу натуральної віспи. Після цього люди хворіли, але в більшості випадків хвороба проходила в легкій формі.

Мері Монтегю була так переконана в безпеці щеплення, що вона дозволила зробити щеплення своїм синові й дочці.

У 1796 році Едвард Дженнер використав щеплення спорідненої хвороби – коров'ячої віспи, щоб виробляти антитіла проти натуральної віспи. Порівняно зі щепленням від натуральної віспи це щеплення мало менше побічних ефектів, і людина після щеплення не заражала інших. Цей спосіб стали називати вакцинацією.

Запитання 1. Від якого роду захворювань можна робити людям вакцинацію?

- A) Від таких спадкових захворювань, як гемофілія*
- B) Від захворювань, які викликані вірусами, таких як поліомієліт*
- C) Від захворювань, пов'язаних з порушеннями функцій організму, таких як діабет*
- D) Від будь-яких захворювань, від яких немає ліків*

Запитання 2. З якої причини рекомендується, особливо дітям й літнім людям, робити щеплення проти грипу? Вкажіть одну з причин.

Запитання до цього завдання пов'язані з явищем вакцинації, зокрема з її необхідністю. В одному із запитань учень має проаналізувати особливості захворювання, шляхи зараження та зробити висновок, чи допоможе людині вакцинація.

Оцінювання фінансової грамотності є додатковим дослідженням, тому тестування з цієї грамотності проводиться наступного дня після основного тестування.

У тестах на фінансову грамотність перевіряються знання та розуміння учнями фінансових понять, фінансових продуктів і ризиків, а також здатність учнів застосовувати отримані знання, вміння і навички для вирішення фінансових ситуацій, які виникають у повсякденному житті сучасної людини, наприклад, під час управління сімейним бюджетом, купівлі товарів і послуг, обчислення відсотків тощо. У тестуванні перевіряються знання за розділами: «Гроші та операції з ними», «Планування і управління фінансами», «Фінансове середовище», «Ризики та винагороди».

Приклад завдання на оцінювання фінансової грамотності «На ринку» (фрагмент) [19, с. 54].



2,75 зедів за 1 кг



22 зедів за ящик 10 кг

Запитання 1. Запишіть обґрунтування, чому вигідніше купити ящик помідорів, ніж помідори на вагу.

Запитання 2. Поясніть, чому для деяких людей купівля ящика помідорів може бути поганим фінансовим рішенням.

Щоб відповісти на ці запитання учень має не тільки виконати певні розрахунки (як правило, їх мінімізовано), а й використати свій власний досвід. Першочергового значення надається не простому відтворенню математичних знань, а їх застосуванню для вирішення практичних проблем.

Таким чином, у Міжнародному порівняльному дослідженні PISA за допомогою тестів оцінюється рівень сформованості ключових компетентностей, важливих для подальшої навчальної діяльності учнів та налагодження ефективної взаємодії з природою та соціумом. Важливою особливістю тестових завдань на функціональну й фінансову грамотність є те, що в них описуються ситуації із повсякденного життя учнів. Виконання цих завдань передбачає застосування набутих учнями знань, умінь та навичок у типових, змінених та нових ситуаціях.

Методика оцінювання тестів передбачає, що учні за виконання кожної групи завдань (з читання, математики і природознавства, фінансової грамотності) отримують від 1 до 1000 балів [13]. Кожному завданню також відповідає певний бал, що характеризує його складність за цією ж шкалою. Бал залежить від того, наскільки успішно було виконано завдання всіма учасниками тестування. З метою змістовної інтерпретації отриманих результатів бали шкалюються разом зі складністю завдань. Тобто за балами кожного учасника тестування можна проаналізувати, на які найскладніші завдання він дав відповіді. Середній бал по країні відповідно демонструє, які найскладніші завдання виконав середній учень цієї країни.

Результати успішності учнів у кожній із частин тестування розподілено за шістьма рівнями компетентності. Для кожного рівня визначено навчальні досягнення, які мають учні, що посідають цей рівень. Наприклад, учень, який посів перший (найнижчий) рівень компетентності, може застосовувати свої знання лише в знайомих ситуаціях та давати пояснення, які випливають з наявних фактів. А учень, який досяг шостого (найвищого) рівня компетентності, може не лише ідентифікувати, пояснювати й застосувати свої навчальні досягнення в різноманітних життєвих ситуаціях, а й узагальнювати інформацію з різних джерел та застосовувати її для підтвердження власних висновків [11].

У дослідженні PISA під час аналізу результатів окремих країн та побудови міжнародної шкали враховуються також особливості виконання завдань в усіх країнах. Наприклад, якщо в одній або декількох країнах на якесь завдання були отримані суперечливі відповіді, то його результати вилучаються із загального результату цієї країни, а інколи й взагалі з результатів усіх країн.

Для аналізу результатів PISA важливе значення мають анкети, за допомогою яких збирається інформація про учнів, їхні родини, школу, навчальний процес, систему освіти країни в цілому. Аналіз результатів тестів для учнів та анкет дає можливість виявити фактори, які зумовлюють відмінності у читацькій, математичній, природничо-науковій та фінансовій грамотності учнів як у межах однієї країни, так і у порівнянні з іншими країнами. Це дає можливість виявити переваги і недоліки в національній системі освіти, а також визначити перспективи її розвитку та напрями її поліпшення.

Основними факторами, які враховуються під час аналізу результатів порівняльного дослідження є: гендерні відмінності учнів; звички у школі та за її межами; ставлення учнів до навчання; соціально-економічні умови родин; місце розташування, статус, матеріально-технічне забезпечення закладу освіти. Так, наприклад, за результатами попередніх досліджень було з'ясовано, що рівень витрат країни на освіту не впливає на успішність учнів [6]. Досить високі результати загальноосвітньої підготовки показують учні, які навчаються в загальноосвітніх закладах та інтелектуально й емоційно готові до навчання.

Дослідження PISA проводиться в чіткій відповідності до єдиних інструкцій і правил, які розроблені Міжнародним координаційним центром стандартизації. У 2016 р. було розроблено єдиний для всіх країн-учасниць PISA інструментарій – тести й опитувальники, які перекладено державними мовами, адаптовано їх зміст для конкретних країн. У період між

дослідженнями здійснюється аналіз його результатів (країни-учасниці подають аналітичні звіти, на основі яких формується узагальнений звіт), відбувається підготовка до наступного дослідження, здійснюються пілотні тестування.

Кожен етап дослідження (формування вибірки, переклад й адаптація інструментарію, проведення тестування й анкетування, перевірка та оброблення даних) контролюється міжнародними експертами PISA. До їх функцій належить формування вибірки учнів, які візьмуть участь у тестуванні. Ця процедура передбачає використання спеціального алгоритму, за яким на основі офіційних даних про всі загальноосвітні навчальні заклади країни, в яких навчаються учні 15-річного віку, формується вибірка, що охоплює усі типи освітніх закладів. Партнер програми Westat обирає навчальні заклади таким чином, щоб вибірка була репрезентативною – повною мірою представляла всі типи загальноосвітніх навчальних закладів країни [14]. Крім того, PISA застосовує жорсткі технічні стандарти для формування вибірки. На кожному з етапів здійснюється контроль якості його реалізації [14]. Якщо в основному тестуванні візьме участь кількість учнів, менша за визначену вибірку, то результати країни не будуть внесені до міжнародної бази даних.

У звітах країн-учасниць провідне місце відводиться аналізу основних недоліків їх освітніх систем. Це дає можливість адекватно оцінити стан національної освіти порівняно з іншими країнами. Саме завдяки дослідженню PISA, як наголошує Л. Гриневич, маємо можливість отримати об'єктивну інформацію та визначити найсильніші та найслабші місця нашої системи освіти й вибудувати орієнтири, за якими далі формуватиметься освітня політика в Україні [2].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Основою метою Міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 в Україні є отримання результатів, аналіз яких у контексті міжнародних освітніх стандартів дасть можливість визначити пріоритетні напрями розбудови загальної середньої освіти, модернізації її змісту, визначити чинники, що зумовлюють найсуттєвіші недоліки освітньої системи та визначити механізми їх усунення.

Важливою умовою результативності PISA-2018 в Україні є забезпечення системної підготовки до його проведення. Одним із ключових її моментів є пілотний експеримент, який здійснюється у 2017 році. Упродовж 15–31 травня Український та регіональні центри оцінювання якості освіти провели пілотування завдань, анкет та процедур адміністрування дослідження в навчальних закладах. Було перевірено якість перекладу й адаптації тестових завдань і запитань анкет та міжнародні процедури дослідження в умовах української системи освіти. До пілотного дослідження залучено 1 670 учасників (учнів і студентів 2001 року народження) з 41 навчального закладу країни, що становить 96 % від вибірки, визначеної організаторами. У червні стартує наступний етап пілотного дослідження, під час якого екзаменатори – педагогічні й науково-педагогічні працівники здійснюватимуть перевірку робіт учнів за методологією та стандартами Організації економічного співробітництва та розвитку [16]. Результати пілотного експерименту не будуть оприлюднюватися, але на їх підставі ухвалюватимуть рішення щодо коригування змісту завдань та тестових процедур.

Актуальним завданням у процесі підготовки до PISA-2018 є ознайомлення учителів та учнів загальноосвітніх навчальних закладів з особливостями та процедурами, типами та формами тестових завдань, зокрема за допомогою електронного ресурсу «Програма міжнародного оцінювання учнів PISA» (<http://pisa.testportal.gov.ua>), а також підготовка методичних рекомендацій щодо організації та проведення порівняльного дослідження.

Успішне проведення основних процедур дослідження забезпечить нашій країні участь у його наступних етапах (наприклад, у 2021 р.). Це визначає й перспективи подальших наукових досліджень окресленої проблеми. Зокрема, у дослідженні 2018 р. братимуть участь учні, які завершили опанування базової загальної середньої освіти за державним стандартом 2004 р., тоді як під час наступного дослідження можна буде оцінити рівень сформованості ключових компетентностей учнів, зміст навчання яких визначений державним стандартом 2011 р.

Відповідно, здійснення ґрунтовного порівняльного аналізу результатів цих двох досліджень дасть можливість виявити, наскільки успішно здійснюється реформування національної системи освіти на засадах компетентнісного підходу, оцінити якість навчально-методичного забезпечення нового покоління.

Використані джерела

1. Головка М. В. Оцінювання навчальних результатів з шкільної природничої освіти на засадах компетентнісного підходу / М. В. Головка // Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : аналітичний звіт за результатами дослідження / наук. ред. – Н. М. Бібік. – К., 2010. – С. 35–41.
2. Гриневич Л. Завдяки PISA-2018 ми зможемо порівняти нашу освітню систему з освітніми системами світу [Електронний ресурс] / Л. Гриневич [30-06-16]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/06/30/%E2%80%9Czavdyaki-pisa-2018-mi-zmozhemo-porivnyati-nashu-osvitnyu-sistemu-osvitnimi-sistemami-svitu%E2%80%9D/>
3. Джурило А. П. Реформування загальної середньої освіти у Федеративній Республіці Німеччина : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. П. Джурило ; НАПН України, Ін-т педагогіки. – К., 2015. – 20 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>
5. Кічула М. Стандартизоване тестування в системі освіти Польщі [Електронний ресурс] / М. Кічула. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19532-standartizovane-testuvannya-v-sistemi-osviti-polshhi.html>
6. Мешкова Т. А. Взгляд на образование: показатели ОЭСР – Выпуск 2004 (Education at a Glance: OECD Indicators – 2004 Edition) [Электронный ресурс] / Т. А. Мешкова // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 331–336. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/12/24/1214864748/Meshkova.pdf>
7. Мулліс Іна В. С. TIMSS-2007: засади вимірювання і відкриті завдання із математики та природничих наук для 4 і 8 класів / Мулліс Іна В. С., Мартін Майкл О., Руддок Грехем Дж. та ін. ; пер. з англ. – Харків : Факт, 2006. – 672 с.
8. Науменко С. О. Тестові технології оцінювання компетентностей учнів: міжнародний досвід / С. О. Науменко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 6 (40). – С. 19–30.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
10. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – К. : МОН України, 2016. – 40 с. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>
11. Оксамитна С. М. Соціальна диференціація освітніх можливостей за результатами міжнародного проекту PISA: досвід для України / С. М. Оксамитна, А. А. Васильченко // Наукові записки Нац. ун-ту «Києво-Могилянська академія». – 2009. – Т. 96. – С. 13–21. – (Серія «Соціологічні науки»).
12. Основные результаты международного исследования PISA-2012 [Электронный ресурс] / Мин-во образования и науки Российской Федерации, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования. – М. – 20 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#pisa_pub.
13. Оцінювання і шкалювання [Електронний ресурс] // PISA Ukraine. Український центр оцінювання якості освіти. – Режим доступу: <http://pisa.testportal.gov.ua/osh>
14. Популярні запитання [Електронний ресурс] // PISA Ukraine. Український центр оцінювання якості освіти. – Режим доступу: <http://pisa.testportal.gov.ua/faq>
15. Предметні галузі [Електронний ресурс] // PISA Ukraine. Український центр оцінювання якості освіти. – Режим доступу: <http://pisa.testportal.gov.ua/gal>
16. Проведено пілотування завдань PISA-2018 [Електронний ресурс] // PISA Ukraine. Український

центр оцінювання якості освіти. – Режим доступу: <http://pisa.testportal.gov.ua/%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%B1%D1%83%D0%BB%D0%BE%D1%81%D1%8F-%D0%BF%D1%96%D0%BB%D0%BE%D1%82%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%B7%D0%B0%D0%B2%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D1%8C-pisa-2018.html>

17. Українські школярі за результатами дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS увійшли до двадцятки кращих [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. Офіційний веб-сайт // Актуальні новини. – 27 грудня 2012 р. – Режим доступу: <http://novyny.ostriv.in.ua/publication/code-5305451393CF5/list-8C72DA5726/>.
18. PISA 2015. Results in Focus [Electronic resource] / OECD. – 2016. – 16 p. – Access mode: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
19. PISA 2015 Results. Students' Financial Literacy. Volume IV [Electronic resource] / OECD. – 2016. – 270 p. – Access mode: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-iv_9789264270282-en#.WTPSqJLyjIU#page1

References

1. Gholovko M. V. Ocinjuvannja navchaljnykh rezul'tativ z shkilnoji pryrodnychoji osvity na zasadakh kompetentnisnogho pidkходу / M. V. Gholovko // *Metodychni rekomendaciji z realizaciji kompetentnisnogho pidkходу u zmisti osvity ta navchaljno-vykhovnomu procesi zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv : analitychnyj zvit za rezul'tatamy doslidzhennja / nauk. red. – N. M. Bibik. – K., 2010. – S. 35–41.*
2. Ghrynevych L. Zavdjaky PISA-2018 my zmozhemo porivnjaty nashu osvitnju systemu z osvitnimi systemamy svitu / Lilija Ghrynevych [30-06-16] [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/06/30/%E2%80%9Czavdyaki-pisa-2018-mi-zmozhemo-porivnyati-nashu-osvitnyu-sistemu-osvitnimi-sistemami-svitu%E2%80%9D/>
3. Dzhurylo A. P. Reformuvannja zaghaljnoji serednjoji osvity u Federatyvnij Respublici Nimechchyna : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / A. P. Dzhurylo ; NAPN Ukrainy, In-t pedagoghiky. – K., 2015. – 20 c.
4. Derzhavnyj standart bazovoji i povnoji zaghaljnoji serednjoji osvity, zatverdzenyj postanovoju Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>
5. Kichula M. Standartyzovane testuvannja v systemi osvity Poljskhi / M. Kichula [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19532-standartizovane-testuvannya-v-sistemi-osviti-polshhi.html>
6. Meshkova T. A. Vzgljad na obrazovanie: pokazateli OJeSR – Vypusk 2004 (Education at a Glance: OECD Indicators – 2004 Edition) [Elektronnyj resurs] / T. A. Meshkova // *Voprosy obrazovanija. – 2005. – № 1. – S. 331-336. – Rezhym dostupa: http://ecsocman.hse.ru/data/2010/12/24/1214864748/Meshkova.pdf*
7. Mullis I. V. S. TIMSS-2007: zasady vymirjuvannja i vidkryti zavdannja iz matematyky ta pryrodnychykh nauk dlja 4 i 8 klasis / Mullis Ina V. S., Martin Majkl O., Ruddok Ghrekhem Dzh. ta in. ; per. z anghl. – Kharkiv : Fakt, 2006. – 672 s.
8. Naumenko S. O. Testovi tekhnologhiji ocinjuvannja kompetentnostej uchniv: mizhnarodnyj dosvid / S. O. Naumenko // *Pedagoghichni nauky: teorija, istorija, innovacijni tekhnologhiji. – 2014. – № 6 (40). – S. 19–30.*
9. Nacionaljna strateghija rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku (skhvalena Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 25 chervnja 2013 roku № 344/2013 [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
10. Nova ukrajinsjka shkola. Konceptualjni zasady reformuvannja serednjoji shkoly [Elektronnyj resurs] / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – K. : MON Ukrainy, 2016. – 40 s. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczija.pdf>
11. Oksamytna S. M. Socialjna dyferenciacija osvitnikh mozhylostej za rezul'tatamy mizhnarodnogho proektu PISA: dosvid dlja Ukrainy / S. M. Oksamytna, A. A. Vasyljchenko // *Naukovi zapysky Nac. un-tu «Kyjevo-Moghyljansjka akademija». – 2009. – T. 96. – S. 13–21. – (Serija «Sociologhichni nauky»).*
12. Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogho issledovanija PISA-2012 [Elektronnyj resurs] / Min-vo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii, Federal'naja sluzhba po nadzoru v sfere obrazovanija i nauki,

- Centr ocenki kachestva obrazovanija In-ta sodержanija i metodov obuchenija Rossijskoj akademii obrazovanija. – M. – 20 s. – Rezhim dostupa: http://centeroko.ru/public.htm#pisa_pub
13. Ocinjuvannja i shkaljuvannja [Elektronnyj resurs] // PISA Ukraine. Ukrajinsjkyj centr ocinjuvannja jakosti osvity. – Rezhym dostupu: <http://pisa.testportal.gov.ua/osh>
 14. Populjarni zapytannja [Elektronnyj resurs] // PISA Ukraine. Ukrajinsjkyj centr ocinjuvannja jakosti osvity. – Rezhym dostupu: <http://pisa.testportal.gov.ua/faq>
 15. Predmetni ghaluzi [Elektronnyj resurs] // PISA Ukraine. Ukrajinsjkyj centr ocinjuvannja jakosti osvity. – Rezhym dostupu: <http://pisa.testportal.gov.ua/gal>
 16. Provedeno pilotuvannja zavdanj PISA-2018 [Elektronnyj resurs] // PISA Ukraine. Ukrajinsjkyj centr ocinjuvannja jakosti osvity. – Rezhym dostupu: <http://pisa.testportal.gov.ua/%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%B1%D1%83%D0%BB%D0%BE%D1%81%D1%8F-%D0%BF%D1%96%D0%BB%D0%BE%D1%82%D1%83%D0%B2%D0%B0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%B7%D0%B0%D0%B2%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D1%8C-pisa-2018.html>
 17. Ukrajinsjki shkoljari za rezuljtatamy doslidzhennja jakosti pryrodnycho-matematychnoji osvity TIMSS uvijshly do dvadcatjky krashhykh [Elektronnyj resurs] / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Oficijnyj veb-sajt // Aktualjni novyny. – 27 ghrudnja 2012 r. – Rezhym dostupu: <http://novyny.ostriv.in.ua/publication/code-5305451393CF5/list-8C72DA5726/>
 18. PISA 2015. Results in Focus [Electronic resource] / OECD. – 2016. – 16 p. – Access mode: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
 19. PISA 2015 Results. Students' Financial Literacy. Volume IV [Electronic resource] / OECD. – 2016. – 270 p. – Access mode: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-iv_9789264270282-en#.WTPSqLjYIU#page1

Головко Н. В.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, доцент, ведущий научный сотрудник отдела биологического, химического и физического образования, Институт педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина, e-mail: m.golovko@ukr.net.

Науменко С. А.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела мониторинга и оценивания качества общего среднего образования, Институт педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина, e-mail: sveta_naum@ukr.net.

PISA-2018 КАК ИНДИКАТОР СОСТОЯНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

В статье проанализированы основные этапы и особенности проведения Международного исследования качества образования PISA, его цели и задачи. Определены перспективы участия Украины в этом исследовании. Описана процедура проведения исследования, в частности, осуществление отбора учащихся для участия в тестировании. Обобщен опыт участия европейских стран в Международном исследовании качества образования PISA, освещено влияние его результатов на реформирование национальных систем школьного образования стран-участниц. Охарактеризован инструментарий Международного исследования качества образования PISA, описано примеры тестовых заданий и методику работы с ними.

Акцентируется внимание на том, что целью исследования PISA является не столько оценивание качества усвоения элементов содержания обучения, а, прежде всего, выявление уровней сформированности определенных компетентностей учащихся 15-летнего возраста (умения и навыки в различных жизненных ситуациях).

Выявлено, что категория «грамотность», которая используется в международном исследовании как ключевой компонент системы мониторинга качества образования, соотносится с категорией «ключевая компетентность» Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования (Украина).

Исследование PISA рассматривается как инструмент, дающий возможность каждой стране-участнице выяснить преимущества и недостатки национальной системы образования и на основе этих результатов выработать направления повышения эффективности ее функционирования, а также оценить во время проведения следующих исследований правильность принятых управленческих решений.

Обоснована возможность интерпретации результатов PISA-2018 как показателя состояния общего среднего образования в Украине и их использование в условиях развития новой украинской школы.

Ключевые слова: PISA; международное сравнительное исследование качества образования; мониторинг; инструментарий исследования; функциональная (читательская, математическая, естественнонаучная) и финансовая грамотность; компетентность; тестовые задания; анкетирование.

Holovko N.,

Ph.D., senior researcher, associate professor, chief researcher of Biological, Chemical and Physical Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine, e-mail: m.golovko@ukr.net.

Naumenko S.,

Ph.D., senior researcher, senior researcher in the Monitoring and Assessment of the Education Quality Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine, e-mail: sveta_naum@ukr.net.

PISA-2018 AS AN INDICATOR OF THE STATE OF SECONDARY EDUCATION IN UKRAINE

The article analyzes the main stages and features of the PISA International survey of educational quality, its goals and objectives. The prospects of Ukraine's participation in this study are outlined. This procedure of the study is described, in particular, the procedure of selecting students to participate in testing. The experience of European countries in an international study of the quality of education is generalized and the impacts of its results on the reform of the national school methods in countries that participate are highlighted. International research tools of the quality of PISA education are characterized and examples of tests and methods of working with them are described as well.

The attention was on the fact that paid that the purpose of the PISA study is not so much as the assessment of the quality of mastering learning content items but, above all, to detect the levels of certain competencies formed among students of 15 years of age (skills in different situations).

It's been found out that the category of «literacy» which is used in an international research as a key component of monitoring system of the education quality relates to the category of «key competence» of the State standard of basic and secondary education (Ukraine).

PISA research is considered as a tool that enables each participating country to find out the advantages and disadvantages of the national education system and based on these results elaborate the directions that will improve its functioning and in the same time to estimate during upcoming researches the accuracy of administrative decisions approved.

The possibility of interpreting of the results of PISA-2018 as an indicator of the state of secondary education in Ukraine and their use in the development of the new Ukrainian school is justified.

Keywords: PISA; international comparative research of education quality; monitoring; research tools; functional (literacy in reading, mathematics, natural sciences) and finance; competence; tests; questioning.



Pyrozhenko Pavlo V. —

Ph.D. student of the Comparative Pedagogy Department the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine. The range of scientific interests is the comparative studies, reforming education, and education system, political, economic and social processes in China. Author of 6 scientific papers.

e-mail: gianpaolo1967@gmail.com

УДК 378.046-021.68(510)

SOCIAL, POLITICAL AND ECONOMIC FACTORS OF SCHOOL RENEWAL IN CHINA

The article analyzes social, political and economic factors of school renewal in China. The article discloses political, economic and social processes in China from 70's of the 20th century to our days. Radical reorganization of the education system in China began in late 70's to enhance quality of education. Another reason for reorganization of the education system was to let all Chinese citizens study at school as many of them didn't have such possibility in the past.

The new program for education, which has defined the strategy of the Government of China for years to reform the general secondary education, was first officially announced at the XI Congress of the CPC in 1977. It became a part of the so-called «Four Modernizations Program» (industry, agriculture, science and technology and defense).

The government of China, which came to power after the death of Mao Zedong, announced a shift from broad political revolution to peaceful evolution of building «a socialism with Chinese characteristics». The need for reform was determined by internal factors, such as old management system, backward economy, etc. as well as external ones, such as accelerated development of Southeast Asian countries in the 1960-70 of the 20th century.

The development of science and technology, and the social progress, needed improvement of qualitative characteristics of human resources, increase of the number of skilled personnel, including scientific and technological ones. Education was officially recognized the basics of a perspective plan of country development and its modernization has become an important strategic element of economic development for the next 20 years.

In the last years of the twentieth century before joining the WTO it was decided to move from the strategy of “Catching up development” to the strategy of “preferences selection”. In 2010 the last “State Plan for Renewal and Development of Education in China was adopted for the period from 2010 to 2020”. Under the Plan, the educational reform aimed at improving the quality of the population, the development of education in close connection with scientific progress.

The article also explains methods and the main ideas of school renewal which are characterized by systematic sequence with the usage of effective tools for its implementation.

Keywords: school reorganization, school renewal, school reforming, school education, China, state plan.

Articulation of issue. Acceleration of scientific and technological progress, globalization processes, the need for entering into the post-industrial information society, the dependence of the efficiency of national economies development on quality of systematic education, received by the citizens, contribute to the growth of the role of education in society. Providing high, world-class quality education is not possible without the constant modernization of the education system, including school one. Education in Ukraine is now also in anticipation of new intensive reform. It should be based on advanced foreign pedagogical ideas and experience of successful school reform in other countries. In that respect, the experience of educational reform in China in the last three decades can be interesting and useful.

Analysis of recent research and publications. The processes of school education renewal in European countries, analysis of assumptions, detecting of reasons and factors that contribute to the promotion of educational reforms, strategy of modern reforms are in the focus of attention of Ukrainian researchers, such as O.Zabolotna, A. Dzhurylo, O.Lokshyna, A. Sbruieva and others. The works of N. Borevska, Gao Czy, Gou Fuchan, Lee Tsihua, Uiuutena, Tszyn Imin, Tsziang Tszuiun, O. Shparyk, Fu Siao Sia and others. Their papers are devoted to the analysis of aims and content of modern school reform in China and ways to improve Chinese education. However, in Ukrainian comparativistics there are no studies devoted to comprehensive and holistic analysis of the processes of renewal the school system in China.

Formation of the purposes of article and thesis statement. The aim of our study is to analyze the specifics of the Chinese educational reform, which is connected with both introduction of educational system of China into the global educational environment and internal factors (political system, economic system, national traditions and peculiarities of territory and population, etc.). Only taking into account both global and specific national factors of educational reform in China we can consider a set of reforms as the system of changes.

Main part. Analysis of publications on the issue of education reform in China (N. Borevska, Gao Ji, Go Fuchan, Wuiutena, Jin Imin, Jiang Jiun, Chen Zhaomin, O. Shparyk, Fu Xiao Xia and others) and legislative acts on education, approved by the authorities of the PRC («Education Act», «Compulsory Education Act», «State Plan for Renewal and Development of Education in PRC for the period from 2010 to 2020» and others), gives us the reason to say that the choice of strategy for educational reform in China, in late 70's - early 80's was determined not only by the general trends of education development in Asia and the world, but also by the specific formation of Chinese society, namely:

- reorganization of the system of state government while maintaining in the coming years of one-party system and the leading role of the Communist Party;
- economic reforms and the development of private entrepreneurship (including education);
- scientific and technical progress, the rapid development of science and turning it into a priority area;
- changes in the cultural life of the society, social transformations;
- non-conformity of education to the requirements of the society, that developed rapidly ;
- globalization and integration processes [1; 2; 3, 4].

Radical reorganization of the education system in China began in late 70's. It has become an integral part of the ambitious, wide-ranging reforms that completely changed the Chinese society. From a backward agricultural country with an authoritarian government, one-party system and the low level of education of the population, China for the historically short period has become a powerful modern state with advanced market economy and an efficient education system due to thoughtful and consistent reforms in all spheres of life

The government of China, which came to power after the death of Mao Zedong, announced a shift from broad political revolution to peaceful evolution of building «a socialism with Chinese characteristics». The need for reform was determined by internal factors, such as old management system, backward economy, etc. as well as external ones, such as accelerated development of

Southeast Asian countries in the 1960-70 of the 20th century. The level of economic development was extremely low compared with the developed countries and the number of population was enormous (about 1 bln. in the late 70's). Nearly 80% of China's population lived in rural areas and had education at the primary school level. Only about 1.6% of the population had higher education [5, p.144]. Thus, the economic and demographic factors have become decisive when choosing the strategy of educational reform in China.

The choice of educational reform strategy in China was determined by a set of economic and political changes in the country that led to the specifics of the transition period, that is, from agro-industrial model of command and administrative economy with a single state property to more democratic industrial society with multistructural market economy.

The new program for education, which for years defined the strategy of the Government of China to reform the general secondary education, was first officially announced at the XI Congress of the CPC in 1977. It became a part of the so-called «Four Modernizations Program» (industry, agriculture, science and technology and defense). Its priority was the development of science and technology, which increased the importance of education reform at this stage. The reformers set out to create the added value in the country to finance the economy, which after the so-called policy of «Great Leap Forward» was on the brink of disaster. The primary objective of the reform was to solve the problem of motivation of workers and peasants and the elimination of distortions, typical for highly centralized, command economies.

Chinese economic reforms of the end of the last century took place in several stages and, as stated in the editorial of the leading Chinese newspaper «People's Daily», they were not a part of a strategic plan. A new phase began with the resolution of immediate life necessities and was a response to the needs of the practice. «By wading a river we at first touch the stones», in such a way described the progress of economic reforms their ideologist Deng Xiaoping [6].

China in this period is characterized as «the years of settlement» (Lu Dada), because at this time the distortions in agriculture were corrected, attempts of prolonged economic and social crisis recovery were made. Losses caused to the education by the «cultural revolution», according to the Education Minister Jiang Nansyana, were greater than those in the industry. Therefore, the period of crisis recovery in education was extended to 1985 (for the economy this period was limited to 1982) [7]. According to Chinese tradition, education was seen as the basis of all reforms, changes in the economy and social sphere. In 1977 Deng Xiaoping said that China should modernize education and science in order to become a powerful modern state with advanced level of economy [5, p. 133-142].

The aim of the reforms of Deng Xiaoping was the restoration and recovery of the economy. It should be emphasized that not the restructuring of the socialist system in the country was meant, but only the renewal of economic system, not the elimination of the socialist system or change of the political system, but only the renewal of a planned highly developed economy. The gradual transition to market economy mechanism was planned.

For the first time in many years, the Chinese leader began to contact with the world that attracted the attention of foreign businessmen to the country. The rich source of raw materials and cheap labor attracted investors. The Government of China announced the development priorities are not the heavy industry but the agriculture and the production of consumer goods. These industries do not require significant investment at an early stage and provide a significant number of job positions [8].

The so-called «open door policy», conducted by the new leaders of the country since the late 70's played an important role in the development of the strategy of education renewal in the first period. According to the ideologue of Chinese reforms Deng Xiaoping, «education should be aimed at modernization, to the whole world, to the future» [2, p. 17]. The policy of openness promoted the decentralization of Chinese education, which ceased to be a sphere of interest of public educational institutions, and became a matter of the whole society. The priority was given to the mass personnel training and development abroad.

As for Lu Dada, the formation of a national strategy of «socialist education system with Chinese characteristics» in China's was highly influenced by global conclusions which were officially recognized by the leaders of the state in the «Education Development Plan XXI»: «In the 21st century, where the knowledge economy, based on high technologies will dominate, the complex power of any state and its international competitiveness will largely depend on the level of education, renewal of science, technology and knowledge» [6, p.25].

As the directing and leading force in China is the Chinese Communist Party (multi-party system, though formed, but other parties have no significant effect either on the external or the internal politics of the state), we will track the stages of renewal upon documents adopted at the Congresses of and plenary sessions of the CCP. Every Congress defined the directions for the further reform taking into consideration the challenges and failures over the past 5 years.

In the XII Congress of the CCP (1982) the following strategic directions of country development for the next 20 years were determined, namely: agriculture; energy; transport; education and science. It was mentioned that it was necessary to impart primary education and improve its quality, to form and develop secondary and higher vocational education, create a system of adult education at various levels, including the workers and peasants, to eliminate illiteracy in rural areas, to improve the educational and cultural level of nation. Attention to education has been consistently high in the coming years. But at this stage it has not become the most important lever for the reform.

However, at the XIII Congress of the CPC (1987) modernization of science, technology and education has been put on the first place among the priorities of development. Such enhanced attention of education was caused by the understanding of the need to transfer industrial building to a higher level, the emergence of new, high-tech industries, use of technological and scientific progress in all spheres of life. The country's leadership announced the formation of multi-level technology system that will combine traditional and innovative high technologies [9].

The development of science and technology, and also the social progress, needed improvement of qualitative characteristics of human resources, increase of the number of skilled personnel, including scientific and technological ones. Education was officially recognized the basics of a perspective plan of country development and its modernization has become an important strategic element of economic development for the next 20 years. The «PRC Education Act» states that «the state builds spiritual civilization by the statement high ideals and morality, general education implementation, education in the spirit of discipline and law, development and implementation of instructions for different categories of cities and villages. The state supports public morality, characterized by love to motherland, its people, work, science and socialism, educates the population in the spirit of patriotism, collectivism, internationalism» [10].

Thus, the transition to a market economy and increased weight of commodity-market relations in society prompted the leadership of the country to openness in public life, the Maoist slogan «class struggle is the crucial link» was removed. A new state ideology was developed, which center was an economic construction, socialist modernization, improvement of democracy and the rule of law.

In order to create a system of education that would meet the requirements of market economy after the XV Congress of the CPC (1997) «The program of renewal and development of education in China» was adopted and became a basic document of education in the country in the 90's of the 20th century and at the beginning of the 21st century. In the introduction to the program it is stated that the country is the principle of country development are the education and science. The training of more than 100 million of skilled workers and more than 10 million of world-class specialists with higher education requires the appropriate educational system and creating an extensive system of personnel training and development. The presence of so many trained specialists of different level will be crucial to the country's development in the 21st century and make the modernization of education a strategic objective [11].

In the last years of the twentieth century before joining the WTO it was decided to move from the strategy of «Catching up development» to the strategy of «preferences selection» [10]. The

main such advantage were human resources, i.e. the conversion of the population redundancy from the demographic problem to the resource advantage, namely the human capital. During this period the legislation base that fixed the priority role of education in the state was actively developed. China's first «Education Act» (1995) substantiated the legal grounds and gave the legal guarantees of the priority development of education (mainly budget funding of compulsory education, system of tax benefits for educational institutions and their investors, etc.). The Act has strengthened the thesis of the priority development of education on economic growth due to the continuous growth of investments in education.

The next Congresses of the CPC (2002 and 2007) defined the strategic perspective of education in the XXI century. The documents of the Congresses stated that the rise of the nation, the transformation of China into one of the most powerful countries in the world, providing of social protection is not possible without creating conditions for the transformation of the country into “a state of labor recourses” - from workers with complete general basic education and the ability to raise their skills throughout life to highly educated technical staff and world-class researchers [6]. Thus, for the first time at the national level among the priorities of education the pre-school education and education of disabled people was named.

At the XVII Congress of the CPC the renewal of the country was summarized and it was decided to continue the construction of socialism with Chinese specific features. The need to implement the scientific concepts and the best world renewal experience was emphasized. The main task of education was to turn China into a country of highly skilled manpower. This sustainable development education was defined as a priority of the nation development [5, p.33].

In July 2010 the «State Plan for Renewal and Development of Education in China for the period from 2010 to 2020» was approved by the State Council of the PRC. Under the Plan, the educational reform aimed at improving the quality of the population, the development of education in close connection with scientific progress. It is recognized that with the growth of industrialization, informatization, urbanization, diversification of economy the education has to face the new challenges. Together with the transformation of economic and political systems in China gradually occurs also the transformation paradigm of education. According to a new paradigm a Human, harmony of needs of the individual and society are put in the center of education. From the focus on economic growth education goes to the concept of «comprehensive increase of life quality».

Thus, the reforms in China are characterized by a systematic sequence with the usage of effective tools for its implementation. Social orientation of the reforms significantly ensures their success. Every ordinary citizen feels the positive changes and, therefore, becomes an active participant of the reform. The aim of reforms is close and understandable to all segments of the population and meets their patriotic aspirations. Besides, China's success in obtaining a leading position in the global scientific and educational space is based on ensuring long-term unity of financial, human, technological, knowledge resources and strategies to improve qualitative and quantitative indices.

References:

1. Borevskaya N.Ye. Educational Legislation and Education Management in China / N.Ye.Borevskaya, L.M. Gudoshnikov // Educational Legislation and Educational Systems of Foreign Countries. - M.: Academia. - 2007. - P.316-370
2. Deng Xiaoping. The Main Issues of Modern China. - Moscow: Science, 1988. - 317 p.
3. Zheng Zhilian. Modernization of Chinese Education as the Modernization of Chinese Culture // Traditions and the current situation in the field of education and culture: [Online resource] – Available online: [file:///C:/Users/Paolo/Downloads/modernizatsiya-kitayskogo-obrazovaniya-kak-modernizatsiya-kitayskoy-kultury%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Paolo/Downloads/modernizatsiya-kitayskogo-obrazovaniya-kak-modernizatsiya-kitayskoy-kultury%20(1).pdf)
4. 中国 基础 教育 管理 体制改革 研究 武汉 大学, 行政管理. – 2010. – 博 (Research on the reform of administrative management of primary education. – 2010: [Online resource] – Available online: <http://oversea.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CDFD&QueryID=8&CurRec=3&dbname=CDFD1214&filename=1011065946.nh> (in Chinese)).

5. 卢答答。教育在中国的发展。-北京：工业出版社。- 2011。- 163页。(Lu Dadao. Development of Education in China. - Beijing: Trade Publishing Company, 2011. - 163 p. (in Chinese)).
6. Education in the People's Republic of China // People's Daily.- Interaktiv: [Online resource] – Available online: <http://russian.people.com.cn/other/jiaoyu.html>.
7. Borevskaya N.Ye. System Principles of Education Renewal: Chinese lesson // Pedagogy. – 2005. – №7. – P. 109-113.
8. Gribina D. Den Siaoping and his Economic Reforms. – 2.09.2016. - Access mode : <http://fb.ru/article/264312/den-syaopin-i-ego-ekonomicheskie-reformyi>
9. Leonov S.N., Domnich E.L. State Innovative Policy of Post-Reform China: content, periods, extent // Bulletin of TOSU.-2010.-№ 2 (17).- P. 165 – 169.
10. 中华人民共和国的教育法律。北京。- 1999年。- 140 – 144页 (Education Act of the People's Republic of China. - Beijing. - 1999. - 140 - 144 (in Chinese)).
11. Chen Zhaoming. Educational System Renewal in China // Humanitarian vector. - 2010. - № 1 (21).- P. 61 – 69.

Пироженко П. В.,
аспірант Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: gianpaolo1967@gmail.com

СОЦІАЛЬНІ, ПОЛІТИЧНІ ТА ЕКОНОМІЧНІ ФАКТОРИ ШКІЛЬНОГО ООНОВЛЕННЯ В КНР

У статті аналізуються соціальні, політичні та економічні чинники реформування школи в Китаї; розкриваються політичні, економічні та соціальні процеси в Китаї з 70-х років ХХ-го століття до наших днів. Радикальна реорганізація системи освіти в Китаї почалася наприкінці 70-х років з метою підвищення якості освіти. Ще одна причина реорганізації системи освіти полягала в тому, щоб дати можливість всім китайським громадянам вчитися в школі, оскільки багато хто з них не мали такої можливості в минулому. У 2010 році було прийнято останній «Державний план по відновленню та розвитку освіти в Китаї на період з 2010 по 2020 рік». У статті також пояснюються методи та основні ідеї оновлення школи.

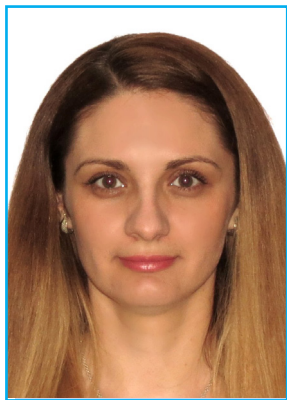
Ключові слова: реорганізація школи, оновлення школи, реформування школи, шкільна освіта, Китай, державний план.

Пироженко П. В.,
аспірант Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: gianpaolo1967@gmail.com

СОЦИАЛЬНЫЕ, ПОЛИТИЧЕСКИЕ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ШКОЛЬНОГО ОБНОВЛЕНИЯ В КНР

В статье анализируются социальные, политические и экономические факторы реформирования школы в Китае; раскрываются политические, экономические и социальные процессы в Китае с 70-х годов ХХ-го века до наших дней. Радикальная реорганизация системы образования в Китае началась в конце 70-х годов с целью повышения качества образования. Еще одна причина реорганизации системы образования заключалась в том, чтобы дать возможность всем китайским гражданам учиться в школе, поскольку многие из них не имели такой возможности в раннее. В 2010 году был принят последний «Государственный план по обновлению и развитию образования в Китае на период с 2010 по 2020 год». В статье также объясняются методы и основные идеи обновления школы.

Ключевые слова: реорганизация школы, обновление школы, реформирование школы, школьное образование, Китай, государственный план.



Голуб Інна Іванівна –

викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка». Коло наукових інтересів: особливості викладання англійської мови для спеціальних цілей; інтеграція української вищої освіти у Європейському просторі вищої освіти; система вищої освіти Республіки Польща; викладання іноземних мов у ведичних ВНЗ Польщі.

e-mail: innaholub12@gmail.com

УДК 378(438)

ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Стаття висвітлює польський досвід реформування системи вищої освіти та розкриває його особливості у контексті європейської інтеграції. Простежено етапи реформування освітньої галузі та взаємозв'язок з ухваленням чергового закону про вищу освіту. Досліджено тенденції розвитку освітньої системи Польщі як складової ЄПВО. Проаналізовано значення і зміст процесу модернізації вищої освіти Польщі, зазначено здобутки і втрати реформаторського досвіду. Змальовано сучасний стан розвитку вищої освіти в Республіці Польща. Розкрито тенденції змін у майбутньому Законі про вищу освіту 2.0, який ознаменує новітній етап реформування польської вищої освіти.

Ключові слова: система вищої освіти Республіки Польща; реформування вищої освіти; Закон про вищу освіту; автономія; ЄПВО.

Постановка проблеми. У сучасному світі вища освіта – це галузь, що зазнає інтенсивного динамічного розвитку, оскільки повинна відповідати якісно новим запитам суспільства, яке обслуговує, та реагувати на постійно змінювані виклики й вимоги часу і навіть далекоглядно прогнозувати та випереджати перебіг подій. Сфера вищої освіти Республіки Польща впродовж останніх десятиліть, зазнавши кардинальних і радикальних змін, не зупинилася на досягнутому, продовжує інтенсивно піддаватися реформаційним процесам, а тому постійно виступає цікавим об'єктом для аналізу та вивчення освітянами-дослідниками.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Незважаючи на широкий тематичний спектр наукових розвідок і багатоаспектний аналіз системи вищої освіти Республіки Польща, здійснений зі значним зацікавленням останніми роками як українськими (К. Біницька, М. Гавран, Л. Загоруйко, М. Карпуленко, В. Майборода, М. Пальчук, С. Сисоєва, Ю. Соколович-Алтуніна, Ю. Федорик, І. Хожило), так і польськими вченими (М. Квієк (M. Kwiek), З. Марціняк (Z. Marciniak), К. Павловський (K. Pawłowski), М. Чапка (M. Chapka), К. Денек (K. Denek), Д. Даковська (D. Dakowska), Б. Банашак (B. Banaszak), Є. Вожніцікі (J. Woźnicki)), проблема вивчення сучасного стану розвитку вищої освіти сусідньої країни – структури, що продовжує реформуватися, – й надалі залишається актуальною. Глибоке осмислення досягнень і помилок, розуміння причин

успіхів і невдач польської освітньої системи наштовхує на пошук власних шляхів розвитку вищої освіти, ефективного програмування подальших реформ.

Формулювання цілей статті та постановка завдань. Кожен етап реформування породжує новий досвід і дає певні наслідки. Мета статті полягає у висвітленні польського досвіду реформаторських трансформацій у сфері вищої освіти в контексті європейської інтеграції та розкритті особливостей розвитку системи вищої освіти Республіки Польща у ЄПВО.

Виклад основного матеріалу. З часу політичних трансформацій у країні, а саме падіння комуністичного режиму в 1989 р., польська система освіти зазнала глибоких змін майже у всіх аспектах. Період посткомуністичних і постсоціалістичних трансформацій та європейської інтеграції, що офіційно розпочався з укладення країною Угоди про асоціацію з ЄС 16 грудня 1991 р., відповідно спричинив динамічний розвиток та істотні радикальні перетворення у сфері вищої освіти, охоплюючи структуру, організацію, управління і зміст навчання.

Система законодавчих актів і нормативних положень є основою для правового врегулювання і функціонування освітньої галузі в країні. У кожен переломний етап розвитку держави сфера освіти вимагає нового правового поля і законодавчої бази для реалізації своєї місії в суспільстві та досягнення визначених цілей. За останні три декади вища освіта в Польщі зіткнулася з двома ключовими моментами: 1) перебудова в країні після падіння комуністичного режиму у 1989 р. та перехід до демократії з новим політичним, адміністративним, економічним і соціальним устроєм, зміну соціалістичної економіки на ринкову; 2) отримання Республікою Польща у 2004 р. офіційного членства у ЄС після вступу до європейської спільноти і тривалого євроінтеграційного процесу, що передував такій події. Щоразу відповідь на чергову вимогу часу знаходилася у новому законі про вищу освіту. Впродовж зазначеного періоду у Польщі було ухвалено два закони про вищу освіту (*Ustawa o szkolnictwie wyższym*) – «Закон про вищу освіту» від 12 вересня 1990 р. і «Закон про вищу освіту» від 27 липня 2005 р., обидва з яких зазнавали майже щорічних змін і доповнень.

Закон про вищу освіту 1990 р., ініційований урядом, започаткував перший етап посткомуністичних трансформацій, системних реформ і демократизації освіти шляхом відмови від централізованого управління освітою. Цей закон забезпечив можливість на ліберальних умовах відкривати недержавні заклади вищої освіти, спричинивши масштабний розвиток сектору приватної вищої освіти через те, що до цього періоду польським ВНЗ властива була тільки державна форма власності, окрім Люблінського католицького університету. Після виникнення першого приватного закладу у 1991 р. упродовж наступних 20 років кількість приватних ВНЗ стрімко зросла до 328 (2011 р.). Щороку відкривалося по декілька закладів: 25 – у 1999 р., 29 – у 1996 р., 32 – у 1997 р. [8]. Більшість закладів мали досить малу чисельність, пропонували лише декілька освітніх програм (чверть приватних ВНЗ надавали ступінь магістра, решта – тільки бакалавра) і здебільшого відкривалися в невеликих містечках, де ще не існували ВНЗ. Поява приватних ВНЗ, як новітня тенденція прогресивних змін на польському ринку освітніх послуг, посприяла розвитку підприємництва в країні та зростанню попиту на підготовку фахівців для підприємств [2, с. 44].

Найвагомішим реформаторським рішенням виявилася відмова польської влади від надмірної централізації у сфері вищої освіти і надання ВНЗ реальної автономії. Заклади зазнали радикальної модернізації та отримали істотну автономію в управлінні та змогу самостійно управляти фінансовими, матеріальними та кадровими ресурсами. ВНЗ отримали самостійність у зарахуванні на навчання, оскільки ліквідовано централізовані критерії прийому та кількісного розподілу абітурієнтів між ВНЗ, що зумовило зростання кількості студентів [2, с. 45].

Вища освіта набула масового характеру, що підтверджують дані Головної статистичної служби Польщі (*Główny Urząd Statystyczny*) [8]. У 1990/1991 н.р. налічувалося 403 тис. осіб, а

впродовж десятирічного періоду кількість студентів зростає в чотири рази, зокрема в 2000/2001 н.р. налічувалося 1 584 тис. студентів. Найвищий показник кількості студентів зареєстровано у 2005/2006 н.р. – 1 953 тис. студентів, кожен наступний рік демонструє зменшення кількості здобувачів вищої освіти. Однак, як пояснює З. Марціняк [6, с. 18], збільшення в п'ять разів кількості студентів у польських ВНЗ – це був своєрідний соціальний феномен, хоч і бажаний але не цілком результат урядової компанії, а за акумульований результат розсудливого вибору більшості польських сімей забезпечити краще майбутнє своїм дітям у перехідний період розвитку держави, який створював мінливу і непрогнозовану реальність.

Новий закон регламентував два рівні освіти – трирічний або чотирирічний ліценціат (перший рівень) та здебільшого дворічну магістратуру (другий рівень). Право відкривати магістратуру надавалося переважно тільки закладам державної форми власності, а приватні ВНЗ готували лише ліценціата. За десять років існування нового порядку в системі вищої освіти попит на спеціальності соціально-економічного напрямку зріс більш ніж в 10 разів, а також стали більш популярними галузі бізнесу, управління, менеджменту [8].

Одним із головних здобутків польської системи вищої освіти було успішне впровадження єдиної системи кредитних одиниць, тобто стандартизація навчання за Європейською системою перенесення і накопичення кредитів (ЄКТС). Організація навчального процесу відповідно до вимог ЄКТС створила умови для вільного переміщення студентів і академічних працівників у ЄПВО, забезпечуючи розвиток навчальної та професійної мобільності. Польща розпочала процес застосування ЄКТС у 2000 р. з його інтенсивним впровадженням у закладах у 2002/2003 н.р. [5, с. 175].

Широкомасштабне реформування системи вищої освіти Республіки Польща здійснювалося на тлі яскраво виражених інтеграційних процесів у напрямі європейської спільноти, що вимагали адаптації системи вищої освіти та врегулювання її правового поля відповідно до офіційних європейських рекомендацій і законодавства, узгодження з принципами Болонського процесу. На шлях модернізації та реформування системи вищої освіти у руслі Болонського процесу Республіка Польща ступила в результаті підписання у червні 1999 р. Болонської Декларації, перебуваючи на той час ще в статусі країни-кандидата в ЄС. Як і інші підписанти цього знаменного документа, Польща зобов'язалася сприяти створенню та розбудові Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Європейська освіта – це динамічна структура із майже п'ятдесяти національних систем, які функціонують під впливом новітніх світових тенденцій, зазнають змін у зв'язку із постійним переглядом освітніх стратегічних пріоритетів, ціннісних уявлень, методологічних і методичних засад та оновленням функцій. Оскільки система вищої освіти Польщі стала частиною європейської освіти, тому вона постійно трансформується і рухається в тому ж напрямку, що й освітні системи інших країн ЄПВО, які консолідується задля спільної освітньої концепції Болонського процесу, задекларованої в основних офіційних програмних документах ЄПВО. У наш час у межах ЄПВО відбувається цілісне впровадження структурних реформ і реалізації стратегій, що регулярно визначаються та прописуються в офіційних документах, деклараціях і комюніке (Сорбонська Декларація (1998), Болонська Декларація (1999), Празьке Комюніке (2001), Берлінське Комюніке (2003), Бергенське Комюніке (2005), Лондонське Комюніке (2007), Левен/Лувен-ля-Невське Комюніке (2009), Будапештсько/Віденська Декларація (2010), Бухарестське Комюніке (2012), Єрванське Комюніке (2015)).

Як зазначає Ю. Гришук [1, с. 79], у період 1991–2004 рр. Республіка Польща досягнула в освітній сфері майже повної відповідності національного законодавства європейському та успішно імплементувала основні положення програм та документів ЄС, що сприяло розвитку партнерства країни із членами ЄПВО. Відтак наступний Закон про вищу освіту [9], породжений євроінтеграційними процесами і нововведеннями, ухвалено 27 липня 2005 р., врахував принципи Болонського процесу та максимально наблизив освітнє законодавство до вимог ЄС. Новий закон надав правове підґрунтя подальшим реформаційним процесам.

Польська вища освіта – яскравий приклад того, що академічний потенціал університетів дає найкращі результати, коли йому дозволено функціонувати автономно. Ухвалений закон значно розширив автономію ВНЗ. Закладам дозволено діяти на автономних засадах у всіх сферах своєї діяльності відповідно до принципів, прописаних у законі, із забезпеченням свободи навчання, наукових досліджень і художньої творчості [9]. Виконуючи місію виявлення та поширення правди шляхом проведення досліджень і навчання студентів, ВНЗ мають право самостійно обирати напрями здійснення наукових досліджень і розробок, співпрацювати з іншими, у тому числі іноземними, академічними і науковими, органами на основі угод та договорів.

Із розширенням академічних свобод польським ВНЗ було надано автономію у розробці та створенні навчальних планів, а також нових освітніх програм із врахуванням результатів навчання відповідно до Національної рамки кваліфікацій та верифікації результатів навчання. Вимога до опису програми через визначення очікуваних результатів навчання сприяла підвищенню прозорості та відповідальності [6, с. 24]. Оновлений «Закон про вищу освіту» від 18 березня 2011 р. закріплює автономію вищих навчальних закладів та передбачає запровадження Державних стандартів кваліфікацій, що дає змогу навчальним закладам самостійно створювати напрями підготовки та укладати навчальні програми до них [1, с. 78].

За попередньої системи освіти у ВНЗ приходили студенти з різним рівнем знань і умінь, у деяких відчувалася значна відсутність основних навичок, необхідних для продовження навчання на відповідному рівні здобування освіти. Необхідні були конкретні виміри для правильного спрямування у викладанні різних предметів, зі зміщенням уваги від процесу навчання на його результат. Виникла потреба у визначенні результатів навчання (*efekty kształcenia*). Уся система освіти Польщі, зокрема вища, базується на очікуваних і досягнутих результатах навчання (як, мабуть, єдине ефективне рішення у сучасному світі масової освіти) [6, с. 21].

Європейський ринок праці, відкритий для усіх жителів ЄС, сформував потребу в механізмі для порівняння кваліфікацій. Це зумовило появу Європейської рамки кваліфікацій (ЄРК) і основоположної ідеї, що присвоєні кваліфікації уповноваженими закладами повинні визначатися на основі результатів навчання категоріями знань, навичок і соціальних компетенцій. Польща, як всі інші країни ЄПВО, створила власну рамку кваліфікацій (*Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (KRK)*), яка співвідноситься з ЄРК. Польська рамка кваліфікацій є логічною частиною польської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя [5; 6, с. 21]. Систему дискрипторів польської рамки кваліфікацій побудовано на теоретичних і фактографічних знаннях (*wiedza*), когнітивних і практичних умінь (*umiejętności*) та особистих і суспільних компетенціях (*kompetencje personalne i społeczne*).

Республіка Польща зустрілася із викликом адаптувати структуру системи вищої освіти в країні на кшталт європейської зі збереженням національної палітри і самобутності. Новий Закон забезпечив норми для переходу польської системи вищої освіти до трициклової вищої освіти за схемою «бакалаврат (ліценціат) – магістратура – докторантура».

Через те, що Польща славиться давніми традиціями і багатокітовими надбаннями у різних галузях вищої освіти, деякі новаторські перетворення їй складно даються. У ході реалізації реформ у сфері вищої освіти Польщі виникли актуальні й досі проблеми. Це передбачуваний відтік студентської молоді за кордон для реалізації наданої їм можливості здобувати професійні та наукові ступені у популярних європейських ВНЗ, що негативно вплинуло на скорочення кількості студентства в країні [2, с. 45]. Уряд намагається розв'язати проблему шляхом залучення молоді сусідніх країн до навчання у польських закладах. У 2015/2016 н.р. 4,1 % від загальної кількості студентів у польських ВНЗ становили іноземці (65,8 тис.), порівняно з 1990/1991 н.р. ця цифра становила 4,3 тисячі. Найчисельніша група студентів-іноземців – це вихідці з Європи (53,7 тис.), більшість з яких представники України (35,6 тис.) і Білорусі (5,1 тис.) [8].

Зазначимо ще одну проблему, з якою зіткнулася Польща у процесі реформування освітньої галузі, – це якість вищої освіти. Інституційні та демографічні фактори впливають на якість вищої освіти в Польщі. По-перше, діючий механізм фінансування (за кількістю студентів) передбачає стимул для вищих навчальних закладів зберегти якомога вищу кількість студентів. У загальному контексті стабільно невітшних демографічних тенденцій це призводить до зниження прохідного балу на іспиті для атестату зрілості з метою вступу до ВНЗ. Тільки найпопулярнішим закладам вдається зберегти високий рівень вимог до абітурієнтів. Викликає занепокоєння зростаюча розбіжність між якістю освіти, що пропонується у різних типах ВНЗ і за різними навчальними програмами. У Польщі також існує потреба покращення якості викладання у ВНЗ, зокрема підвищення компетентності викладачів у сфері інноваційних методів викладання, комп'ютерних навичок і вмінь працювати у необхідних електронних програмах, а також здійснення якості освіти Польща розпочала відстеження професійних траєкторій випускників, що є провідною тенденцією ЄПВО. Зокрема, у травні 2015 р. після набуття чинності відповідної поправки до закону від жовтня 2014 р. Міністерство науки та вищої освіти запустило національну систему відстеження шляхів працевлаштування випускників на основі адміністративних даних із системи соціального забезпечення та інформації з міністерської студентської бази даних. Нова система відстеження покликана забезпечити широку громадськість, абітурієнтів, державні органи та інші зацікавлені сторони достовірними даними про стан випускників на ринку праці, враховуючи рівень працевлаштування та заробітну плату [3, с. 7].

У контексті забезпечення якості освіти Польща розпочала відстеження професійних траєкторій випускників, що є провідною тенденцією ЄПВО. Зокрема, у травні 2015 р. після набуття чинності відповідної поправки до закону від жовтня 2014 р. Міністерство науки та вищої освіти запустило національну систему відстеження шляхів працевлаштування випускників на основі адміністративних даних із системи соціального забезпечення та інформації з міністерської студентської бази даних. Нова система відстеження покликана забезпечити широку громадськість, абітурієнтів, державні органи та інші зацікавлені сторони достовірними даними про стан випускників на ринку праці, враховуючи рівень працевлаштування та заробітну плату [3, с. 6].

Цілком закономірно, що, успішно інтегрувавшись у європейську спільноту, Республіка Польща прагне перейняти кращий досвід провідних західноєвропейських держав у галузі вищої освіти і розв'язати нагальні проблеми. Тому на часі чергове оновлення закону про вищу освіту. Як уже зазначалося, сучасна польська вища освіта діє на підставі Закону про вищу освіту 2005 року [9], однак з огляду на постійні інноваційні реформування у європейському просторі, а також зважаючи на світові тенденції, чинний закон про вищу освіту зазнав численних поправок. Декілька разів його суттєво оновлювали та доповнювали, зокрема останні зміни внесені у 2016 році.

Проте з 2016 р. експертне освітянське товариство Польщі, вмотивоване необхідністю реформувати університети, переглянути варіанти фінансування закладів і субсидіювати науку, так щоб в результаті покращити якість освіти і науки, працює над проектом зі створення нового Закону про вищу освіту 2.0., який активно обговорюється в академічних колах впродовж року. Міністр науки і вищої освіти Я. Говін вважає, що модель науки і вищої освіти, запущена після 1989 р., вичерпала свій потенціал, а польська наука критично потребує перезапуску системи і нових зрушень для подальшого розвитку [4; 5]. Загальна реформа закону повинна поставити нові вимоги до академічних працівників, радикально скоротити бюрократію в університетах, вдосконалити систему управління і фінансування в закладах та поставити польську науку на якісно новий рівень.

Реформатори за участі трьох незалежних дослідницьких команд експертів (Г. Іздебські (H. Izdebski), М. Квіек (M. Kwiek), А. Радван (A. Radwan)) працюють над врегулюванням діяльності польських університетів, щоб наука і ВНЗ Республіки Польща не залишилися маргіналізовані у сучасному світі. Після серії конференцій і дебатів положення нового закону планується представити профільним міністерством 19–20 вересня 2017 р. під час Національного конгресу науки. Закон пропонують зробити своєрідною «конституцією науки» [4]. Передбачається поставити акцент на розвиток університетів дослідницького типу, які б зосереджувалися не на масовій освіті, а елітній, та концентрували свою діяльність на проведенні наукових досліджень академічними працівниками [5]. Пропонується підвищити рівень академічного навчання та якість вищої освіти шляхом привабливості місця роботи для академічного персоналу, зацікавленого у проведенні досліджень. Задумано створити нову установу – Національне агентство з академічної співпраці, яке займатиметься стипендіальною діяльністю, зокрема

фінансування закордонних відряджень польських науковців, стипендій для іноземних студентів. Це буде відповіддю на довгоочікуваний запит академічної спільноти, яка потребувала системного рішення щодо сприяння студентам і науковцям зі стипендіальними програмами за кордоном. Таким чином, сподіваються повернути багато молодих талановитих науковців, які емігрували з Польщі та працюють в зарубіжних університетах, запропонувавши їм грантові програми з підтримки при поверненні на батьківщину. Реформатори вважають за доцільне популяризувати науку серед населення і поширити її соціальну відповідальність (зокрема, передбачається відправка до шкіл наукових автобусів, оснащених мобільними науковими лабораторіями, у яких спеціально підготовлені фахівці пропагуватимуть науку серед дітей).

Три експертні команди, розробляючи принципи нового закону, хоч і пропонують різні підходи до змін, однак зводять їх до спільних положень. Реформи, націлені на третій цикл вищої освіти, акцентують не на його масовості, а на якості. З проектними пропозиціями експертних команд можна ознайомитися на сайті міністерства науки і вищої освіти [7].

Реформаційний період – це час досягнень і невдач, пошуків і втрат, відкриттів і помилок. Перетворення в освіті – це довготривалий процес, час як динамічних трансформацій, так і гальмування поступу через зміни політичних команд при владі, які не завжди сприяють продовженню розпочатих нововведень, оскільки здобутки попереднього керівництва зазнають ревізії з боку нового керівництва профільного міністерства. У випадку Республіки Польща жоден уряд і міністр науки та вищої освіти не зупинив структурних реформ і їхньої спрямованості. Польський досвід реформування вищої освіти свідчить, що спільні зусилля ВНЗ та широкі суспільні консультації здатні впливати на покращення ситуації у вищій освіті з досягненням вагомих результатів.

Висновки. Таким чином, Республіка Польща, обравши європейський напрям розвитку, зазнала широкомасштабних реформ у галузі вищої освіти й надалі продовжує інтенсивно вдосконалювати національну систему вищої освіти відповідно до новітніх регіональних і світових тенденцій. Сучасна вища освіта Польщі, побудована на принципах демократизації освіти шляхом прийняття європейських цінностей, стала невід’ємною частиною ЄПВО, яка постійно вдосконалюється, оскільки прагне забезпечувати високий рівень європейської освіти і науки. Можемо стверджувати, що наразі Польща проходить третій етап змін у розвитку вищої освіти і науки з початку посткомуністичних і постсоціалістичних трансформацій, який прогнозовано ознаменується черговим оновленням законом про вищу освіту, як і два попередні етапи. Ухвалення оновленого закону про вищу освіту вимагатиме подальших розвідок і ґрунтового аналізу затверджених нововведень, так як досвід Республіки Польща може бути корисним у процесі модернізації університетської освіти в Україні.

Використані джерела

1. Гришук Ю. Адаптація польського законодавства про вищу освіту до вимог Європейського Союзу / Ю. Гришук // Освітологія. – Oświatologia. – 2016. – № 5. – С. 75–79
2. Карпуленко М. О. Модернізація системи управління вищою освітою в Польщі в контексті інтеграції до європейського освітнього простору / М. О. Карпуленко // Наукові праці. – 2009. – Т. 112. – Вип. 99. – С. 43–47. – (Сер.: Педагогіка).
3. European Comission. Education and Training Monitor 2016: Poland // European Union, 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-pl_en.pdf
4. Krajczyńska E. Minister of Science announces more changes in science and education / PAP: Science and Scholarship in Poland, 2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://scienceinpoland.pap.pl/en/news/news,411120,minister-of-science-announces-more-changes-in-science-and-education.html>
5. Kwiek M., Maassen P., (Eds.) National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway // Higher Education Research and Policy. Vol. 2. – Frankfurt and New York : Peter Lang, 2012. – 242 pp.
6. Marciniak Z. Poland as a global development partner: Education Reform. – The World Bank, 2015 [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://pubdocs.worldbank.org/en/389281435014171962/Education-EN.pdf>

7. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nauka.gov.pl/en/polish-science-news/>
8. Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r.: Informacje i opracowania statystyczne [Електронний ресурс] / Główny Urząd Statystyczny. – Warszawa, 2016. Режим доступу: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/>
9. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (nr 164 poz. 1365) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365>

References

1. Hryshchuk Yu. Adaptatsiia polskoho zakonodavstva pro vyshchu osvitu do vymoh Yevropeiskoho Soiuzu / Y. Hryshchuk // Osvitologia. – 2016. – № 5. – S. 75–79.
2. Karpulenko M. O. Modernizatsiia systemy upravlinnia vyshchoyu osvitoyu v Polshchi v konteksti intehratsii do evropeiskoho osvitnoho prostoru / M. O. Karpulenko // Naukovipratsi. – 2009. – T. 112. – Vyp. 99. – S. 43–47. – (Ser.: Pedahohika).
3. European Commission. Education and Training Monitor 2016: Poland // European Union, 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-pl_en.pdf
4. Krajczyńska E. Minister of Science announces more changes in science and education / PAP: Science and Scholarship in Poland, 2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://scienceinpoland.pap.pl/en/news/news,411120,minister-of-science-announces-more-changes-in-science-and-education.html>
5. Kwiek M., Maassen P., (Eds.) National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway // Higher Education Research and Policy. Vol. 2. – Frankfurt and New York : Peter Lang, 2012. – 242 pp.
6. Marciniak Z. Poland as a global development partner: Education Reform. – The World Bank, 2015 [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://pubdocs.worldbank.org/en/389281435014171962/Education-EN.pdf>
7. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nauka.gov.pl/en/polish-science-news/>
8. Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r.: Informacje i opracowania statystyczne [Електронний ресурс] / Główny Urząd Statystyczny. – Warszawa, 2016. Режим доступу: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/>
9. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (nr 164 poz. 1365) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365>

Голуб И. И.,

преподаватель кафедры иностранных языков Национального университета «Львовская политехника», e-mail: innaholub12@gmail.com

ПОЛЬСКИЙ ОПЫТ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Статья освещает польский опыт реформирования системы высшего образования и раскрывает его особенности в контексте европейской интеграции. Прослежены этапы реформирования образовательной отрасли и их взаимосвязь с принятием очередного закона о высшем образовании. Исследованы тенденции развития образовательной системы Польши, как составной части ЕПВО. Проанализированы значение и содержание процесса модернизации высшего образования в Польше, отмечены достижения и потери реформаторского опыта. Описано современное состояние развития высшего образования в Республике Польша. Раскрыты тенденции изменений в будущем Законе о высшем образовании 2.0, который ознаменует новый этап реформирования польского высшего образования.

Ключевые слова: система высшего образования Республики Польша; реформирования; Закон о высшем образовании; автономия; ЕПВО.

Holub I.,

*Lecturer of the Foreign Languages Department at Lviv Polytechnic National University,
e-mail: innaholub12@gmail.com*

POLISH EXPERIENCE OF HIGHER EDUCATION SYSTEM REFORMING IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION

This paper attempts to reveal the Polish experience of higher education system reforming. An objective of this study was to investigate the distinguishing features of Polish higher education system reforming in the context of European integration and examine the peculiarities of its development in the EHEA. Having chosen the European direction of development the Republic of Poland has undergone extensive transformations in the national system of higher education. Poland still keeps higher education improving according to the latest regional and global trends as it seeks to ensure the highest level and quality of European education and science. Modern Polish higher education, built on the principles of education democratization through the adoption of European values, has become an integral part of the EHEA. This paper discusses the tendencies of Polish educational system development as part of the EHEA. The relevance of higher education system of the Republic of Poland to the basic principles of EHEA has been highlighted. Each stage of reformation requires a new legislative framework and a new law on higher education. The paper traces the stages of the educational sector reforming and its relationship with the adoption of a new law on higher education. The paper describes the current state of Polish higher education development. Marked by gains and losses of the reforming experience, the meaning and content of higher education modernization in Poland has been analyzed. The paper reveals trends changes in the future Law on higher education 2.0, which is to mark the modern stage of reforms in Polish higher education system.

Keywords: higher education system of the Republic of Poland; higher education reforms; Law on Higher Education; autonomy; learning outcomes; EHEA.




Сімак Катерина Віталіївна —

аспірант кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», викладач кафедри англійської мови та літератури Національного університету «Острозька академія». Науковий співробітник Центру канадознавства (Canadian Studies Centre) Національного університету «Острозька академія», член Співки дослідників вищої освіти України (CHER-Ukraine), член Української асоціації дослідників освіти (UERA). Коло наукових інтересів: компаративістика, інтернаціоналізація вищої освіти, академічна мобільність студентів, система вищої освіти Канади. Автор понад 10 наукових праць.

e-mail: kateryna.simak@oa.edu.ua

УДК 378.147.88(71)

ВІРТУАЛЬНА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ: ДОСВІД КАНАДИ

У статті проаналізовано феномен віртуальної академічної мобільності студентів у системі вищої освіти Канади, представлено переваги та недоліки такої форми мобільності. Розглянуто зарубіжний досвід реалізації віртуальної академічної мобільності засобами масових відкритих онлайн-курсів (МООС). Автором визначено поняття «віртуальний університет» та здійснено аналіз розвитку віртуальних університетів, зокрема Канадського віртуального університету (CVU). Розкрито важливість дослідження канадського досвіду з метою розвитку віртуальної академічної мобільності студентів та віртуальної інтернаціоналізації вищої освіти України за умов стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Ключові слова: академічна мобільність студентів; віртуальна мобільність; віртуальний університет; електронне навчання; МООС; інформаційно-комунікаційні технології; Канада.

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), мобільність знань (від англ. knowledge mobility) та інформатизація суспільного життя наприкінці ХХ ст. та початку ХХІ ст. зумовили розповсюдження і використання віртуального освітнього середовища та електронного навчання у сфері вищої освіти, що й стало підґрунтям для розвитку процесів віртуальної академічної мобільності студентів. За умов глобалізації та інтернаціоналізації вищих навчальних закладів в Україні та світі важко переоцінити роль академічної мобільності студентів. Вчені-компаративісти у галузі інтернаціоналізації вищої освіти стверджують, що в найближчі роки спостерігатиметься позитивна динаміка до збільшення кількості мобільних студентів у контексті як фізичної, так і віртуальної академічної мобільності студентів.

Проте аналіз нормативно-правової бази організації та реалізації академічної мобільності студентів в Україні засвідчив необхідність більш детального вивчення проблеми віртуальної академічної мобільності студентів, оскільки таку форму академічної мобільності не є включено до нормативно-правового поля України. Саме тому, з метою успішної інтеграції України до європейського та світового освітнього простору, постає проблема більш ретельного обґрунтування на науковому рівні такої форми академічної мобільності студентів, як віртуальна, зокрема на прикладі таких розвинених країн світу, як Канада.

Актуальність вищезазначеної проблеми відображається у публікаціях вітчизняних і зарубіжних наукових журналів, серед яких: «Інформаційні технології та засоби навчання», «European Journal of Open and Distance Learning», «International Journal of e-Learning and Distance Education», «International Journal of Online Pedagogy and Course Design», «Review on e-Learning in Canada», «Canadian Journal of Learning and Technology» та ін., де представлено теоретичне обґрунтування та практичні напрацювання, що стосуються запровадження та використання електронного навчання, онлайн-технологій, віртуальних навчальних закладів, освітніх платформ, масових відкритих онлайн-курсів тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу наукової літератури свідчать, що до проблеми вивчення віртуальної академічної мобільності студентів зверталися як вітчизняні (Є. В. Дудишева, В. В. Осадчий, Д. В. Свириденко, В. А. Свідовська, Т. Е. Титовець, А. С. Чирва та ін.), так і зарубіжні (Ч. Венкель, І. Єнгіна, Я. Кінгслі, Дж. Найт, С. Раян, М. Руїз-Корбелла та ін.) вчені. Більш детально проблему віртуального освітнього середовища та онлайн-навчання висвітлено у працях канадських науковців, у яких систематизовано практичний досвід та розроблено теоретичне узагальнення (Т. Андерсон, Т. Бейтз, Ст. Даунз, Р. Мактріел, Дж. Сіменс, К. Хампсон та ін.). Проблема масових відкритих онлайн-курсів у європейському та світовому освітньому просторі висвітлено у працях В. Б. Артеменка, К. Л. Бугайчук, К. В. Кузьміна, Л. Е. Петрової, Т. М. Хусяїнова, Е. П. Шавніна та ін. науковців. Проте питання віртуальної академічної мобільності студентів, на нашу думку, недостатньо розроблене і вимагає поглибленого вивчення.

Формулювання цілей статті. Метою статті є проаналізувати феномен віртуальної академічної мобільності студентів, визначити переваги та недоліки такої форми мобільності та розкрити сутність поняття «віртуальний університет» у системі вищої освіти Канади для виокремлення позитивних практик, які можуть бути ефективно використані для ефективної організації віртуальної академічної мобільності студентів у рамках реформування системи вищої освіти України відповідно до світових тенденцій.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження встановлено, що активізація процесів інтернаціоналізації вищої освіти, яка спостерігається в канадському та глобальному освітньому просторі починаючи з 90-х рр. ХХ ст., значно впливала на розвиток академічної мобільності студентів як однієї з найбільш поширених форм інтернаціоналізації вищої освіти. Варто зазначити, що в Україні в 2010 р. за підтримки проекту ТЕМПУС та фінансування Європейського Союзу було затверджено Концепцію віртуальної інтернаціоналізації вищої освіти України. Зокрема, Концепція базується на досвіді та можливостях застосування інформаційних технологій для підвищення академічної мобільності студентів. У Концепції представлено модель віртуальної інтернаціоналізації освіти, інструменти віртуальної інтернаціоналізації вищої освіти, платформу для підтримки віртуальної інтернаціоналізації вищої освіти та приклади віртуальної освітньої діяльності в Україні серед університетів-партнерів проекту [1].

Поняття «віртуальна академічна мобільність студентів» ми розуміємо як форму академічної мобільності, що дає можливість студентам віртуально переміщуватися в межах віртуального навчального середовища з метою отримання, передачі та обміну знаннями за допомогою Інтернет-технологій та без потреби подорожувати.

Суб'єктами віртуальної академічної мобільності виступають:

- 1) «віртуальний студент» (від англ. virtual student або online learner) – студент, який є учасником віртуальної академічної мобільності;
- 2) «віртуальний викладач» (від англ. virtual professor) – викладач курсу, який пропонується віртуально;
- 3) «віртуальний університет» (від англ. virtual university) – вищий навчальний заклад, який пропонує онлайн-курс;
- 4) «віртуальний кампус» (від англ. virtual campus) – віртуальне навчальне середовище з використанням Інтернет-технологій.

Аналізуючи переваги та недоліки віртуальної академічної мобільності студентів у Канаді та світі, варто наголосити, що остання підсилює фізичну академічну мобільність студентів і не направлена на її витіснення. Зокрема, говорячи про канадський контекст, необхідно згадати той факт, що Канада – це одна з найменш населених країн світу, а отже, студенти з віддалених провінцій Канади мають однаковий доступ до якісної освіти засобами електронного навчання. Таку ж можливість мають і міжнародні студенти з усього світу.

З одного боку, віртуальна академічна мобільність студентів має такі переваги: масовий та необмежений характер; є економічно вигідною, оскільки студенту не потрібно фізично перетинати кордони; можливість навчатися у ВНЗ інших країн і співпрацювати з представниками інших культур; набуття міжнародного досвіду для розвитку професійних компетенцій; розвиток навичок мовної та міжкультурної комунікації; досвід самоосвіти тощо. З другого боку, віртуальна академічна мобільність студентів неопозбавлена недоліків, до яких можна зарахувати: залучення у віртуальний освітній процес лише певної кількості ВНЗ; технічні труднощі із використанням інформаційно-комунікаційних технологій; мовний бар'єр серед учасників віртуальної мобільності; недостатній розвиток педагогічних технологій та методологічної бази в межах електронного навчання; труднощі із визнанням дипломів та кредитів, отриманих шляхом віртуальної мобільності тощо [1; 5]. Доведено, що участь студентів у процесі віртуальної академічної мобільності може стимулювати інтерес та бути передумовою їхньої участі в програмах фізичної академічної мобільності.

Як справедливо зазначає Д. Б. Свириденко, «віртуальна академічна мобільність має потенціал як одного із ключових принципів розвитку вищої освіти, що сприяє осучасненню освітньої діяльності, наданню їй рис освіти для суспільства» [2, с. 165]. За умов стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, привабливим, на нашу думку, є навчальне середовище, яке характеризується активним впровадженням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Завдячуючи введенню електронного та змішаного навчання, канадські університети стають провайдерами онлайн-освіти на глобальному рівні. Ми вважаємо, що застосування електронних технологій у навчальній діяльності ВНЗ уможливує вибір індивідуальної траєкторії студента, розвиває інформаційну культуру студента, сприяє розвитку інформаційного простору ВНЗ, інтенсифікує міжнародну електронну співпрацю студентів і викладачів та університетів загалом.

Створення та запровадження Інтернету, що відбувалося в 90-х рр. ХХ ст., стало поштовхом до виникнення нових форм навчання, у тому числі й нових інституційних форм вищих навчальних закладів, які пропонують освітні послуги онлайн. Отже, досить поширеною тенденцією серед студентів з усього світу є участь у масових відкритих онлайн-курсах (від англ. MOOC – Massive Open Online Course). Термін MOOC було введено в результаті викладання курсу «Connectivism and Connective knowledge» у 2008 р. викладачами Університету Манітоби Стівеном Даунзом і Джоржем Сіменсом, які були першими у Канаді, хто започаткував використання масових відкритих онлайн-курсів [4, с. 2].

Зауважимо, що студенти з Канади та інших країн світу, які беруть участь у масових відкритих онлайн-курсах, зазвичай засвідчують свої знання відповідними сертифікатами, які можна отримати за певну плату, опрацювавши навчальні матеріали курсу та пройшовши тестування отриманих знань. Проте за часів створення масових відкритих онлайн-курсів ідея була такою, щоб забезпечити доступ до якісної онлайн-освіти усім, хто бажав її отримати. Саме тому спочатку курси, які пропонували віртуальні навчальні платформи (наприклад, Coursera, EdX, Udacity, University of the People, Khan, Hexlet, Canvas.net тощо), були безкоштовними.

Варто зазначити, що за умов постійного розвитку масових відкритих онлайн-курсів спостерігаємо тенденцію до того, що з'являється новий вид таких курсів – такий навчальний курс, успішно прослухавши який, студент отримує кредити (від англ. course for credit). Перезарахування кредитів, отриманих за результатом прослуханих курсів на освітніх віртуальних платформах, здійснюється університетом, де навчається студент або

буде навчатися. На сучасному етапі сім університетів Канади пропонують свої курси через віртуальні освітні платформи, а саме: Coursera, EdX, Canvas.net [6, с. 10], у тому числі ті, які можуть бути перезараховані студентами. У цьому ми вбачаємо перспективу для подальшого розвитку віртуальної академічної мобільності студентів у Канаді та не лише.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу діяльність віртуальних університетів, які сприяли налагодженню міжнародного співробітництва у сфері освіти між провінціями Канади та іншими країнами світу. Наведемо приклади сучасних форм існування віртуальних ВНЗ:

1. Віртуальний університет (від англ. virtual university);
2. Відкритий університет (від англ. open university);
3. Кібер-університет (від англ. cyber university);
4. Мегауніверситет (від англ. Mega-University);
5. Цифровий університет (від англ. eUniversity);
6. Цифровий кампус (від англ. eCampus) тощо.

Розглянемо поняття «віртуальний університет» як одну із форм сучасних ВНЗ у віртуальному освітньому просторі. Адже така форма інституціоналізації електронного навчання набула поширення не лише на території Північної Америки, але й в Європі. Перейдемо до аналізу терміну «віртуальний університет» та визначимо його роль у розвитку віртуальної академічної мобільності студентів у Канаді.

Отже, віртуальний університет – це вищий навчальний заклад, який пропонує навчальні програми та курси, що реалізуються засобами електронного навчання за допомогою мережі Інтернет [5, с. 7]. Завдяки популяризації та використанню різноманітних електронних засобів навчання (відеолекції, відеоконференції, подкасти, блоги, чати, форуми, е-портфоліо, вебінари тощо) стало тенденцією застосовувати ці технології не лише в онлайн-освіті. Таким чином, сучасні університети та коледжі Канади використовують їх у навчальному процесі як запоруку інноваційного розвитку та конкурентоспроможності.

Говорячи про роль віртуальних університетів для розвитку віртуальної академічної мобільності студентів, варто згадати також про новітні форми інституціоналізації електронного та дистанційного навчання в Канаді (див. табл. 1).

Таблиця 1

Інституціоналізація електронного та дистанційного навчання (на прикладі Канади)

Інституціоналізація електронного та дистанційного навчання (на прикладі Канади)						
CVU	e-Campus Alberta	e-Campus Manitoba	e-Campus Ontario	BCcampus	Ontario Learn	Contact North

Вважаємо за доцільне зазначити, що Канадський віртуальний університет (CVU – Canadian Virtual University) було започатковано ще в 2000 р. з ініціативи федерального уряду Канади. Згодом Канадський віртуальний університет – це консорціум із 11 вищих навчальних закладів державної та приватної форми власності, які розташовані на території Канади, проте надають освітні послуги на програмах бакалавріату, магістеріуму та докторантури для студентів у Канаді та за її межами [6, с. 9]. До переліку університетів-учасників цього консорціуму входять: Університет Атабаски (Athabasca University), Меморіальний університет Ньюфаундленда (Memorial University of Newfoundland), Карлтонський університет (Carleton University), Університет Томпсон Ріверс (Thompson Rivers University), Університет Манітоби (University of Manitoba), Університет Нью-Брансвіка (University of New Brunswick) та інші. На

сучасному етапі Канадський віртуальний університет пропонує більше 2 тис. різноманітних курсів та близько 400 навчальних програм, які сертифіковані та акредитовані міжнародними освітніми агенціями [3].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зважаючи на викладене, можна зробити висновок, що віртуальна академічна мобільність студентів можлива за умов існування віртуальних освітніх установ – віртуальних університетів – та використання онлайн-освіти й електронного навчання. Проте роль віртуальної академічної мобільності студентів направлена не на те, щоб замінити чи витіснити фізичну академічну мобільність студентів, а навпаки – розширити можливості студентів брати участь у процесах академічної мобільності ще й віртуально. Незважаючи на недоліки віртуальної форми академічної мобільності студентів, ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальній діяльності студентів ВНЗ допоможе оптимізувати навчальний процес.

Отже, за умов складної військової та економічної ситуації в Україні, а також попередження «витоку мізків» (від англ. brain drain) розвиток віртуальної академічної мобільності студентів може стати результативною альтернативою задля розвитку процесів академічної мобільності студентів в Україні та за її межами.

Перспективами подальших пошуків у цьому напрямі вважаємо дослідження новітніх форм транснаціональної мобільності студентів у Канаді, серед яких: франчайзинг, твіннінг, програми подвійних і спільних дипломів тощо.

Використані джерела

1. Концепція віртуальної інтернаціоналізації вищої освіти України. Проект ТЕМПУС «Е-інтернаціоналізація для навчання у співпраці» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eicl.kharkiv.edu/upload>
2. Свириденко Д. Б. Аналіз ролі віртуальної академічної мобільності в обґрунтуванні засад розвитку сучасної вищої освіти / Д. Свириденко // Українознавчий альманах. – 2014. – Вип. 17. – С. 163–165. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukralm_2014_17_48
3. Canadian Virtual University (CVU) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.cvu-uvc.ca>
4. Ontario's Distance Education and Training Network. Canada a Leader in Online, Open and Flexible Learning. – London, Ontario: Contact Nord, 2016. – 6 p. – Mode of access: https://contactnorth.ca/sites/default/files/pdf/external-presentations/canada_a_leader_in_online_learning.pdf
5. Richards, G. A Guide to Virtual Universities for Policy-Makers. – Burnaby, British Columbia : Commonwealth of Learning, 2015. – 48 p. – Mode of access: <http://dspace.col.org/handle/11599/1723>
6. Online Learning at Canadian Universities. Environmental Scan. – London, Ontario : Academica Group Inc., 2015. – 15 p. – Mode of access: https://www.cais.ca/uploaded/Research/Online_Learning_in_Canadian_Universities.pdf

References

1. Koncepcija virtualnojji internacionalizaciji vyshhoji osvity Ukrainy. Proekt TEMPUS «E-internacionalizacija dlja navchannja u spivpraci» [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.eicl.kharkiv.edu/upload>
2. Svyrydenko D. B. Analiz roli virtualnojji akademichnojji mobilnosti v obgruntuvanni zasad rozvytku suchasnojji vyshhoji osvity / D. Svyrydenko // Ukrajinoznnavchyy aljmanakh. – 2014. – Vyp. 17. – S. 163–165. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukralm_2014_17_48
3. Canadian Virtual University (CVU) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.cvu-uvc.ca>
4. Ontario's Distance Education and Training Network. Canada a Leader in Online, Open and Flexible Learning. – London, Ontario : Contact Nord, 2016. – 6 p. – Mode of access: https://contactnorth.ca/sites/default/files/pdf/external-presentations/canada_a_leader_in_online_learning.pdf
5. Richards, G. A Guide to Virtual Universities for Policy-Makers. – Burnaby, British Columbia : Commonwealth of Learning, 2015. – 48 p. – Mode of access: <http://dspace.col.org/handle/11599/1723>
6. Online Learning at Canadian Universities. Environmental Scan. – London, Ontario: Academica Group Inc., 2015. – 15 p. – Mode of access: https://www.cais.ca/uploaded/Research/Online_Learning_in_Canadian_Universities.pdf

Симак Е. В.,
аспирант, преподаватель кафедры английского языка и литературы,
Национальный университет «Острожская академия», г. Острог, Украина,
e-mail: kateryna.simak@oa.edu.ua

ВИРТУАЛЬНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ: ОПЫТ КАНАДЫ

В статье проанализирован феномен виртуальной академической мобильности студентов в системе высшего образования Канады, представлены преимущества и недостатки такой формы мобильности. Рассмотрен зарубежный опыт реализации виртуальной академической мобильности средствами массовых открытых онлайн-курсов (МООС). В статье дано определение понятия «виртуальный университет». Проанализирован генезис виртуальных университетов, в частности Канадского виртуального университета (CVU). Раскрыта важность исследования канадского опыта с целью развития виртуальной академической мобильности студентов и виртуальной интернационализации высшего образования Украины в условиях стремительного развития информационно-коммуникационных технологий в образовании.

Ключевые слова: академическая мобильность студентов; виртуальная мобильность; виртуальный университет; электронное обучение; МООС; информационно-коммуникационные технологии; Канада.

Simak K.,
Postgraduate student, English Teacher of the English Language and Literature Department,
National University of Ostroh Academy, Ostroh, Ukraine,
e-mail: kateryna.simak@oa.edu.ua

VIRTUAL ACADEMIC MOBILITY OF STUDENTS: CANADIAN EXPERIENCE

The article presents the researcher's points of view regarding the phenomenon of virtual academic mobility of students at Canadian universities and colleges. It has been stated that learning from Canadian experience will enable to create favourable circumstances for the development of virtual student academic mobility at Ukrainian higher education establishments.

The aim of this article is to define and analyse the role of virtual academic mobility of students, as well as advantages and disadvantages of virtual academic mobility of students in the framework of online education and virtual learning environment. The implementation of virtual academic mobility of students by means of massive open online courses (MOOC) is taken into consideration in the scope of this research. The attention is drawn to the online platforms such as Coursera, EdX, Udacity, etc. and the representation of Canadian universities there.

Theoretical and practical results of the research focus on the analysis of the virtual educational institutions – virtual universities – and the use of online education and e-learning with the regard to the development of virtual academic mobility of students at Canadian higher education institutions.

This paper examines the concept of “virtual university” with the regard to a rapid development of information and communication technologies which are being actively engaged into higher education system. The genesis of virtual universities, including the Canadian Virtual University (CVU), and their role in the development of the virtual mobility of students in Ukraine and worldwide are determined.

The paper suggests that under the complicated military and economic circumstances and the urgent need to expand the internationalization of higher education in Ukraine, the virtual academic mobility of students plays a significant role in enhancing the dynamics of student's academic mobility in Ukraine and abroad by means of introducing a virtual dimension into higher education through e-learning, blended-learning, etc.

Keywords: students' academic mobility; virtual mobility; virtual university; e-Learning; MOOC; information and communication technologies; Canada.



Пасічник Лариса Леонідівна —

аспірантка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Коло наукових інтересів: професійний розвиток учителів за рубежом, інноваційні підходи до підготовки педагогічних працівників, методи і технології вдосконалення педагогічної майстерності.
e-mail: lpassichnyk@gmail.com

УДК 378.016(430)

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ЦЕНТРАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

У статті розкривається суть рефлексивного підходу до розвитку професійної компетентності вчителів у Центрах педагогічної освіти в Німеччині. Проаналізовано погляди німецьких учених щодо розвитку рефлексивної компетентності учителів. Охарактеризовано форми і методи рефлексивного навчання вчителів упродовж трьох фаз підготовки.

Ключові слова: рефлексивний підхід; рефлексивна компетентність; рефлексивні уміння; рефлексивне навчання; форми та методи рефлексивного навчання; Центр педагогічної освіти.

Постановка проблеми. Високі вимоги до професійної компетентності вчителя в сучасних умовах передбачають наявність не лише глибоких знань предмету викладання, але й володіння інтерактивними формами і методами навчання, а також здатності до вдосконалення професійної майстерності впродовж життя.

Професійна компетентність учителя, яка характеризується німецьким професором Е. Терхартом як сукупність фізичних і духовних якостей, необхідних для цілеспрямованого та відповідального вирішення професійних завдань, оцінювання результатів і подальшого розвитку власної професійної майстерності [6, с. 6], розглядається нами як довготривалий процес, що охоплює усі фази підготовки вчителя та може бути реалізованим лише за умови рефлексивного підходу. У діяльності Центрів педагогічної освіти у Німеччині спостерігається збільшення ролі рефлексивного навчання вчителів на усіх етапах підготовки, що потребує використання ефективних форм і методів, які сприятимуть критичному аналізу професійних умінь та переосмисленню практичного досвіду з метою конструктивного вдосконалення вчительської діяльності.

У контексті сучасного процесу модернізації вищої освіти в Україні в напрямі європейської інтеграції та створення загальноєвропейського освітнього простору проблема професійного розвитку вчителів набуває особливої актуальності. Тому досвід Німеччини, зокрема Центрів педагогічної освіти щодо рефлексивного підходу до підготовки вчителів потребує вивчення та переосмислення.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти професійного розвитку вчителів у Німеччині висвітлюються у працях таких німецьких учених як З. Бльомеке (S. Blömeke),

Г. Ганс (G. Hans), Ф. Озер (F. Oser), Р. Месснер (R. Messner), Г. Месснер (H. Messner), К. Реуссер (K. Reusser), Е. Терхарт (E. Terhart), А. Фрей (A. Frey). Дослідженню рефлексивного підходу до розвитку професійної компетентності вчителів присвячені роботи Й. Вільдта (J. Wildt), М. Геліха (M. Göhlich), В. Герцога (W. Herzog), С. Штейн (S. Stein) та інші. Значний внесок у вивчення питання професійної підготовки вчителів у Німеччині зробили вітчизняні та російські учені: Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, О. Гладкова, Т. Гордієнко, Л. Завалишина, О. Локшина, Н. Махия, Н. Нічкало, О. Пришляк, Л. Пуховська, С. Синенко, А. Турчин. Особливості психолого-педагогічної підготовки та практико-орієнтованого підходу до професійної підготовки вчителів у Німеччині досліджували С. Бобраков і Л. Дяченко.

Однак, незважаючи на значущість наукових результатів, проблема рефлексивного підходу до розвитку професійної компетентності вчителів у Центрах педагогічної освіти залишається актуальною для української системи освіти та потребує вивчення досвіду її дослідження.

Метою статті є аналіз і розкриття сутності рефлексивного підходу до розвитку професійної компетентності вчителів у Центрах педагогічної освіти у Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що *Педагогічний словник* тлумачить поняття «рефлексія» (від пізньолатин. *reflexio*) як повернення назад, роздуми, самоспостереження. Поняття «рефлексія» виникло в філософії та означало процес роздумів індивіда про власну свідомість. Рефлексія – це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, а з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні характеристики, емоційні реакції, когнітивні (пізнавальні) уявлення [3, с. 398].

У німецькомовній науково-педагогічній літературі вживається поняття «саморефлексивне навчання», в основу якого у 80-х рр. ХХ ст. були покладені суб'єктивні теорії навчання, за якими саморефлексивне навчання відбувається, коли суб'єкт навчання усвідомлює та порівнює свої уявлення з науковими теоріями з метою модифікації власного досвіду. Це поняття широко застосовується у біографічних дослідженнях та дослідженнях професійного розвитку учителів. Пізніше професор Е. Терхарт пов'язує саморефлексивне навчання із особистісним розвитком та значенням професійного досвіду у процесі самовдосконалення. Поняття «саморефлексивне навчання» пов'язують також із поняттям «рефлексивний практик» як суб'єкт діяльності, який має рефлексивні здібності та здійснює аналіз і самоаналіз професійної діяльності. Суттєвими ознаками саморефлексивного навчання є такі: зв'язок із професійною біографією; усвідомлення суб'єктивних теорій як умови навчання; порівняння наукових теорій з власними; рефлексивний аналіз навчального процесу інших учителів; емоційне сприйняття; переосмислення власного досвіду з метою самовдосконалення [8, с. 9].

Порівнявши поняття «рефлексія» та «саморефлексивне навчання», ми дійшли висновку, що вони за своєю сутністю є ідентичними. Ми розуміємо рефлексію як уміння об'єктивно аналізувати та оцінювати власні дії з метою усунення недоліків у роботі та поглиблення рівня власної професійної компетентності. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів є основою розвитку професійної майстерності.

Рефлексивний підхід до професійного розвитку вчителів розділяється багатьма німецькими ученими: З. Бльомеке, Д. Варнеке, Й. Вільдт, Й. Кеуффер, Г. Леманн, В. Ніке, К. Реуссера, Е. Терхарт, В. Фіхтен та ін. вважають рефлексивне навчання необхідною умовою розвитку професійної компетентності учителів упродовж життя. Рефлексивні уміння покладені в основу педагогічної професійної кваліфікації та саморозвитку [10, с. 50], адже професіоналізм учителя передбачає не лише якісне проведення уроку, а й уміння здійснювати самоаналіз і рефлексію уроків інших учителів, що складає основу неперервного професійного вдосконалення [7, с. 60–61]. Г. Леманн (G. Lehmann) та В. Ніке (W. Nieke) наголошують, що професійні педагогічні компетентності повинні формуватися у взаємодії чотирьох компонентів: соціального аналізу, діагностики педагогічних ситуацій, саморефлексії та

професійної діяльності. З. Бльомеке, вивчаючи професійну діяльність вчителів, зазначає, що професійний розвиток учителів відбувається впродовж життя через освіту, досвід і рефлексивний аналіз власної професійної компетентності. Вирішальну роль при цьому відіграють знання, педагогічна діяльність та педагогічна етика [1, с. 88].

Основними методами рефлексивного навчання вчителів у Німеччині є методи спостереження, аналізу та діагностування педагогічного явища, фрагментів уроку або цілого уроку, метод індивідуальної бесіди між ментором або викладачем університету та майбутнім учителем, а також метод колегіального аналізу, який застосовується на семінарах і практикумах на базі Центрів педагогічної освіти. Формування та розвиток рефлексивних умінь майбутніх педагогів відбувається під час педагогічної практики та у процесі проведення семінарів, практикумів і тренінгів.

Очевидно, що рефлексивне навчання нерозривно пов'язане із практичною учительською діяльністю. Завдання академічної фази полягає в тому, щоб підготувати майбутнього учителя до здійснення рефлексивного аналізу свого професійного поля, керуючись фаховими, предметно-дидактичними та педагогічними теоріями. У зв'язку із цим основною функцією педагогічної практики є систематичний і цілеспрямований розвиток рефлексивних умінь практикантів та формування навичок аналізу уроку [11, с. 49]. Г. Альтріхтер (H. Altrichter) та В. Лобенвейн (W. Lobenwein) акцентують увагу на розвитку умінь дистанційної рефлексії, поглибленні професійних знань, які можуть бути здобуті завдяки коучингу, зворотному зв'язку, рефлексії чужого та власного досвіду, усвідомленню власних суб'єктивних теорій, метакомунікації. Важливе значення має також розвиток умінь вирішувати конфліктні ситуації у процесі навчально-виховного процесу. Це означає, що майбутні учителі повинні здійснювати аналіз специфічних педагогічних ситуацій та використовувати набутий досвід для подальшого професійного вдосконалення [11, с. 39–40].

Важливою умовою розвитку рефлексивної компетентності майбутніх учителів є створення рефлексивного середовища, встановлення довірливої атмосфери, що досягається передусім завдяки професійній підтримці ментора та супервізора. Аналіз проведеного уроку під час індивідуальної бесіди зі студентом-практикантом або стажером націлений на корекцію помилок і допомогу студенту в усвідомленні його в ролі вчителя; сприянню розвитку його особистісної, фахової та педагогічної компетентностей [11, с. 50–51].

Рефлексивний підхід до розвитку професійної компетентності майбутніх учителів простежується у концепції практичного семестру, який є спільним проектом, розробленим Центром педагогічної освіти у співпраці із фахівцями навчальних семінарів, які представляють 2-у фазу підготовки, та школами-партнерами, де проходить практика.

Практичний семестр у Потсдамському університеті триває 16 тижнів, із них – 14 тижнів у школі. Упродовж 1-го тижня проходять підготовчі семінари з психолого-педагогічних дисциплін (4 год), з предметних дидактик двох дисциплін предмета викладання (по 6 год). Наступні 14 тижнів студент-практикант поєднує практичну діяльність у школі із семінарськими заняттями з психолого-педагогічних дисциплін і предметних дидактик в університеті. За програмою практичного семестру, майбутній учитель повинен відвідати 96 уроків інших практикантів та ментора, провести фрагменти уроків за підтримки ментора та 60 уроків самостійно, які відвідуються викладачем університету. Важливу роль у формуванні навичок аналізу та оцінки власного рівня педагогічних знань, умінь і навичок, виробленні індивідуального стилю майбутнього учителя відіграють ментор та викладач університету, за підтримки яких відбувається аналіз уроків або окремих педагогічних ситуацій. На семінарах-супроводах під час практики застосовується метод колегіального аналізу конкретних педагогічних явищ із практичного досвіду майбутніх учителів. Упродовж 16-го тижня проводяться підсумкові семінари з психолого-педагогічних дисциплін (4 год), з предметних дидактик двох дисциплін викладання (по 6 год), метою яких є аналіз отриманого досвіду [4].

На семінарах-супровадах у Єнському університеті за напрямом «Вступ до спеціальності» опрацьовуються питання щодо диференційованого підходу у навчально-виховному процесі; особистості вчителя; педагогічної етики; різноманітності методичних прийомів; рефлексії власного уроку; розвитку комунікативної компетентності тощо [12].

Рефлексивне навчання стажерів під час референдаріату забезпечується завдяки індивідуальному супроводу стажерів ментором та коучером і використанню методу індивідуальної бесіди. Однак на даному етапі підготовки все більшого значення набуває метод колегіального аналізу на навчальних семінарах. За підтримки фахівця навчальних семінарів проводиться аналіз конкретних педагогічних явищ, уроків стажерів або учителів, метою яких є розвиток методичної компетентності, продукування нових знань та вироблення альтернативних варіантів дій майбутнього педагога у схожих ситуаціях. Крім того, колегіальні методи рефлексії формують здатність майбутнього учителя правильно сприймати критику з боку колег та адекватно реагувати на неї, сприяють розвитку умінь співпрацювати, що є однією із необхідних компетентностей у педагогічній діяльності сучасного учителя.

На особливу увагу заслуговує робота Центрів педагогічної освіти у напрямі організації та проведення семінарів і практикумів для змішаної аудиторії. За переконанням німецьких учених Г. Месснера, К. Реуссера та ін., колегіальний аналіз та обмін досвідом між студентами, референдаріями, учителями-початківцями та досвідченими вчителями сприяють розвитку рефлексивної компетентності, виробленню стратегій розв'язування професійних завдань, аналізу та усвідомленню дієвості дидактичних і педагогічних концепцій [5, с. 34, 38; 9, с. 167].

Як приклад можна назвати проведення розширених семінарів і відкритих уроків з відеофіксацією на базі Центрів педагогічної освіти.

Загалом відеофіксація уроків розглядається як сучасний засіб професійного розвитку вчителів упродовж всіх фаз підготовки. Відеофіксація дає змогу особисто побачити весь хід уроку; є гарною можливістю спостереження за реальною вербальною та невербальною поведінкою вчителя та учнів у конкретному контексті; вільного оперування матеріалом через паузацію для коментування окремих ситуацій; повторного перегляду окремих фрагментів для висвітлення їх з різних предметних і предметно-дидактичних перспектив; збирання та розширення відеотеки як матеріалу для рефлексивного аналізу на семінарах і рефлексії власного уроку з метою генерації нових ідей для професійного самовдосконалення; перенесення теорій, ідей та концепцій навчання і викладання на схожі ситуації у майбутній діяльності; сприяння засвоєнню та вдосконаленню предметно-дидактичної термінології; розвитку аналітично-рефлексивної компетентності; подальшого застосування модифікованого досвіду [10].

Цікавим, на наш погляд, є залучення студентів, референдаріїв і вчителів-практиків до проведення відкритих уроків засобами відеофіксації на базі «університетських класів» у Центрах педагогічної освіти. Так, студенти, референдарії або вчителі школи проводять відкриті уроки із учнями, а в сусідній аудиторії учасники семінару (студенти, референдарії, вчителі) мають можливість безпосередньо спостерігати за ходом уроку та здійснювати колегіальний аналіз за підтримки супервізора (викладача університету).

Такі семінари мають низку переваг для всіх учасників: 1) учні отримують якісну підготовку; 2) вчителі мають можливість спостерігати за колегіальним аналізом власного уроку, що дає можливість оцінити та переосмислити результати своєї праці; 3) студенти та референдарії мають можливість набути новий досвід завдяки проведенню та колегіальному аналізу власного відкритого уроку; 4) викладачі університету мають автентичний матеріал для рефлексії та можливість застосування методу зворотного зв'язку [13].

Особливе значення у реалізації рефлексивного підходу відводиться портфолію, в основу якого покладено метод аналізу та самоаналізу рівня розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів під час 1-ї та 2-ї фаз підготовки.

У дослідженні Л. Дяченко портфолію описується як систематизована задокументована інформація про розвиток професійної компетентності на кожному з

практичних компонентів професійної педагогічної підготовки, що охоплює протокол рефлексії, лист узагальнення досвіду, відгуки вчителів-наставників, консультантів навчальних семінарів та ін. [2, с. 105; 118].

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дає змогу розглядати рефлексивний підхід як необхідну умову розвитку професійної компетентності учителів упродовж усіх фаз їхньої підготовки.

Рефлексивне навчання забезпечується завдяки використанню методів спостереження, оцінки, аналізу педагогічного явища або уроку; проведенню індивідуальної бесіди ментора, коучера або супервізора із студентом-практикантом або стажером під час проходження педагогічної практики та стажування; методу колегіального аналізу та обміну досвідом на семінарах, практикумах і тренінгах із майбутніми учителями, стажерами та вчителями. Індивідуальною формою розвитку та оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів може бути й портфоліо педагога.

У сучасних підходах до рефлексивного навчання вчителів у Німеччині спостерігається збільшення уваги до професійної підтримки педагогічної рефлексії у різних форматах, наприклад супервізії, коучингу або організаційної підтримки, які є актуальними в роботі із суб'єктами навчання впродовж усіх фаз навчального процесу. У зв'язку з цим Центри педагогічної освіти розробляють спеціальні програми підготовки супервізорів, коучерів, а також менторів і тьюторів.

Перспективи подальших досліджень. Перспективними є подальші розвідки у напрямі професійної підготовки вчителів; дослідження інших інноваційних підходів до розвитку їхньої професійної компетентності у Центрах педагогічної освіти Німеччині та можливостей застосування досвіду діяльності німецьких Центрів педагогічної освіти в Україні.

Використані джерела

1. Грачева Е. Ю. К вопросу о профессиональных компетенциях педагогов Германии, содействующих успешности их практической деятельности, и их развитию [Електронний ресурс] / Е. Ю. Грачева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – 2(6). – С. 87–95. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-professionalnyh-kompetentsiyah-pedagogov-germanii-sodeystvuyuschih-uspeshnosti-ih-prakticheskoy-deyatelnosti-i-ih-razvitiu>
2. Дяченко Л. М. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної республіки Німеччина : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. М. Дяченко. – К., 2016. – 227 (300) с.
3. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
4. Allgemeine Informationen zum Schulpraktikum im Masterstudium (Praxissemester) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/01/projects/zelb/images/Dokumente/Master/PS/Allgemeine_Infos_PS.pdf
5. Ernst-Fabian A. Professionalisierung des beruflichen Lernens durch universitäre Lehrerfortbildung? [Електронний ресурс] / Dissertation / A. Ernst-Fabian. – Hagen : Fachbereich Kultur – und Sozialwissenschaften, 2005. – 254 s. – Режим доступу: http://deposit.fernuni-hagen.de/41/1/ges_06_02_13.pdf
6. Herzog W. Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung [Електронний ресурс] / W. Herzog. – Режим доступу: https://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1995_3_253-273.pdf
7. Keuffer J. Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung [Електронний ресурс] / J. Keuffer // Erziehungswissenschaft. – 2010. – № 40. – S. 51–67. – Режим доступу: [file:///C:/Users/Taral/Downloads/Erziehungswissenschaft-2010_40%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Taral/Downloads/Erziehungswissenschaft-2010_40%20(1).pdf)
8. Martschinke S. Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende [Електронний ресурс] / S. Martschinke, B. Kopp, M. Hallitzky // Paradigma. – 2007. – № 1. – S. 6–15. – Режим доступу: http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/2007_1.pdf
9. Messner H., Reusser K. Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess [Електронний ресурс] / H. Messner. – Режим доступу: <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000->

- 3212-6146-ffff-ffff5f64501/Messner_Reusser_Berufliche_Entwicklung_lebenslanger_Prozess.pdf
10. Reusser K. Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos [Електронний ресурс] / K. Reusser // Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung. – 2005. – № 2. – S. 9–18. – Режим доступу: http://www.didac.uzh.ch/static/files/Publikationen/2005/Reusser_2005.pdf
 11. Warneke D. Aktionsforschung und Praxisbezug im DaF-Lehrerausbildung [Електронний ресурс] / Dissertation / Dagmara Warneke. – Kassel : Fachbereich Sprach – und Literaturwissenschaften. – 2006. – 599 s. – Режим доступу: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-272-7.volltext.frei.pdf>
 12. Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung [Електронний ресурс] / Friedrich-Schiller-Universität Jena. – Режим доступу: <http://www.zlb.uni-jena.de/Lehrerbildung.html>
 13. Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung [Електронний ресурс] / Universität Würzburg. – Режим доступу: http://www.zfl.uni-wuerzburg.de/fort_und_weiterbildung_fuer_lehrkraefte/

References

1. Gracheva E. Ju. K voprosu o professional'nyh kompetencijah pedagogov Germanii, sodejstvujushih uspešnosti ih praktičeskoj dejatel'nosti, i ih razvitii [Elektronnyy resurs] / E. Ju. Gracheva // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2012. – 2(6). – S. 87–95. – Rezhym dostupu: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-professionalnyh-kompetentsiyah-pedagogov-germanii-sodejstvuyushih-uspešnosti-ih-praktičeskoj-deyatelnosti-i-ih-razvitii>
2. Diachenko L. M. Psykholoho-pedahohichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv zahalnoosvitnikh shkil v universytetakh Federatyvnoi respubliky Nimechchyna : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / L. M. Diachenko. – K., 2016. – 227 (300) s.
3. Pedahohichniy slovnyk / [za red. M. D. Yarmachenka]. – K. : Pedahohichna dumka, 2001. – 514 s.
4. Allgemeine Informationen zum Schulpraktikum im Masterstudium (Praxissemester) [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zelib/images/Dokumente/Master/PS/Allgemeine_Infos_PS.pdf
5. Ernst-Fabian A. Professionalisierung des beruflichen Lernens durch universitäre Lehrerfortbildung? [Elektronnyy resurs] / Dissertation / A. Ernst-Fabian. – Hagen : Fachbereich Kultur – und Sozialwissenschaften, 2005. – 254 s. – Rezhym dostupu: http://deposit.fernuni-hagen.de/41/1/ges_06_02_13.pdf
6. Herzog W. Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung [Elektronnyy resurs] / W. Herzog. – Rezhym dostupu: https://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1995_3_253-273.pdf
7. Keuffer J. Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung [Elektronnyy resurs] / J. Keuffer // Erziehungswissenschaft. – 2010. – № 40. – S. 51–67. – Rezhym dostupu: [file:///C:/Users/Tara/Downloads/Erziehungswissenschaft-2010_40%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Tara/Downloads/Erziehungswissenschaft-2010_40%20(1).pdf)
8. Martschinke S. Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende [Elektronnyy resurs] / S. Martschinke, B. Kopp, M. Hallitzky // Paradigma. – 2007. – № 1. – S. 6–15. – Rezhym dostupu: http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/2007_1.pdf
9. Messner H., Reusser K. Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess [Elektronnyy resurs] / H. Messner. – Rezhym dostupu: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffff5f64501/Messner_Reusser_Berufliche_Entwicklung_lebenslanger_Prozess.pdf
10. Reusser K. Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos [Elektronnyy resurs] / K. Reusser // Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung. – 2005. – № 2. – S. 9–18. – Rezhym dostupu: http://www.didac.uzh.ch/static/files/Publikationen/2005/Reusser_2005.pdf
11. Warneke D. Aktionsforschung und Praxisbezug im DaF-Lehrerausbildung [Elektronnyy resurs] / Dissertation / Dagmara Warneke. – Kassel : Fachbereich Sprach – und Literaturwissenschaften. – 2006. – 599 s. – Rezhym dostupu: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-272-7.volltext.frei.pdf>
12. Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung [Elektronnyy resurs] / Friedrich-Schiller-Universität Jena. – Rezhym dostupu: <http://www.zlb.uni-jena.de/Lehrerbildung.html>
13. Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung [Elektronnyy resurs] / Universität Würzburg. – Rezhym dostupu: http://www.zfl.uni-wuerzburg.de/fort_und_weiterbildung_fuer_lehrkraefte/

Пасечник Л. Л.,
аспірантка Нежинського державного університету імені Ніколая Гоголя,
e-mail: lllpasichnyk@gmail.com

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ЦЕНТРАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

В статье раскрывается сущность рефлексивного подхода к развитию профессиональной компетентности учителей в Центрах педагогического образования в Германии. Проанализированы взгляды немецких ученых о проблеме развития рефлексивной компетентности учителей. Охарактеризованы формы и методы рефлексивного обучения учителей в терении трех фаз подготовки.

Ключевые слова: рефлексивный подход; рефлексивная компетентность; рефлексивные умения; рефлексивное обучение; формы и методы рефлексивного обучения; Центр педагогического образования.

Pasichnyk L.,
Ph.D student, M. Hohol State University in Nizhyn,
e-mail: lllpasichnyk@gmail.com

REFLECTIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE AT THE TEACHER TRAINING CENTRES IN GERMANY

The author of the article analyzes the concepts “reflection” and “self-reflective training”, which are based on the ability to conduct analysis and self-analysis of teachers’ professional actions or activity as a whole in order to improve them; characterizes reflective approach to the teachers’ professional development; summarizes the range of activities of teacher training centres in terms of reflective teacher training; describes the forms and the methods of reflective teacher training in the course of three phases of training. It was determined that the main methods are the method of observing, analyzing and diagnosing a pedagogical phenomenon, a part of a lesson or the whole lesson; the method of one-to-one training between a mentor or teacher of the university and teacher trainees; and the peer analyzing method.

Reflective learning is inextricably linked to teachers’ practical activities. The main function of teaching practice in the 1st phase of training (university studies) is systematic and purposeful development of trainees’ reflective skills, skills of analyzing a lesson provided by using the method of one-to-one training between a mentor or a teacher of the university and a teacher trainee and the peer analyzing method at the seminars held at the university. The 2nd phase (Referendariat) provides a further development of reflective competence of trainees through individual support by mentors and coaches. It was found out that the peer analyzing method is gaining more importance for analyzing trainees’ and teachers’ lessons at educational seminars.

The article focuses on the activity of teacher training centres regarding reflective training of students, trainees, teachers, beginners and experienced teachers in terms of organizing and holding joint seminars and workshops with the use of peer analysis and experience exchange between the individuals of the educational process.

Keywords: professional competence, professional development, reflective approach, reflective competence, reflective ability, reflective training, forms and methods of reflective training, teacher training centre.



Савченко Олександра Яківна –

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України. Наукова діяльність О. Я. Савченко охоплює сферу концептуального та нормотворчого супроводу розвитку загальної середньої освіти в Україні. Автор понад 700 наукових праць. Серед авторських наукових доробків: педагогічна система формування пізнавальної самостійності дітей молодшого шкільного віку та дидактична система, яка визнана науковими колами України. За наукового керівництва О. Я. Савченко підготовлено Концепцію державних стандартів загальної середньої освіти для 11-річної та 12-річної школи, Концепцію 12-річної школи, Концепцію початкової освіти, Державні стандарти для початкової і основної школи; вона є одним із розробників Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти тощо.

УДК 372.416.2:37.013

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК РЕСУРС РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Обґрунтовано сутність поняття міжпредметні зв'язки, їх функції у навчальному процесі сучасної початкової школи; охарактеризовано концептуальні засади розроблення та застосування міжпредметних зв'язків на уроках літературного читання, окреслено термінологічне поле дослідження (системний підхід, система, компетентнісний підхід, компетентність).

Визначено лінії зв'язків літературного читання з іншими предметами початкової освіти (українська мова, мистецтво, «Я у світі», природознавство). Обґрунтовано три типи міжпредметних завдань, які відповідають дидактичній структурі компетентностей: знаннєвий, діяльнісний, за ціннісними орієнтирами.

Ключові слова: компетентність; система; міжпредметні зв'язки; типи міжпредметних завдань; літературне читання.

Постановка проблеми. У сучасних умовах необхідність впровадження компетентнісного підходу вже не є об'єктом обговорення; актуальним є всебічне вивчення реального стану його використання і цільовий пошук нових ресурсів, які сприятимуть ефективному формуванню компетентностей у молодших школярів.

У результаті аналізу теоретичних напрацювань і досвіду роботи вчителів за новими навчально-методичними комплектами (2010–2014 рр.) виявлено аспекти, які дотепер залишалися на периферії наукових пошуків, хоча важливість їх зазначено у чинних програмах. До них ми зараховуємо методичний потенціал міжпредметних зв'язків. Зокрема, необхідність застосування їх зазначено у першому розділі програми «Загальнонавчальні уміння і навички», які «... формуються і функціонують у системі міжпредметних зв'язків, безперервно протягом усього періоду початкового навчання відповідно до можливостей програмового матеріалу з різних предметів та обов'язкового врахування попереднього рівня оволодіння ними» [1, с. 6]. У пояснювальній записці до програми з літературного читання визначено, що «читацька компетентність є особистісно-діяльнісним інтегрованим результатом, що набувається у процесі реалізації усіх змістових ліній ... Для формування читацької компетентності учнів використовують міжпредметні зв'язки [1, с. 71–72].

У Концепції стандартів для Нової української школи ключові компетентності є системоутворювальним чинником визначення очікуваних результатів шкільної освіти, а отже, стають орієнтирами розроблення предметного змісту навчання. Ця ситуація зумовлює особливу важливість науково обгрунтованого визначення межі та обсягів міжпредметних зв'язків та міжпредметної інтеграції. Відповіддю на цей виклик реформування змісту початкової освіти вважаємо розроблення для кожного предмета дидактико-методичного супроводу на засадах системного, компетентнісного й особистісно зорієнтованих підходів, наукові та прикладні результати якого дають можливість запропонувати вчителям якісно новий міжпредметний продукт. У цьому контексті **системне використання різних типів міжпредметних зв'язків** розглядаємо як важливий ресурс, що має суттєво доповнити сучасні методики формування ключових і предметних компетентностей.

У чому ж ми вбачаємо новизну проблеми? Ретроспективний аналіз свідчить, що міжпредметні зв'язки, а також інтеграція змісту навчання не є новим явищем у вітчизняній початковій школі, адже ще К. Д. Ушинським шляхом інтеграції процесів письма і читання було створено синтетичний метод навчання грамоти. Упродовж ХХ ст. спостерігалися як періоди захоплення науковців цими засобами, так і затухання інтересу. Піком теоретичного та практичного втілення міжпредметної інтеграції і міжпредметних зв'язків був період 20–30 рр. ХХ ст. коли впроваджувалися комплексні програми, що передбачали безпредметне навчання у початковій школі за трьома комплексами (Природа. Суспільство. Праця), між якими встановлювалися різні види зв'язків, особливо під час виконання проєктів. Крах комплексної системи (1930-ті рр.) призупинив наукове вивчення і впровадження у навчальному процесі інтеграції та міжпредметних зв'язків. Однією з важливих причин невдачі цього підходу вчені вважають надмірно широку інтеграцію змісту і недостатній контроль за процесом засвоєння учнями базових умінь та навичок [2, с. 17–18].

Яскравим прикладом втілення ідеї цілісного формування у 6–7-річних дітей знань про навколишній світ був досвід В. О. Сухомлинського, який проводив «уроки мислення в природі» у Павлівській школі у 60-х рр. ХХ століття. Інтеграція основних видів пізнавальної діяльності дітей цього віку (спостереження, мислення, мовлення) з метою їхнього навчання, виховання, розвитку і підготовки до школи у наш час широко застосовується у різних варіантах організації інтегрованих занять у дошкільні та початкової освіти.

У 60–70 рр. ХХ ст. міжпредметні зв'язки почали досліджувати як засіб активізації навчального пізнання, засвоєння учнями наукових понять, закономірностей (Б. Г. Ананьєв, Б. П. Єсіпов та ін.). Дослідження загальних основ дидактики і теорії створення підручників у 70–80 рр. ХХ ст. активізували проблеми удосконалення змісту шкільної освіти, розвитку пізнавальної активності та самостійності школярів (М. О. Данилов, М. М. Скаткін, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, А. М. Алексюк, В. О. Онищук, В. Ф. Паламарчук, Н. А. Половникова та ін.). У цей період з'явилися спеціальні теоретичні дослідження, у яких розглядалися сутність міжпредметних зв'язків, їх роль у навчанні. Переважно це стосувалося вивчення старшокласниками природничих дисциплін (І. Д. Зверев, М. І. Махмутов, В. М. Федорова, І. І. Вергелес, Г. І. Воробйов та ін.). Теоретичним підсумком цього періоду було обгрунтування необхідності використовувати у пізнанні складних об'єктів наявні взаємозв'язки предметів та явищ природи і суспільства; наголошувалося на важливості світоглядної та розвивальної функцій міжпредметних зв'язків, їхнього впливу на формування в учнів системи наукових знань. На матеріалі 3-річної початкової школи у ті роки в Україні було виконано лише дослідження С. В. Тадян [3].

Підтвердженням важливості для педагогічної практики цих результатів було включення до оновлених типових навчальних програм окремого блоку «Міжпредметні зв'язки», яким завершувалася програма з кожного предмета (1984–1986 рр.).

Проведення в Україні впродовж 80-х рр. ХХ ст. наукових досліджень з проблеми навчання дітей 6-річного віку, у якому науковці УНДІ педагогіки відіграли провідну роль, визначило нові засади розроблення змісту 4-річної початкової школи. Інноваційним було зменшення концентризму, впровадження інтегрованих предметів і курсів, виділення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків. Формування соціальних і моральних знань, досвіду поведінки учнів передбачалося здійснювати через новий предмет «Ознайомлення з навколишнім» (у 1–2 класах).

У період державної незалежності України розроблення і впровадження оновленого змісту шкільної, зокрема початкової, освіти відбувалося бурхливо. Створення Державного стандарту, варіативних програм і нових підручників та посібників для 11-річної та 12-річної школи сприяло розробленню нових предметів і курсів.

Окрім міжпредметної інтеграції на основі змісту, українські вчені досліджували деякі аспекти використання міжпредметних операційних зв'язків: Л. П. Вороніна («Межпредметные связи в учебниках как средство обучения школьников приемам учебной деятельности», 1988); О. С. Снисаренко («Формирование у школьников умений организации учебной деятельности на межпредметной основе», 5–6 классы, 1988); Н. М. Захарова («Міжпредметні зв'язки як засіб формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів», 2000; переважно на матеріалі природознавства); О. Я. Савченко («Барвистий клубок: дивись, міркуй, відповідай», 2013).

Поняття *міжпредметні зв'язки* актуалізовано у сучасних довідниках і словниках з педагогіки (М. Д. Ярмаченко, С. У. Гончаренко), а також в «Енциклопедії освіти» (2008; гол. ред. – В. Г. Кремень), що підтверджує їх затребуваність в українській дидактиці та методичці ХХІ століття. Здійснено дослідження можливостей реалізації міжпредметних зв'язків у старшій школі [4].

Аналіз напрацьованого в контексті теми нашого дослідження дає змогу стверджувати, що міжпредметні зв'язки у початковій школі ще не постали об'єктом активного наукового інтересу, а їх застосування у педагогічній практиці має епізодичний характер. На уроках літературного читання міжпредметні зв'язки, як правило, обмежуються епізодичним залученням елементів знань з інших предметів. Це означає, що цей засіб спрацьовує лише на уточнення і збагачення одного структурного елемента читацької компетентності – знання. Водночас слабо використовуються операційний і ціннісний потенціал міжпредметних зв'язків, що має сприяти більш якісному оволодінню учнями компетентностями, у процесі формування яких інтегруються знаннєвий, діяльнісний і ціннісний складники.

Отже, попри важливість міжпредметних зв'язків у формуванні читацької компетентності та тих ключових, що формуються у взаємозв'язку із нею (уміння вчитися, комунікативна, громадянська, загальнокультурна), зазначена проблема не постала як важливий ресурс впровадження компетентнісного підходу, їх використання відображається лише в окремих завданнях підручників та у педагогічному досвіді як елемент інших методичних засобів. З урахуванням новизни, недостатньої дослідженості та водночас важливості міжпредметних зв'язків на уроках літературного читання нами здійснено пошукове дослідження щодо сутності цього феномену як ресурсу впровадження компетентнісного підходу.

Формулювання цілей статті. Розкрити сутність міжпредметних зв'язків (МПЗ) і обґрунтувати види міжпредметних завдань, які сприяють ефективному формуванню в учнів усіх структурних складників читацької та ключових компетентностей (знаннєвої, діяльнісної, ціннісної).

Виклад основного матеріалу. Відповідно до мети і завдань дослідження використано комплексну методичку, яка охоплює такі *методи*:

теоретичні (історико-генетичний – використаний у процесі вивчення філософських, психологічних, дидактичних і методичних джерел для визначення наукового апарату, розроблення концепції дослідження; моделювання – для обґрунтування і побудови дидактико-методичної моделі застосування міжпредметних завдань на уроках літературного читання; метод проектування – для розроблення типів міжпредметних завдань; метод теоретичного аналізу та синтезування – у процесі розроблення методики дослідження, інтерпретації якісного і кількісного оцінювання результатів, прогнозування перспектив дослідження);

емпіричні – метод спостереження на всіх етапах дослідження, що виступає як самостійний, так і у поєднанні з іншими; аналіз продуктів діяльності учнів і вчителів, методистів; бесіди, інтерв'ювання учнів і вчителів; виконання діагностичних завдань; констатувальний експеримент; кількісний і якісний аналіз одержаних даних.

За результатами пошукового етапу розроблено *концепцію дослідження*, що охоплює методологічний, теоретичний і дидактико-методичний аспекти. Особливістю дослідження є його *комплексний характер*: воно виходить за межі предмета літературне читання і передбачає виокремлення у взаємозв'язку з іншими предметами тих знань, умінь і цінностей, які ймовірно посилюють якісні характеристики читацької компетентності учнів. Системно-структурний аналіз змісту освіти для всієї початкової школи зумовлює потребу дидактичного обґрунтування критеріїв відбору тем, які об'єктивно мають різного роду зв'язки, у контексті їх значущості щодо формування компетентностей на уроках літературного читання. Розроблення і застосування МПЗ передбачає опосередкований вплив на оволодіння молодшими школярами універсальними пізнавальними вміннями, які є важливими для ключових компетентностей (аналіз, синтез, розуміння тексту, розгляд об'єкта у його зв'язках, рефлексивні судження тощо).

Розкриємо сучасний контекст поняття *міжпредметні зв'язки* (МПЗ).

Диференціація наукового знання зумовлює як тенденції їх поглибленого вивчення, так і потребу синтезування подібного змісту, що сприяє більш повному та різнобічному пізнанню об'єктів. У навчальному процесі міжпредметні зв'язки є містком між змістом окремих предметів з метою різнобічного пізнання тих понять, явищ, способів діяльності, які реально перебувають у різних зв'язках і є елементами компетентностей. Встановлення МПЗ може бути на рівні однієї освітньої галузі, окремих предметів і курсів з різних освітніх галузей. Цей процес сприяє цілісності знань, розвитку в учнів пізнавального інтересу, асоціативного мислення, кращому засвоєнню універсальних пізнавальних умінь.

Використання міжпредметних зв'язків ми розглядаємо як передумову для методично правильного конструювання і використання інтегрованих курсів. Відомо, що за чинними програмами у 1–4 класах майже половину навчального матеріалу діти вивчають за інтегрованими курсами («Я у світі», «Мистецтво», «Природознавство», «Довкілля», «Технології», «Фізична культура і основи здоров'я»).

Характерною особливістю початкової школи багатьох зарубіжних країн є навчання дітей за інтегрованими курсами. Наприклад, у Канаді читання, письмо, усне мовлення об'єднані в мистецтво мовлення; відомості з історії, географії, громадянства – у суспільствознавство; відомості з фізики, хімії, біології, математики – у курс наука тощо. Методика організації засвоєння інтегрованого змісту потребує високого професіоналізму вчителів, створення відповідного навчально-пізнавального середовища, адже навчання відбувається як цілісний процес без поділу на уроки як різні форми взаємодії дітей між собою, так і з різними навчальними об'єктами, участь у проектній діяльності та дослідженні життєвих проблем [5, с. 167–181].

Аналіз змісту чинних програм і вивчення творчого досвіду вчителів у контексті МПЗ відкриває широкі можливості для їх використання на уроках літературного читання як ресурсу формування предметної та ключових компетентностей.

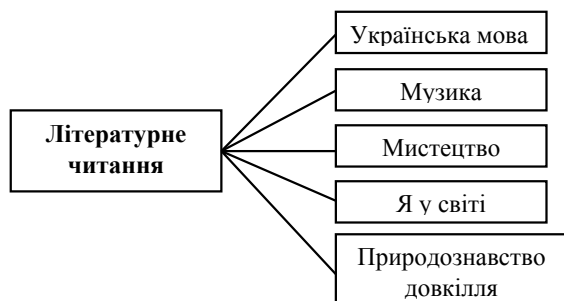


Рис. 1. Імовірні міжпредметні зв'язки літературного читання

Методологічний і теоретичний концепти розроблення і впровадження МПЗ ґрунтуються на базових поняттях – *системний підхід, система; компетентнісний підхід, компетентність*.

З філософської точки зору *системний підхід* спрямовує на використання принципів: 1) цілісності, згідно з яким досліджуваний об'єкт виступає як щось розчленоване на окремі частини, що органічно інтегровані в єдине ціле; 2) примату цілого над його складовими частинами, який визначає функції як окремих компонентів, так і системи взагалі; 3) ієрархичності елементів системи [6, с. 583].

У нашому дослідженні система розглядається як: 1) методологічний концепт у процесі розроблення типів міжпредметних зв'язків; 2) результат обґрунтування і систематизації умов, засобів для їх впровадження. У зазначеному контексті МПЗ реалізуються через систему міжпредметних завдань, що поєднуються на основі принципу знаходження між ними певних зв'язків, які відповідають структурі компетентності.

Дидактичні та методичні засади визначення типів міжпредметних завдань. У чинному Державному стандарті та проекті концепції Нової української школи метою загальної середньої освіти є всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, підготовка до життя в демократичному суспільстві, оволодіння соціальними й інформаційними вміннями та навичками. Реалізація цих засад у відборі кола літературного читання передбачає його багатокомпонентність і взаємозв'язок змістового, процесуального та ціннісного компонентів. Зіставний аналіз навчальних програм дає змогу виокремити системоутворювальні вміння, поняття, зв'язки, цінності, які впливають на якість оволодіння учнями читацькою і ключовими компетентностями, що безпосередньо з нею пов'язані (вміння вчитися, комунікативна, громадянська, інформаційна, загальнокультурна). Це є «точкою відліку» для обґрунтування типів МПЗ у контексті компетентнісного підходу, що передбачає їх відповідність структурі компетентності як інтегрованого утворення.

Предмет літературного читання є багатофункціональним, його зміст і методика суттєво модернізувалися за час впровадження першого та другого покоління державних стандартів. Це знайшло відображення у зміні назви предмета, уточненні мети, завдань, принципів відбору змісту в контексті потреб естетичного та літературного розвитку дітей. Компетентнісні засади курсу найбільшою мірою позначилися на прогнозуванні вимог до очікуваних результатів, що зумовило суттєве оновлення методики.

Зокрема, окреслено сутнісні характеристики читацької компетентності і ключових, визначено їх універсальну структуру, що охоплює знання, розуміння, вміння, ставлення учнів. Взаємозв'язок предметних і ключових компетентностей, багатопредметність і водночас цілісність системи початкової освіти актуалізують необхідність використання у нових умовах міжпредметних зв'язків. Нами визначено і охарактеризовано три типи МПЗ на уроках літературного читання.



Рис. 2. Типи міжпредметних завдань на уроках літературного читання.

Коло читання, зміст і структура читацької компетентності є основою для розроблення відповідних типів міжпредметних завдань і об'єднання їх у систему. *Основою на уроках літературного читання є читацька діяльність, а залучення матеріалу з інших предметів відіграє допоміжну роль.*

Знаннєвий тип міжпредметних завдань. За цим типом метою завдань є актуалізація, порівняння, доповнення знань, які учні мають засвоїти на уроках літературного читання, новими фактами, відомостями зі змісту інших предметів.

Залежно від того, яку функцію на конкретному уроці виконують міжпредметні завдання цього типу на конкретному уроці, їх змістом може бути:

- пригадування, актуалізація елементів подібного матеріалу, який був вивчений раніше на інших уроках (наприклад, поняття про текст на уроках української мови, що забезпечить можливість на новому матеріалі на уроках літературного читання учням розпізнати і повторити вже відомі структурні елементи тексту);

- збагачення знань учнів про історію створення книги, твору відомого письменника на основі порівняння з тими відомостями, що є у змісті інших предметів (наприклад, цікаві факти про написання музичних творів за поезіями Тараса Шевченка, Лесі Українки; прослуховування фрагментів цих творів, розгляд картин за темою та ін.);

- використання у процесі засвоєння літературознавчих понять таких завдань, які актуалізують і збагачують уявлення і поняття аналогічного змісту з музичного й образотворчого мистецтва (наприклад, уявлення про пейзаж, портрет, композицію, сюжет, героя і автора твору та ін.);

- зіставлення опису об'єктів природи чи соціальних явищ, подій у художніх і науково-художніх текстах на уроках літературного читання із аналогічним матеріалом на уроках природознавства і «Я у світі» (наприклад, твори розділів «Цікава книга природи», «Сторінками історії України», «Що було на початку світу»).

Діяльнісний тип міжпредметних завдань. Діяльнісний складник є ядром кожної компетентності, адже він найбільшою мірою забезпечує формування здатності учня діяти. *Його операційним механізмом є дії, операції, уміння, навички.* Між ними існує тісний зв'язок, який необхідно враховувати у процесі розроблення міжпредметних завдань і методики формування в учнів діяльнісного складника компетентності.

Охарактеризуємо зазначені елементи цього типу завдань, ґрунтуючись на психологічних дослідженнях структури пізнавальної діяльності (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, О. М. Леонт'єв, З. І. Калмикова, Г. С. Костюк, О. В. Скрипченко, С. Д. Максименко та ін.). Механізмом усіх видів діяльності є дії. «Людська діяльність не існує інакше, як у формі дій або ланцюга дій» [7, с. 154]. «Способи реалізації дій є операціями» [7, с. 256]. Будь-яка розумова дія складається з певних операцій, а основою всіх розумових дій є процеси аналізу та синтезу. Виконуючи їх, учень спостерігає, виокремлює ознаки, частини, диференціє відоме і невідоме, виявляє та пояснює зв'язки. Дії за формою прояву можуть бути зовнішніми і внутрішніми. Операції утворюють «технічний склад» дій, вони мають відносну незалежність, на відміну

від дій, відповідають умовам, а не меті. Саме тому одні й ті ж операції можуть виконуватися у складі різних дій – внутрішніх і зовнішніх. Як відомо, у компетентнісних результатах початкової школи *вміння і навички* учнів належать до базових. Вони зазначені у Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО) як обов'язковий результат початкової освіти, це її внесок у систему неперервної освіти. Тому повнота, міцність та гнучкість умінь читати, писати, лічити об'єктивно підтверджують необхідність *вправлень на різному предметному змісті однакових (універсальних) розумових дій*. Ці уміння визначаються як «готовність суб'єкта свідомо і самостійно розв'язувати ту чи іншу задачу» (С. Д. Максименко, О. І. Раєв); як «система прийомів, що забезпечує готовність і здатність людини свідомо і самостійно з належною якістю і у відповідний час виконувати роботу в нових умовах» (Т. С. Назарова).

Між умінням і навичкою існує тісний взаємозв'язок. «... Якщо для відпрацювання навички необхідне збереження одних і тих самих умов, у яких виконувана дія багато разів повторюючись, автоматизується, то для засвоєння вмінь учень повинен розв'язувати різні за структурою і змістом задачі, з тим щоб навчитися виділяти в задачах будь-якого змісту ті основні показники, ті суттєві ознаки і зв'язки, які потребують застосування відомих прийомів і правил... Уміння як цілісні утворення не автоматизуються, хоча на високому рівні оволодіння ними людина швидко і успішно виконує всі необхідні розумові дії. Можна сказати, що розвинене уміння характеризується згорнутістю операцій, необхідних для їх вибору і застосування у конкретному випадку. Важливою характеристикою розвиненості уміння є зростання можливостей для його переносу при розв'язанні нових задач, тобто із зміненим змістом та іншою структурою умов» [8, с. 105–106]. Отже, хоча уміння та навички є діями, природа їх утворення відрізняється. Навичка – це дія автоматизованого характеру. Вона може слугувати основою для формування більш складних дій – умінь.

Цей аспект варто враховувати у *розробленні міжпредметних завдань діяльнісного типу*, їх використання створює передумови для оволодіння молодшими школярами *універсальними загальнонавчальними уміннями і уміннями працювати з текстами*, які мають широку сферу застосування, формуються та розвиваються на міжпредметній основі.

Варіанти завдань діяльнісного типу:

- визначення учнями суттєвих ознак і якостей об'єкта з метою більш повного та глибокого його пізнання;
- формування уміння визначити головне, що є обов'язковим елементом узагальнювальної діяльності, без якої не сформується жодне поняття і спосіб дії, тому уміння визначити головне і узагальнювати є обов'язковим для оволодіння будь-якою компетентністю;
- встановлення і пояснення різноманітних зв'язків, які уможливають опосередковане пізнання об'єктів і явищ за допомогою логічного й образного мислення, цим створюються передумови для їх глибшого розуміння; (наприклад, розрізнення учнями текстів різних жанрів; встановлення взаємозв'язку теми твору і його автора; взаємозв'язку тексту з ілюстраціями тощо);
- формування вмінь різнобічно розглядати об'єкт, яке, поступово ускладнюючись, підпорядковуючи собі інші вміння (наприклад, різні види аналізу і синтезу), створює передумови для оволодіння учнями всіма структурними елементами читацької та ключових компетентностей;
- формування літературних творчих здібностей на основі зіставлення та переносу аналогічних способів дій з різних навчальних предметів.

Міжпредметні завдання ціннісного типу. Категорія *цінність* належить до ключових понять сучасних людинознавчих наук. У довідниках із філософії, соціології, педагогіки знаходимо тлумачення понять «*цінності*», «*ціннісні орієнтири*», «*ціннісні ставлення*».

Ми поділяємо думку відомого польського педагога Тадеуша Левовицького, який вважає, що «наступає ренесанс аксіологічної проблематики в суспільних науках, живе зацікавлення освітньою аксіологією. Виділяються навіть нові напрями, чи, можливо, субдисципліни – такі,

наприклад, як дидактика цінностей» [9]. В узагальненому тлумаченні цінності характеризують соціальні та особистісно значущі смисли життя людини, це її духовні орієнтири. Філософи зазначають, що всяка загальнозначуща цінність стає дійсно значущою лише в індивідуальному контексті (Н. К. Бахтін).

Зміст літературного читання закладає передумови для формування у молодших школярів ціннісних смислів і ставлень, які є складником компетентностей, що формуються у процесі реалізації всіх змістових ліній предмета. Ціннісний аспект сприймання і осягнення літературних творів забезпечує природну потребу дітей в емоційних переживаннях, виявленні та розумінні своїх почуттів і почуттів інших людей, створює передумови для естетичного та соціального розвитку, засвоєння еталонів морально-етичної поведінки.

Зміст творів, методичний апарат підручників *«Літературне читання»* містять значний потенціал для розвитку і виховання дітей на загальнолюдських і національних цінностях. *Окреслимо їх коло:* цінність життя кожної людини, цінність культури, знань; патріотизм; відповідальне ставлення до природи; цінність людських чеснот (доброта, свобода, чесність, толерантність, прагнення творчості, працелюбність, повага до старших).

Аналіз і зіставлення змісту навчальних предметів і відповідних навчальних комплектів для учнів 2–4 класів дає змогу стверджувати, що зміст інших предметів також має значний ціннісний потенціал. Зокрема, у процесі вивчення української мови реалізується соціокультурна змістова лінія, засобами предмету «Я у світі» відбувається формування у дітей широкого кола цінностей (патріотизм, соціальна справедливість, любов до природи, гідність, працелюбство, взаємоповага та ін.). Усі теми цього предмета («Людина»; «Людина серед людей»; «Людина в суспільстві»; «Людина у світі») передбачають активне набуття знань та досвіду особистісного ставлення дітей до системи цінностей демократичного суспільства [1, с. 205].

Зміст предмета «Музичне мистецтво» передбачає формування в учнів світоглядних ціннісно-орієнтаційних ставлень, естетичних почуттів, оцінювальних суджень тощо [1, с. 213]. У програмі з образотворчого мистецтва зазначено, що, окрім внутрішньої галузевої інтеграції, доцільно використовувати міжпредметні зв'язки з іншими освітніми галузями, з-поміж яких «Мова та література» [1, с. 247]. У програмі з «Основ здоров'я» до головних завдань курсу належить виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, утвердження ціннісного ставлення до життя школярів та інших людей [1, с. 314].

Отже, зміст чинних програм містить потужний потенціал, який ми виявили і включили у методичну систему міжпредметних завдань ціннісного типу у підручники з літературного читання [10].

Зазначимо тематику розділів, у вивченні яких використано міжпредметні завдання для засвоєння учнями кола цінностей; почуттів любові до рідного слова, країни; ставлення до людей, творчості тощо [10]. Зокрема, у 2 класі це такі теми: «В рідній школі – рідне слово», «Нема без кореня людини, а нас, людей, без Батьківщини», «Твори українських письменників», «Я хочу сказати своє слово».

У 3 класі розроблено та впроваджено у підручник міжпредметні завдання до розділів: «Цікава книга природи», «Від слова – до книги», «Чарівні казки», «Літературні казки», «Байки», «Світ дитинства у поезії і прозі»; «Тарас Шевченко: сторінки життя і творчості», «Візьму перо і спробую».

У 4 класі – «Із скарбниці усної народної творчості», «Сторінками історії України», «Як не любить той край ...», «Видатні українські письменники», «Розповіді про нас самих», «Світ дитинства в літературі» («Людина починається з добра», «У кожного є співуча п'янка»).

З метою системного використання міжпредметних завдань вчителям запропоновано дорожню карту, у якій враховано: синхронність, ретроспективність та перспективність завдань щодо можливості їх використання у системі уроків літературного читання як локальних або розподілених впродовж вивчення всього розділу.

Висновки. Системне використання міжпредметних зв'язків, які відповідають структурним компонентам читацької компетентності, є важливим ресурсом впровадження компетентнісного підходу.

Встановлення міжпредметних зв'язків тем літературного читання з темами української мови, мистецтв, «Я у світі», природознавством сприяє цілісності навчальних досягнень, розвитку в учнів пізнавального інтересу, асоціативного мислення, засвоєнню універсальних пізнавальних умінь. Впроваджено три типи міжпредметних завдань: знансвий (збагачення, доповнення знань); діяльнісний (оволодіння універсальними пізнавальними умінь); ціннісно-орієнтований (формування і розвиток почуттів, ставлень, оцінювальних суджень). Основою на уроках є читацька діяльність, залучення матеріалу з інших предметів, відіграючи допоміжну роль, розширює простір формування предметної і ключових компетентностей.

Використані джерела

1. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.
2. Светловская Н. Н. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении // Начальная школа. – 1990. – № 5.
3. Тадян С. В. Дидактические условия эффективного использования межпредметных связей в начальном обучении : автореф. канд. дисертації / С. В. Тадян. – К., 1986. – 20 с.
4. Барановська О. Модернізація змісту профільного навчання в світлі міжпредметної інтеграції / О. Барановська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2015. – № 5. – С. 94–100.
5. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
6. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002.
7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – Т. 2. – М., 1983.
8. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника : пособие для учителя / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1977. – 224 с.
9. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів. – К. : Маріуполь : Рената, 2011. – 118 с.
10. Савченко О. Я. Цілісність методичної системи підручників «Літературного читання» для 2–4 класів / О. Я. Савченко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 221–231. – 372 с.
11. Савченко О. Я. Барвистий клубок: дивись, міркуй, відповідай / Олександра Яківна Савченко. – К. : ТОВ «СІТПРІНТ», 2013. – 112 с.

References

1. Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnih navchalnykh zakladiv iz navchanniam ukraïnskoïu movoïu. 1–4 klasy. – K. : Vydavnychiy dim «Osvita», 2011. – 392 s.
2. Svetlovskaya N. N. Ob integracii kak metodicheskom yavlenii i ee vozmozhnostyah v nachal'nom obuchenii // Nachal'naya shkola. – 1990. – № 5.
3. Tadiyan S. V. Didakticheskie usloviya ehffektivnogo ispol'zovaniya mezhpredmetnyh svyazey v nachal'nom obuchenii : avtoref. kand. disertacii / S. V. Tadiyan. – K., 1986. – 20 s.
4. Baranovska O. Modernizatsiia zmistu profilnoho navchannia v svitli mizhpredmetnoi intehtratsii / O. Baranovska // Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii. – 2015. – No 5. – S. 94–100.
5. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI st.) / O. I. Lokshyna. – K. : Bohdanova A. M., 2009. – 404 s.
6. Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk. – K. : Abrys, 2002.
7. Leont'ev A. N. Izbrannyye psihologicheskie proizvedeniya : v 2 t. / A. N. Leont'ev. – T. 2. – M., 1983.
8. Lyublinskaya A. A. Uchitelyu o psihologii mladshogo shkol'nika : posobie dlya uchitelya / A. A. Lyublinskaya. – M. : Prosveshchenie, 1977. – 224 s.
9. Levovytskyi T. Profesiina pidhotovka i pratsia vchyteliv. – K. : Mariupol : Renata, 2011. – 118 s.
10. Savchenko O. Ya. Tsilisnist metodychnoi systemy pidruchnykiv «Literaturnoho chytannia» dlia 2–4 klasiv / O. Ya. Savchenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – Vyp. 15. – Ch. 2. – S. 221–231. – 372 s.
11. Savchenko O. Ja. Barvystyj klubok: dyvysj, mirkuj, vidpovidaj / Oleksandra Yakivna Savchenko. – K. : TOV «SITPRINT», 2013. – 112 s.

Савченко А. Я.,
доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины,
главный научный сотрудник отдела начального образования Института
педагогики НАПН Украины

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК РЕСУРС РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Обоснована сущность понятия межпредметные связи, их функции в учебном процесс современной начальной школы; охарактеризованы концептуальные основы разработки и использования межпредметных связей на уроках литературного чтения, определено терминологическое поле исследования (системный подход, система, компетентностный подход, компетентности). Определены линии связей литературного чтения с другими предметами начального образования (украинский язык, искусство, «Я в мире», природоведение). Обоснованы три типа межпредметных заданий, которые соответствуют дидактической структуре компетентностей: знаниевый, деятельностный, по ценностным ориентирам.

Ключевые слова: компетентность; система; межпредметные связи; типы межпредметных заданий; литературное чтение.

Savchenko O. Ya.,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, full member of the NAES of Ukraine, chief
researcher of the Primary Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES
of Ukraine

INTER-CURRICULA LINKS AS A RESOURCE FOR IMPLEMENTATION OF COMPETENCY APPROACH AT THE LESSONS OF LITERARY READINGS

The genesis of the study on interdisciplinary connections was revealed; its relevance in the implementation of competence approach in primary schools, especially in the literary readings was proved. Inter-curricula links are defined as communication lines between the objects for the purpose of comprehensive cognition of the concepts, phenomena, mastering the methods of action that are in the real relations of similarity or difference and are parts of the competencies. The functions of the interdisciplinary communication include promoting the integrity of the knowledge, the development of the students' association thinking, universal ways of life, cognitive interest; applying inter-curricula links is a prerequisite for the use of various forms of integrated education (content, block, interdisciplinary).

Conceptual bases of the research are based on systematic and competent approach that define the line of interdisciplinary links of literary readings with the subjects (Ukrainian language, arts, «I am in the world», natural sciences).

According to the interdisciplinary links, a system of interdisciplinary tasks, which aims at forming competences components was defined. The terms of reading, content and structure of a reading competence is the basis for determining the types of interdisciplinary tasks and combining them into a system. Three types of problems were determined; they are the following: knowledge (enrichment, addition, clarification of educational material on the lessons of literary reading with the information from other subjects); and activity (gaining universal cognitive abilities, actions by the students); value-oriented (formation and development of feelings, attitudes, evaluative judgments).

Keywords: competence; system; interdisciplinary links; types of interdisciplinary tasks; literary reading.

**Мачаха Тетяна Святославівна** —

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України, автор понад 60 публікацій. Коло наукових інтересів: реалізація авторської концепції культурологічного змісту технологічної освіти учнів середніх загальноосвітніх шкіл, теорії та практики підручникотворення. Як керівник авторського колективу і автор, впроваджує свої наукові ідеї в навчально-методичних комплексах нового покоління для 5-9 класів та профільної школи (навчальні програми, підручники /українською та російською мовами/, посібники, робочі зошити).
e-mail: tmachacha@ukr.net

**Юрженко Володимир Васильович** —

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики технологічної освіти та комп'ютерної графіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Коло наукових інтересів: питання розвитку сучасної освіти, педагогічна інноватика, методологія техніко-технологічного знання, синергетика і фрактальність у педагогіці. Голова робочої групи Міністерства освіти і науки України з оновлення програм профільного навчання освітньої галузі «Технології» старшої школи. Член редколегії фахового видання.
e-mail: v_iurzhenko@ukr.net

УДК 37.017.4:331.101

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: НАСКРІЗНІСТЬ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ

У статті розкривається культурологічний підхід до формування змісту освітньої галузі «Технології» на рівні методології і дидактики.

Обґрунтовується необхідність структурування змісту технологічної освіти відповідно до структури організації сучасного виробництва, яке має проектний (творчий) характер, а не переважно поопераційний (репродуктивний), як це було в технократичну індустріальну епоху.

Проектно-технологічна культура в сфері технологічної шкільної освіти розглядається як спосіб реалізації творчого потенціалу кожного учня, спрямованого на вмотивоване перетворення навколишньої дійсності, що характеризується єдністю процесів опредметнення, тобто набуття суб'єктного освітнього досвіду під час створення особистісно і соціально значущих виробів та розпредметнення, тобто присвоєння культурно-історичного, соціального досвіду людства на основі оволодіння операціями проектування, технології виготовлення, рефлексії.

Культуротворча парадигма технологічної освіти обґрунтовується авторами на тлі наступності і наскрізності як базових засад формування змісту освітнього стандарту загальноосвітньої школи.

Стратегію розвитку технологічної освіти в середній загальноосвітній українській школі відображено також на емпіричному рівні в запропонованих змістових модулях (лініях) та через очікувані результати навчання на рівні початкової школи.

Ключові слова: операційний характер діяльності, проектний характер діяльності, культурологічний підхід, культуротворча парадигма, суб'єкт учіння, середовище.

Постановка проблеми. Світ, який творить людина, змінюється з безпрецедентною швидкістю. Він надто динамічний і важко передбачуваний. У ньому стрімко розвиваються нові технології, робототехніка, з'являються нові професії та періодично зникають і надалі зникатимуть уже звичні. А це означає, що багато людей неминуче втрачатимуть робочі місця, будуть змушені адаптуватися до постійних змін, нових умов професійної діяльності.

Технологічна освіта як найгнучкіша складова виробничої культури набуває в розвинених країнах світу все більшої значущості. Вона є ключовою компетентністю практично в усіх системах освіти країн Євросоюзу. Це пояснює активний пошук стратегій її розвитку, який зараз триває, визначення методологічних засад її змісту й структури, педагогічних технологій досягнення й оцінювання очікуваних результатів, які відповідають запитам сучасного виробництва та його працівників.

Який зміст технологічної освіти здатен забезпечити успішне й щасливе майбутнє наших дітей в умовах постійних змін? На основі чого можна розвинути здатність бути не лише носієм культури власного народу, але й активним її творцем, суб'єктом усвідомленого процесу світотворення, здатність гідно репрезентувати себе, свою державу, реально впливати на соціальність, творити своє життя, долати неминучі життєві труднощі? Пошуки відповідей на ці питання є актуальним завданням педагогічної науки й практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуалізована в 20-ті роки ХХ століття Л. Виготським [3] культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій та учення про особистість, а потім розкрита через окремі психологічні аспекти формування особистості у роботах П. Блонського [2], О. Леонтьєва [6], С. Рубінштейна [11], ця теорія і вчення отримали своє продовження в культурологічній концепції змісту освіти у роботах В. Краєвського [5], І. Лернера [7] і М. Скаткіна [14] більше аніж тридцять років тому. У сфері технологічної освіти вона розкрита Т. Мачачею в дисертаційному дослідженні [9] й В. Юрженком у монографії [15]. Проте донині в межах шкільної освіти, зокрема освітньої галузі «Технології», вона цілісно не реалізована.

Як зазначає В. Краєвський, причиною появи культурологічної концепції змісту освіти є обмеженість традиційної концепції, що базується на певних уявленнях про соціальну функцію людини, про зміст освіти як основи наук, як системи знань, умінь і навичок [5, с. 158].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення методологічних засад наступності змісту і структури освітньої галузі «Технології» на всіх ступенях середньої загальноосвітньої української школи, спираючись на соціокультурний й особистісний розвиток учня/учениці, формування галузевої проектно-технологічної та ключових компетентностей у доцільній предметно-перетворювальній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Технологічна освіта як зміст, процес і результат творення виробничої культури власного народу покликана забезпечувати соціокультурний розвиток особистості учня, його здатність до самоідентифікації, самовираження і самовизначення у предметно-перетворювальній проектно-технологічній діяльності на кожному ступені середньої загальноосвітньої української школи: початкової, основної і старшої.

Технологічна освіта, з одного боку, здійснює трансформацію національних і загальнолюдських цінностей соціокультурного досвіду сфери виробництва в особистісний досвід учнів, розвиває їхні творчі здібності в спорідненій діяльності, з другого, – забезпечує їхнє успішне професійне життя в умовах сучасного виробництва, розвиває здатність і готовність творити виробничу культуру власного народу, держави.

Ефективне реформування української школи, стратегічний розвиток технологічної освіти має ґрунтуватися насамперед на історико-культурних традиціях українського народу, позитивних педагогічних здобутках – вітчизняних і розвинених країн світу з врахуванням соціальних й економічних чинників, актуальних потребам нації.

Зміни в структурі виробничої сфери та технологічної освіти завжди історично взаємообумовлені.

У наш час активно формується новий тип проектно-технологічної організаційної культури в усіх сферах життєдіяльності суспільства – виробничих і невиробничих. Організація сучасного виробництва має *проектний (творчий) характер*, а не переважно *поопераційний (репродуктивний)*, як це було в технократичну індустріальну епоху. Воно організовується за структурою завершених циклів – проектів, спрямованих на отримання очікуваних результатів зі встановленими рамками часу, витрат засобів і ресурсів.

Проектно-технологічний організаційний тип виробничої культури як феномен творення, гармонізації і збереження довкілля, спосіб реалізації творчої діяльності сучасної людини має в своїй структурі три основні фази:

– **проекування** як процес виявлення проблем, вибору і моделювання (створення його образу) об'єкта творчої праці, конструювання (планування покрокових дій щодо реалізації задуманого: розробка конструкції, побудови, устрою; добір матеріалів тощо) та визначення технологічної послідовності його виготовлення;

– **технології реалізації** як сукупність способів і засобів перетворення інформації та матеріалів в очікуваний продукт за наперед визначеною послідовністю та задля інтересів людини;

– **рефлексія** як осмислення, аналіз і самооцінювання цілей, завдань, змісту та результатів проектно-технологічної діяльності [10, с. 120].

Відповідно до культурологічної концепції змісту технологічної освіти особливості структурування сучасного виробництва повинні стати основою структурування змісту технологічної освіти.

У сфері технологічної шкільної освіти *проектно-технологічна культура* трактується нами як спосіб реалізації творчого потенціалу кожного учня, спрямованого на вмотивоване перетворення навколишньої дійсності, що характеризується єдністю процесів опредметнення, тобто набуття суб'єктного освітнього досвіду під час створення особистісно і соціально значущих виробів та розпредметнення, тобто присвоєння культурно-історичного, соціального досвіду людства на основі оволодіння операціями проектування, технології виготовлення, рефлексії [8, с. 124].

Середовище, в якому формується проектно-технологічна культура й компетентність учнів породжує процеси інтеграції, самоідентифікації, самовираження та самоствердження, які сприяють соціокультурному розвитку особистості й зміцненню цілісності України. Оволодіння цією культурою дає змогу учням відчувати себе і бути:

- ✓ *суб'єктами* власних ідей, пошуків, рішень;
- ✓ *суб'єктами*, здатними до вибору серед низки можливостей, трансформацій у сучасному світі, відповідальності за наслідки власної діяльності;

✓ *суб'єктами*, здатними позитивно впливати на довкілля, протистояти маніпуляціям інформаційного світу та іншим негативним впливам.

Найбільшою цінністю постіндустріальних суспільств є розвиток людського капіталу, творчі зусилля людини, розвиток здібності навчатися впродовж усього життя, ефективно взаємодіяти з іншими.

У наш час усі науки в центр досліджень ставлять людину. У центрі української педагогічної науки, освітньої політики є нова освітня парадигма – парадигма дитиноцентризму, в розробку якої внесли значний вклад вітчизняні вчені, зокрема О. Захаренко [4], О. Савченко [12; 13]. Її основою є визнання самоцінності особистості учня, який здатен до самовираження, самореалізації, самоактуалізації – здійснення свого творчого потенціалу відповідно до індивідуальних здібностей і можливостей.

Такі реалії зумовлюють потребу в заміні традиційної технологічної освіти як підготовки учнів до професійного життя з результатом – техніко-технологічні знання, уміння й навички на культуротворчу технологічну освіту як формування здатності творити культуру, розпізнавати реальні проблеми довкілля, досліджувати й компетентно розв'язувати їх за допомогою створених виробів, самовиражатися у проектно-технологічній діяльності, відповідно створеному шкільному середовищі.

Технологічна освіта як підготовка до життя

Підготовка грамотних працівників масового виробництва. Зміст зосереджується на передачі певної суми відчужених знань, умінь і навичок об'єкту навчання, формуванні його раціонального розуму, що зберігає «інформацію»

Технологічна освіта як засвоєння і творення культури

Долучення дитини до розв'язання реальних життєвих проблем у творчій предметно-перетворювальній діяльності, виконання особистісно й соціально доцільних проектів, що забезпечить у професійному майбутньому здатність гідно творити себе і виробничу культуру власного народу

Культуротворча парадигма технологічної освіти зосереджується на культивуванні таких цінностей, як духовність, свобода, відповідальність, творчість, необхідності створення середовища для формування проектно-технологічної компетентності учнів як складової загальної культури суб'єктів світотворення.

Тобто, завданням загальноосвітньої школи стає не підготовка дитини до життя, а фактично вбудовування її в реальне життя, починаючи вже з дитячого дошкільного закладу і потім далі у середньому загальноосвітньому навчальному закладі.

Детермінантом проектування змісту технологічної освіти є її кінцева мета, яка відображає об'єктивні потреби розвитку суспільства, виробництва та особистості, дає чітке уявлення про кінцевий результат.

Загальною метою освітньої галузі «Технології» в середній загальноосвітній школі є соціокультурний й особистісний розвиток учня/учениці, формування галузевої проектно-технологічної та ключових компетентностей у доцільній предметно-перетворювальній діяльності, що забезпечить їхню здатність розв'язувати реальні життєві проблеми та успішно творити матеріально-культурне середовище впродовж життя.

Ми формуємо актуальні завдання розвитку технологічної освіти в Україні, які нині покладаються на базовий навчальний предмет початкової й основної школи «Трудове навчання», допрофільні курси за вибором учнів 8–9 класів, навчальний предмет «Технології» та низку спеціалізацій профільного навчання технологій у старшій школі (табл. 1).

Таблиця 1

Завдання технологічної освіти щодо формування проектно-технологічної компетентності учнів на всіх ступенях середньої загальноосвітньої школи

Ступені	Завдання
Початкова школа	Оволодіння найпростішими технологіями перетворення матеріалів, енергії, інформації. Виконання окремих етапів проектно-технологічної діяльності з врахуванням вікових і пізнавальних особливостей учнів. Реалізація навчальної предметно-перетворювальної діяльності
Основна школа 1) інваріантна складова змісту технологічної освіти	Оволодіння найпоширенішими технологіями перетворення матеріалів, енергії, інформації в різних сферах виробництва, сервісу, декоративно-ужиткового мистецтва, домашнього господарювання тощо. Послідовне й поетапне залучення учнів до проектно-технологічної діяльності як завершеного циклу навчального проекту. Якісне оцінювання й самооцінювання індивідуального рівня сформованості предметною проектно-технологічною компетентністю
	2) варіативна складова змісту технологічної освіти (допрофільна підготовка)
Старша школа 1) інваріантна складова змісту технологічної освіти	Використання проектно-технологічної діяльності для розробки власного портфоліо як проекту, тобто усвідомлена реалізація власного творчого доробку у майбутній професійній діяльності, як власне процес самореалізації. Оволодіння процесами проектування, виробничих технологій та самооцінювання презентації. Виконання комплексних проектів. Якісне оцінювання й самооцінювання індивідуального рівня сформованості проектно-технологічною компетентністю
	2) варіативна складова змісту технологічної освіти

З метою дотримання дидактичних принципів системності, наступності й перспективності в кожному наступному класі зміст і обсяг навчального матеріалу, організація й форми його засвоєння поступово ускладнюються відповідно до вікових можливостей та зростаючих пізнавальних потреб учнів.

Відповідно до культурологічної концепції *зміст технологічної освіти* трактується як педагогічна модель соціального досвіду людства, який є тотожним за структурою, а не за обсягом, людській культурі, взятій в аспекті культури організації виробництва, в усій її структурній повноті [10, с. 122].

Фундаментальним освітнім об'єктом змісту технологічної освіти за чинним Державним стандартом базової і повної загальної освіти визначено *проектно-технологічну діяльність* як універсальну, що інтегрує способи сучасної предметно-перетворювальної діяльності людини: від появи творчого задуму до його реалізації в готовому, соціально й особистісно значущому продукті, самооцінювання й презентації її освітніх результатів. Саме через способи цієї діяльності формується предметна проектно-технологічна компетентність та логічно поєднуються чотири основні елементи пропонованого нами культурологічного змісту (табл. 2).

Таблиця 2

Складові культурологічного змісту технологічної освіти

№ з. п.	Складові	Опис
1	досвід пізнавальної діяльності	у формі адаптивної системи знань про основи виробництва, природу, суспільство, культуру, способи предметно-перетворювальної проектно-технологічної діяльності, що формує цілісне сприйняття навколишнього світу
2	досвід репродуктивної діяльності	у формі умінь діяти за зразком: відтворювати відомі технології оброблення різних матеріалів з використанням відповідних засобів праці
3	досвід творчої діяльності	у формі здатності приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; організувати процес проектування, технології виготовлення об'єктів творчої праці, оцінювання й презентації результатів власної проектно-технологічної діяльності; розв'язання інформаційно-дослідницьких, дизайнерських, конструкторських і технологічних завдань в нових умовах
4	досвід емоційно-ціннісних ставлень	у формі особистісно й соціально значущих орієнтацій, цінностей, мотивацій

Цілісна навчальна проектно-технологічна діяльність як змістово-процесуальна основа змісту технологічної освіти спрямована на отримання прогнозованих освітніх продуктів: зовнішніх (особистісно й соціально значущих освітніх продуктів, матеріалів портфоліо тощо) та внутрішніх (духовних цінностей, особистісних якостей, індивідуальний рівень ключових, галузевих і предметної компетентностей).

Для реалізації загальної мети й завдань та досягнення наперед визначених, очікуваних результатів на усіх ступенях загальноосвітньої школи пропонуємо такі *змістові лінії*, як найбільш доцільні:

– *інформаційно-комунікаційне середовище* (інформаційне забезпечення, основи сучасного виробництва, природа, суспільство, культура);

– *середовище проектування* (визначення проблеми, вибір об'єкта праці, дизайн – моделювання й конструювання);

– *середовище техніки і технологій* (перетворення природних і штучних матеріалів у виріб; інструменти, прилади й обладнання; способи виготовлення; організація робочого місця; безпечна праця);

– *середовище соціалізації* (професійні сфери діяльності, декоративно-прикладне мистецтво, ремесла, самообслуговування).

У цій статті пропонується поступ орієнтовних очікуваних результатів технологічної освіти першого обов'язкового рівня шкільного навчання – початкової освіти – за двома циклами (1–2 кл. та 3–4 кл.) (табл. 3) та своєрідний портрет випускника(-ці), в якому відображені такі досягнення:

– виявляти естетично-ціннісне ставлення до праці, традицій українського народу, творів декоративно-прикладного мистецтва; дотримуватися безпечних прийомів праці, екологічно доцільної поведінки; естетично облаштовувати свій життєвий простір, здійснювати самообслуговування;

– пізнавати світ виробництва, професій і соціокультурного середовища з використанням об'єктів іграшкової індустрії та інших джерел інформації; пояснювати й читати графічні зображення; розпізнавати властивості конструкційних матеріалів, інструменти й пристосування для їх обробки; орієнтуватися у світі професій;

– досліджувати проектно-технологічні проблеми; планувати навчальну діяльність; продукувати, візуалізувати і вибирати ідеї; обґрунтовувати прийняті рішення; застосовувати інформаційно-комунікаційні технології та способи проектно-технологічної діяльності в нових умовах; дотримуватися ощадливості; брати участь у природозбережувальній та волонтерській діяльності;

– гідно репрезентувати себе як носія і творця рідної культури; позитивно самооцінювати себе, результати і наслідки навчального проекту; ефективно взаємодіяти з іншими, узгоджувати свої потреби та потреби оточуючих; прагнути самовираження у предметно-перетворювальній і проектно-технологічній діяльності.

Навчальний поступ учнів у процесі оволодіння компетентностями освітньої галузі «Технології» характеризується такими очікуваними результатами (табл. 3):

Таблиця 3

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учня/ учениці

Змістова лінія	Очікувані результати (1 – 2 кл.)	Очікувані результати (3 – 4 кл.)
<i>Інформаційно-комунікаційне середовище</i>	Обговорює проблему для її розв'язання за допомогою створеного виробу Створює нескладні вироби для себе та інших, зокрема з використанням елементів декоративно-прикладного мистецтва Розрізняє графічні зображення Використовує інформацію з різних джерел для створення виробу	Визначає проблему для її розв'язання за допомогою створеного виробу Виконує навчальний проект від задуму до його реалізації в готовому виробі з використанням інформаційних технологій та елементів декоративно-прикладного мистецтва Читає і розробляє нескладні графічні зображення Опрацьовує інформацію з врахуванням авторських прав, інтелектуальної власності

Змістова лінія	Очікувані результати (1 – 2 кл.)	Очікувані результати (3 – 4 кл.)
<i>Середовище проектування</i>	<p>Вибирає особисто привабливий об'єкт праці із запропонованих варіантів</p> <p>Аналізує моделі виробу та складає їх</p>	<p>Вибирає об'єкт праці для його створення (проектування, виготовлення й оцінювання)</p> <p>Моделює й конструює вироби з легко оброблюваних матеріалів</p>
	<p>Розрізняє конструкційні матеріали, їх основні властивості</p> <p>Пояснює інструкції для виготовлення виробу своїм друзям</p>	<p>Добирає потрібні матеріали з врахуванням їх властивостей, розраховує приблизну кількість ресурсів, ошадно їх використовує</p> <p>Планує послідовність технологічних операцій виготовлення виробу</p>
<i>Середовище техніки і технологій</i>	<p>Дотримується правил організації робочого місця</p> <p>Працює з інструментами та пристосуваннями, дотримуючись безпечних прийомів праці</p> <p>Виготовляє та оздоблює виріб за зразком та власним задумом</p>	<p>Організовує робоче місце</p> <p>Працює з інструментами та пристосуваннями, дотримуючись безпечних прийомів праці та ошадливого й повторного використання матеріалів</p> <p>Виготовляє та оздоблює виріб за власним задумом, дотримуючись спланованої технологічної послідовності</p>
<i>Середовище соціалізації</i>	<p>Самовиражається через вибір об'єктів праці.</p> <p>Організовує презентацію своїх результатів проектно-технологічної діяльності, обговорює їх з іншими</p> <p>Долучається до благочинної діяльності, працює в парі і групі</p> <p>Виконує трудові дії в побуті, доглядає за одягом та взуттям</p> <p>Розрізняє професії оточуючих дорослих</p>	<p>Самовиражається через вибір об'єктів праці</p> <p>Оцінює та презентує результати проектно-технологічної діяльності: свої та інших</p> <p>Бере участь у природоохоронній, благочинній, волонтерській діяльності у взаємодії з іншими</p> <p>Виконує трудові дії в побуті, безпечно використовує побутову техніку, ремонтує іграшки, книжки, доглядає за кімнатними рослинами і домашніми тваринами</p> <p>Розрізняє поширені професії різних сфер професійної діяльності</p>

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі висловлених концептуальних ідей та апробації їх у педагогічній практиці можна зробити висновок, що основним підходом до формування змісту і його структурування в освітній галузі «Технології» повинен стати культурологічний підхід.

Саме культурологічний підхід дає змогу системно проектувати зміст на всіх ступенях середньої загальноосвітньої української школи: початковій, основній і старшій, цілісно вбудовувати його принципи в процес трудового навчання, успішно трансформувати соціальний досвід людства в аспекті культури організації сучасного виробництва в суб'єктний освітній досвід учнів.

У контексті освітньої галузі «Технології» культурологічний підхід до проектування змісту на методологічному й дидактичному рівнях трансформується в культуротворчий на рівні педагогічної дійсності, той, що відтворює культуру через її матеріальні компоненти (техніку, технології, матеріали тощо) та створює умови для її проектного осмислення і творення.

Тобто, під час переходу від методологічного (філософського) й дидактичного рівнів розуміння процесів проектування змісту технологічної освіти на рівень його реалізації у педагогічній дійсності створюється культуротворче середовище, в якому формується суб'єктний рівень проектно-технологічної компетентності учня, забезпечується можливість безпосереднього контакту й творення художньо-матеріального світу.

У культуротворчому середовищі технологічної освіти учні стають суб'єктами, здатними творити власними емоційно-вольовими зусиллями, розумом і руками корисні вироби, вчаться долати труднощі, приносити радість собі та іншим, усвідомлено змінювати на краще навколишній світ. Вони оволодівають способами й видами діяльності, які дають можливість займатися захопливою справою для душі, переживати найрізноманітніші почуття й емоції, ефективно взаємодіяти в колі однодумців.

Засвоєні учнями алгоритм предметно-перетворювальної проектно-технологічної діяльності, її способи проектування, виготовлення та самооцінювання й презентації власних досягнень забезпечують здатність якісно облаштовувати власне життєве середовище, сприяти активній життєвій позиції у невизначених ситуаціях, бути готовими компетентно досліджувати й розв'язувати реальні життєві проблеми. Такі результати технологічної освіти відповідають запитам української держави, споживачам освітніх послуг.

Реалізація культурологічної концепції змісту технологічної освіти в педагогічній практиці, досягнення відповідної якості її процесу та очікуваних результатів потребує подальших серйозних досліджень, зокрема дослідження запропонованих у статті змістових ліній в основній та старшій школах; визначення структури галузевої проектно-технологічної компетентності. На часі також розробки педагогічних технологій контролю й оцінювання індивідуальних рівнів її сформованості.

Використані джерела

1. Державний стандарт базової і повної загальної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., документ № 1392, чинний. – «Офіційний вісник України» від 17 лютого 2012 року № 11.
2. Блонский П.П. Азбука труда (Введение в трудоведение). – М., 1923. – 64с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 328 с.
4. Захаренко О. А. Слово до нащадків / О. А. Захаренко / упорядник Н. М. Чепурна. – Черкаси: СПД Богданова А. М., 2006. – 216 с.
5. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 304 с.
7. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
8. Мачача Т. С. Проблема формування сутності поняття «проектно-технологічна культура» / Т. С. Мачача // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені Драгоманова. Серія № 13: Проблеми трудової і професійної підготовки. – Випуск 6: збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 120–125.

9. Мачаха Т. С. Формування проектно-технологічної культури учнів основної школи у процесі трудового навчання : Дис... канд. наук: 13.00.02 – Київ , 2011 . – 233 с.
10. Machacha Tetyana. Cultural and creative potential of technological education content of the secondary school pupils / T. Machacha // Intercultural Communication. – 2016. – Vol. 1/1. – P. 122–135.
11. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1985. – 114 с.
12. Савченко О. Розвивальний потенціальний змісту освіти у 12-річній школі / О. Савченко // Шлях освіти. – № 2 (48). – 2008. – С. 2–7.
13. Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти [Текст] / О. Я. Савченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні: Збірник наукових праць: в 5 т. / Нац. акад. пед. наук України. – Київ: Педагогічна думка, 2012. – Т. 3 : Загальна середня освіта. – С. 61-74 .
14. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.
15. Юрженко В. В. Методологічні підходи до визначення структури й змісту освітньої галузі «Технологія» в основній школі: монографія / В. В. Юрженко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 409 с.

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r., dokument № 1392, chynnyi. – «Ofitsiyni visnyk Ukrainy» vid 17 liutoho 2012 roku № 11.
2. Blonskyy P. P. Azbuka truda (Vvedenye v trudovedenye). – М. , 1923. – 64 s.
3. Vygotskij L.S. Sobr. soch.: V 6 t. Ystoryya razvytyya vysshih psykhycheskykh funktsyy / L.S. Vygotskij – М. : Pedahohyka, 1983. – Т. 3. – 328 s.
4. Zakharenko O. A. Slovo do nashchadkiv / O. A. Zakharenko / uporiadnyk N. M. Chepurna. – Cherkasy: SPD Bohdanova A. M., 2006. – 216 s.
5. Kraevskiy V. V. Osnovy obucheniya. Dydaktyka y metodyka : ucheb. posobye dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenyi / V. V. Kraevskiy, A. V. Khutorskoi. – М. : Yzdatskiy tsentr «Akademyia», 2007. – 352 s.
6. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanye. Lychnost' / A.N. Leont'ev. – М. : Yzd-vo Mosk. un-ta, 1977. – 304 s.
7. Lerner Y.Ya. Protsess obuchenyya y eho zakonomernosty / Y.Ya. Lerner. – М.: Znanye, 1980. – 96 s.
8. Machacha T. S. Problema formuvannya sutnosti poniattia «proektno-tekhnolohichna kultura» / T. S. Machacha // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Drahomanova. Seriya № 13: Problemy trudovoi i profesiinoy pidhotovky. – Vypusk 6: zbirnyk naukovykh prats. – К. : NPU im. M. P. Drahomanova, 2010. – S. 120–125.
9. Machacha T. S. Formuvannya proektno-tekhnolohichnoi kultury uchniv osnovnoi shkoly u protsesi trudovoho navchannya : Dys... kand. nauk: 13.00.02 – Kyiv , 2011 . – 233 s.
10. Machacha Tetyana. Cultural and creative potential of technological education content of the secondary school pupils / T. Machacha // Intercultural Communication. – 2016. – Vol. 1/1. – P. 122–135.
11. Rubynshteyn S.L. O mushlenyy y putyakh eho yssledovanyya / S.L. Rubynshteyn. – М. : AN SSSR, 1985. – 114 s.
12. Savchenko O. Rozvyvalnyi potentsialnyi zmistu osvity u 12-richnii shkoli / O. Savchenko // Shliakh osvity. – № 2 (48). – 2008. – S. 2–7.
13. Savchenko O. Ya. Rozvytok zmistu pochatkovoyi osvity v umovakh derzhavnogo suverenitetu Ukrayiny: metodolohichnyy, zakonodavchyy, dydaktychnyy aspekty [Tekst] / O. Ya. Savchenko // Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukrayini: Zbirnyk naukovykh prats': v 5 t. / Nats. akad. ped. nauk Ukrayiny. — Kyiyv: Pedahohichna dumka, 2012. — Т. 3 : Zahal'na srednya osvita. — S. 61-74.
14. Skatkyn M. N. Problemy sovremennoy dydaktyky. 2 –e yzd. – М. : Pedahohyka, 1984. – 96 s.
15. Iurzhenko V. V. Metodolohichni pidkhody do vyznachennia struktury i zmistu osvitnoi haluzi «Tekhnolohiia» v osnovnii shkoli: monohrafiia / V. V. Yurzhenko. – К. : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2013. – 409 s.

Мачача Т. С.,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела технологического образования Института педагогики НАПН Украины, e-mail: tmachacha@ukr.net

Юрженко В. В.,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики технологического образования и компьютерной графики ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», e-mail: v_iurzhenko@ukr.net

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЕ: ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ

В статье раскрывается культурологический подход к формированию содержания образовательной отрасли «Технологии» на уровне методологии и дидактики.

Культуротворческая парадигма технологического образования обосновывается авторами на фоне преемственности и последовательности, как базовых основ формирования содержания образовательного стандарта общеобразовательной школы.

Стратегия развития технологического образования в средней общеобразовательной школе отображена и на эмпирическом уровне в содержательных модулях (линиях), а также через прогнозируемые результаты учения на уровне начальной школы.

Ключевые слова: операционный характер деятельности, проектный характер деятельности, культурологический подход, культуротворческая парадигма, субъект учения, среда.

Machacha T.,

Ph.D, senior researcher, senior researcher of the Technological Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, e-mail: tmachacha@ukr.net

Yurzhenko V.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methodology of Technological Education and Computer Graphics in the state higher educational establishment «Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University in Pereyaslav-Khmelnytskyi», e-mail: v_iurzhenko@ukr.net

STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL EDUCATION IN UKRAINIAN SECONDARY SCHOOL: EXTENSION IN CONTENT AND STRUCTURE

The article reveals cultural approach to the formation of goals, objectives, content, structure and outcomes of «Technology» educational field at the level of methodology and didactics.

The necessity of structuring the content of technological education substantiated according to the organizational structure of modern production of procedural nature but not operational one that was inherent in the technocratic industrial age.

Design and technological culture in the field of technological school education is considered as a way to implementation of creative potential of each learner, aiming motivated transformation of surrounding reality characterized by the unity of processes of objectification, i.e. the acquisition of personal educational experience while creating personally and socially relevant products and disobjectification, i.e. appropriation of cultural-historical and social experience of mankind based on mastering design, manufacturing technology and reflection operations.

Authors justified the cultural paradigm of technological education based on continuity and extension as basic principles forming the content of educational standard for secondary school.

The strategy of technological education in Ukrainian secondary school is also empirically shown in the proposed content modules (lines) and through the expected learning outcomes at the level of primary school.

Keywords: operational nature; procedure (project) the nature of the cultural approach; cultural paradigm; subject of learning; environment.



Ачири Ион —

доктор физико-математических наук, конференциар, заведующий кафедрой «Дидактика школьных дисциплин» Института Педагогических Наук, м. Кишинэу, Республика Молдова. Научные интересы – общие вопросы дидактики и педагогики, дидактика математики, школьные учебники, куррикулум, образовательные стандарты, оценивание. Автор Концепции оценивания школьных результатов в Республике Молдова, трех поколений куррикулумов школьной дисциплины Математика для гимназии и лицея, стандартов эффективности обучения математики, стандартов качества школы дружественного отношения к ребенку, экзаменационных программ, государственных экзаменационных тестов и др. Автор учебников математики для всех классов гимназии и лицея (V-XII классы), пособий для учителей математики, методических и методологических гидов, сборников тестов, сборников упражнений и задач по математике и др. Автор более 300 научно-методических работ.

e-mail: ionachiri@mail.ru

УДК 371(261:671)

УЧЕБНИК И ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

В статье рассмотрены вопросы стратегии развития школьных учебников в контексте оценивания школьных результатов. Предложены идеи по усилению реализации функции оценки учебной деятельности учащихся в современных учебниках. Приведен пример итогового теста, предложенного в современном учебнике по математике в контексте формирования компетенций.

Ключевые слова: школьный учебник; педагогическая парадигма; оценка; компетенция; тест; качество образования.

Постановка проблемы. В интегрированном образовательном процессе «преподавание-учение-оценивание (оценка)» составляющая «оценивание (оценка)» играет основную роль, имеющую исключительное значение как психо-педагогическое, профессиональное, так и социальное. Самая значимая роль оценки состоит в предоставлении постоянной и соответствующей обратной связи, необходимой как ученикам, учителям так и родителям, руководящим органам и широкой общественности. В образовательной деятельности и деятельности менеджмента **оценка** является постоянным процессом, который определяет, достигнуты или нет запланированные для соответствующего этапа цели, является ли полученный результат успехом или неудачей. В этом контексте рассматривается и актуальность проблемы. Таким образом, определим роль школьного учебника в реализации качественной оценки образовательных результатов.

Анализ последних исследований. Современные педагогические парадигмы, в том числе компетентный подход к результатам школьного обучения, требуют существенных изменений в реализации процесса оценки этих результатов. Особая роль отводится технологиям оценивания в контексте формирования компетенций и личностно-ориентированного обучения (Н. Torrance, 1992; Р. Broodfoot, 1992; L. D. Hammond, 1994; Н. Morrison, 1995; N. N. Shilpi, 1995). На основе исследований, проведенных в этой области, выявили влияние школьной оценки на психику не только слабоуспевающего ученика, но и ученика с хорошими и очень хорошими результатами (L. T. Davies, E. W. Schwan, 1987). Исследования также

доказали значимую роль самооцінювання в формуванні личности ученика (А. Bandura, D. Cerbione, 1985; F. Madaus, 1993; C. Stan, 2000) и в формуванні личностно-орієнтованих компетенцій.

На сучасному етапі розвитку школи реалізується нова освітня парадигма – **оцінювання шкільних результатів в контексті формування компетенцій**.

Цель статті – визначити стратегічні основи розвитку шкільних підручників в контексті оцінювання шкільних результатів и посилення реалізації функції оцінки учебної діяльності учасників в сучасних підручниках.

Изложение основного материала. Считаем фундаментальним для процесу оцінки в сучасній школі дружественного відношення к дитині наступний принцип – *положительный принцип оцінювання: оцінювання виявляє и стимулює успіхи ученика, но не его невдачі и не наказує*.

Шкільний підручник в повній мірі може сприяти практичній реалізації цього принципу в освітньому процесі.

Одним из основних вимог к сучасному шкільному підручнику є пряме проявлення функції оцінки шкільних результатів по відповідному шкільному предмету. В цьому плані підручник по будь-якій шкільній дисципліні повинен містити як завдання для реалізації первинного либо поточного оцінювання, так и інструментарій для реалізації итогового оцінювання по кожному модулю, кожній главі. Так, в підручнику автори зобов'язані включати *тест* или *перевірочну роботу* для итогового оцінювання по вивченій главі, вивченому модулю. Ще один варіант тесту или перевіркової роботи повинен бути включений в посібник для вчителя к відповідному підручнику. **Следовательно, ученик, посредством підручника, орієнтований к итогового оцінюванню с самого початку вивчення глави, модуля.** К кожному тесту и к кожній перевіркової роботі повинна бути представлена и *схема оцінювання* в контексті залучення учасників к самооцінюванню. Таким образом, ніхто не буде робити таємниці з оцінювання и з схеми конвертування баллів в відмітки.

Начинаючи з 2010/2011 навчального року, компетентна освітня парадигма в Республіці Молдова ґрунтується на наступному визначенні шкільної компетенції: компетенція – це цілісна система знань, здібностей, навичок и ціннісних відношень, сформованих у учасників в процесі навчання и використовуваних при виникненні потреби їх застосування, адаптованих к віковим особливостям и когнітивному рівню учасника для рішення проблем, з якими он може зіткнутися в дійсності [1, с. 4].

При складанні інструментарію для оцінювання шкільних результатів учасників в контексті цієї парадигми слід ґрунтуватися на стандарти ефективності навчання шкільної дисципліни [2], а також орієнтуватися на наступні критерії:

- значимість;
- автентичність;
- адекватність;
- об'єктивність;
- цілісність (інтегрованість);
- доступність;
- систематичність;
- доброземність.

Приводимо приклад одного варіанта з *итогового тесту*, включеного в модернізований підручник по математиці для 5 класу по главі **Десятичні числа (дробі)** [3]:

Час виконання тесту – 45 хвилин.

1. За продукти госпожа Волонтир заплатила 200,25 лея, а за господарські товари – на 35 леев більше. Госпожа Странган заплатила 350 леев за продукти и на 21,5 леев менше за господарські товари.

а) Впишите в рамку десятичное число (десятичную дробь), чтобы получить истинное высказывание:

$$200,25 + \boxed{} < 235;$$

2 б.

$$350 - \boxed{} > 21,5.$$

2 б.

б) Найдите, сколько заплатила за все товары госпожа Волонтир. 3 б.

в) Найдите, сколько заплатила за все товары госпожа Стратан. 3 б.

г) Определите, кто заплатил больше и на сколько. 3 б.

2. Турист проехал на машине:

- в первый день 280,5 км;
- во второй день 300,4 км;
- в третий день 312 км;
- в четвертый день 340,2 км;
- в пятый день 298 км.

а) Впишите в рамку букву И, если высказывание истинно, или букву Л, если оно ложно: «Все числа, указывающие пройденные расстояния, являются десятичными числами (десятичными дробями)».

2 б.

б) За сколько часов проехал турист расстояние в третий день, если он двигался со скоростью 60 км/час?

3 б.

в) На сколько километров больше проехал турист за четвертый день, чем за первый день?

3 б.

г) Сколько километров проехал турист за пять дней? 6 б.

3. Составьте задачу по выражению: $74,8 : 2 - 10,2 \cdot 3$. 4 б.

Схема оценивания

(в Республике Молдова применяется 10-бальная система оценивания):

Отметка	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Кол-во баллов	31-29	28-26	25-23	22-19	18-14	13-10	9-7	6-4	3-2	1-0

Модернизированный учебник по математике для 5-го класса [3] содержит по каждой главе такие тесты и схемы оценивания. Используя *схему оценивания*, ученики могут самостоятельно определить какую отметку, в принципе, заслуживают, выполнив тестовые задания.

Учитель имеет право использовать предложенный в учебнике тест по своему усмотрению: дать тест (быстрее всего клонированный вариант теста) учащимся для решения на уроке оценивания либо дать в виде домашнего задания с целью самооценивания.

Важно, исходя из парадигмы формирования компетенций, чтобы тест (проверочная работа) для итогового оценивания содержал задания на:

- внутривидетные связи;
- межпредметные связи;
- связи с жизнью.

Включенные в тест задания должны быть максимально аутентичными.

Выводы. При организации оценивания необходимо обращать особое внимание на feed-back (обратную связь) между учителем и учащимися, причем **максимально привлекать учеников к самооценки**. Это будет способствовать повышению мотивации обучения и самооценки, что должно оказать определенное положительное влияние на учебу и, в итоге, на конечные школьные результаты – формирование компетенций.

Современный школьный учебник в полной мере может способствовать практической реализации положительного принципа оценки в контексте повышения качества оценки и, как следствие, способствовать повышению качества образования.

Использованные источники

1. Министерство Просвещения Республики Молдова. Математика. Куррикулум для гимназического образования. – Кишинэу, Lyceum, 2010. – 75 с.
2. Министерство Просвещения Республики Молдова. Стандарты эффективности обучения. – Кишинэу, Lyceum, 2012. – 320 с.
3. Математика : учебник для 5 класса / И. Акири, А. Брайков, О. Шпунтенко, Л. Урсу. – Кишинэу : Изд-во Prut, 2015. – 232 с.

References

1. Ministerstvo Prosveshhenija Respubliki Moldova. Matematika. Kurrikulum dlja gimnazicheskogo obrazovanija. – Kishinjeu, Lyceum, 2010. – 75 s.
2. Ministerstvo Prosveshhenija Respubliki Moldova. Standarty jeffektivnosti obuchenija. – Kishinjeu, Lyceum, 2012. – 320 s.
3. Matematika : uchebnik dlja 5 klassa / I. Akiri, A. Brajkov, O. Shpunteko, L. Ursu. – Kishinjeu : Izd-vo Prut, 2015. – 232 s.

Акірі І.,

доктор фізико-математичних наук, конференціар, завідувач кафедри Дидактика шкільних дисциплін Інституту Педагогічних Наук, м. Кишиневу, Республіка Молдова, e-mail: ionachiri@mail.ru

ПІДРУЧНИК І ОЦІНКА ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ

У статті розглянуті питання стратегії розвитку шкільних підручників в контексті оцінювання шкільних результатів. Запропоновано ідеї щодо посилення реалізації функції оцінки навчальної діяльності учнів в сучасних підручниках. Наведено приклад підсумкового тесту, запропонованого в сучасному підручнику з математики в контексті формування компетенцій.

Ключові слова: шкільний підручник; педагогічна парадигма; оцінка; компетенція; тест; якість освіти.

Akiri I.,

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, conference attendee, head of the Department of school subjects Didactics, Institute of Educational Sciences, Chisinau, Republic of Moldova, e-mail: ionachiri@mail.ru

TEXTBOOK AND ASSESSMENT OF EDUCATIONAL RESULTS

The article is devoted to the problems of the development strategy of school textbooks in the context of school results assessment. Ideas for enhancing the implementation of the function of assessing students' learning activities in modern textbooks are suggested. The example of the final test offered in the modern textbook on mathematics in the context of the competences formation is given.

Keywords: school textbook; pedagogical paradigms; evaluation; competence; test; quality.



Хорошковська Тетяна Петрівна — молодший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Коло наукових інтересів: методика навчання української мови й літературного читання, формування та вимірювання читацьких умінь учнів 5 класів.
 e-mail: khoroshkovska@ukr.net

УДК 373.3/5.012:003-028.31

ЧИТАЦЬКІ ВМІННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ОБ'ЄКТ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті проаналізовано моніторингові дослідження умінь учнів загальноосвітніх навчальних закладів читати та розуміти прочитане, проведені в Україні, починаючи з 2005 року. Розкрито мету цих досліджень, подано інформацію про основні вміння, які перевірялися в учнів, та коротко представлено їх результати. Намічено шляхи участі України в Міжнародній програмі з оцінки навчальних досягнень учнів PISA.

Зроблено висновок, що проблема формування та моніторингу читацьких умінь учнів є актуальною в навчально-виховному процесі на всіх етапах навчання в ЗНЗ і стосується всіх навчальних предметів.

Ключові слова: моніторингове дослідження; читацькі вміння; PISA; PIRLS; зовнішнє незалежне оцінювання; тестові завдання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства, де чільне місце займає інформація, від уміння здобувати, читати й використовувати її залежить конкурентоздатність людини. Це зумовлено тим, що стрімко зростає обсяг інформації, яку необхідно засвоїти для успішної подальшої життєдіяльності, а набуті раніше знання швидко «старіють». Для того, щоб бути конкурентоздатною, людині необхідно постійно поновлювати їх, тобто навчатися впродовж усього життя. Тому метою навчання читати має бути формування в учнів умінь одержувати інформацію з різних джерел. Такі вміння не лише забезпечать успішність у навчанні, але й підготують учнів до читання та розуміння інформації в тих формах, які трапляються у повсякденному житті. Це читання художньої та науково-популярної літератури, програм телепередач, розкладів руху транспорту, керівництв з експлуатації будь-яких побутових приладів тощо. Окрім того, більшість сучасних професій вимагають читання ділових паперів, угод, інструкцій, факсів, поштових відправлень тощо.

Проблема читання є актуальною і в навчально-виховному процесі в загальноосвітніх навчальних закладах. Згідно з документом «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи», відповідно до якого відбувається модернізація ЗНЗ в Україні, уміння читати й розуміти прочитане є «основою для успішної самореалізації учня – як особистості, громадянина і фахівця» [12, с. 12].

Відуміння учнів здобувати інформацію з друкованих джерел залежить їх успішність з усіх навчальних предметів. Адже вміння читати й розуміти прочитане мають загальнонавчальний характер [15]. Натомість недостатній рівень сформованості читацьких умінь може призвести до труднощів у навчанні та стати причиною невстигання учнів. Наприклад, наслідком невміння учнів працювати з текстом (а саме: нерозуміння змісту прочитаного, невміння виділяти головне та другорядне в тексті, формулювати запитання й відповідати на них, нерозуміння умови задачі, інструкції тощо) можуть стати низькі результати з математики або іншого навчального предмета. Неправильно зрозуміла умова задачі, відповідно, призводить до її неправильного розв'язання. Майже на всіх уроках учням доводиться застосовувати такі вміння та навички, як уміння переказувати прочитане з різним ступенем точності, робити припущення, визначати тему та ідею тексту, розуміти підтекст, узагальнювати прочитане тощо. Однак, як свідчать дослідження, не кожна дитина може глибоко й точно зрозуміти прочитаний матеріал. Саме тому роботу над розумінням прочитаного тексту рекомендується проводити всім учителям-предметникам [18].

Аналіз робіт відомих вітчизняних і зарубіжних учених з педагогіки, методики, психології та лінгвістики дає змогу зробити висновок, що для вирішення проблем формування читацьких умінь учнів важливим є постійний контроль рівня сформованості їх, тобто моніторинг.

Аналіз останніх досліджень. На сучасному етапі розвитку освіти проблемам моніторингу навчальних досягнень учнів присвячені дослідження багатьох учених, включаючи українських і російських науковців. Це роботи І. Булах, А. Забуліоніса, В. Звонникова, І. Іванюк, Г. Ковальової, Е. Красновського, Т. Лукіної, О. Локшиної, О. Ляшенка, О. Овчарук, Н. Самилкіної та інші. Питання контролю та оцінювання мовленнєвих навичок і комунікативної компетенції учнів висвітлені в дисертаційних дослідженнях Я. Алхасова, І. Антонової, К. Гром, Л. Долгової, З. Жуковської, Н. Лаврової, Т. Шаповалової та інших.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати моніторингові дослідження умінь учнів читати й розуміти прочитане, проведені в Україні, починаючи з 2005 року.

Виклад основного матеріалу. В Україні проблема моніторингу навчальних досягнень учнів, у тому числі й читацьких умінь, постала на початку XXI ст., хоч у зарубіжних країнах уже вимірювались окремі аспекти читання учнів [8]. Так, у 1959–1962 рр. відбулося Пілотне дослідження у дванадцяти країнах (The Pilot Twelve-Country Study), у 1968–1972 рр. проводилося дослідження розуміння прочитаного (The Study of Reading Comprehension), у 1985–1994 рр. досліджувалась грамотність читання (The Reading Literacy Study), з 2000 р. (через кожні три роки) проводиться Міжнародна програма з оцінки навчальних досягнень учнів (англ. Programme for International Student Assessment, PISA), з 2001 р. (через кожні п'ять років) – Міжнародне дослідження з прогресу в грамотності читання (англ. Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS). Докладніше аналіз цих досліджень здійснено в наших авторських працях [20; 21].

Результати зазначених вище міжнародних порівняльних досліджень дали змогу представникам країн-учасниць усвідомити значення читання в усіх сферах життєдіяльності людини й окреслили проблему читання не лише як проблему початкової школи, але й усієї системи освіти. Адже міжнародний досвід вимірювання засвідчив, що читацькі вміння й навички учнів різних країн є не надто високими.

Україна ще не брала участі в міжнародних вимірюваннях з читання, однак у 2005 р. здійснила першу спробу визначити рівень читацьких умінь випускників початкової школи з урахуванням міжнародного досвіду, провівши *національне моніторингове дослідження якості навчальних досягнень учнів 4-х класів з читання, української мови, математики та природознавства* [2; 3]. Важливою частиною цього дослідження було вивчення якості читання та розуміння учнями прочитаного тексту, уміння застосовувати набуті знання в повсякденному житті. Перевірялися вміння учнів читати мовчки та розуміти фактичний зміст прочитаного,

визначати послідовність подій у тексті. У дослідженні взяли участь учні міста Києва та учні окремих міст і сіл Донецької, Київської, Львівської, Одеської, Харківської областей, а також Автономної Республіки Крим. Моніторингове дослідження виявило непередготовленість учнів і вчителів до його здійснення. Результати моніторингу засвідчили: а) гостру потребу в спеціальних наукових дослідженнях з проблеми тестування та моніторингу; б) необхідність унесення змін до Державного стандарту початкової загальної освіти; в) доопрацювання частини Програм для середньої загальноосвітньої школи (1–4 класи), затверджених Міністерством освіти і науки України.

Через два роки, у грудні 2007 р., майже в усіх загальноосвітніх навчальних закладах м. Києва було проведено *перевірку рівня сформованості в учнів 4-х класів умінь і навичок читання та розуміння тексту* [5].

У дослідженні оцінювались уміння учнів:

- знаходити в тексті інформацію (про людей, тварин, окремі предмети тощо);
- визначати послідовність подій у тексті;
- інтерпретувати прочитане (тобто аналізувати частину тексту, визначати й пояснювати непрямо висловлену думку, узагальнювати інформацію та формулювати головну думку прочитаного тексту, пояснювати поведінку та риси характеру героїв тощо);
- розуміти значення окремих слів або словосполучень і вміти їх пояснювати;
- оцінювати інформацію відповідно до власного життєвого досвіду (оцінювати зміст твору в цілому й окремих його частин, висловлювати своє ставлення до прочитаного, ілюструючи прикладами з власного досвіду);
- використовувати одержану з тексту інформацію для розв'язування ситуацій, наближених до життєвих.

Метою проведеного дослідження було вивчення сформованості в учнів 4-х класів умінь працювати з текстом, розуміти прочитаний текст у цілому та окремі його частини. У результаті проведення цього дослідження були зроблені такі висновки:

- в учнів 4-х класів сформовані вміння читати і розуміти тексти художнього стилю переважно на достатньому та високому рівнях;
- учні засвідчили вміння знаходити в тексті ті частини, у яких міститься пряма відповідь на запитання, що стосується фактичного розуміння змісту прочитаного; знаходити конкретну інформацію в тексті;
- учні вміють інтерпретувати прочитане; установлювати правильну послідовність подій; визначати характер героїв;
- уміють працювати з простими інструкціями, які вимагають виконання лише однієї дії.

Разом із тим результати проведеного дослідження засвідчили, що в учнів 4 класів недостатньо сформовані вміння послідовно та логічно викладати власну думку на письмі; установлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та вчинками героїв; знаходити відповіді на запитання, порівнюючи конкретну подію із загальним контекстом; визначати в тексті головну думку; використовувати інформацію в ситуаціях, наближених до життєвих; розуміти підтекст прочитаного та робити висновки відповідно до отриманої інформації; розуміти і пояснювати лексичне значення слів залежно від контексту; розуміти інструкції та виконувати завдання відповідно до них; аналізувати умову завдання та запропоновані до нього варіанти відповідей.

Аналіз одержаних результатів говорить про певну непослідовність авторів звіту, адже наявні недоліки не можуть свідчити про високий рівень читання й розуміння учнями тексту.

Наступним етапом моніторингу читацьких умінь учнів було *вибіркове тестування учнів 7-х класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва* [6]. У дослідженні перевірялись уміння учнів розуміти прочитане на фактологічному рівні – орієнтуватися в головних текстових референтах, виокремлювати та розуміти окремі факти тексту, виділяти ключові слова,

визначати деталі, що пояснюють основні положення; інтерпретувати прочитане – визначати основні положення тексту, встановлювати змістові та логічні зв'язки між його частинами, ієрархію окремих частин тексту (головне – другорядне), порівнювати окремі частини тексту між собою, розуміти авторські думки та висновки; рефлексії й оцінювання учнями інформації (визначати характер реалізації авторського задуму, додавати нову інформацію до прочитаного тексту; спираючись на вже здобуту, вибирати інформацію для побудови власного судження).

Для вимірювання зазначених якостей читання (умінь читати та розуміти текст) застосовувалися тестові завдання. Їх аналіз засвідчив, що вони були ідентичними до тестів програми PISA з деякими доповненнями. Так, було використано 4 завдання з міжнародного порівняльного дослідження (частково адаптованих, частково без змін) і 4 завдання, розроблених методистами Центру моніторингу столичної освіти. Результати проведеного дослідження дали підстави зробити висновок, що учні 7-х класів мають переважно достатній рівень сформованості вмінь читати й розуміти тексти різних стилів та видів. У цілому семикласники вміють: виконувати завдання з вибором відповіді; працювати з простими інструкціями; розуміти прочитане на фактологічному рівні; інтерпретувати прочитане.

Водночас дослідження виявило недостатній рівень сформованості в учнів таких умінь:

– працювати з текстом (непривчені повертатися до прочитаного; не запам'ятовують, у якій частині тексту можна знайти відповідь; не орієнтуються в структурі тексту; не вміють встановлювати логічну структуру тексту);

– читати інформацію текстів графічного виду (схеми, графіки, діаграми, малюнки);

– порівнювати, зіставляти інформацію різних видів;

– аналізувати графічний і вербальний матеріал для створення цілісної картини; аналізувати складові тексту та виділяти систему зв'язків і узагальнень;

– виділяти художню деталь, ключові слова, важливі у формулюванні власних висновків;

– аналізувати індивідуальні особливості мови автора та героя (авторський стиль, мовленнєве оформлення);

– працювати зі складними інструкціями до завдань (не дочитують вказівки до кінця або не аналізують їх);

– використовувати матеріал із додатків та приміток.

У березні 2009 р. було проведено *перше національне моніторингове дослідження рівня сформованості в учнів 4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва умінь та навичок з української мови та математики в контексті їхньої готовності до навчання в основній школі* [1]. Для визначення вміння роботи з текстом учням пропонувалися деформовані тексти, кожен із яких містив по декілька речень. Учні мали вжити речення в такій послідовності, щоб утворився текст. Варто зауважити, що ці тексти були спрямовані на перевірку практичного засвоєння засобів міжфразового зв'язку, вживання особових займенників, контекстуальних синонімів для уникнення зайвих лексичних повторів. Результати засвідчили, що майже третина дітей, які взяли участь у дослідженні, не розуміла, що кожне наступне речення має бути синтаксично пов'язаним із попереднім, а також відображати послідовність розвитку думки. Ці учні не побачили, що зміна послідовності речень порушує логічний зв'язок і структуру тексту.

З 2005 р. в Україні в тестах *зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО) з української мови й літератури* з'явилися завдання на вимірювання вмінь *читати та розуміти прочитане*. Так, у випускників загальноосвітніх шкіл щороку перевіряються вміння аналізувати зміст тексту, його будову (композицію) та комунікативне призначення [7, с. 44]. Під час оцінювання вміння читати й розуміти прочитане учні мають показати знання стилів мовлення, їх основних ознак, функцій, вміння визначати тему й основну думку висловлювання, ділити текст на абзаци, мікротеми, визначати мовні засоби зв'язку речень у тексті, стилістичні засоби лексикології та фразеології, виражальні засоби риторики (порівняння, метафора, цитування, протиставлення, заклик, парадокс, гіпербола, риторичні запитання). В учнів

перевіряються вміння уважно читати, усвідомлювати та запам'ятовувати зміст прочитаного, диференціюючи в ньому головне та другорядне, орієнтуватися в змісті прочитаного висловлювання, уміти користуватися різноманітними виражальними засобами української мови в процесі спілкування для оптимального досягнення мети спілкування, критично оцінювати прочитане, виконувати мисленнєві (тобто розумові) дії – аналіз, порівняння, узагальнення, конкретизацію, синтез, робити висновки за аналогією, моделювати [16]. Аналіз результатів ЗНО засвідчив, що у випускників ЗНЗ недостатньо сформовані зазначені вміння та навички.

У 2010–2012 рр. у системі зовнішнього незалежного оцінювання проведено експеримент з *упровадження тесту загальної навчальної компетентності* (далі – ТЗНК), який оцінював загальні когнітивні вміння, потрібні для успішного навчання [10]. До таких умінь, на думку педагогів і психологів, належать: розуміння прочитаного тексту, його аналіз і структурування, встановлення логічних зв'язків і формулювання висновків, уміння чітко формулювати й обґрунтовувати свою думку, логічне мислення тощо [9]. ТЗНК було спрямовано не на виявлення досягнень учнів з певних навчальних предметів, а на оцінювання їхньої здатності до подальшого навчання [19, с. 6]. Тому розв'язання завдань цього тесту потребувало мінімальних предметних знань.

Вербально-комунікативна частина зазначеного тесту містила одне відкрите та низку закритих завдань з вибором однієї правильної відповіді з 4-х або 5-ти запропонованих. Відкрите завдання (есе) перевіряло вміння учнів логічно та зрозуміло висловлювати власну думку щодо порушеного питання. Учням пропонувалося прочитати невеликий за обсягом текст, що складався з декількох речень, з актуальної проблеми сьогодення і дати відповідь на поставлене запитання, обґрунтувавши свою думку. По суті, це було завдання на рефлексію щодо прочитаного. Закриті завдання стосувалися розуміння значення окремих речень, загального змісту тексту, уміння добирати заголовок, знаходити в тексті інформацію, подану в явному та неявному (прихованому) вигляді, розуміння значення різних шрифтів. Результати тесту засвідчили, що майже 50 % випускників шкіл не володіють зазначеними вміннями.

Тестами загальної навчальної компетентності планувалося доповнити предметні тести, які зараз становлять основу ЗНО. Однак досі це не було реалізовано на практиці.

Наприкінці 2013 р. в Україні було проведено ще одне дослідження – *моніторинг якості загальної середньої освіти серед усіх учнів 5 та 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів*. Його мета полягала в оцінюванні стану системи освіти та отриманні об'єктивної інформації про її якість за результатами навчання учнів у початковій та основній школі [4]. Серед завдань з української мови були такі, що стосувалися перевірки вмінь аналізувати зміст прочитаних текстів, робити висновки та висловлювати власне ставлення до прочитаного. Однак кількість їх була незначною: два завдання – для учнів 5 класів, одне – для 10-х.

На жаль, моніторинг не набув свого подальшого розвитку в практиці навчання, хоча планувалося проводити дослідження щороку. Через порушення процедури здійснення моніторингу його результати було оприлюднено лише частково, а саме дослідження зупинено [11].

Отже, до нині в Україні в практику роботи школи впроваджувалися лише поодинокі моніторингові дослідження читацьких умінь учнів.

Планується, що у 2018 р. Україна візьме участь у *Міжнародній програмі з оцінки навчальних досягнень учнів PISA* [17].

Мета цього дослідження – визначити, чи володіють учні 15-річного віку знаннями та вміннями для повноцінного функціонування в суспільстві. Однією з галузей дослідження є «грамотність читання». У 2018 р. вона буде провідною.

Основною метою дослідження в галузі читання є виявлення результатів оволодіння учнями вмінням читати та використовувати прочитане в життєвих ситуаціях, які будуть сприяти їхньому подальшому самовизначенню [13]. Перевірка грамотності читання

(уміння читати) в дослідженні здійснюється за трьома показниками: розуміння, рефлексія, використання. Проводиться така перевірка за допомогою тесту, який включає завдання з готовими відповідями, із яких необхідно обрати правильну відповідь, а також завдання з вільними відповідями, на які учень повинен дати власну коротку або розгорнуту обґрунтовану відповідь. Тексти, які пропонуються учням для читання, містять «візуальні зображення у вигляді діаграм, малюнків, карт, таблиць, графіків» [13] (т. зв. «несуцільні» тексти) та не містять таких візуальних зображень (т. зв. «суцільні» тексти).

Дослідження передбачає: а) читання учнями особистих листів, художньої літератури, біографій, науково-популярних текстів тощо, тобто читання з особистою метою (для себе); б) читання офіційних документів, інформації різного характеру про події загального значення тощо – це читання із загальною метою; в) читання текстів інструкцій (як зробити), тобто читання з «робочою» метою (у процесі праці, на роботі); г) читання навчальної літератури та текстів, які використовуються з навчальною метою – читання для здобуття освіти. Дослідження PISA не передбачає виявлення різниці в розумінні учнями текстів різних жанрів (художніх, наукових, ділових тощо).

Пілотне тестування в Україні відбулося у травні 2017 року. У ньому взяли участь учні, які народилися в 2001 році. В основному дослідженні (квітень-травень 2018 р.) візьмуть участь школярі, які народилися у 2002 році [14]. Учасникам тестування пропонуватимуться завдання з вибором однієї правильної відповіді, а також завдання з наданням короткої або розгорнутої відповіді.

Участь України в Міжнародній програмі з оцінки навчальних досягнень учнів PISA, по-перше, дасть змогу визначити переваги та недоліки національної системи освіти порівняно з іншими країнами, а це надзвичайно важливий крок у процесі входження до європейського освітнього простору. По-друге, одержані результати можуть стати підставою щодо вдосконалення навчального процесу, оновлення змісту освіти, методик викладання, зокрема навчання читати. Окрім того, моніторинг сформованості читацьких умінь учнів – необхідна передумова покращення якості загальної середньої освіти, оскільки вміння читати – це здатність учнів використовувати зміст прочитаного для досягнення власних цілей, розвитку їх знань і можливостей, для активної участі в житті суспільства.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З 2005 р. в Україні проводяться моніторингові дослідження умінь учнів загальноосвітніх навчальних закладів читати та розуміти прочитане. Проте це були лише поодинокі дослідження. Широкомасштабного і довготривалого моніторингу досі не було.

Проведені моніторингові дослідження читацьких умінь учнів дали можливість усвідомити значення читання в усіх сферах життєдіяльності людини й окреслили проблему читання не лише як проблему початкової школи та уроків української мови в основній школі, але й усій системі освіти. Можна стверджувати, що проблема формування й моніторингу читацьких умінь учнів є актуальною в навчально-виховному процесі на всіх етапах навчання в ЗНЗ і стосується всіх навчальних предметів. Особливої уваги потребує процес формування умінь учнів читати й розуміти прочитане, а також моніторинг їх на національному рівні.

Перспективними напрямками подальших досліджень може стати вивчення результатів українських школярів у Міжнародній програмі з оцінки навчальних досягнень учнів PISA, створенні авторських моніторингових досліджень читацьких умінь учнів та апробації їх.

Використані джерела

1. Аналітичний звіт за результатами моніторингового дослідження рівня сформованості в учнів 4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва умінь і навичок з української мови та математики в контексті їхньої готовності до навчання в основній школі. – К., 2009.
2. Аналітичний звіт про моніторингове дослідження якості навчальних досягнень у початковій школі (4 клас) / підгот. Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, Т. Ф. Алексеєнко та ін. для МОН України, АПН України і Центру освітнього моніторингу // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 1–4.

3. Аналітичний звіт про моніторингове дослідження якості навчальних досягнень у початковій школі (4 клас) / М-во освіти і науки України, АПН України, Центр освітнього моніторингу ; підготов. Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, Т. Ф. Алексеєнко та ін. // Початкова школа. – 2006. – № 4. – С. 3–9.
4. Збірник інструктивно-методичних матеріалів для проведення моніторингу якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів у початковій та основній школі (2013) [Електронний ресурс] // Моніторинг 2013 – міністерські тести у школах перенесено на листопад ; Національна академія педагогічних наук України (Офіційний сайт). – Режим доступу: [http://naps.gov.ua/uploads/files/monitoring/MON_IMM-Monit_ukr_\(144-13\)_S.pdf](http://naps.gov.ua/uploads/files/monitoring/MON_IMM-Monit_ukr_(144-13)_S.pdf)
5. Звіт за результатами дослідження вмій і навичок читання та розуміння тексту учнями 4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва. – К., 2008.
6. Звіт за результатами дослідження сформованості навичок грамотного читання учнів 7-х класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва. – К., 2009.
7. Зовнішнє тестування з української мови. Інформаційні матеріали. – К. : Центр тестових технологій, 2005. – 48 с.
8. Локшина О. І. Міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів як інструмент моніторингу якості освітніх систем / О. І. Локшина // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти // Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., Київ. – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – С. 52–55.
9. Ляшенко О. І. Про концепцію тесту для виявлення здібностей абітурієнтів / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 4. – С. 5–10.
10. Ляшенко О. Тест загальної навчальної компетентності: основні засади і результати пілотування / О. Ляшенко, С. Раков // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2. – С. 27–35.
11. Науменко С. Моніторинг якості загальної середньої освіти: досвід зарубіжжя в Україні / С. Науменко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / [ред. кол. : Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – Вип. 53. – С. 398–407.
12. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / заг. ред. : Г. Михайло ; упоряд. : Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. / Міністерство освіти і науки України. – К., 2016. – 40 с. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>
13. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA–2000 (полный отчет) [Электронный ресурс]. – М. : Центр оценки качества образования ИОСО РАО, 2004. – Режим доступа: www.centeroko.ru/public.htm
14. Популярні запитання [Електронний ресурс] // PISA Ukraine. Український центр оцінювання якості освіти. – Режим доступу: <http://pisa.testportal.gov.ua/faq>
15. Програма проведення дослідження щодо визначення рівня сформованості в учнів 4-х класів умій читання та розуміння тексту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewjm36bEr u3TAhWDnRoKHWUjCNkQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fstatic.klasnaocinka.com.ua%2Fuplo ads%2Feditor%2F6743%2F462601%2Fsitepage_194%2Ffiles%2Fdoslidzhennya_chitannya_4kl_do c&usg=AFQjCNGJo09OIJcgggXQXkif35jPLTPQJg&sig2=QkgdfD44B0igWdl6aQk2xg
16. Робота з текстом у форматі ЗНО. Тексти й завдання // Вісник ТІМО «Тестування і моніторинг в освіті». – 2010. – № 3. – С. 4–9.
17. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Деякі питання участі України у міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2018» від 4 лютого 2016 р. № 72-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/72-2016-%D1%80>.
18. Сметанникова Н. Н. Участь чтения [Электронный ресурс] / Н. Н. Сметанникова // Октябрь. – 2005. – № 3. – С. 140–146. – Режим доступа: http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=253
19. Упровадження тесту загальної навчальної компетентності в системі ЗНО абітурієнтів ВНЗ // Вісник ТІМО. – 2010. – № 10. – С. 2–48.
20. Хорошковська Т. П. Сучасні програми вимірювання грамотності читання учнів як засіб підвищення якості освіти / Т. П. Хорошковська // Матеріали XI–XII Міжнародних Фестивалей «Педагогіка XXI века» / сост. : З. Ш. Мингажева, С. В. Волковский. – Одеса, 2008. – С. 76–80.
21. Хорошковська Т. Сучасний погляд на читацькі вмійня та їх вимірювання в основній школі / Т. Хорошковська // Українська мова і література в школі. – 2008. – № 3. – С. 58–61.

References

1. Analitичnyi zvit za rezultatamy monitorynhovoho doslidzhennia rivnia sformovanosti v uchniv 4-kh klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv m. Kyieva umin i navychok z ukraïnskoi movy ta matematyky v konteksti yikhnoi hotovnosti do navchannia v osnovnii shkoli. – K., 2009.
2. Analitичnyi zvit pro monitorynhove doslidzhennia yakosti navchalnykh dosiahnen u pochatkovii shkoli (4 klas) / pidhot. N. M. Bibik, O. Ya. Savchenko, T. F. Aleksieienko ta in. dlia MON Ukrainy, APN Ukrainy i Tsentru osvithnoho monitorynhu // Pochatkova shkola. – 2006. – № 4. – S. 3–9.
3. Analitичnyi zvit pro monitorynhove doslidzhennia yakosti navchalnykh dosiahnen u pochatkovii shkoli (4 klas) / M-vo osvity i nauky Ukrainy, APN Ukrainy, Tsentru osvithnoho monitorynhu ; pidhotov. N. M. Bibik , O. Ya. Savchenko , T. F. Aleksieienko ta in. // Pochatkova shkola. – 2006. – № 4. – S. 3–9.
4. Zbirnyk instruktyvno-metodychnykh materialiv dlia provedennia monitorynhu yakosti zahalnoi serednoi osvity za rezultatamy navchannia uchniv u pochatkovii ta osnovnii shkoli (2013) [Elektronnyi resurs] // Monitorynh 2013 – ministerski testy u shkolakh pereneseno na lystopad ; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy (Ofitsiinyi sait) – Rezhym dostupu: [http://naps.gov.ua/uploads/files/monitoring/MON_IMM-Monit_\(144-13\)_S.pdf](http://naps.gov.ua/uploads/files/monitoring/MON_IMM-Monit_(144-13)_S.pdf)
5. Zvit za rezultatamy doslidzhennia vmin i navychok chytannia ta rozuminnia tekstu uchniamy 4-kh klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv m. Kyieva. – K., 2008.
6. Zvit za rezultatamy doslidzhennia sformovanosti navychok hramotnoho chytannia uchniv 7-kh klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv m. Kyieva. – K., 2009.
7. Zovnishnie testuvannia z ukraïnskoi movy. Informatsiini materialy. – K. : Tsentru testovykh tekhnolohii, 2005. – 48 s.
8. Lokshyna O. I. Mizhnarodni porivnialni doslidzhennia yakosti znan uchniv yak instrument monitorynhu yakosti osvithnykh system / O. I. Lokshyna // Problemy yakosti osvity: teoretychni i praktychni aspekty // Materialy metodolohichnoho seminaru APN Ukrainy. 15 lystopada 2006 r., Kyiv. – K. : SPD Bohdanova A. M., 2007. – S. 52–55.
9. Liashenko O. I. Pro kontseptsiiu testu dlia vyivlennia zdbnosteï abiturientiv / O. I. Liashenko // Pedahohika i psykholohiia. – 2010. – № 4. – S. 5–10.
10. Liashenko O. Test zahalnoi navchalnoi kompetentnosti: osnovni zasady i rezultaty pilotuvannia / O. Liashenko, S. Rakov // Pedahohika i psykholohiia. – 2012. – № 2. – S. 27–35.
11. Naumenko S. Monitorynh yakosti zahalnoi serednoi osvity: dosvid zarubizhzhia v Ukraini / S. Naumenko // Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly : zb. nauk. prats Umanskoho derzh. ped. un-tu im. Pavla Tychyny / [red. kol. : O. I. Bezliudnyi (hol. red.) ta in.]. – Uman : FOP Zhovtyi O. O., 2015. – Vyp. 53. – S. 398–407.
12. Nova ukraïnska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [Elektronnyi resurs] / zah. red. : M. Hryshchenko ; uporiad. : L. Hrynevych, O. Elkin, S. Kalashnikova ta in. / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – K., 2016. – 40 s. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>
13. Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovaniia obrazovatel'nykh dostizhenij uchashchisja PISA–2000 (polnyj otchet) [Elektronnyj resurs]. – M. : Centr ocenki kachestva obrazovaniia IOSO RAO, 2004. – Rezhim dostupa: www.centeroko.ru/public.htm
14. Populiarni zapytannia [Elektronnyi resurs] // PISA Ukraine. Ukraïnskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. – Rezhym dostupu: <http://pisa.testportal.gov.ua/faq>
15. Prohrama provedennia doslidzhennia shchodo vyznachennia rivnia sformovanosti v uchniv 4-kh klasiv umin chytannia ta rozuminnia tekstu [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewjm36bEr u3TAhWdnRoKHWUjCNkQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fstatic.klasnaocinka.com.ua%2Fuplo ads%2Fedorator%2F6743%2F462601%2Fsitepage_194%2Ffiles%2Fdoslidzhennya_chitannya_4kl_.do c&usg=AFQjCNGJo09OJlcfggXQXkif35jPLTPQJg&sig2=QkgdfD44B0igWdl6aQk2xg
16. Robota z tekstom u formati ZNO. Teksty y zavdannia // Visnyk TIMO «Testuvannia i monitorynh v osviti». – 2010. – № 3. – S. 4–9.
17. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy «Deïaki pytannia uchasti Ukrainy u mizhnarodnomu doslidzhenni yakosti osvity PISA-2018» vid 4 liutoho 2016 r. № 72-r [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/72-2016-%D1%80>
18. Smetannikova N. N. Uchast' chtenija [Elektronnyj resurs] / N. N. Smetannikova // Okt'abr'. – 2005. – № 3. – S. 140–146. – Rezhim dostupa: http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=253
19. Uprovadzhenntia testu zahalnoi navchalnoi kompetentnosti v systemi ZNO abiturientiv VNZ // Visnyk TIMO. – 2010. – № 10. – S. 2–48.
20. Khoroshkovska T. P. Suchasni prohramy vymiriuvannia hramotnosti chytannia uchniv yak zasib



- pidvyshchennia yakosti osvity / T. P. Khoroshkovska // Materialy XI–XII Mezhdunarodnyh Festivalie «Pedagogika XXI veka» / sost. : Z. Sh. Mingazheva, S. V. Volkovskij. – Odessa, 2008. – S. 76–80.
21. Khoroshkovska T. Suchasnyi pohliad na chytatski vminnia ta yikh vymiriuvannia v osnovnii shkoli / T. Khoroshkovska // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2008. – № 3. – S. 58–61.

Хорошковая Т. П.,

младший научный сотрудник отдела обучения языкам национальных меньшинств и зарубежной литературы Института педагогики НАПН Украины,
e-mail: khoroshkovska@ukr.net

ЧИТАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КАК ОБЪЕКТ МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье проанализированы мониторинговые исследования умений учащихся общеобразовательных учебных заведений читать и понимать прочитанное, проведенные в Украине, начиная с 2005 года. Раскрыты цели этих исследований, дана информация об основных умениях, которые проверялись у учащихся, и коротко представлены их результаты. Намечены пути участия Украины в Международной программе по оценке учебных достижений учащихся PISA. Сделан вывод, что проблема формирования и мониторинга читательских умений учащихся актуальна в учебно-воспитательном процессе на всех этапах обучения в общеобразовательных учебных заведениях и охватывает все предметы.

Ключевые слова: мониторинговое исследование; читательские умения; PISA; PIRLS; внешнее независимое оценивание; тестовые задания.

Khoroshkovska T.,

Junior researcher of the Ethnic Minorities Languages and Foreign Literature Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine,
e-mail: khoroshkovska@ukr.net

READING SKILLS OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS AS AN OBJECT OF MONITORING STUDIES

The article analyzes the monitoring study of the skills of the comprehensive secondary school students to read and understand the read text which has been conducted in Ukraine since 2005. In particularly, the national monitoring research of the quality of the 4th grade students' achievements in reading, Ukrainian language, mathematics and natural science (2005), study on the abilities and skills to read and comprehend a text by the pupils of the 4 grades of educational institutions in Kyiv (2007), research on the formation of the reading literacy of the pupils of the 7th grade of the educational institutions in Kyiv (2009), monitoring the level of formation of the abilities and skills of the pupils of the 4th grades of comprehensive educational institutions in Ukrainian language and mathematics in the context of their readiness to learn in primary school (2009), a test of general academic competence (2010–2012), monitoring the quality of secondary education among all students of the 5th and 10th grades of secondary schools (2013) were featured. The purpose of these monitoring studies is revealed; some brief information on the basic skills that were tested while the monitoring was being conducted was presented, as well their brief results were provided. The ways of Ukraine's participation in the international research on the education quality education PISA were suggested. It was found out that the problem of reading skills are relevant in teaching and educational process at school and cover all subjects. It is concluded that in any CEI, at all lessons, it is necessary to form students' ability to read and understand the read text, and at the national level, it is noteworthy to conduct a study on reading skills.

Keywords: monitoring studies; reading skills; PISA; PIRLS; Independent External Assessment; tests.



Pobiedash Iryna Vitaliivna –

a teacher of the SCS-№1 in Snovsk, Chernihiv region. The range of scientific interests are the methodology of teaching social subjects: the formation of civic competence with on the help of learning history.

e-mail: irina.pobedash@gmail.com

УДК 37.017.4:372.893

PILOT METHODOLOGICAL MODEL OF THE FORMATION OF PUPILS' CIVIC COMPETENCE (ON THE BASIS OF THE CONTENT OF THE "WORLD HISTORY" COURSE FOR THE 7-TH FORM)

The article deals with the pilot model of the formation of pupils' civic competence on the basis of the content of the course in World History (the 7-th form). The author suggests the methods of the formation of the cognitive civic competence – the basic knowledge (backbones) as follows the knowledge on a medieval society, state, policy, values, rules, rights, etc. The system of the backbone models which correspond to the structure of civic definitions is elaborated. It includes the fragments of a text, sketchy, conceptual and background pictures, the description of the medieval symbols, etc.

The methods of work in small groups for carrying out the creative tasks which provide the formation of the procedural component of the civic competence are represented. The schemes of their fulfilment are worked out. A set of medieval miniatures is used for the practical and analytical pupils' work on the society, the identification of medieval states and the definition of the contents of policy in the process of learning.

The task of the elaborating the project on a medieval town is suggested. The directions of pupils' investigation are put forward in this article. So pupils define that period state, policy, values, the ways of struggle for rights, rules, customs and traditions, etc. on the basis of architectural buildings, works of art and other sources about a medieval town.

In the process of doing the project, an axiological component of civic competence is formed, that is the value of a state for flourishing a town, the values of rights and freedoms for its inhabitants and at last, the rest of the value of the uniqueness of the Middle Ages.

Key words: experimental methodology, a basic model, a small group, a pupils' project, a medieval miniature, a medieval town.

Problem statement. The usage of the contents of the courses in World History is becoming actual in the context of the implementation of competence approach to fulfil the task of the formation of pupils' civic competence. These courses are the potential transfers of the most urgent social experience, the criteria of evaluation and the principles of activities elaborated by the mankind. As we live under the conditions of the globalization, it is necessary to be aware of being a citizen of the

integral and interrelated world; to admit the universal human values, to live and work on the basis of social constructivism: to adopt experience and achievements of other countries. The growth of the democratic society which is objectively deterministic both in the world and in Ukraine enhances the necessity of using the world historical experience [1, p. 10; 3, p.7, 8, 9, 10, 16].

Thus, studying the demands of the involvement of the resources of World History courses with the help of elaboration and implementation of experimental methods for forming pupils' civic competence is significant.

Analysis of recent research and publications. Research papers by the national scholars P. Verbyts'ka, I. Moroz, P. Moroz, Y. Oleksin, O. Pometun, T. Smahina etc. are devoted to various aspects of civic competence. The problem of the place and the role of a textbook in the process of implementation of the competent approach are presented in the scientific publications by V. Vlasov, O. Lokshyna, Y. Maliyenko, T. Matseykiv, P. Moroz, O. Pometun, etc. [4, 5, 9, 8, 10].

The methods are actually given in the works by Y. Oleksin, T. Smahina and others. The authors suggest the methodology of forming pupils' civic consciousness at the lessons of the History of Ukraine and the methodology of forming civic competence at the lessons of Law [5, 9]. However, the number of works which could represent the methods of the formation of civic competence at the lessons in the World History (the 7-th form) isn't enough. The timeliness of the topic lies in the necessity of using the potential of the course in the history of the Middle Ages in the process of formation of students' civic competence at school.

Formulation of the purposes of the article. The author has a goal to put forward a pilot methodological model of the formation of pupils' civic competence, to focus on the substantial resources in the course of the Middle Ages, to fulfil this task.

Main body. Let's characterise the fragments of our elaborated methodological sample of the formation of pupils' civic competence on the basis of analysed opportunities in the course of learning the Middle Ages history in the seventh form.

The course of the medieval society in the experimental methodology suggests concentrating attention on the formation of a variety of skills which provide pupils with the ability to analyse the society, namely the skills to explain differences of various strata in the public life, to describe and perceive the uniqueness of their norms, habits and traditions, to compare the range of their rights and freedoms, to make conclusions regarding equality, justice, etc. The organization of learning activities is carried out on the basis of medieval miniatures being selected and structured by a teacher according to the contents of reference lines suggested by the teacher's scheme. We characterise the following succession of making comparison by pupils. 1. Firstly, differences of the property right to land of knights, clergy and peasants are determined by land as it was the most valuable thing of the Middle Ages. It was the property right to land that defined the status in the medieval society. For example, the miniature "A French feudal lord gives instructions to the landowner" (15-th c.) [6, p. 48] allows to make a conclusion that knights were great landowners and they occupied a dominant position in the society. 2. Secondly, pupils compare the rights and freedoms of strata at the next stage, they determine the differences in their rights and freedoms. For instance, the miniature "A knight's troop" (11-th p.) [6, p. 8] illustrates the performance of vassal duties towards a king, who was his liege lord. The miniature "A crusade" reflects a vassal duty of a knight to defend his faith. A vassal's duty to defend the belief was carried out by kings who headed crusades and were the Pope's vassals. Such miniatures as "Richard Coeur de Lion" (12-th c.) testify to this fact [6, p. 130]. Some miniatures represent the performance of duties by peasants. The lack of land defined their public position. It is reflected in the miniatures "Agricultural work" (15-th c.), "Grain harvest and sheep shearing" (14-th p.), etc. [6, p. 51, 52] Pupils can reach the conclusion about such duties as the coronation and the blessing of crusades while analysing the miniatures "The Pope Leo the third coronates Karl the Great" (9-th c.), "The coronation of Karl the Great" (15-th c.), "Emperor Olexiy I Komnin asks Pontifex Urban II for help" (10-th c.) [6, p.23, 53, 76]. 3. Rules and traditions are described. The uniqueness of knights' traditions are represented in the miniatures "The rite of

knighting” (the 14-th c.) and “Jousting contest” (the 14-th c.) [6, p. 50]. 4. Dwellings and clothes are depicted and compared on the basis of the miniature “The Siege of the castle” (the 13-th c.), “Waiting ladies”(the 15-th c.), “Noble Couple” (the 14-th c.) [6, p. 40, 42].

Methodology of experimental education involves the formulation of certain results of the lesson aimed at the formation of civic competence components. For instance, the skills to identify a state for its characteristic features (a territory, formation, power, a public authority, tax system, laws, etc.) are added to analysed curriculum requirements in the course of learning medieval states. Thus, the result of education is aimed to formulate skills, even a habit to identify a state for its attributes obtaining the ability of orienting in the social and political life. The choice and structuring of civic contents is carried out according to the structure of the definition “state”. Historical maps are selected for showing the areas of the states to characterise such a characteristic feature as “a territory”. Medieval miniatures, mosaics representing rulers are used to illustrate medieval governors. It was medieval miniatures that are used by us as unique sources of the Middle Ages. For example, the peculiarities of the rulers’ appearance are shown in such miniatures as “The coronation of Karl the Great”(the 15-th c.)“Richard Cocur de Lion” (the 12-th c.), “Emperor Otto III” the 10-th c.). The appearance about the medieval troops is represented in the miniature of the eleventh century “A knights’ troop”. The way a legal document of that period looks is featured in the manuscripts “The Salik Law”(the 8-th c.) and the description of the Great Charter, etc. [6, p. 8, 23, 136; 8, p. 24].

The organization of the cognitive activities is realized with the help of drawing pupils into finding information on such attributes of the state according to a proposed teacher’s scheme (1. Territory. 2. Formation. 3. Power. 4. Law. 5. Taxes. 6. Miscellaneous). A teacher directs his/her work to the analysis of the map and defining the territory of a state. The peculiarities of the formation of the state are found out on the basis of analysis of a teacher’s text or a textbook. Such elements of state power as a name and appearance of a ruler, medieval attributes of power, an outer look of troops (weapons) and court, a strata-representative body, legislative acts, fortresses-centers of state local power, etc. are considered to be procedures of pictorial and analytic description. Using the procedures of comparison a teacher forms a habit of defining the peculiarities of a medieval state in comparison with the Ancient World states, making differences to states within the Middle Ages.

Such an analysis is written in the pupils’ exercise-books in the form of “a key model”. Analysed information on a state turns into its “image” thanks to words, symbols, attributes, colours; background, silhouette and sketchy pictures in the “key model”. Such clues in the exercise-book give the opportunities to carry out the project of creating pupils’ textbook, can be used for revision, for a state’s characteristic, make easier for pupils to carry out such a creative task as to prepare for pupils’ presentation on a certain Medieval state [2, p. 76, 77, 78, 86]. Thus, a described fragment of experimental methodological model above realizes the task of forming the skills to identify a state.

The content of the medieval history gives an opportunity to develop pupils’ skills to analyse the policy of a medieval state at the lessons. The achievements of such an experimental result provide with a selection and structuring of civic contents according to the following characteristics. Medieval miniatures that reproduce the problems of that time are chosen. These problems define the directions of the policy of states and the ways of their solving by authorities. There were miniatures of the Medieval Ages with the depiction of that time rulers who pursued their policy. In our opinion, the selection of such historical sources reflects the peculiarities of the medieval policy in the best way. Working with these miniatures pupils receive the experience of policy analysis of the Middle Ages, dipping into its atmosphere, seeing it with author’s eyes who was the citizen of the Middle Ages as the best true-to-fact interpreter of that time period. For instance, the confrontation with enemies is represented in such miniatures as “The seizure of Constantinople by crusaders” (the 15-th c.), “Muhammad’s troops confront the Byzantine Empire”(the 13-th c.), “The siege of Constantinople”(the 15-th c.), “Byzantines set on fire Arab ships with wildfire”(the 13-th c.), etc. [6, p. 80, 92, 101]. The miniatures “Russian troops’ crossing the Don”(the 14-th c.), “The victory in the Kulikovo Field”(the 15-th c.), “Dmytry Donskoy”, “Great stand on the Ugra river”(the 15-th c.),

“Russian warriors drive members of the Golden Horde”(the 15-th c.) can be used to illustrate the struggle for the liberation and the formation of Russian own state [6, p. 194, 196, 199]. Different ways of French kings’ policy to unite France are displayed in the miniatures “French king Louis the Ninth goes on crusade with his family”(the 14-th c.), “The execution of templary” (the 14-th c.), “The battle near Kresi”(the 15-th c.) and “The siege of the castle. An episode of the Hundred Year’s War” (the 15-th c.) [6, p. 116, 118, 119, 122]. Religious conflicts, the role of church in the policy represent the miniatures “Going to Canossa”(the 12-th c.), “Emperor Olexiy I Komnin asks Pontifex Urban II for help” (the 10-th c.), “A crusade”(the 13-th c.) and “The construction of the castle” (the 15-th c.) and “The construction of the Kremlin wall in Moscow” (the 13-th c.) [6, p. 74, 76, 77, 193].

The methodology of the pupils’ cognitive activities with the help of the textbook is described by us in the previous publication. We add it with the interactive exercise, which provides for involving pupils in interactive team-work. The method of analysis of a miniature is worked out on the basis of general methodological requirements for work with a description and picturesque use of visual aids. In addition, the description and interpretation of the representation are focused on the policy. Work with miniatures is performed by such a scheme: 1. How can one recognize the period of the Middle Ages (houses, implements, people, the way of description, etc.)? 2. Who/what is described? What is taking place? 3. How is the policy reflected in the miniature? (What fact is shown? How is the problem settled? What interests is the policy realized in?). For example, let’s analyze the miniature “The battle near Kresi” (the 15-th c.). The Medieval period is described by such details as the representation of a castle, feudal troops, medieval attributes, weapons (a bow, a crossbow, a spear) and flags with coats of arms. Pupils make a conclusion that the miniature depicts such a historical fact as the battle of the Hundred Years’ War. They explain that French kings solved the problem of overcoming feudal disunity and pursued the policy of unity and centralization of the state. Pupils conclude that the miniature represents such a method of policy as a war. Deepening in the analysis of the miniature with the help of comparing permits to draw a conclusion that the French troops were feudal, vassals didn’t obey the king. It was the cause of defeats and future military reform that describes the policy of that period [6, p. 119].

Pupils develop their skills to define the directions of the policy according to that time problems that the authorities had to settle, to describe the ways of realizing the policy, to make conclusions as far as the interests of feudal strata were concerned (public, certain groups of the society), to compare with policy of ancient states.

The opportunities of the course in Medieval History analysed by us earlier allows to construct experimental methods which are directed to the development of pupils’ skills to define civic contents of that period life with the help of architectural pieces of work, medieval cities, material objects (the remains of medieval towns), works of art, etc. The organisation of pupils’ cognitive activities provides the involvement of pupils in elaborating class projects. While working on their own in groups at the projects pupils use theoretical knowledge in practice to solve problems set before them. In general, the project’s theme is formulated as follows: “A medieval town on the civic contents of that period life”. The pupils choose a medieval town for investigation themselves. It can be London, Paris, Prague, Krakiv, Milan, Venice, Florence, Cordova, etc. Let’s make a stop to define a goal. Carrying out such a task formulates pupils’ abilities to analyze the following items while investigating a concrete town:

1. The pupils make a study of medieval conditions of town formation. Thus, a map, nature, a legend, a coat of arms are analysed. Thanks to architectural remains, miniatures, engravings, artistic paintings, etc. the pupils construct an image of the town putting together its such peculiarities as battlements, round towers, narrow gates, a lifting bridge, etc. because medieval towns didn’t resemble either Roman or, moreover, modern ones. The image of the town can be represented in different ways, but it is necessary to show it graphically and in a silhouette way by all means. Such a symbolic image of the town will be remembered in pupils’ minds forever. What is more, it was the Middle Ages that perceived the world around us through symbols.

2. The next direction of the project development is the description of that period state in a town. For example, a king's residence, a building for meetings of strata representative authorities, a court, dwellings of a king's officials, etc. Thus, the Tower of London and the Canterbury Cathedral symbolize the king's power.

3. Pupils get to know the range of rights, freedoms and duties of town inhabitants due to the methods of reconstruction and comparison of buildings, daily life, clothes, people's customs and traditions. For instance, illustrative material on a feudal castle (with its cellars, instruments of torture and ghosts) is combined with its owner; a cathedral, a monastery – with clergy; the streets of handcraft men, the houses for shop elders' meetings and banquets, a church in honour of a saint patron's craft – with handcraft men themselves. A house itself is the reflection of rights as only a man with all the town rights could buy a house at that time. Pupils deepen their knowledge on finding out rights of a king's clergy, doctors, lawyers, school teachers and university-tutors, barbers, bathhouse attendants, tavern keepers servants, beggars, etc. However, such unique town buildings as a town house and a tower with archive facilities, a seal, treasury and an alarm bell were the pride of town inhabitants, the symbol of their freedoms and rights.

4. Pupils have to define how that period policy, values, customs and traditions are depicted in the remains of a medieval town. For example, town walls were the witnesses of that political way as wars. They defended town inhabitants from robberies of Vikings, feudal wars, etc. Craft men's shops sent their men for people's volunteer army and carrying out watchman service on the walls and town towers. Squares, castles, fortresses were the place of tortures and execution. It was such a way of realizing a state power and medieval law. Unique, cathedrals bore witness of an undisputed value of God. Towns themselves with achievements of crafts, works of art have remained as the evidence of medieval states' values and the uniqueness of the Middle Ages.

Conclusion. Thus, according to the results of the forming experiment the represented methodological model allows to realize the task of the formation of pupils' civic competence on the basis of the contents of the course in World History (the Middle Ages). In our opinion, the most affective opportunities of this course are in the formation of such elements of civic competence as the ability to analyse a medieval society, to identify a medieval state, to define the contents of that period policy, rules, values, customs and traditions, etc.

The acquisition of pupils' civic competence is carried out in the process of the fulfilment of creative tasks in small groups, the elaboration of projects, the creation of the backbone models, which turn a pupil's copybook into a textbook.

The complex of medieval miniatures, works of art, architectural buildings are analysed in the experimental methodical model. It gives an opportunity to organize the cognitive pupils' activities. The model contains the scheme of the fulfilment of tasks. The methodical model of the formation of civic competence on the basis of the contents of the course in the History of Ukraine in the Middle Ages needs the further scientific elaboration.

Використані джерела

1. Арцишевський Р. А. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства / Р. А. Арцишевський // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 6 – 11.
2. Желіба О. В. Методичні засади використання умовно-графічної наочності у процесі навчання всесвітньої історії в 10-11 класах : дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.02 / Желіба Олександр Володимирович. – К., 2003. – 293 с.
3. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С.5 – 18.
4. Малієнко Ю. Б. Формування історичної компетентності засобами підручника з історії Середніх віків / Ю. Б. Малієнко // Проблеми сучасного підручника. - 2016. – Вип. 16. – С. 203-212.
5. Олексін Ю. П. Навчання вітчизняній історії як засіб формування рис громадянськості старшокласників : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Олексін Юрій Петрович. – К., 2006. – 179 с.

6. Подаляк Н. Г. Історія середніх віків : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Н. Г. Подаляк. – К. : Генеза, 2007, - 236 с.
7. Пометун О. І. Всесвітня історія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів / О. І. Пометун, Ю. Б. Малієнко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. – 224 с.
8. Пометун О. Методика навчання історії в школі: [посібник]/ Пометун Олена Іванівна, Фрейман Григорій Ошерович. – К. : Генеза, 2009. – 327 с.
9. Смагіна Т. М. Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства : дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.02 / Смагіна Таїса Миколаївна. – К., 2007. – 267 с.
10. Moroz P. V. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school / P. V. Moroz , I. V. Moroz // Український педагогічний журнал. – 2015. - №. 3. – С. 102-115.

References

1. Artsyshevs'kyi R. A. Svitohliadna osvita v umovakh perekhodu do informatsiynoho suspil'stva. / R. A. Artsyshevs'kyi // Shliakh osvity. – 2008. – № 1. – S. 6 – 11.
2. Zheliba O. V. Metodichni zasady vykorystannia umovno-hrafichnoyi naochnosti u protsesi navchannia vsesvitnoi istoriyi v 10-11 klasakh : dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.02 / Zheliba Oleksandr Volodymyrovych. – K., 2003. – 293 s.
3. Kremen' V. H. Yakisna osvita v konteksti zahalnotsivilizatsiynykh zmin. / V. H. Kremen' // Pedahohika i psykhohohiya. – 2007. – № 2. – S. 5 – 18.
4. Malienko Yu. B. Formuvannia istorychnoyi kompetentnosti zasobamy pidruchnyka z istoriyi Serednikh vikiv. / Yu. B. Malienko // Problemy sychasnoho pidruchnyka. - 2016. – Vyp. 16. – S. 203 – 212.
5. Oleksin Y. P. Navchannia vitchuznianiya istoriyi yak zasib formuvannia rus hromadyans'kosti starshoklasnykiv : dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.02 / Oleksin Yuriy Petrovych. – K., 2006. – 179 s.
6. Podoliak N. H. Istoriya serednikh vikiv : pidruch. dlia 7 kl. zahalnoosvit. navch. zakladiv / N. H. Podoliak. – K. : Heneza, 2007. – 236 s.
7. Pomետun O. I. Vsesvitnia istoya : pidruch. dlia 7 kl. zahalnoosvit. navch. zakladiv / O. I. Pomետun, Yu. B. Malienko. – K. : Vydavnychiy dim Osvita, 2015. – 224 s.
8. Pomետun O. Metodyka navchannia istorii v shkoli: [posibnyk] / Pomետun Olena Ivanivna, Freiman Grigorii Osherovich. – K. : Geneza, 2009. – 328 s.
9. Smahina T. M. Formuvannia hromadians'koyi kompetentnosti uchniv u procesi navchannia pravoznavstva : dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.02 / Smahina Tayisa Mykolayivna. – K., 2007. – 267 s.
10. Moroz P. V. Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school / P. V. Moroz , I. V. Moroz // Український педагогічний журнал. – 2015. – №. 3. – С. 102-115.

Побєдаш І. В.,

*вчитель Сновської ЗОШ І-ІІІ ст. № 1, м. Сновськ Чернігівської області,
e-mail: irina.pobedash@gmail.com*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ (на основі змісту курсу «Всесвітня історія», 7 клас)

У статті представлена експериментальна методична модель формування громадянської компетентності учнів на основі змісту курсу всесвітньої історії (7 клас). Запропоновано методику формування когнітивної складової громадянської компетентності – базових знань («опор»), а саме: знань про середньовічне суспільство, державу, політику, цінності, норми, права тощо. Розроблена система «опорних моделей», які відповідають структурі громадянознавчих понять, включають фрагменти тексту, контурних, схематичних, фонових малюнків, зображення символів середньовіччя тощо.

Описано методику роботи у малих групах по виконанню творчих завдань, що забезпечують формування діяльнісної складової громадянської компетентності. Розроблено

алгоритми їх виконання. Для практичної роботи учнів по аналізу суспільства, ідентифікації середньовічних держав, визначення змісту політики у процес навчання залучено комплекс середньовічних мініатюр.

Для набуття учнями компетентності запропоновано завдання по розробці проекту про середньовічне місто. В статті окреслено напрямки учнівського дослідження. Отже на основі архітектурних споруд, творів мистецтва та інших джерел про місто учні визначають тогочасну державу, політику, цінності, способи боротьби за права, норми, звичаї, традиції тощо. При цьому формується аксіологічна складова громадянської компетентності, а саме: цінність держави для розквіту міста, цінність прав і свобод для його мешканців і в решті решт цінність самої унікальності середньовіччя.

Ключові слова: експериментальна методика, опорна модель, мала група, учнівський проект, середньовічна мініатюра, середньовічне місто.

Победаш І. В.,
учитель Сновской СОШ I-III ст. № 1, г. Сновска Черниговской области,
e-mail: irina.pobedash@gmail.com

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ (на основе содержания курса «Всемирная история», 7 класс)

В статье представлена экспериментальная методическая модель формирования гражданской компетентности учащихся на основе содержания курса всемирной истории (7 класс). Предложено методику формирования базовых знаний («опор»), а именно: знаний про средневековое общество, государство, политику, ценности, нормы, права. Разработана система «опорных моделей», которые соответствуют структуре базовых понятий, содержат фрагменты текста, контурных, схематических, фоновых рисунков, изображения символов средневековья.

Описано методику работы в группах по выполнению творческих заданий. Разработаны алгоритмы их выполнения. В процесс обучения включен комплекс средневековых миниатюр.

В статье описана методика разработки ученического проекта о средневековом городе как источнике изучения средневекового общества, государства, политики, ценностей, норм, обычаев и традиций. информации. Анализируя по заданным направлениям архитектуру, произведения искусства ученики убеждаются в ценности государства для расцвета города, ценности прав и свобод для его жителей и в конце концов ценности самой уникальности средневековья. Предложенная методическая модель направлена на формирование когнитивной, процессуальной и аксиологической составляющей гражданской компетентности.

Ключевые слова: экспериментальная методика, опорная модель, малая группа, ученический проект, средневековая миниатюра, средневековый город.



Меняйло Вікторія Іванівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри прикладної фізики та наноматеріалів, начальник науково-дослідної частини Запорізького національного університету. Коло наукових інтересів: науково-дослідницька та інноваційна діяльність у вищому навчальному закладі, підготовка до дослідницько-інноваційної діяльності на сьомому, восьмому рівнях вищої освіти.
e-mail: menyailo16@gmail.com

УДК 378.22

ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК НОВА КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

У статті проведено теоретичний аналіз поняття «інноваційна діяльність» та виділено три підходи до визначення сутності цього феномену: імплементаційний, інтеграційний та комбінаційний. Запропоновано дві логіко-структурні моделі реалізації інноваційної діяльності: одноетапна та двоетапна. Розкрито сутність інноваційної, дослідницько-інноваційної, інноваційно-дослідницької, інноваційно-впроваджувальної діяльності та визначено їх місце у загальній системі досліджуваних понять. Встановлено різницю між інноваційно-дослідницькою та дослідницько-інноваційною діяльністю, що дало змогу усунути суперечності щодо неоднозначного трактування цих категорій у попередніх дослідженнях. Визначено поняття «дослідницько-інноваційна діяльність» як складова професійної діяльності фахівців.

Ключові слова: інноваційна діяльність; інноваційно-дослідницька діяльність; інноваційно-впроваджувальна діяльність; дослідницько-інноваційна діяльність.

Постановка проблеми. Розкриття сутності поняття «дослідницько-інноваційна діяльність» набуло особливої актуальності у зв'язку з прийняттям нових нормативних документів, що регулюють освіту в Україні (Національна рамка кваліфікацій, 2011; Закон України «Про вищу освіту», 2014), де дослідницько-інноваційну діяльність визначено як один з основних видів діяльності фахівців восьмого кваліфікаційного рівня. Однак до цього часу дослідницько-інноваційна діяльність як педагогічна категорія не була предметом розгляду науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як засвідчив проведений аналіз літератури, поняття інноваційної діяльності сьогодні є широко розповсюдженим у науковій літературі з різних галузей, у тому числі з педагогіки. Великий внесок у розвиток педагогічної інноватики та її термінологічного апарату зробили Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Зязюн, С. Сисоєва, В. Кремень, О. Шапран, І. Гавриш.

Серед об'єктів досліджень науковців, крім інноваційної діяльності, є й інноваційно-дослідницька діяльність (О. Мосюк, Г. Пономарьова, О. Лагерева), інноваційно-впроваджувальна діяльність (О. Мариновська, А. Галіахметова, С. Кулієв), комплексна інноваційна діяльність (А. Галіахметова).

Концепт «дослідницько-інноваційна діяльність» з'явився у науково-педагогічній літературі на початку XXI ст., насамперед у наукових працях В. Лугового, Ж. Таланової, набув більш широкого використання після опублікування Білої книги національної освіти України (2009), де дослідницько-інноваційну діяльність визначено як складову діяльності вищого навчального закладу взагалі та науково-педагогічних працівників зокрема; надалі знайшов своє застосування в нормативних документах з освітньої діяльності. Однак нині практично немає наукових робіт, які розкривають сутність цього феномену у педагогічній науці, за виключенням роботи [12], в якій ми проаналізували зв'язок між дослідницькою та інноваційною діяльністю та зробили першу спробу щодо визначення поняття дослідницько-інноваційної діяльності, яке, на наш погляд, потребує подальшого уточнення.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття сутності феномену «дослідницько-інноваційна діяльність» та побудова логіко-структурної моделі інноваційної діяльності, що дає змогу визначити сутність інноваційної, дослідницько-інноваційної, інноваційно-дослідницької, інноваційно-впроваджувальної діяльності та їх місце в загальній системі досліджуваних понять.

Виклад основного матеріалу. Етимологічно словосполучення «дослідницько-інноваційна діяльність» отримано шляхом додавання до іменника «діяльність» складного прикметника «дослідницько-інноваційна», компоненти якого синтаксично є відносними прикметниками, які визначають відношення до іменника і є його рівноправними ознаками, що можуть бути як однорідними, так і неоднорідними [3].

Однорідними вважають ознаки, які характеризують одну якість предмета. У цьому випадку при трансформації складного прикметника між його компонентами можна поставити сурядні сполучники «та, і»: «дослідницька та інноваційна діяльність». Якщо сполучник між ними відсутній, вони розділяються комою. Оскільки прикметники «дослідницька» та «інноваційна» визначають принципово різні види діяльності: дослідницька – пошукову, інтелектуальну; інноваційна – практичну, впроваджувальну, тобто «характеризують предмет з різних сторін, у різних співвідношеннях, виражають ознаки, що належать до різних родових понять» [16], і між цими прикметниками не можна поставити кому, вони є неоднорідними означеннями.

Особливістю таких означень є те, що вони зазвичай використовуються у чітко визначеній послідовності. У цьому випадку між складовими елементами можна поставити сурядні сполучники «не лише ..., але й»: не лише дослідницька, але й інноваційна діяльність. Однак не можна сказати навпаки: не лише інноваційна, але й дослідницька діяльність.

У словосполученнях, що складаються з неоднорідних означень, з головним словом (у даному випадку «діяльність») безпосередньо пов'язане найближче до нього означення («інноваційна»), а друге («дослідницька») – має відношення вже до цілого словосполучення («інноваційна діяльність») [10].

Таким чином, проведений етимологічний, лексичний та синтаксичний аналіз зазначеного феномену показав, що дослідницько-інноваційна діяльність є різновидом інноваційної діяльності (яка виступає для неї родовим поняттям), а також містить певні ознаки (включає компоненти) дослідницької діяльності. Тому для подальшого розкриття сутності цього поняття нам необхідно детально дослідити сам феномен «інноваційна діяльність», а також споріднені з ним категорії, які зустрічаються у науковій літературі, а саме: «інноваційно-дослідницька діяльність», «інноваційно-впроваджувальна діяльність», «комплексна інноваційна діяльність» і визначити місце кожного терміну в загальній системі понять, оскільки, як зазначає Р. Натадзе [14, с. 10], поняття тоді є по-справжньому науковим, коли воно входить у систему понять, має своє визначене місце в «сітці» понять, перебуває в певному відношенні з іншими поняттями.

На підставі проведеного термінологічного аналізу різних тлумачень поняття «інноваційна діяльність» в економічній, юридичній, філософській, педагогічній літературі нами було виділено два основних підходи щодо визначення сутності та структури інноваційної діяльності.

Представники першого (імплементативного) підходу вважають, що інноваційну діяльність варто розуміти як «комплекс практичних дій, спрямованих на використання науково-технічних результатів з метою отримання нових або поліпшення існуючих виробів, технологій, методів управління та ін.» [20, с. 38]. Так, наприклад, автори роботи [18, с. 99] зазначають, що «інноваційна діяльність часто визначається як використання нових ринкових або технологічних знань для створення нових продуктів або послуг, які бажають споживачі». М. Спіцин, І. Кириленко [18, с. 99] трактують її як діяльність, спрямовану на комерціалізацію і використання результатів наукових досліджень та розробок. О. Дяків розуміє інноваційну діяльність як «використання нововведень у виді нових технологій, видів продукції та послуг, організаційно-технічних і соціально-економічних рішень виробничого, фінансового, адміністративного або іншого характеру» [6, с. 98].

Представники другого (інтеграційного) підходу вбачають, що інноваційна діяльність є складною діяльністю, спрямованою на створення та впровадження нових знань, що охоплює комплекс дій, пов'язаних із зародженням, створенням, освоєнням і поширенням інновацій, тобто описує весь процес «від зародження ідеї до її практичного використання з метою задоволення потреб суспільства» [17, с. 187].

Так, Л. Даниленко [5, с. 16] інноваційну діяльність розуміє як процес створення та використання інтелектуального продукту, доведення нових оригінальних ідей до реалізації їх у вигляді готового товару (послуги) на ринку; Н. Тверезовська [21, с. 193] розглядає її як комплексний, цілеспрямований процес створення, пропагування і використання новизни, метою якого є задоволення потреб та інтересів людей новими засобами, що породжує якісні зміни системи й способів забезпечення її ефективності, стабільності, життєдіяльності. Автори роботи [19, с. 302] розкривають сутність інноваційної діяльності як процесу створення, застосування і розповсюдження результатів наукових досліджень і розробок з метою поліпшення якості продукції, технології її виготовлення задля отримання конкурентних ринкових переваг.

Можна виокремити ще й третій (комбінаційний) підхід до розкриття сутності інноваційної діяльності, який є комбінацією першого та другого підходів і вказує на те, що процес створення інновацій може відбуватися двома незалежними шляхами: як за рахунок розроблення новацій (зародження інновацій), так і за рахунок пошуку і застосування вже існуючих новацій, на що звертає увагу О. Чумак [22, с. 160], формулюючи перший етап «життєвого циклу» інновацій як «зародження інновацій або пошук готових новацій», наступними етапами якого є створення, освоєння та дифузія інновацій.

Таким чином, приходимо до висновку, що у загальному випадку інноваційна діяльність являє собою складну діяльність, яка поєднує в собі дві принципово різні складові: першу – теоретичну (ідеальну), пов'язану із зародженням інновацій (створення нових знань і доведення їх до рівня новацій); другу – практичну (матеріальну), пов'язану зі створенням, освоєнням і поширенням інновацій (впровадження нових знань у практичну діяльність як процес перетворення новацій в інновації з подальшою їх дифузією).

Аналіз нормативно-правової бази, здійснений автором роботи [17, с. 187], приводить до аналогічного висновку: інноваційна діяльність складається з двох частин: нематеріальної, пов'язаної із отриманням нових знань у всіх галузях суспільної діяльності, та матеріальної, відповідальної за впровадження отриманих знань в реальні види діяльності з метою досягнення певного ефекту (соціального, економічного тощо).

Згідно з Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затвердженим Наказом МОН України від 07.11.2000 р. № 522, «інноваційна діяльність в

системі освіти визначається як діяльність, що спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень» [15].

Тут також, з одного боку, йдеться про розроблення інновацій, а з другого – про їх впровадження. Тому, аналізуючи сутність інноваційної діяльності, необхідно завжди вносити уточнення, про яку саме складову діяльності йдеться: чи то про розробку інновацій, чи то – про їх використання, маючи на увазі, що ці процеси відбуваються за принципово різною логікою: «одна – відображає логіку педагогічного дослідження (розроблення нових знань – ідей, концепцій, підходів, технологій та ін.), тобто логіку науки, а друга – логіку впровадження результатів цих досліджень, тобто логіку практики» [11, с. 160].

Дослідниця О. Маринівська у своїх наукових доробках наголошує і на різній меті та здебільшого і різних суб'єктах цих двох видів інноваційної діяльності, підкреслюючи, що дослідно-експериментальна робота учених щодо розробки інновацій обумовлена цілями і завданнями педагогічного експерименту, а інноваційна (впроваджувальна) діяльність – методичною метою вчителя-новатора, який, відбираючи інновації для використання, виходить з їхнього цільового призначення та здатності вирішити конкретні проблеми освітнього процесу [11, с. 161].

З цього випливає, що взаємодія теорії і практики в єдиному інноваційному процесі може відбуватися двома шляхами: як за напрямком від теорії до практики, так і навпаки – від практики до теорії. У зазначених в роботі [9, с. 83] категоріях у першому випадку маємо справу з інноваційно-дослідницькою діяльністю, яка охоплює розробку самої ідеї та можливих шляхів її реалізації на практиці. Другий варіант характеризує інноваційно-впроваджувальну діяльність, яка полягає в застосуванні нових наукових ідей, принципів, змісту інноваційних педагогічних технологій та адаптації їх до конкретних умов.

Отже, вихідними елементами для інноваційно-впроваджувальної діяльності виступають результати, отримані в процесі інноваційно-дослідницької діяльності, що є наочною демонстрацією філософського трактування поняття діяльності як «складно організованої системи різних актів перетворення об'єктів, коли продукти однієї діяльності переходять в іншу і стають її компонентами» [8, с. 79].

На цьому ж факті акцентує увагу і Т. Бова [1], яка розглядає в якості об'єкта інноваційної діяльності нове явище, що «є результатом розумової, інтелектуальної діяльності, в ході якої відбувається перетворення знання на образ, зразок нового блага, що характеризується науково-технічною і (або) ринковою новизною. Це нове явище є, по суті, об'єктом інноваційної діяльності, оскільки у подальшому саме воно буде підлягати різного роду перетворенням».

Як справедливо зазначає С. Кулієв, за умови інтеграції цих процесів, коли кінцевий етап інноваційно-дослідницької діяльності виступає одночасно першим етапом інноваційно-впроваджувальної діяльності, ефективність зазначених видів діяльності суттєво зростає [9, с. 83]. З ним погоджується і А. Галахметова, яка вважає, що для ефективного впровадження освітніх інновацій потрібно забезпечити інтеграцію інноваційно-дослідницької та інноваційно-впроваджувальної діяльності [4]. Таку складну системну діяльність вона визначає як комплексну інноваційну діяльність та розкриває її сутність у контексті інноваційної діяльності педагогічних працівників в умовах навчального закладу.

Однак у практичній педагогічній роботі ми переважно стикаємося лише з другим, заключним етапом інноваційної діяльності, тобто інноваційно-впроваджувальною діяльністю педагогів-новаторів, яка включає «усвідомлений вибір, апробацію, адаптацію та впровадження інновацій, експериментально перевірених і рекомендованих до застосування» [11, с. 163–164].

Таким чином, якщо інноваційна діяльність як більш широке поняття охоплює процес розроблення, дослідно-експериментальної перевірки, апробації та використання інновацій, то інноваційно-впроваджувальна діяльність включає лише завершальні етапи цього процесу, даючи відповіді на питання, які новації обрати та яким чином їх ефективно застосувати у педагогічному процесі.

Оскільки поняття «інноваційна діяльність» є більш загальним по відношенню до поняття «інноваційно-впроваджувальна діяльність», то в багатьох випадках виправдано є заміна терміну «інноваційно-впроваджувальна діяльність» на «інноваційна діяльність», що цілком відповідає логіці першого (імплементаційного) підходу до розкриття сутності цього поняття.

З позицій другого (інтегративного) підходу інноваційну діяльність розуміють як комплексну інноваційну діяльність, яка складається з двох етапів, першим з яких є теоретичний, дослідницький етап, що характеризується інноваційно-дослідницькою діяльністю, яку визначаємо як різновид дослідницької діяльності, націленої на отримання нових знань та доведення їх до рівня новацій, що слугують вихідними елементами для перетворення їх в інновації на другому (практичному) етапі в процесі інноваційно-впроваджувальної діяльності з метою отримання потрібного ефекту.

Проведений теоретичний аналіз поняття «інноваційна діяльність» засвідчив, що воно є полісемічним, відповідно, «приводить до того, що визначеність його розуміння досягається тільки в контексті, у певній системі міркувань» [7, с. 50]. Тому, на наш погляд, з метою уникнення багатозначності трактування концепту «інноваційна діяльність» у науковій, науково-педагогічній літературі та з огляду на те, що «наукові терміни мають відкритий характер і здатні наповнюватися новим змістом у процесі розвитку і зміні концептуальних відношень» [2, с. 31], вважаємо цілком логічним визначити комплексну інноваційну діяльність як дослідницько-інноваційну.

Поділяючи думку представників третього (комбінаційного) підходу щодо існування двох алгоритмів розгортання інноваційної діяльності, змодельємо її логіко-структурну схему з позицій імплементаційного та інтеграційного підходів. На рис. 1 (далі у тексті) представлено дві рівноправні логіко-структурні моделі інноваційної діяльності: одноетапна, яка описує структуру інноваційно-впроваджувальної діяльності, та двоетапна, що характеризує процес дослідницько-інноваційної діяльності.

Як видно з рис. 1, структура інноваційної (інноваційно-впроваджувальної) діяльності складається з одного практичного (впроваджувального) етапу, пов'язаного з пошуком, відбором новацій, їх апробацією, адаптацією, подальшим використанням та дифузією; до структури дослідницько-інноваційної діяльності входить ще другий, теоретичний (дослідницький) етап, який включає операції щодо розробки ідеї, вироблення нових знань та представлення їх у вигляді, готовому до впровадження у практичну діяльність. Зазначені дії є елементами інноваційно-дослідницької діяльності.

Таким чином, запропонована логіко-структурна схема визначає місце понять розглянутих видів інноваційної діяльності у загальній системі понять досліджуваного явища, зокрема дає можливість встановити чітку різницю між дефініціями «дослідницько-інноваційна діяльність» та «інноваційно-дослідницька діяльність», а також усунути суперечності щодо різного тлумачення цих понять у попередніх дослідженнях.

Так, на нашу думку, інноваційно-дослідницька діяльність педагога, визначена у роботі [13, с. 174] як «розробка, створення, апробація та поширення педагогічних інновацій», за логікою нашого дослідження належить до дослідницько-інноваційної, і навпаки – дослідницько-інноваційна діяльність, визначена нами у роботі [12, с. 80] як «дослідницька діяльність, що набуває ознак інноваційної (націлена на створення новацій, які можуть бути перетворені на інновації)» являє собою лише її підсистему, тобто інноваційно-дослідницьку діяльність.

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ		
ПІДХІД	ІМПЛЕМЕНТАЦІЙНИЙ	ІНТЕГРАЦІЙНИЙ
МОДЕЛІ	ОДНОЕТАПНА	ДВОЕТАПНА
Види інноваційної діяльності	Інноваційно-впроваджувальна діяльність	Дослідницько-інноваційна діяльність
I етап <i>Теоретичний (дослідницький)</i>		
Інноваційно-дослідницька діяльність	-	Розробка ідеї, проведення досліджень
		Вироблення нових знань
		Створення новацій
II етап <i>Практичний (впроваджувальний)</i>		
Інноваційно-впроваджувальна діяльність	Пошук готових новацій	-
	Апробація, адаптація відібраних новацій	Експериментальна перевірка розроблених новацій
	Впровадження, використання новацій – створення інновацій	Впровадження, використання новацій – створення інновацій
	Освоєння, поширення інновацій	Освоєння, поширення інновацій

Рис. 1. Логіко-структурна схема інноваційної діяльності

Погоджуємося із В. Звягінським, що понятійно-категоріальний апарат науки перебуває у постійному русі, і «подібні суперечки щодо дефініцій ... відображають поглиблення пізнання сутності досліджуваного, повніше відображення його структури й динаміки» [7, с. 50].

Отже, враховуючи проведені дослідження, дослідницько-інноваційну діяльність будемо розуміти як комплексну інноваційну діяльність, спрямовану на отримання нових знань, їх формалізацію у вигляді певного продукту (метод, система, технологія, проект тощо) та його практичне використання у професійній діяльності з метою підвищення її ефективності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі проведеного термінологічного аналізу літератури з різних галузей наук (економіка, право, державне управління, філософія, педагогіка) виділено два основних підходи до розкриття сутності поняття «інноваційна діяльність»: імплементаційний та інтеграційний. Третій (комбінаційний) підхід є комбінацією перших двох.

Запропоновано дві логіко-структурні моделі інноваційної діяльності: одноетапна, що описує процес інноваційно-впроваджувальної діяльності, та двоетапна, яка характеризує процес дослідницько-інноваційної діяльності.

Розкрито сутність інноваційної, дослідницько-інноваційної, інноваційно-дослідницької, інноваційно-впроваджувальної діяльності та визначено їх місце у загальній системі досліджуваних понять.

Встановлено різницю між інноваційно-дослідницькою та дослідницько-інноваційною діяльністю, що дало змогу усунути суперечності щодо неоднозначності трактування цих понять у попередніх дослідженнях.

Визначено сутність феномену «дослідницько-інноваційної діяльності» як комплексної інноваційної діяльності, спрямованої на отримання нових знань, їх формалізацію у вигляді певного продукту (метод, система, технологія, проект тощо) та його практичне використання у професійній діяльності з метою підвищення її ефективності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті змісту дослідницько-інноваційної діяльності як складової професійної діяльності висококваліфікованих фахівців.

Використані джерела

1. Бова Т. В. Категоріальний апарат дослідження інноваційної діяльності в галузі науки «Державне управління» [Електронний ресурс] / Т. В. Бова // Державне управління: удосконалення та розвиток: електрон. наук. фахове вид. – 2010. – № 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Dupr_2010_2_11 (дата звернення: 08.04.2017).
2. Бряник Н.В. Язык науки как система // Семиотические аспекты научного познания. Свердловск: Изд-во СГУ, 1981. – с. 41-44.
3. Волгина Н. С. Орфография и пунктуация : справочник / Н. С. Волгина, В. Н. Светлаева. – М. : ООО «Большая медведица», 2002. – 320 с.
4. Галиахметова А. Т. Комплексная инновационная деятельность педагогических работников в образовательном учреждении [Электронный ресурс] / А. Т. Галиахметова // Мир науки и образования. – 2016. – № 2 (16). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnaya-innovatsionnaya-deyatelnost-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата звернення: 08.04.2017).
5. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті : монографія / Л. І. Даниленко. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
6. Дяків О. Я. Креативно-інноваційна діяльність як ключовий чинник розвитку підприємства / О. Я. Дяків. – Економіка. Менеджмент. Підприємництво. – 2013. – № 25 (II). – С. 96–102.
7. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования : монография / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
8. Крупка М. І. Фінансово-кредитний механізм інноваційного розвитку економіки України : монографія / М. І. Крупка. – Львів : Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2001. – 608 с.
9. Кулиев С. Р. Инновационная деятельность как средство повышения качества образования // М. І. Крупка / Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 7–8. – С. 82–87.
10. Курс русского языка. Синтаксис и пунктуация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://licey.net/free/4russkii_yazyk/40kurs_russkogo_yazyka_sintaksis_i_punktuciya/stages/713232_odnorodnye_i_neodorodne_opredeleniya.html 2.3.2 (дата звернення: 08.04.2017).
11. Мариновська О. Я. Проектно-впроваджувальна діяльність як складова педагогічної інноватики / О. Я. Мариновська // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 2. – С. 158–173.
12. Меньяло В. І. Визначення сутності поняття «дослідницько-інноваційна діяльність» в контексті

- професійної підготовки висококваліфікованих фахівців / В. І. Меньяло // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2016. – № 2. – С. 77–82. – (Сер. Педагогічні науки).
13. Мосіюк О.О. Алгоритмічна схема інноваційно-дослідницької діяльності в освітянському колективі / О. О. Мосіюк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 1 (45). – С. 171–179.
 14. Натадзе Р. Г. К онтогенезу формирования понятия (формирование понятия в школьном возрасте) / Р. Г. Натадзе. – Тбилиси : Издательство «Мецниереба», 1976. – 265 с.
 15. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затв. наказом М-ва освіти і науки України від 07.11.2000 р. № 522. Дата оновлення: 08.05.15 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00> (дата звернення: 08.04.2017).
 16. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://old-rozentel.ru/punctuatio.php?sid=98> (дата звернення: 08.04.2017).
 17. Сорочинський Ю. В. Інноваційна діяльність як правова категорія / Ю. В. Сорочинський // Вісник Хмельницького інституту державного управління та права. – 2002. – № 2. – С. 187–192.
 18. Спіцин М. М. Особливості інноваційної діяльності як економічної категорії / М. М. Спіцин, І. В. Кириленко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військові науки. – 2010. – № 24–25. – С. 99–102.
 19. Станіславик О. В. Комерціалізація результатів інноваційної діяльності / О. В. Станіславик, К. В. Ковтуненко // Праці Одеського політехнічного університету. Економіка. Управління. – 2011. – Вип. 2 (36). – С. 301–306.
 20. Тарасова О. В. Теоретико-методологічні основи інноваційної діяльності підприємств / О. В. Тарасова // Економіка харчової промисловості. – 2012. – № 1 (13). – С. 37–41.
 21. Тверезовська Н. Т. Організація інноваційної діяльності / Н. Т. Тверезовська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2014. – № 120. – С. 193–195. – (Серія: Педагогічні науки).
 22. Чумак О. В. Соціально-філософський аналіз поняття «інновація» та «інноваційна діяльність» / О. В. Чумак // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2009. – Вип. 36. – С. 152–165.

References

1. Bova T. V. Katehorialnyi aparat doslidzhennia innovatsiinoi diialnosti v haluzi nauky «Derzhavne upravlinnia» [Elektronnyi resurs] / T. V. Bova // Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok: elektron. nauk. fakhove vyd. – 2010. – No 2. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Duur_2010_2_11 (data zvernennia: 08.04.2017).
2. Brjanik N.V. Jazyk nauki kak sistema // Semioticheskie aspekty nauchnogo poznaniia. Sverdlovsk: Izd-vo SGU, 1981. – s. 41-44.
3. Volgina N. S. Orfografiya i punktuaciya : spravochnik / N. S. Volgina, V. N. Svetlaeva. – M. : OOO «Bol'shaya medvedica», 2002. – 320 s.
4. Galiametova A. T. Kompleksnaya innovacionnaya deyatel'nost' pedagogicheskikh rabotnikov v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Ehlektronnyj resurs] / A. T. Galiametova // Mir nauki i obrazovaniya. – 2016. – № 2 (16). – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnaya-innovatsionnaya-deyatelnost-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (data zvernennia: 08.04.2017).
5. Danylenko L. I. Menedzhment innovatsii v osviti : monohrafiia / L. I. Danylenko. – K. : Shk. svit, 2007. – 120 s.
6. Diakiv O. Ya. Kreatyvno-innovatsiina diialnist yak kluchovyi chynnyk rozvytku pidpriemstva / O. Ya. Diakiv. – Ekonomika. Menedzhment. Pidpriemnytstvo. – 2013. – No 25 (II). – S. 96–102.
7. Zagvyazinskij V. I. Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya : monografiya / V. I. Zagvyazinskij. – M. : Pedagogika, 1982. – 160 s.
8. Krupka M. I. Finansovo-kredytnyi mekhanizm innovatsiinoho rozvytku ekonomiky Ukrainy : monohrafiia / M. I. Krupka. – Lviv : Vyd-vo LNU im. I. Franka, 2001. – 608 s.
9. Kuliev S. R. Innovacionnaya deyatel'nost' kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovaniya // M. I. Krupka / Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2009. – № 7–8. – S. 82–87.
10. Kurs russkogo yazyka. Sintaksis i punktuaciya [Ehlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://licey.net/free/4russkii_yazyk/40kurs_russkogo_yazyka_sintaksis_i_punktuaciya/stages/713232_

- odnorodnye_i_neodnorodnye_opredeleniya.html 2.3.2 (data zvernennya: 08.04.2017).
11. Marynovska O. Ya. Proektno-vprovadzhuvalna diialnist yak skladova pedahohichnoi innovatyky / O. Ya. Marynovska // Ukrainnyi pedahohichniy zhurnal. – 2015. – No 2. – S. 158–173.
 12. Meniailo V. I. Vyznachennia sutnosti poniattia «doslidnytsko-innovatsiina diialnist» v konteksti profesiinoi pidhotovky vysokokvalifikovanykh fakhivtsiv / V. I. Meniailo // Naukovyi visnyk Skhidnoevropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. – 2016. – No 2. – S. 77–82. – (Ser. Pedahohichni nauky).
 13. Mosiuk O. O. Alhorytmichna skhema innovatsiino-doslidnytskoi diialnosti v osvitianskomu kolektyvi / O. O. Mosiuk // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. – 2015. – No 1 (45). – S. 171–179.
 14. Natadze R. H. K ontogenezu formyrovanyia poniatyia (formyrovanye poniatyia v shkolnom vozraste) / R. H. Natadze. – Tbyl'sy : Yzdatel'stvo «Metsnyereba», 1976. – 265 s.
 15. Polozhennia pro poriadok zdiisnennia innovatsiinoi osvitiinoi diialnosti, zatv. nakazom M-va osvity i nauky Ukrainy vid 07.11.2000 r. No 522. Data onovlennia: 08.05.15 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00> (data zvernennia: 08.04.2017).
 16. Rozental' D. Eh. Spravochnik po russkomu yazyku [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupa: <http://old-rozental.ru/punctuatio.php?sid=98> (data zvernennya: 08.04.2017).
 17. Corochynskiy Yu. V. Innovatsiina diialnist yak pravova katehoriia / Yu. V. Corochynskiy // Visnyk Khmelnytskoho instytutu derzhavnoho upravlinnia ta prava. – 2002. – No 2. – S. 187–192.
 18. Spitsyn M. M. Osoblyvosti innovatsiinoi diialnosti yak ekonomichnoi katehorii / M. M. Spitsyn, I. V. Kyrylenko // Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Viiskovi nauky. – 2010. – No 24–25. – S. 99–102.
 19. Stanislavyyk O. V. Komertsializatsiia rezultativ innovatsiinoi diialnosti / O. V. Stanislavyyk, K. V. Kovtunenko // Pratsi Odeskoho politekhnichnoho universytetu. Ekonomika. Upravlinnia. – 2011. – Vyp. 2 (36). – S. 301–306.
 20. Tarasova O. V. Teoretyko-metodolohichni osnovy innovatsiinoi diialnosti pidpriemstv / O. V. Tarasova // Ekonomika kharchovoi promyslovosti. – 2012. – No 1 (13). – S. 37–41.
 21. Tverezovska N. T. Orhanizatsiia innovatsiinoi diialnosti / N. T. Tverezovska // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. – 2014. – No 120. – S. 193–195. – (Serii: Pedahohichni nauky).
 22. Chumak O. V. Sotsialno-filosofskiy analiz poniattia «innovatsiia» ta «innovatsiina diialnist» / O. V. Chumak // Humanitarnyi visnyk ZDIA. – 2009. – Vyp. 36. – S. 152–165.

Меняйло В. И.,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной физики и наноматериалов, начальник научно-исследовательской части Запорожского национального университета,

e-mail: meniailo16@gmail.com

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКО-ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК НОВАЯ КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

В статье проведен теоретический анализ понятия «инновационная деятельность» и выделены три подхода относительно определения сущности данного феномена: имплементационный, интеграционный и комбинационный. Предложено две логико-структурные модели реализации инновационной деятельности: одноэтапная, которая описывает процесс инновационно-внедренческой деятельности, и двухэтапная, которая характеризует процесс исследовательско-инновационной деятельности и включает в себя инновационно-исследовательскую и инновационно-внедренческую деятельность. Раскрыта сущность инновационной, исследовательско-инновационной, инновационно-исследовательской, инновационно-внедренческой деятельности и определено их место в общей системе исследуемых понятий. Установлена разница между инновационно-исследовательской и исследовательско-инновационной деятельностью, что позволило

снять противоречия относительно неоднозначной трактовки этих категорий в предыдущих исследованиях. Дано определение понятия «исследовательско-инновационная деятельность» как составляющей профессиональной деятельности специалистов.

Ключевые слова: инновационная деятельность; инновационно-исследовательская деятельность; инновационно-внедренческая деятельность; исследовательско-инновационная деятельность

Meniailo V.,

Ph.D in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of Applied Physics and Nanomaterials Department, the head the research subsection of Zaporizhzhya National University,

e-mail: meniailo16@gmail.com

RESEARCH AND INNOVATIVE ACTIVITIES AS A NEW CATEGORY OF PEDAGOGICAL INNOVATION

In this article, the theoretical analysis of the concept of “innovative activities” is conducted, and three approaches to defining the essence of this concept were identified; they are the following: implementing, integrative and combinational approaches. The advocates of the first approach consider innovative activities as activities aimed at the commercialization and use of scientific research and development; the advocates of the second approach find out them as a process of creation and use of intellectual products. The third approach is a combination of the first two ones. Two logical and structure models of “innovative activities” are proposed: one-step model, describing the process of “innovation and implementation activities” and two-step model, describing the process of “research and innovative activities”. The first model contains only practical (implementation) phase associated with the search, selection of innovations, their testing, adaptation, diffusion and subsequent use. According to the second model, structure of “research and innovative activities” also comprises theoretical (research) phase, which includes actions to develop ideas, new knowledge and present them in a form ready for implementation in practice (“innovative and research activities”). The essence and structure of “innovative activities”, “research and innovative activities”, “innovative and research activities”, “innovative and implementation activities” and their place in the overall system of the studied concepts were described and defined. The difference between “innovative and research activities” and “research and innovative activities” that eliminates controversy over the ambiguous interpretation of these categories in previous studies was found.

The concept of “research and innovative activities” was considered as comprehensive innovative activities aimed at obtaining new knowledge, its formalization in a certain product and its practical use in professional activities in order to enhance its efficiency.

Keywords: innovative activities; innovative and research activities; innovation and implementation activities; research and innovative activities.



Сергієнко Тамара Володимирівна – викладач Національного медичного університету ім. О. О. Богомольця. Коло наукових інтересів: формування фахової комунікації. Автор 5 статей, 1 посібника.
e-mail: tamarasergiyenko@gmail.com

УДК 371.374.268.1

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Статтю присвячено проблемі застосування компетентнісного підходу до навчання фахової української мови іноземних студентів медичних університетів. З'ясовано сутність цього підходу та обґрунтовано його переваги.

З метою окреслення шляхів реалізації компетентнісного підходу досліджено структуру фахової медичної комунікації та визначено набір комунікативних навичок, необхідних для спілкування в типових ситуаціях медичної діяльності. Доведено, що навички аудіювання та говоріння, які реалізуються в мовленнєвих діях на всіх етапах інтерпрофесійного спілкування та в усіх різновидах інтрапрофесійної комунікації, мають бути скоординовані та відображені в навчальній технології формування комунікативних навичок. Сформульовано провідні лінгводидактичні принципи для розроблення моделі формування навичок фахової комунікації українською мовою в іноземних студентів медичних університетів.

Ключові слова: компетентнісний підхід; фахова медична комунікація; комунікативні навички; іноземні студенти; модель навчання; українська мова.

Постановка проблеми. Інтеграція України в Європейський освітній простір спрямовує орієнтацію вітчизняної педагогічної науки та практики на сучасні стандарти професійного навчання. Ці стандарти передбачають обрання ефективного підходу до підготовки майбутнього висококваліфікованого фахівця в різних галузях професійної діяльності, зокрема в медицині. Одним із показників якісної медичної освіти є сформованість навичок фахової комунікації, що особливо важливо для студентів-іноземців. Опрацювання наукових джерел з педагогіки, психології, лінгводидактики, вивчення нормативно-правової бази Міністерства освіти і науки України закладає підґрунтя для виокремлення компетентнісного підходу до формування фахових комунікативних навичок майбутніх лікарів як такого, що відповідає вимогам сучасного вектора навчання української мови як іноземної.

З огляду на ці завдання проблема сутності та практичної реалізації компетентнісного підходу як найбільш продуктивного в мовній освіті іноземних студентів медичного профілю набуває особливої актуальності та потребує поглибленого наукового дослідження.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Теоретичні питання компетентнісного підходу ґрунтовно досліджували вітчизняні (І. Д. Бех, Н. М. Бібік, Н. Б. Голуб, Л. А. Гуцан, О. А. Дубасенюк, О. С. Заблоцька, В. Г. Кремень, О. В. Литовченко, В. В. Ніколаєнко, О. В. Овчарук, О. В. Онопрієнко, Л. І. Парашенко, Н. С. Побірченко, О. І. Пометун, О. П. Савченко, О. М. Семенов, О. В. Часнікова) та зарубіжні (В. І. Байденко, А. О. Вербицький, М. М. Вятютнев, Е. Ф. Зеєр, І. О. Зимня, Д. І. Ізаренков, С. І. Кокоріна, В. В. Краєвський, Дж. Равен, Г. К. Селевко, В. Л. Скалкін, Р. Дж. Стернберг, І. В. Тер-Авакян, І. М. Фрумін, Н. Хомський, А. В. Хуторський, S. V. Parry, L. M. Spencer) вчені.

Проблеми застосування компетентнісного підходу до мовної освіти у вищій школі вивчали в різних аспектах Г. В. Беленька, Р. С. Гуревич, І. П. Дроздова, Л. Г. Кайдалова, С. В. Лісова, В. Е. Лунячек, О. В. Малихін, В. В. Садова, Т. М. Смагіна, Т. Й. Франчук, О. Л. Ходань, Л. Л. Хоружа та інші.

Технології формування комунікативних умінь та навичок досліджено в роботах, присвячених мовній освіті майбутніх фахівців різних галузей: економістів (З. П. Бакум, Л. Л. Борисенко, Т. А. Ганніченко, Л. М. Дибкова, Е. О. Остапенко), студентів-міжнародників (Ю. П. Шатило), фахівців технічних спеціальностей (В. М. Петрук, А. М. Приходько), журналістів (Л. Є. Нагорнюк), учителів (А. М. Богуш, В. І. Бондар, С. В. Грозан, С. В. Іванова, Т. С. Олійник, Л. М. Паламарчук, Ю. Л. Радченко), викладачів вищої школи (О. І. Гура), інженерів-педагогів (Д. В. Борисенко), судноводів (О. І. Березюк), офіцерів-прикордонників (К. Ю. Тушко).

Низку досліджень присвячено застосуванню компетентнісного підходу до мовної освіти студентів медичного фаху, які є громадянами України (М. І. Лісовий, У. В. Соловій, І. О. Туровська, І. О. Черних).

Водночас проблеми компетентнісного підходу до навчання української мови студентів-іноземців медичних університетів у науковій літературі висвітлені лише стосовно окремих аспектів: професійно зорієнтованого діалогічного мовлення (Г. Я. Іванишин); формування професійно-комунікативної компетентності навчання української мови як іноземної (О. С. Іванців); окремих напрямів методики навчання (І. І. Зелез); а також методики навчання професійного російського мовлення студентів-іноземців вищого медичного закладу (Л. І. Васецька); організації навчання монологічного мовлення російською мовою студентів-медиків першого курсу (Т. М. Алексеєнко).

Питання компетентнісного підходу як методології професійної освіти в Україні потребує подальшого вивчення. Актуальними є дослідження особливостей застосування цього підходу в аудиторії іноземних студентів медичних спеціальностей, зокрема розроблення та впровадження зорієнтованої на компетентнісний підхід технології навчання української мови як іноземної та української мови за професійним спрямуванням.

Формулювання цілей статті. Метою статті є з'ясування основних характерологічних рис компетентнісного підходу до навчання української мови як іноземної, його переваг у формуванні в іноземних студентів медичних університетів навичок фахової комунікації.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід учені визначають з позицій погляду на навчання як на шлях «досягнення певних результатів, набуття важливих компетентностей, що формуються у процесі діяльності» [3, с. 8]. Компетентнісний підхід передбачає діалектичний зв'язок знань та вміння застосовувати їх у практичній роботі. Як зазначає Н. Б. Голуб, «рівень освіченості з позицій компетентнісного підходу визначається здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі здобутих знань, володіти способами діяльності, що дають змогу ці знання застосовувати на практиці» [3, с. 9]. Дослідниця особливо наголошує на тому, що за такого підходу знаннєвий компонент не ігнорується, а лише змінює свій статус, оскільки головну увагу зосереджено не на знаннях як таких, а на їх корисності та можливості використання у процесі розв'язання різних проблем [3, с. 9].

Переваги компетентнісного підходу більшість науковців вбачає у його конкретній спрямованості на підготовку студента до майбутньої професійної діяльності. На думку О. П. Савченко, якість професійної освіти з позицій компетентнісного підходу «визначається здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду» [12, с. 16].

Такий рівень професійної підготовки, як зазначає Н. М. Бібік, може забезпечити переорієнтація навчання з процесу на результат освіти в діяльнісному та особистісно орієнтованому вимірі [1, с. 48]. Компетентнісний підхід до навчання, як вважає О. В. Овчарук, особливо актуальний в умовах інтеграції України в європейський простір, оскільки освіта повинна бути наближена до практичних потреб професійної діяльності та «формує в молоді уміння оперувати новими технологіями та знаннями, бути готовими змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати і управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися упродовж життя» [9, с. 6]. Для реалізації цього важливого завдання компетентнісний підхід до навчання є найбільш органічним і вмотивованим, про що свідчить досвід теоретичних досліджень та практичної викладацької роботи багатьох сучасних науковців (Л. І. Варзацька, Л. С. Ващенко, І. П. Дроздова, О. І. Локшина, В. В. Ніколаєнко, Я. В. Окопна, М. Г. Прадівляний, І. В. Родигіна, Т. М. Смагіна, Г. М. Строганова, С. Е. Трубочева).

У галузі фахової медичної освіти компетентнісний підхід до навчання мови іноземних студентів набуває особливого значення, оскільки мовна компетентність стає важливою умовою оволодіння професійними знаннями та навичками. Можна погодитися з О. С. Іванців, що «основним завданням і метою викладання української мови як іноземної в медичному ВНЗ є формування у студентів-медиків навичок професійного мовлення, що дозволяють підготувати їх до навчальної клінічної практики і до усного спілкування з хворим» [6, с. 116].

Згідно із сучасними вимогами до освітньої підготовки майбутнього медичного працівника, процес навчання української мови має бути зорієнтований у напрямі формування професійних комунікативних навичок в іноземних студентів та розвитку мовної особистості, яка володіє всіма видами мовленнєвої діяльності.

Професійні комунікативні навички та вміння, а також належний рівень їх сформованості – це та умова, за якої може бути продуктивною професійна комунікація. Для повноцінного аналізу комунікативного процесу необхідно семантично розмежувати ці поняття та подати їх визначення, прийняті в роботі. Комунікативні навички являють собою один із різновидів усієї сукупності навичок, притаманних людській діяльності. Учені-психологи наголошують на тому, що навичка – це компонент свідомої діяльності людини, який виконується автоматизовано та виробляється в результаті вправ і тренування. З огляду на це комунікативні навички можуть бути визначені як дії, скеровані на забезпечення спілкування, що свідомо автоматизуються мовцем для подальшого функціонування у вигляді автоматизованого способу виконання комунікативної взаємодії. Необхідною умовою ефективною комунікації також є наявність комунікативних умінь. Комунікативні вміння розглядаємо як здатність здійснювати спілкування, вправність у комунікативній взаємодії, цілеспрямоване використання комунікативних навичок, яке індивід набуває в процесі навчання та досвіду. Комунікативні навички та комунікативні вміння являють собою нерозривне поєднання двох взаємопов'язаних феноменів, що формують і забезпечують процес комунікативної діяльності. Формування цих складників комунікації в системі мовної підготовки іноземних студентів має свої особливості, оскільки відбувається паралельно з оволодінням мовою. Компетентнісний підхід сповна забезпечує формування професійних комунікативних навичок в іноземних студентів-медиків.

Обрання компетентнісного підходу як найбільш прийняттого для навчання української мови іноземних студентів медичного профілю, на нашу думку, зумовлене насамперед метою навчання та характером очікуваного результату. Підґрунтям для таких очікувань є Державний

стандарт вищої медичної освіти, де розроблено освітньо-кваліфікаційну характеристику спеціаліста за спеціальністю 7.110101 «Лікувальна справа» напряму підготовки 1101 «Медицина» [4].

Оскільки Стандарт використовується для розроблення засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівця та визначення змісту навчання як бази для опанування новими спеціальностями, кваліфікаціями, його вимогами необхідно керуватися у виявленні підходів до навчання всіх дисциплін, у тому числі й української мови (за професійним спрямуванням). Оволодіння знаннями з цього предмета необхідне для задоволення вимог, зазначених у Додатку А «Виробничі функції, типові задачі діяльності та уміння, якими повинен володіти випускник вищого медичного закладу за фахом «Лікувальна справа»», де визначено та узгоджено зміст виробничих функцій та зміст умінь. З-поміж інших функцій виокремлено виконавську функцію, реалізація якої передбачає виконання типової задачі (в термінології документа) діяльності, що має назву «Збирання інформації про пацієнта». Ця діяльність базується на вміннях мовно-мовленнєвого спрямування, які з огляду на їхній зміст можна поділити на дві групи:

а) уміння некоммуникативного характеру: «За умов лікувальної установи: використовуючи стандартну технологію, на підставі нормативних документів вести медичну документацію щодо пацієнта та контингенту населення (карту амбулаторного/стаціонарного хворого, історію хвороби, санаторно-курортну карту, листок непрацездатності, документацію для МСЕК і т. ін.)» [4, с. 10];

б) уміння коммуникативного характеру: «За будь-яких обставин (в лікувальній установі, вдома у пацієнта та ін.), використовуючи результати співбесіди з пацієнтом, за стандартною схемою опитування хворого збирати дані про його скарги, анамнез хвороби, анамнез життя (в тому числі професійний анамнез) та дані про скарги з боку інших органів і систем» [4, с. 10].

Таким чином, Державний стандарт достатньо чітко окреслює вимоги до професійної діяльності лікаря стосовно збирання інформації про пацієнта, до яких належать і вміння та навички фахової медичної комунікації. Володіння цими вміннями та навичками є базовим складником коммуникативної медичної компетентності. Оскільки цей Стандарт є обов'язковим для вищих навчальних закладів, що готують фахівців медичного напряму, актуалізується потреба в забезпеченні умов для продуктивного формування необхідних мовно-мовленнєвих навичок у студентів медичного профілю, у тому числі й іноземних громадян, на навчання яких поширюються зазначені у Стандарті вимоги. Така орієнтація навчання на результат, успішне виконання в майбутній роботі професійних функцій лікаря пояснює обрання компетентнісного підходу до навчання української мови іноземних студентів медичних університетів як найбільш ефективного напряму в концептуальному осмисленні та системній організації навчального процесу.

Як зазначає Г. М. Строганова, «перегляд структури мовної освіти в Україні загалом та оновлення змісту процесу викладання української мови як іноземної зокрема зумовлює потребу подальшої інвентаризації та модернізації підходів до навчання нерідної мови, пошук та удосконалення методів навчання» [15, с. 179]. На нашу думку, модернізація підходів до навчання української мови як іноземної може бути зумовлена певними змінами в ситуаціях спілкування, пов'язаними з особистісними характеристиками пацієнтів. За сучасних умов поступово зростає частка залучених до медичного обслуговування людей (пацієнтів, їхніх родичів, працівників соціальної сфери), які активно цікавляться медичними питаннями, прагнуть отримати знання, зокрема через Інтернет, що нерідко ускладнює спілкування через появу елемента ситуативності та непередбачуваності. Для того, щоб майбутній фахівець був підготовлений до цих реалій, процес навчання має постійно оновлюватися та пристосовуватися до вимог часу. Доцільність компетентнісного підходу якраз і зумовлена його гнучкістю, націленістю на результат. Модернізація методів навчання за умов компетентнісного підходу полягає в акцентуванні уваги на результатах навчання, організації співпраці з клінічними

кафедрами, наближенні дидактичних цілей до реальних професійних запитів, посиленні інтенсивності комунікативної частини навчальних програм, заохоченні студентів до активного фахового спілкування, постійному оновленні методичного забезпечення, системному застосуванні сучасних інтерактивних методів навчання.

У сучасних наукових працях з педагогіки та методики навчання відображено прагнення науковців виокремити диференційні характеристики фахових компетенцій та визначити їх ієрархію, що пояснюється розмаїттям змістового наповнення цих компетенцій та необхідністю їх систематизації. Таке структурування здійснюється на тлі переліку восьми компетенцій, поданого в Рекомендаціях Європейського парламенту та Європейської Ради (від 18 грудня 2006 р.) щодо ключових компетенцій ціложиттєвої освіти (2006/962/ EC), на яких базуються прийняті в нашій країні галузеві стандарти вищої освіти: компетенція в галузі рідної мови; компетенція у сфері іноземних мов; математична та фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції; комп'ютерна компетенція; навчальна компетенція; міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція; компетенція підприємництва; культурна компетенція. Зазначені компетенції «підтримуються певними здатностями, такими як критичне мислення, креативність, «європейський вимір» і активна життєва позиція» [11, с. 18]. Ці компетенції є базовими, універсальними, такими, що передбачають не тільки визначення напрямку освіти, а й формування в молоді світоглядних категорій, навичок забезпечення життєдіяльності та поведінки в соціумі.

Сучасна вітчизняна педагогічна наука робить свій внесок у розвиток Європейської компетентнісної концепції, конкретизуючи її положення. Узагальнюючи досвід університетської освіти, О. І. Пометун виокремлює ключові, загальногалузеві та предметні компетентності (за термінологією дослідниці): «ключові – це надпредметні компетентності, що визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; загальногалузеві – це такі, яких студент набуває під час засвоєння знань із тієї чи іншої освітньої галузі на всіх курсах університету; предметні компетентності – ті, яких студент набуває під час вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах університету» [10, с. 18]. Така класифікація видається обґрунтованою та доцільною для визначення місця досліджуваного об'єкта в системі професійних компетенцій.

З огляду на проблематику нашої роботи вважаємо за необхідне дослідити предметні компетенції мовної освіти, необхідним складником яких є комунікативні навички фахового мовлення майбутнього лікаря, що реалізуються в його багатогранному спілкуванні: з пацієнтом, родичами пацієнта, лікарем-колегою, лікарем-керівником, лікарем-підлеглим, молодшим медичним персоналом.

Узагальнюючи проаналізовані документи та наукові джерела з проблеми сутності та впровадження компетентнісного підходу, можемо стверджувати, що компетентнісний підхід у мовленнєвій освіті студентів-іноземців медичних спеціальностей передбачає: 1) обґрунтування поняття комунікативної компетентності медика; 2) поглиблений аналіз структури фахової медичної комунікації з метою визначення конкретних комунікативних потреб мовця в процесі виконання ним професійної діяльності; 3) визначення на цій основі теоретико-методичних засад навчальної технології відповідно до дидактичних принципів викладання нерідної мови.

У наукових працях представлено дефініції поняття мовної та мовленнєвої компетентності медика. У визначенні І. О. Черних зацентовано увагу на загальній здатності та готовності студента-медика до користування мовними засобами, закономірностями їх функціонування для побудови та розуміння мовленнєвого висловлювання в контексті професійної діяльності лікарів [17, с. 18]. Повна та багатовимірна дефініція У. В. Соловій містить програмові завдання, які стоять перед україномовними кафедрами медичних університетів: «сформувати мовну компетентність майбутніх фахівців, що передбачає знання та практичне оволодіння нормами

літературної професійної мови; сформувані індивідуальний термінологічний лексикон майбутнього медика й уміння оперувати фаховою термінологією; сформувані стійкі навички усного й писемного мовлення, зорієнтованого на професійну специфіку; сформувані вміння та навички оптимальної мовленнєвої поведінки як підґрунтя професійного формування медика; сформувані чітку наукову, професійно зорієнтовану компетенцію як невід'ємний складник фахової діяльності майбутнього медика» [13, с. 258].

Спираючись на сучасні тлумачення цього поняття, комунікативну компетентність майбутніх працівників медичної сфери ми розглядаємо як інтегровану якість мовної особистості, яка здатна оволодіти знаннями з мови та мовленнєвими вміннями й навичками та користуватися ними для виконання широкого спектра комунікативних завдань у всіх видах медичного дискурсу. Комунікативна компетентність виявляє себе як у тій частині діяльності лікаря, яка пов'язана зі спілкуванням з пацієнтом, так і в комунікації з колегами-медиками і реалізується в системі умінь та навичок професійного медичного мовлення.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає визначення структури професійної медичної комунікації та виявлення кола навичок, за допомогою яких таку комунікацію може бути успішно здійснено. Перелік комунікативних навичок лікаря та їхні змістові характеристики зумовлюють систему навчання, необхідними складниками якої є науково обґрунтована концепція формування навичок фахової комунікації та практично апробована методика навчання професійного мовлення.

Оскільки мовленнєва діяльність здійснюється в чотирьох видах – говоріння, слухання, читання, письмо, що були предметом дослідження О. М. Горошкіної, І. О. Зимньої, Д. І. Ізаренкова, С. О. Карамана, Л. І. Мацько, С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Пентилуок, Н. І. Станкевич, І. О. Черних та ін., необхідно з'ясувати, якою мірою та на якому етапі навчання кожний із них може бути основою для формування фахових комунікативних навичок.

Визначення структури професійної медичної комунікації потребує врахування того, що професійна комунікація лікаря відбувається в ситуаціях двох видів, досліджених у монографії Н. П. Литвиненко: 1) дискретний медичний дискурс, тобто інтерпрофесійна комунікація нерівноправних партнерів, що реалізується у сфері спілкування «лікар – пацієнт»; 2) недискретний медичний дискурс, тобто інтрапрофесійне спілкування рівноправних партнерів, що виявляє себе в комунікації «лікар – лікар» [7]. Кожний вид професійної медичної комунікації має свою системну організацію, а також особливості співвідношення видів мовленнєвої діяльності. Ці комунікативні реалії мають відобразитися у відповідному наборі мовленнєвих навичок, що, як зазначає Л. С. Нагорнюк, «забезпечують можливість комуніканту сприймати й продукувати граматично правильне та лексично коректне іншомовне мовлення» [8, с. 9].

Фахова інтерпрофесійна комунікація в ситуаціях «лікар – пацієнт» складається з певних мовленнєвих актів, які повторюються в типових ситуаціях, що сприяє формуванню та закріпленню навичок спілкування, між якими існують системні зв'язки. Особливістю цієї комунікації є відсутність спільної когнітивно-інформаційної бази у співрозмовників, нерівноправність їхніх соціальних ролей з домінантною позицією лікаря в діалозі, відмінності в емоційно-психологічному стані тощо. Ці чинники визначають наявність у досліджуваному процесі спілкування двох комунікативних складників: комунікативного плану лікаря та комунікативного плану пацієнта. Комунікативний план лікаря є актуальним для вивчення, оскільки становить важливу частину його професійної кваліфікації. Правильне виконання реалізації цього плану можливе за умови набуття майбутнім лікарем необхідних навичок, що стають основою формування професійних комунікативних компетенцій. Такі навички виявляються на відповідних етапах комунікації лікаря з пацієнтом, формуючи структуру комунікативного плану лікаря. Ці етапи досліджували українські та зарубіжні вчені Н. П. Литвиненко; S. M. Kurtz, J. Draper; J. F. Ha, N. Longnecker, J. Silverman [7; 18; 19]. Вітчизняній практиці медичного обслуговування найбільше відповідає класифікація,

розроблена Н. П. Литвиненко. Дослідниця виокремлює такі етапи інтерпрофесійної медичної комунікації: 1) фатичного спілкування, 2) системного опитування, 3) об'єктивного обстеження, 4) рекомендацій. Компетентнісний підхід передбачає визначення переліку комунікативних навичок на кожному етапі спілкування лікаря з пацієнтом та розроблення методики їх формування в процесі навчання.

Необхідно враховувати те, що на змістове наповнення навичок можуть впливати ситуативні чинники, оскільки комунікативний план лікаря містить мовленнєві дії як протокольного, так і ситуативного характеру.

Мовленнєві дії протокольного характеру передбачені стандартною схемою опитування пацієнта відповідно до скарг та симптомів і проводяться шляхом співбесіди з ним. Такі дії присутні передусім на етапі системного опитування. Оскільки в такій співбесіді питання ставить лікар, то він має оволодіти навичками використання різного виду питальних речень, а також навичками розвиненого аудіювання, що передбачає розуміння висловлених пацієнтом скарг, повідомлень, які стосуються історії хвороби, особливостей стану організму тощо. Мовленнєві дії протокольного характеру мають місце також на етапі об'єктивного обстеження, коли лікар спонукає пацієнта здійснювати певні рухи, дії, приймати необхідні пози для зручності чи можливості виконувати обстеження. Ця частина комунікації потребує від лікаря оволодіння навичками використання різного виду спонукальних речень. Протокольні мовленнєві дії пов'язані зі стандартними ситуаціями, що певною мірою полегшує їх засвоєння інокомунікантами, оскільки вони можуть будувати свій текст за зразком.

Мовленнєві дії ситуативного характеру виконуються відповідно до видозмін ситуації та можуть мати місце на всіх етапах спілкування лікаря з пацієнтом. Вони не можуть бути сповна передбаченими, елемент стандартизації в них мінімальний або й зовсім відсутній, внаслідок чого мовець не може орієнтуватися безпосередньо на зразок. Перш ніж висловитись, мовцеві необхідно проаналізувати конкретну ситуацію, обрати мовленнєву дію та її мовне втілення. Тому в процесі навчання чужої мови зростає необхідність ретельної роботи щодо розпізнавання ситуативних видозмін, визначення мовленнєвих дій та діапазону їх мовного вираження, а також засвоєння та формування відповідних практичних навичок аудіювання чи говоріння, що неодмінно відобразатиметься в системній дидактичній моделі.

Структурний аналіз комунікативного плану лікаря є необхідним елементом навчальної моделі для роботи з іноземними студентами. Як зазначає Г. Я. Іванишин, для конкретизації завдання в навчанні української мови як мови спеціальності у професійних цілях «необхідним є аналіз особливостей кожної підсфери спілкування, зіставлення їх, характеристика типових ситуацій професійно орієнтованого мовлення іноземних студентів» [5, с. 122]. Особливості комунікативних ситуацій визначають комунікативні потреби майбутнього фахівця в епізодах, що імітують професійну діяльність у процесі практичного навчання. Формування комунікативних потреб є важливим чинником мотивації студентів до навчання професійного мовлення. Л. І. Васецька вважає, що окреслення реальних комунікативних потреб студентів допомагає створити на їх базі диференційовані комунікативні програми навчання, розробити ефективні та раціональні технології, які реалізуються у відповідних комплексах матеріалів для навчання [2, с. 8]. З огляду на професійні комунікативні потреби визначаються комунікативні завдання для студентів. Видаються слушними пропозиції дослідників щодо диференціації рівнів складності таких завдань. Наприклад, О. С. Іванців вважає за доцільне поділити комунікативні вправи на три рівні: перший – вправи, спрямовані на оволодіння засобами побудови професійного діалогу; другий – передбачає реалізацію на практиці знань, отриманих у результаті роботи над вправами першого рівня, а також самостійне продукування висловлювання; вправи третього рівня націлені на вироблення у студентів умінь реалізувати на практиці основні інтенції реальної комунікації «лікар – пацієнт» у ситуації «огляд пацієнта, встановлення діагнозу» [6, с. 118].

Фахова інтрапрофесійна комунікація в ситуаціях «лікар – лікар» характеризується наявністю спільної когнітивно-інформаційної бази у співрозмовників; рівноправність чи нерівноправність їхніх соціальних ролей може бути зумовлена статусними ознаками, віком, досвідом, що визначає домінуючу позицію одного з лікарів у діалозі; емоційно-психологічний стан співрозмовників не є релевантним. У межах таких стосунків дослідники виокремлюють «симетричні ситуації спілкування, коли співрозмовники рівні за службовим статусом, та асиметричні ситуації спілкування, коли один із комунікантів підпорядкований іншому (керівник та підлеглий), що в медичній фаховій комунікації виявляє себе у спілкуванні лікаря-керівника та лікаря-підлеглого, а також лікаря та медсестри» [7, с. 208]. У симетричних ситуаціях спілкування стосунки між співрозмовниками кваліфікують як партнерські, а мовні способи їх вираження є комунікативно однотипні. В асиметричних ситуаціях спілкування стосунки між мовцями є ієрархічно організованими, а мовні способи їх утілення – комунікативно різнотипними [7, с. 209–210]. Відмінності в комунікативних планах співрозмовників мають статусно-особистісний характер і не є кардинальними для організації процесу спілкування. Мовленнєві дії обох співрозмовників відзначаються ситуативністю та відсутністю ознак стандартизації. Ці особливості інтрапрофесійної комунікації визначають свій набір комунікативних навичок, цілком відмінний від таких в інтерпрофесійній комунікації. Компетентнісний підхід передбачає визначення переліку комунікативних навичок у симетричних та асиметричних ситуаціях спілкування лікарів та розроблення відповідної методики їх формування в процесі навчання.

Рівень розвиненості навичок користування мовними засобами для розуміння мовлення та побудови висловлювань у майбутній професійній діяльності лікарів виявляється у сформованості чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі. У Концепції мовної підготовки іноземців у ВНЗ України розвиток умінь та навичок в основних видах мовленнєвої діяльності кваліфіковано як «уміння сприймати та розуміти усне й писемне мовлення, самостійно створювати усні та письмові, діалогічні та монологічні висловлювання різних типів, стилів, жанрів мовлення в різних сферах спілкування, насамперед навчально-професійній, користуватися різновидами слухання та читання, вести діалог у ситуаціях спілкування з додержанням вимог мовленнєвого етикету, правильно й комунікативно доцільно висловлювати свої думки, аналізувати тексти, оцінювати та вдосконалювати власну мовленнєву діяльність» [16, с. 142]. У визначених вище специфічних умовах медичної інтрапрофесійної комунікації лікаря, де, як свідчить досліджуваний мовний матеріал, переважають два види мовленнєвої діяльності – аудіювання та говоріння – комунікативні вміння та навички виявляють себе в деталізованій формі залежно від статусно-професійної ролі мовця.

Отже, аналіз професійного спілкування лікарів свідчить про те, що фахова медична комунікація здійснюється на перетині двох площин: 1) площини мовної діяльності, що реалізується в процесах аудіювання або говоріння шляхом застосування відповідних навичок; 2) площини ситуативно-особистісних чинників, а саме – інтерпрофесійного спілкування, що конкретизується в ситуаціях, створюваних на різних етапах комунікації, або інтрапрофесійного спілкування, деталізованого в ситуаціях симетричної чи асиметричної комунікації. Цей взаємозв'язок виявляє себе в кожному конкретному акті комунікації, який безальтернативно може бути схарактеризований одночасно і як прояв ситуативно зумовленого процесу, і як реалізація одного з видів мовленнєвої діяльності. У контексті лінгводидактики професійної освіти це означає, що завдання формування комунікативних навичок може бути здійснене в конкретних, чітко окреслених ситуативних умовах. З огляду на це можемо вважати, що кожна комунікативна навичка аудіювання чи говоріння повинна бути схарактеризована за ситуацією її застосування. Координація професійних комунікативних навичок як аудіювання, так і говоріння з ситуативним чинником має бути відображена у відповідній навчальній технології.

Для розроблення ефективної технології формування комунікативних навичок студентів-іноземців медичного фаху необхідно здійснити інвентаризацію цих навичок. Такий

інвентар складають навички аудіювання та говоріння загального змісту та їх конкретизовані реалізації, які можуть мати різний рівень деталізації залежно від навчальної мети. Оскільки кожна навичка має дві характеристики, необхідно визначити пріоритетність однієї з них. Характеристики ситуативного змісту є змінними і можуть мати свою специфіку не лише стосовно різних фахів, а й у межах однієї ситуації. Характеристики щодо виду мовленнєвої діяльності (аудіювання та говоріння) значною мірою є універсальними і виявляють себе в різнофахових комунікаціях приблизно однаково. Тому аудіювання та говоріння ми вважаємо характеристиками першого рівня. У процесі аудіювання та говоріння виявляють себе характеристики ситуативного змісту, тобто характеристики другого рівня. Комплекс цих характеристик формує дефініцію навички.

Аналіз професійної комунікації лікарів у лінгводидактичному аспекті слугує підґрунтям для виокремлення таких навичок:

1) навички слухання-розуміння відповідей, запитань і спонукальної інформації пацієнта в інтерперсональному спілкуванні: ці навички конкретизуються на всіх етапах діалогу «лікар-пацієнт» – фактичного спілкування, системного опитування, об'єктивного обстеження та рекомендацій, а також деталізуються в стратегічно-тактичних мовленнєвих актах;

2) навички слухання-розуміння мовлення співрозмовника-колеги (у всіх визначених типах мовлення – розповіді, опису, міркування) та спонукальної інформації в інтраперсональному спілкуванні: ці навички конкретизуються в симетричних та асиметричних ситуаціях діалогу «лікар – лікар», а також деталізуються в стратегічно-тактичних мовленнєвих актах;

3) навички говоріння в усіх комунікативних типах інтерперсонального спілкування – розповіді, питання, спонукання, які конкретизуються на всіх етапах діалогу «лікар – пацієнт»;

4) навички говоріння в усіх комунікативних типах інтраперсонального спілкування – розповіді, питання, спонукання, які конкретизуються в симетричних та асиметричних ситуаціях діалогу «лікар – лікар».

Кожна із виокремлених навичок мовленнєвої діяльності в умовах фахової медичної комунікації має свій комплекс психолого-педагогічних характеристик, що зумовлює напрям розроблення відповідних методик. Для реалізації цього напрямку ми спираємося на дослідження з методики навчання української/російської/польської мови як іноземної, де сформульовано загальні принципи навчання мовленнєвої діяльності (К. І. Гейченко, В. Г. Костомаров, І. М. Кочан, З. О. Мацюк, О. В. Митрофанова, Л. І. Паламар, О. М. Тростинська, Н. І. Ушакова, А. М. Щукін, Н. Komogowska, A. Seretny, E. Lipińska) та кожного з її конкретних різновидів (Т. А. А. Бухбіндер, Г. О. Звягіна, Д. І. Ізаренков, В. Л. Скалкін, Б. М. Сокіл, Л. В. Солодар, О. О. Пальчикова та ін.). Особливої уваги заслуговує праця Н. І. Станкевич, де на основі узагальнення ідей названих науковців сформульовано провідні лінгводидактичні принципи навчання видів мовленнєвої діяльності, до яких дослідниця зараховує: 1) комплексність і взаємопов'язаність навчання видів мовленнєвої діяльності; 2) домінантність одного з видів мовленнєвої діяльності на певному етапі навчання; 3) мета навчання, що впливає на визначення пріоритету у навчанні видів мовленнєвої діяльності; 4) поступовість та послідовність формування навичок і вмінь; 5) сприйняття видів мовленнєвої діяльності і як мети, і як засобу навчання; 6) розуміння тексту як основи будь-якого виду мовленнєвої діяльності: діалог, аудіотекст, текст для читання, письмовий твір; 7) багатство методичного апарату в кожному виді мовленнєвої діяльності; 8) використання технічних засобів, новітніх технологій навчання [14, с. 40–45].

Вважаємо, що означені загальні принципи навчання є підґрунтям для створення моделі навчання фахового мовлення іноземних студентів медичних університетів. Ця модель може бути доповнена принципами навчання, на які спираються фахівці з методики мовної освіти іноземних студентів-медиків на основі досліджень із практики навчання. Так, Л. І. Васецька, формуючи модель навчання, виділяє принципи комунікативності, умотивованості, функціональності, ситуативності, поетапного формування знань, навичок і вмінь, креативності, інди-

відуальності та наочності [2, с. 3]; І. О. Черних конкретизує комплекси вмінь та навичок для побудови і розуміння мовленнєвих висловлювань, що характеризують високий рівень володіння майбутніми лікарями професійним мовленням у ситуаціях спілкування [17].

Видаються слухними також зауваги Н. І. Станкевич стосовно врахування певних моментів практичного характеру в навчанні української мови як іноземної: а) природності мовлення; б) спрощення навчальних текстів; в) тематичної організації матеріалу; г) врахування комунікативних стратегій; д) мотивації в навчанні, а також створення сприятливої атмосфери навчання та усвідомлення ролі викладача як керівника та помічника в навчальному процесі [14, с. 45–46]. Ці моменти визначають вектор розроблення дидактичного матеріалу, що є невід'ємною частиною навчальної моделі, та формування професійних комунікативних навичок майбутнього лікаря.

Означені принципи закладають основи технології формування комунікативних навичок студентів-іноземців як в інтерпрофесійній, так і в інтрапрофесійній комунікації, зокрема на всіх етапах спілкування в діаді «лікар – пацієнт» та в усіх різновидах спілкування в діаді «лікар – лікар», а також повною мірою охоплюють представлені в обох діадах навички мовленнєвої діяльності, передусім аудіювання та говоріння. Націленість виокремлених принципів на результат навчання та оволодіння необхідними фаховими компетенціями та навичками свідчить про узгодженість освітньої мети з обраним нами в цій роботі компетентнісним підходом до навчання та розробленням його методики.

Висновки та перспективи дослідження. Формування в іноземних студентів медичного профілю навичок професійної комунікації українською мовою може бути забезпечене компетентнісним підходом як найбільш продуктивним напрямом у концептуальному осмисленні та системній організації навчального процесу. Обрання компетентнісного підходу вмотивоване потребами професійної спрямованості мовної підготовки студентів-іноземців та вимогами Державного стандарту вищої медичної освіти.

Компетентнісний підхід у системі професійної медичної освіти передбачає визначення структури медичної комунікації, яка відбувається в ситуаціях інтерпрофесійного та інтрапрофесійного спілкування. Інтерпрофесійна комунікація здійснюється на різних етапах спілкування лікаря з пацієнтом і потребує сформованих навичок виконання мовленнєвих дій як протокольного, так і ситуативного характеру. Інтрапрофесійна комунікація визначає відповідний набір комунікативних навичок у симетричних та асиметричних ситуаціях спілкування лікарів і розроблення методики їх формування в процесі навчання.

Розвиток умінь і навичок фахової медичної комунікації здійснюється переважно у двох видах мовленнєвої діяльності (аудіювання та говоріння), кожен із яких має свій комплекс психолого-педагогічних характеристик. Навички аудіювання та говоріння, що реалізуються в мовленнєвих діях на всіх етапах інтерпрофесійного спілкування та в усіх різновидах інтрапрофесійної комунікації, мають бути скоординовані та відображені в навчальній технології формування комунікативних навичок іноземних студентів медичного профілю.

Модель навчання фахової комунікації іноземних студентів медичних університетів ґрунтується на провідних лінгводидактичних принципах, спрямованих на результат навчання та оволодіння необхідними фаховими компетенціями та навичками, що зумовлює правомірність обрання компетентнісного підходу до навчання та розроблення його методики.

Проблеми застосування компетентнісного підходу до навчання української мови в галузі професійної медичної освіти є одним із найперспективніших напрямів у сучасній українській лінгводидактиці. Розвиток цієї проблематики вбачаємо в розробленні конкретних технологій компетентнісно орієнтованого мовного навчання та його методичного забезпечення для роботи з іноземними студентами медичних університетів на заняттях з української мови.

Використані джерела

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С. – 2004. – С. 47–52.
2. Васецька Л. І. Методика навчання професійного російського мовлення студентів-іноземців вищого медичного закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (російська мова) / Л. І. Васецька. – Херсон, 2005. – 20 с.
3. Голуб Н. Б. Підходи до навчання української мови в основній школі / Н. Голуб // Українська мова і література в школі. – 2015. – № 3. – С. 2–10.
4. Державний стандарт вищої медичної та фармацевтичної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nmu.ua/studentu/derzhavnyj-standart-vyshhoyi-medychnoyi-farmatsevtichnoyi-osvity/>
5. Іванишин Г. Я. Специфіка формування діалогічного мовлення іноземних студентів медичних ВНЗ України / Г. Я. Іванишин // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – 2014. – Вип. 29. – С. 121–124. – (Серія: Психологія і педагогіка).
6. Іванців О. С. Професійно-комунікативна спрямованість навчання української мови як іноземної у медичному ВНЗ за кредитно-модульної системи організації навчального процесу / О. С. Іванців, І. В. Чикайло // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – № 12. – С. 115–120.
7. Литвиненко Н. П. Український медичний дискурс : монографія / Н. П. Литвиненко. – Х. : Харківське історико-філологічне товариство, 2009. – 304 с.
8. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Є. Нагорнюк. – Тернопіль, 2009. – 271 с.
9. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С. – 2004. – С. 5–14.
10. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–20.
11. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975
12. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О. П. Савченко // ПЕДАГОГІЧНИ ВИДАННЯ / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Поточні номери журналу та їх автори / Випуск № 3, 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/.
13. Соловій У.В. Проблемні аспекти викладання навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих медичних навчальних закладах / У. В. Соловій // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2015. – Вип. 44. – С. 257–261.
14. Станкевич Н. І. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 40–47.
15. Строганова Г. М. Концептуальні підходи до засвоєння української мови іноземними студентами / Г. Строганова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Львівський національний університет ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 3. – С. 173–179.
16. Ушакова Н. І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н. І. Ушакова, В. В. Дубичинський, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – Вип. 19. – С. 136–146.
17. Черних І. О. Лінгводидактичні умови розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) / І. О. Черних. – К., 2012. – 20 с.
18. Silverman J., Kurtz S. M., Draper J. Skills for Communicating with Patients. 2nd ed. Oxford : Radcliffe Publishing Ltd, 2005.
19. Ha J. F., Longnecker N. Doctor-patient communication: a review // Ochsner J. 2010. Vol. 10, N 1. P. 38–43.

References

1. Bibik N. M. Kompetentnisnyi pidkhdid: refleksyvnyi analiz zastosuvannya / N. M. Bibik // Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: biblioteka z osvıtnoi polityky / za zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : K.I.S. – 2004. – S. 47–52.
2. Vasetska L. I. Metodyka navchannia profesiinoho rosiiskoho movlennia studentiv-inozemtsiv vyshchoho medychnoho zakladu : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia (rosiiska mova) / L. I. Vasetska. – Kherson, 2005. – 20 s.
3. Holub N. B. Pidkhody do navchannia ukraïnskoi movy v osnovnii shkoli / N. Holub // Ukraïnska mova i literatura v shkoli. – 2015. – No 3. – S. 2–10.
4. Derzhavnyi standart vyshchoi medychnoi ta farmatsevychnoi osvity. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://nmu.ua/studentu/derzhavnyj-standart-vyshchoyi-medychnoyi-farmatsevychnoyi-osvity/>
5. Ivanyshyn H. Ya. Spetsyfika formuvannia dialohichnogo movlennia inozemnykh studentiv medychnykh VNZ Ukraïny / H. Ya. Ivanyshyn // Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu «Ostrozka akademiia». – 2014. – Vyp. 29. – S. 121–124. – (Serii: Psykholohiia i pedahohika).
6. Ivantsiv O. S. Profesiino-komunikatyvna spriamovanist navchannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi u medychnomu VNZ za kredytно-modulnoi systemy orhanizatsii navchalnogo protsesu / O. S. Ivantsiv, I. V. Chykailo // Vykladanni mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky. – Visnyk KhNU im. V. N. Karazina. – No 12. – S. 115–120.
7. Lytvynenko N. P. Ukraïnskyi medychnyi dyskurs : monohrafiia / N. P. Lytvynenko. – Kh. : Kharkivske istoriko-filolohichne tovarystvo, 2009. – 304 s.
8. Nahorniuk L. Ye. Formuvannia inshomovnoi profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh zhurnalistiv u protsesi fakhovoi pidhotovky : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / L. Ye. Nahorniuk. – Ternopil, 2009. – 271 s.
9. Ovcharuk O. V. Rozvytok kompetentnisnogo pidkhdodu: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty / O. V. Ovcharuk // Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: biblioteka z osvıtnoi polityky / za zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : K.I.S. – 2004. – S. 5–14.
10. Pometun O. I. Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti: pohliad z pozytsii suchasnoi pedahohichnoi nauky / O. I. Pometun // Visnyk prohram shkilnykh obminiv. – 2005. – No 3. – S. 18–20.
11. Rekomendatsiia 2006/962/Yes Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (Yes) «Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» vid 18 hrudnia 2006 roku. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975
12. Savchenko O. P. Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni vyshchii shkoli / O. P. Savchenko // PEDAHOHICHNI VYDANNIA / e-zhurnal «Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku» / Potochni nomery zhurnalu ta yikh avtory / Vypusk No 3, 2010. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/
13. Solovii U. V. Problemi aspekty vykladannia navchalnoi dystsypliny «Ukraïnska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» u vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladakh / U. V. Solovii // Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly. – 2015. – Vyp. 44. – S. 257–261.
14. Stankevych N. I. Vydy movlennievoi diialnosti v aspekti lnhvodydaktyky / N. Stankevych // Teoriia i praktyka vykladannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi : zb. nauk. prats. – Lviv, 2007. – Vyp. 2. – S. 40–47.
15. Strohanova H. M. Kontseptualni pidkhody do zasvoïennia ukraïnskoi movy inozemnyimi studentami / H. Strohanova // Teoriia i praktyka vykladannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi : zb. nauk. prats. – Lviv : Lvivskiy natsionalnyi universytet im. I. Franka. – 2008. – Vyp. 3. – S. 173–179.
16. Ushakova N. I. Kontseptsiia movnoi pidhotovky inozemtsiv u VNZ Ukraïny / N. I. Ushakova, V. V. Dubychynskiy, O. M. Trostynska // Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity. Mizhpredmetni zviazky : zb. nauk. prats. – Kh. : KhNU im. V. N. Karazina, 2011. – Vyp. 19. – S. 136–146.
17. Chernykh I. O. Lnhvodydaktychni umovy rozvytku movlennievoi kompetentnosti maibutnykh likariv : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia (ukraïnska mova) / I. O. Chernykh. – K., 2012. – 20 s.
18. Silverman J., Kurtz S. M., Draper J. Skills for Communicating with Patients. 2nd ed. Oxford : Radcliffe Publishing Ltd, 2005.
19. Ha J. F., Longnecker N. Doctor-patient communication: a review // Ochsner J. 2010. Vol. 10, N 1. P. 38–43.

Сергиенко Т. В.,
преподаватель Национального медицинского университета им. А. А. Богомольца,
e-mail: tamarasergiyenko@gmail.com

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья посвящена проблеме применения компетентностного подхода к обучению профессиональному украинскому языку иностранных студентов медицинских университетов. Выяснена сущность этого подхода и обоснованы его преимущества.

С целью определения путей реализации компетентностного подхода исследована структура профессиональной медицинской коммуникации и определен набор коммуникативных навыков, необходимых для общения в типичных ситуациях медицинской деятельности. Доказано, что навыки аудирования и говорения, которые реализуются в речевых действиях на всех этапах интерпрофессионального общения и во всех разновидностях интрапрофессиональной коммуникации, должны быть скоординированы и отражены в учебной технологии формирования коммуникативных навыков. Сформулированы ведущие лингводидактические принципы для разработки модели формирования навыков профессиональной коммуникации на украинском языке у иностранных студентов медицинских университетов.

Ключевые слова: компетентностный подход; профессиональная медицинская коммуникация; коммуникативные навыки; иностранные студенты; модель обучения; украинский язык.

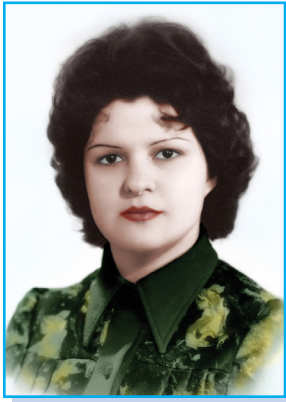
Serhiienko T.,
lecturer of O. O. Bohomolets National Medical University,
e-mail: tamarasergiyenko@gmail.com

COMPETENCE APPROACH TO TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN ONE IN MEDICAL UNIVERSITIES

The article deals with the issue of applying competence approach to teaching the professional Ukrainian language for the foreign students of medical universities. The essence of this approach was clarified; its advantages were justified.

In order to outline the ways to implement competence approach, the structure of professional medical communication was studied, and a set of communication skills that are necessary for the communication in typical situations of medical practice was identified. It was proved that listening and speaking skills, which are applied in speech activities at all stages and all kinds of interprofessional communication should be coordinated and reflected in the educational technology of forming communicative skills. The leading linguodidactic principles for the development of the model of professional skills of communication in Ukrainian by the foreign students of medical universities were formulated.

Keywords: competence approach, professional medical communication, communication skills, foreign students, teaching model, the Ukrainian language.



Бондаренко Неллі Володимирівна –

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: методика навчання української мови, програмотворення, підручникомоворення.

e-mail: nelly.bondarenko@ukr.net

**Косянчук Сергій
Володимирович** –

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: теорія освіти і навчання, програмотворення, психодидактика.

e-mail: 358svk@bigmir.net



УДК 373.5:371.214:(811.161.2:371.315)

РЕФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ: БІЛЬШЕ ЗАПИТАНЬ, НІЖ ВІДПОВІДЕЙ

У статті розглянуто проблему створення навчальних програм, що є основою освітньої реформи в Україні. Обґрунтовано необхідність розвитку програмотворення як наукового підґрунтя реформи навчальних програм. Проаналізовано вітчизняний досвід і стан програмотворення. З'ясовано причини неналежної якості навчальних програм. Зроблено застереження від прорахунків на майбутнє. Спрогнозовано доцільність запозичень з проекцією на українську реальність і прийдешність. Визначено умови позитивних зрушень у теорії і практиці програмотворення.

Ключові слова: освітня реформа; програмотворення; навчання української мови.

Постановка проблеми. Світові процеси глобалізації й інтеграції, перевиробництво інформації, зростання мобільності призводять до стрімкого оновлення знань за рахунок збільшення їх обсягу. Частина втрачає свою актуальність ще до того, як учень встигає їх засвоїти. Застарілі знання продукують непотрібні уміння й навички. А це породжує кризові явища в освіті, невідповідність її новим реаліям. Тому суспільство потребує удосконалення змісту і технологій навчання, пошуку й розроблення нових, більш ефективних і результативних.

Україна перебуває на етапі фундаментальної освітньої реформи. Реформатори завжди прагнули, щоб учні вивчали більше й засвоювали краще, щоб школа вчила їх нового й по-новому, і вимагали результатів кращих, ніж попередні. Питання «що повинні знати і вміти учні у результаті відвідування школи» сьогодні становить неабиякий інтерес. Освітньому результаті стали приділяти більше уваги. Природа навчання, як конструктивний

інтелектуальний і соціальний процес, починає враховуватись у різних моделях навчальних програм. Центр ваги переноситься із запам'ятовування фактів на застосування знань, умінь і навичок.

Започаткована в Україні реформа освіти передбачає зміну освітньої парадигми з предметно- на особистісно й компетентісно орієнтовану. Її суть полягає не в передачі учням готових знань, а в формуванні життєво важливих компетентностей на основі необхідних відомостей, набуття ними досвіду застосування знань, самореалізації й саморозвитку відповідно до нахилів і здібностей кожного. Водночас навчально-виховний процес зосереджується на знаннях і навичках, що перевіряються й оцінюються без урахування здатності учня застосовувати їх практично з огляду на досвід, ціннісні орієнтації, ставлення, вміння адаптуватися до зміни обставин та інші якості, які формують компетентність особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. «Програма будь-якого шкільного предмета – це частка культури нації», – стверджував відомий науковець Борис Степанишин. Попри застереження щодо предметного егоїзму державну мову й математику дослідники міжнародного рівня відносять до основних, пріоритетних предметів і наголошують на необхідності виходу за межі матеріалу, викладеного вчителем на уроці.

З фундаментальними змінами в освітянському мисленні приходять державницьке розуміння української мови як віддзеркалення національного буття й культури, її ролі й місця в суспільстві без мовного рабства, важливості вивчення й повсюдного використання.

З огляду на потреби практики теоретичні питання програмотворення принагідно досліджували і впроваджували їх результати науковці-фахівці з різних предметів: Н. В. Бондаренко, М. І. Бурда, З. Валдмане (Латвія), Л. С. Ващенко, Л. П. Величко, М. В. Головка, Т. М. Засекіна, І. В. Іванюк, Г. Д. Клочек, Ю. І. Ковалів, С. В. Косянчук, Ж. О. Кошкіна, С. В. Кульчицький, Л. І. Курач, О. І. Локшина, О. І. Ляшенко, Л. І. Мацько, О. В. Овчарук, В. Г. Редько, О. М. Топузов, Г. Хостенс (Бельгія) та ін.

Однак у галузі розроблення навчальних програм досі більше запитань, ніж аргументованих відповідей. Дослідження свідчать про те, що в школі учні здобувають лиш незначну частину від очікуваних знань; чимало з них мають хибне уявлення про галузь знань, яку викладали їм учителі. Учні не завжди вивчають те, чого від них вимагають учителі, а натомість створюють свої власні структури знань. Причина кориниться в недоліках традиційних програм, їх недостатній якості, інерційності та труднощах реалізації. Це, зокрема, незрозумілість перспектив розвитку й реформування освітньої сфери; складність розроблення концептуально нових навчальних програм; нецілісність програм; орієнтація на засвоєння готових знань; ускладненість, переобтяженість теорією; брак уваги до змісту мовленнєвої діяльності; обмежені можливості вчителів впливати на розроблення навчальних програм та на їх якість; підміна завдань реалізації програм підготовкою учнів до тестувань (ЗНО); розбіжність програмових вимог і критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів.

Усе це свідчить про неабияку *актуальність проблеми реформування навчальних програм* – наріжного каменя змін в освітній сфері. Важливість проблеми підсилюється й тим, що недоліки навчальних програм негативно позначаються на якості та ефективності підручників.

Розв'язанню проблем, на нашу думку, сприятимуть: вивчення світового досвіду програмотворення; концептуально нове бачення навчальних програм; побудова навчальних програм на компетентісних засадах з урахуванням десяти найважливіших життєтворчих компетентностей; оптимальний обсяг змісту; надання змісту навчання багатомірності та органічної єдності; відповідне переформатування структури; доцільне структурування навчального матеріалу; неперервність процесу розроблення й оновлення навчальних програм; перехід від проектного до процесного мислення у розробленні навчальних

програм; ефективна наукова, управлінська й кадрова політика в галузі реформування навчальних програм.

Формулювання цілей статті. Мета статті – окреслити коло актуальних питань програмотворення, обґрунтувати перспективи розвитку програмотворення як наукового підґрунтя реформи навчальних програм.

Виклад основного матеріалу. Термінологічне словосполучення *навчальна/освітня програма* не має чіткого визначення навіть у професійному середовищі освітян. У британській та американській освітніх системах навчальна програма (*curriculum*) традиційно розглядається як програма навчання (*program of studies*). Вона описує переважно різні навчальні програми з конкретних предметів за класами разом із процедурою їх викладання. У період інтенсивних реформ навчальних програм саме ці дві її моделі увійшли в різні версії та варіанти освітніх програм залежно від політичної системи та її чинників.

Розроблення навчальних програм має спиратися на стратегію, що базується на загальноприйнятій національній освітній політиці, ґрунтуватися на науковій основі та експертних оцінках. Цей процес потребує розвитку теорії і практики програмотворення, вміння оперування наявними знаннями й досвідом, постійного здобування нових знань, залучення кращого досвіду інших країн, генерування і втілення власних ідей на національному рівні.

Україна має значний *досвід розроблення навчальних програм*. На різних історичних етапах функціонування школи пропонувалися різні, часом суперечливі за характером, змістом, структурою і засадничими принципами проекти програм з української мови. Їх заполітизували й позбавляли заідеологізованості; увідповіднювали досягненням лінгвістичної й педагогічної наук; уточнювали термінологію; вводили одні відомості й вилучали інші; скорочували й розширювали у зв'язку зі зміною кількості годин у Базовому навчальному плані; перерозподіляли матеріал у межах розділу, класу та між класами; посилювали практичну спрямованість; подавали матеріал із розвитку мовлення в більш систематизованому вигляді аж до окремого розділу; застосовували різні підходи до подання фактів і явищ мови; вносили корективи у зв'язку з потребами практики й суспільними процесами. Однак попри зміни провідні принципи, покладені в основу навчальних програм з української мови для середньої і старшої ланки, залишалися тими самими.

Остання реформа навчальних програм в Україні відбулася понад десятиліття тому і стосувалася впровадження дванадцятирічного терміну навчання. Якісні зрушення у програмотворенні ініціювали Міністерство освіти і науки України й Академія педагогічних наук України. За підтримки фонду «Відродження» та інших міжнародних організацій у грудні 2003 року було проведено заходи для розробників навчальних програм із залученням провідних вітчизняних науковців і фахівців світового рівня. Результатом стали програми 2005 року, що докорінно відрізнялися від попередніх. В їх основу було покладено прогресивні ідеї, частина яких не втратила своєї значущості й досі. Вони розвинулись і набули нової якості. Так, починаючи з 2005 року у програмах з української мови по-новому розв'язувались питання визначення мети, завдань і змісту. Чітко окреслилося практичне спрямування. Викристалізувалась і усталилась оптимальна структура змісту, що включає чотири змістові лінії – мовну, мовленнєву, соціокультурну та діяльну (стратегічну). Вона охоплює увесь спектр мовної, мовленнєвої, пізнавальної діяльності й забезпечує її предметність (зміст), технологічний бік, а також формування ціннісної матриці особистості. Вагомим здобутком стало вичерпне структурування мовленнєвої діяльності за всіма чотирма її видами й акцентування уваги на читанні, яке досі було білою плямою в навчанні мови. Соціокультурна змістова лінія узаконила опанування української мови на основі текстів різної тематики як природного середовища функціонування мовних одиниць

і зразків майбутніх висловлень учнів. Проблематика соціокультурної змістової лінії вийшла за рамки етнокультурології і значно розширила свій спектр.

Відтоді програмотворенню, як надважливому складникові освітньої політики, не приділялась окрема увага. Подальша робота над програмами здійснювалася в річищі їх удосконалення, розвантаження, спрощення й оновлення.

Цьогоріч на хвилі демонополізації фахового середовища до процесу оновлення деяких програм було залучено осіб, чий досвід знаходиться в інших площинах. Так, мала місце спроба прибрати з програми для основної школи всі змістові лінії або принаймні соціокультурну (тобто знищити її структуру). Як зразок для уніфікації нам було надіслано проект програми для 5–9 класів, де змішано матеріал мовної, мовленнєвої та соціокультурної змістових ліній; довільно переставлено розділи, що призведе до вивчення невідомого через невідоме; зруйновано структуру мовленнєвої змістової лінії, з якої зникли всі види мовленнєвої діяльності, а саму її перетворено на випадковий набір завдань з підручника; вилучено цікаві учням види робіт (твір-оповідання про випадок із життя у 5-му класі) тощо. На шкоду мовленнєвому розвитку учнів і всупереч логіці з початку на кінець року перенесено пропедевтичний курс «Синтаксис. Пунктуація» у 5-му класі. У разі легалізації це зведе нанівець ефективність вивчення розділу. Адже саме завдяки йому мовленнєва діяльність п'ятикласників упродовж року здійснювалася на реченнєвій (читає – комунікативній) основі, бо речення є одиницею спілкування; діти вчилися правильно будувати речення і ставити розділові знаки, спілкуватися.

Напівформальна процедура громадського обговорення таких «проектів» у середовищі перевантажених підготовкою до ЗНО кінцевих користувачів легалізує їх, підмінюючи фахову експертизу. Нерозрізнення понять *змістові лінії*, *групи ключових компетентностей* та *тематичні блоки* («Екологічна безпека і сталий розвиток», «Здоров'я й безпека» та ін.) спричинили термінологічну плутанину в частині програм для основної школи.

Реформуючи й упроваджуючи навчальні програми, важливо знати і враховувати досвід успішних країн і світові тенденції у цій царині. Аналіз дасть можливість: зрозуміти, які є моделі навчальних програм, їх переваги й недоліки; з'ясувати, чому конкретна модель навчальної програми (*curriculum*) спрацьовує в одній освітній системі, а з іншою вона несумісна; як це пов'язано з культурними і соціальними характеристиками суспільства; яка освітня політика стимулює, а яка гальмує позитивні зміни; звідки й чому надходять зовнішні імпульси, які вони та як впливають на процес реформування програми.

Перспективним різновидом є *рамкова навчальна програма* – всеохоплюючий документ, де визначено й описано загальні освітні цілі, цілі навчання конкретних предметів або інтегрованих курсів; встановлено загальні принципи, за якими розроблятиметься розгорнута програма. Це дає змогу делегувати розроблення навчальних програм місцевим органам освіти, окремим навчальним закладам і самим учителям, але тільки за умови запровадження технологій програмотворення у їх професійно-фахову підготовку – починаючи з вищих навчальних закладів. Модель рамкової навчальної програми, яку було частково впроваджено у скандинавських країнах у 90-ті роки минулого століття, становить інтерес як один із можливих шляхів піднесення якості освіти в аспекті децентралізації. Модель програми *на базі результатів* акцентує увагу на тому, *що* саме повинні *засвоїти* і *чого навчитися* учні в результаті опанування предмета. Документ цілеспрямовує процес навчання завдяки точнішому описові очікуваних результатів. Ця модель програми складається з опису цілей, яких треба досягти, докладного переліку знань, умінь і навичок, якими мають оволодіти учні на кожному етапі навчання. Модель програми на базі результатів розвинулась у навчальну програму *на базі стандартів*.

Окремого розгляду потребують програми з державної мови для шкіл з мовами навчання національних меншин. Помилково уніфікувати їх з українською як рідною, хоч мета вивчення однакова – вільне володіння мовою. Для меншин необхідний більш інтенсивний

практико-орієнтований курс з концентрування уваги на подоланні специфічних труднощів засвоєння мови в усіх ланках навчання. Об'єктивні відмінності в змісті й структуруванні навчального матеріалу зумовлені також різною кількістю годин на вивчення мови як рідної і державної.

Немає єдино визнаного типу навчальної програми, який задовольняв би всіх. Використовують різні їх моделі й варіанти, скориговані, змінені й пристосовані до місцевих умов з урахуванням національних особливостей і пріоритетів. Та попри розбіжності в програмах різних видів простежуються схожі тенденції в їх реформуванні. Безвідносно до того, яку модель навчальної програми вибрано, *в центрі всіх реформ стоїть питання про те, що і в якому обсязі вивчають учні та яких результатів досягають.*

На виконання наказу МОН України № 451 від 22. 03. 2017 року «Про розроблення навчальних програм для старшої школи» робоча група (Бондаренко Н. В., керівник авторського колективу; Косянчук С. В.; учитель-методист вищої категорії, учитель української мови і літератури гімназії №178 м. Києва Кононенко В. Л.) розробила проект навчальної програми з української мови для 10-11-их класів ЗНЗ з російською мовою навчання.

Укладачі програми прагнули реалізувати основні вимоги новітньої реформи загальноосвітньої школи, звернувши особливу увагу на компетентнісну спрямованість навчання та імплементацію основних положень концепції Нової української школи (2016). Програма складається з пояснювальної записки і власне програми. У пояснювальній записці доведено значущість засвоюваного у всебічному розвитку особистості й життєтворенні нею власної долі; розкрито методологічні засади курсу. Схарактеризовано наукові підходи до його побудови, основні принципи; сформульовано мету й завдання; визначено вимоги до змісту, структури і формату; обґрунтовано їх загалом і за складниками; вказано на зв'язок між ними; спрогнозовано результати засвоєння змісту за кожним зі складників; окреслено вимоги до застосовуваних педагогічних технологій; з'ясовано особливості організації навчально-виховного процесу з огляду на зміну освітньої парадигми; доцільно розподілено навчальний час; надано загальні рекомендації щодо роботи за програмою.

Не випускаючи з уваги неперервності цілей, укладачі осучаснили, модифікували їх, скоригували пріоритетність окремих компонентів щодо навчання української мови старшокласників в умовах профільного навчання.

Автори програми враховували тенденцію до визначення цілей, пов'язаних із формуванням ключових компетентностей особистості. Вони проявляються в здатності задовольняти особисті й соціальні потреби, ефективно діяти й виконувати поставлені завдання, оперативно відповідати на виклики сьогодення й прогностично мислити. У концепції Нової української школи виокремлено *десять* таких *наскрізних компетентностей*, які формуються на уроках з усіх предметів. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти йдеться про складну багатокомпонентну комплексну компетентність (її ще називають життєтворчою), яку застосовують інтегровано. Підхід до формування компетентностей визначається залежно від їх ролі у мовній освіті, де суто предметні знання, уміння й набутий досвід з конкретної мови разом із загальнонавчальними вміннями діють у ширшому діапазоні, виконуючи наскрізну міжмовну роль.

Покладені в основу реформування освіти *десять* ключових компетентностей формуються через зміст освіти, розроблений з урахуванням сучасних підходів, загальнодидактичних і методичних принципів, законів і закономірностей. **Зміст навчання** української мови у 10-11-их класах *розроблено на основі* таких *підходів*: *аксіологічного, компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного*. Перший забезпечує ціннісну матрицю опанування мови. Другий скеровує навчально-виховний процес на формування в учнів ключових і предметних компетентностей. Третій – на всебічний розвиток і саморозвиток учня як суб'єкта пізнання і навчальної діяльності з урахуванням

його пріоритетів і здібностей. Четвертий підхід спрямовує навчально-виховний процес на опанування учнями різних видів діяльності, у яких вони здобувають знання, набувають умінь і навичок, досвіду взаємодії з іншими людьми, суспільством і світом.

Новаційна суть навчальної програми передбачає надання пріоритетності забезпеченню реальних життєтворчих потреб особистості. Це потребувало зміни системи координат і побудови курсу від очікуваних результатів до змісту, який мають засвоїти учні, щоб їх досягти. У цьому полягає відмінність нової програми від традиційної з лінійною залежністю між змістом і обумовленими ним вимогами до рівня навчальних досягнень учнів. Зміною філософії програми пояснюється перше місце графі «Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів».

Компетентнісна орієнтація курсу, а також закладений у Державному стандарті базової і повної середньої освіти чотиривимірний поділ його змісту зумовив структурування програми за чотирма взаємозв'язаними **змістовими лініями** – *мовною, мовленнєвою, соціокультурною та діяльнісною (стратегічною)*. Перші дві лінії у старшій школі тяжіють до об'єднання, і в 11-му класі вони зливаються в одну – *мовно-мовленнєву*. **Зміст**, який належить засвоїти учням, щоб досягти бажаних результатів, *розподілено на інваріантний та варіативний*. Інваріантний змістовий компонент містить перелік десяти груп універсальних ключових компетентностей. Вони стосуються всіх чотирьох змістових ліній програми, які розподілено на **крізьмовні** (мовна, мовленнєва) та **наскрізні** (соціокультурна та діяльнісна, або стратегічна). В 11-му класі варіативний змістовий компонент включає три змістові лінії – об'єднану крізьмовну мовно-мовленнєву та дві наскрізні – соціокультурну і діяльнісну (стратегічну). Радикально змінено формат програми.

Основний зміст опанування української мови в 10-11-их класах ЗНЗ з російською мовою навчання становить *мовленнєва діяльність* старшокласників на основі комплексного практико-орієнтованого засвоєння ними *комунікативно-стилістичних якостей зразкового мовлення* – змістовності, правильності, точності, логічності, чистоти, виразності, багатства, доречності й ефективності. Старшокласники вчитимуться також *основ публічного мовлення* – ефективної комунікації, мистецтва побудови й оприлюднення досконалого висловлення, що вкрай важливо кожному для успішної соціалізації та професійного зростання. Курс старшої школи закінчується узагальненням і систематизацією найважливіших відомостей і підготовкою до ЗНО.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розроблення й оновлення навчальних програм – складний неперервний процес, результатом якого є перманентний невикінчений продукт. Його створення під силу тільки підготовленим, високоосвіченим і досвідченим професіоналам-фахівцям із досвідом практичної роботи, експертам, добре обізнаним у теорії й технології програмотворення. Адже воно потребує вмінь аналізувати, здійснювати ретроспекцію, знати помилки попередників, небажані наслідки і уникати їх, прогнозувати, моделювати, проектувати, конструювати освітній простір, освітньо-розвивальне середовище зі свого навчального предмета. Надалі ця основа конкретизуватиметься, доповнюватиметься і поглиблюватиметься. Особлива відповідальність покладається на розробників інтегрованих курсів.

Щоб нинішня освітня реформа була успішною, а програми дійсно вносили якісні зміни у навчання всіх предметів і насамперед державної мови, уже тепер слід готуватися до здійснення заходів прогностичного характеру, планувати роботу на близьку й далеку перспективу. Вже сьогодні зусилля науковців і практиків слід зосередити на таких питаннях: аналіз ходу (процесу) запровадження нових навчальних програм у загальноосвітніх навчальних закладах; перспективне планування й розроблення наступних заходів; дослідження потенційних напрямів програмотворення і моделей навчальних програм; розв'язання дискусійних питань щодо української моделі розвитку навчальних програм, їх філософії, наукових засад, змісту, структури, формату; розроблення технологій укладання навчальних програм; фахова

підготовка майбутніх розробників навчальних програм; прогнозування освітніх потреб і вимог прийдешнього до освіти загалом і навчальних програм зокрема.

Автори сподіваються, що навчальна програма з української мови для 10-11-их класів ЗНЗ з російською мовою навчання позитивно вплине на якість мовної освіти старшокласників; простимулює творчі пошуки вчителів; що вона буде успішно впроваджена у навчально-виховний процес і конструктивно поцінована, у результаті чого її можна буде доопрацювати і подбати про належне науково-методичне забезпечення.

Використані джерела

1. Бондаренко Н. В. Зміни в програмі з української мови для 10-11 класів та перспективи програмотворення / Н. В. Бондаренко, С. В. Косянчук // Дивослово. – 2016. – №7–8. – С. 23–27.
2. Бондаренко Н. В. «Перезавантаження» програм з мови: стан, виклики, перспективи / Н. В. Бондаренко // Дивослово. – 2015. – №7–8. – С. 14–17.
3. Громадське обговорення – 2017 : Українська мова для шкіл з російською мовою навчання. 10-11 // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/citizens/zv%E2%80%99yazki-z-gromadskisty/konsultacziyi-z-gromadskisty/gromadske-obgovorennya-2017.html>
4. Нищета В. А. Технологія життєтворчих проєктів у шкільній філологічній освіті / В. А. Нищета // Українська мова і література в школі. – 2010. – №1. – С. 17–20.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>

References

1. Bondarenko N. V. Zminy v prohrami z ukrainskoi movy dlia 10-11 klasiv ta perspektyvy prohramotvorennia / N. V. Bondarenko, S. V. Kosianchuk // Dyvoslovo. – 2016. – #7–8. – S. 23–27.
2. Bondarenko N. V. «Perezavantazhennia» prohram z movy: stan, vyklyky, perspektyvy / N. V. Bondarenko // Dyvoslovo. – 2015. – #7–8. – С. 14–17.
3. Hromadske obhovorennia – 2017 : Ukrainska mova dlia shkyl z rosiiskoiu movoiu navchannia. 10-11 // Ofitsiyni sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. – URL: <http://mon.gov.ua/citizens/zv%E2%80%99yazki-z-gromadskisty/konsultacziyi-z-gromadskisty/gromadske-obgovorennya-2017.html>
4. Nyscheta V. A. Tehnolohiia zhyttietvorchykh proektiv u shkilnii filolohichnii osviti / V. A. Nyscheta // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2010. – #1. – С. 17–20.
5. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednioi shkoly. – URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>

Бондаренко Н. В.,

*кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела обучения украинскому языку и литературе Института педагогики НАПН Украины,
e-mail: nelly.bondarenko@ukr.net*

Косянчук С. В.,

*кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела дидактики Института педагогики НАПН Украины,
e-mail: 358svk@bigmir.net*

РЕФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ: БОЛЬШЕ ВОПРОСОВ, ЧЕМ ОТВЕТОВ

В статье рассмотрена проблема создания учебных программ – основы реформы образования в Украине. Авторами обоснована необходимость развития теории создания учебных программ как научного фундамента их реформирования. Проанализированы

отечественный опыт и состояние создания программ с учетом тенденций в образовании. Определены причины неудовлетворительного качества учебных программ. Сделаны предостережения от просчетов в будущем. Спрогнозирована целесообразность заимствований с проекцией на украинскую реальность и будущность. Определены условия положительных сдвигов в теории и практике создания программ.

Ключевые слова: реформа образования; теория создания учебных программ; обучение украинскому языку.

Bondarenko N.,

*Candidate of Pedagogical Sciences, senior researcher, senior researcher of the Ukrainian Language and Literature Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine,
e-mail: nelly.bondarenko@ukr.net*

Kosianchuk S.,

*Candidate of Pedagogical Sciences, senior researcher of the Didactics Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine,
e-mail: 358svk@bigmir.net*

CURRICULUM REFORMING: MORE QUESTIONS THAN ANSWERS

The article covers the problem of creating educational programs that are the background for the educational reform in Ukraine. The authors specify the need to develop training programs creation as a scientific basis of the curriculum reform. The national experience and the state of creating programs were analyzed. The reasons for the poor quality of training programs were found out. The precautions to avoid the further mistakes were made. The terms of positive developments in the theory and practice of creating programs were determined. The scientific approaches were featured, and the innovative nature of a curriculum was found out. The goals and the objectives were defined; the requirements for the content, structure and format were determined taking into account the changes of the educational paradigm. The authors made conclusions and determined the prospects of studying the process of developing curriculum. In particular, they include predictive planning, research on the potential areas of the research and models of creating curriculum, resolving contentious issues related to the Ukrainian model of curriculum development, their philosophy, scientific principles, content, structure and format, promoting the technologies of developing training programs, professional training of the future curriculum developers, forecasting educational needs and requirements to the future of education in general and curriculum, in particular.

Keywords: educational reform, creating curriculum, teaching Ukrainian as a state language.



Гаврилюк Галина Михайлівна — доктор філософії, викладач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Коло наукових інтересів: підготовка вчителів у післядипломній освіті до реалізації проєктно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів.
e-mail: galgav33@academy.ks.ua.

ПІДРУЧНИК НОВОГО ПОКОЛІННЯ – КОЖНИЙ ДИТИНИ

*(рецензія на підручники Т. С. Мачачі, Т. В. Стрижової
«Трудове навчання (обслуговуючі види праці)», 8 та 9 класів
для загальноосвітніх навчальних закладів)*

Підручники з трудового навчання авторів Т. С. Мачачі та Т. В. Стрижової є сучасним навчальним виданням, що відображає передовий науково-педагогічний досвід створення підручників. Це надійний інструмент ефективної реалізації змісту трудового навчання, помічник у творчій діяльності вчителя й учня.

Логічна послідовність викладу навчального матеріалу повною мірою відповідає дидактичним принципам науковості, систематичності, доступності, наочності, зв'язку навчання з життям.

Сучасний дизайн підручника, достатня кількість рубрикацій, ілюстрованого матеріалу, таблиць та фреймів посилюють візуальний ефект змісту параграфів, роблять його привабливим і цікавим в роботі.

Зміст підручника, кількість параграфів, словничок термінів, практичні та лабораторно-практичні роботи з покроковими інструкціями (зокрема й безпеки праці), показниками й критеріями оцінювання, додатки є практико орієнтованими, достатніми й доречними для охоплення всього змісту навчальної програми з предмета, а також для формування предметної проєктно-технологічної компетентності учнів.

Серед переваг навчального видання варто відмітити ще й такі.

1. Притча, наведена на початку кожного підручника (як альтернатива вступного звернення до читача) спонукає дітей примножувати свої таланти, створювати художньо-матеріальні вироби, дарувати радість іншим.

2. Шмуцтитulli до кожного розділу підручника мають чітко сформульоване цілепокладання («ти дізнаєшся», «ти зможеш»), заохочують учнів до роботи й налаштовують на переможне навчання.

Процес цілепокладання підкріплюють також визначені на початку кожного параграфа в рубриці «Навіщо це тобі потрібно?» стратегічні цілі. Їх виділення додатково мотивує та наближає учнів до реалізації певної мети згідно з темою, що вивчається.

3. Початок кожного параграфа містить ситуаційну проблему й дослідницько-пошукові питання, що супроводжуються ілюстрованим матеріалом. Креативність і цікавість поданих текстів вдало передують темам відповідних параграфів, підсилюють актуальність їх вивчення, мають соціалізуючий характер навчання.



Терміни до кожного параграфу в рубриці «Опорні поняття» подано українською та англійською мовами. А в рубриці «Скарбничка мудрості» наведено багато цікавих висловів, думок, цитат відомих людей. Такі рубрики розширюють міжпредметні зв'язки, посилюють духовно-ціннісний потенціал підручника, збагачують словниковий запас учнів, підвищують їхній інтерес до трудового навчання.

5. Зміст підручника сприяє формуванню активної громадянської позиції, любові й поваги до Батьківщини, свого народу, мови, державних, національних і родинних цінностей, спонукає до благодійної та екологічної діяльності тощо. Про що, зокрема, свідчить таке: актуальна інформація з життя українського народу та відповідні ситуативні завдання для учнів; вислови відомих українських діячів; репродукції картин українських митців; історичні відомості про в'язання на теренах України; цікаві факти з життя українського народу; завдання для здійснення дослідницької навчальної діяльності учнів.

4. Рубрики, представлені в підручнику («Опорні поняття»; «Навіщо це тобі потрібно»; «До речі»; «Поміркуй»; «Робота в групах»; «Творче завдання»; «Увага»; «Безпека»; «Практична (лабораторно-практична) робота»; «Скарбничка мудрості»; «Завдання для самоперевірки по розділам» тощо) дають можливість широкоформатно висвітлити зміст кожного параграфу. Простота їх назв та оригінальних сигналів-символів, креативна верстка допомагають швидко орієнтуватись у відповідному матеріалі та видах діяльності; створюють можливість застосовувати різні форми організації навчальної діяльності (індивідуальну, парну, групову, колективну); сприяють формуванню комунікативних навичок; продукують ситуації успіху тощо.



З метою збагачення словникового запасу рідної мови учнів, у тексті нерідко зустрічаються не надто вживані у повсякденній мові українські слова, словникові обороти.

6. Навчальний матеріал другого розділу структурований за алгоритмом проектно-технологічної діяльності, що дає змогу кожному учневі поетапно створити особисто привабливий, соціально корисний в'язаний виріб, проявити творчу уяву, розумові та практичні здібності.

7. Достатня кількість навчальних завдань і вправ забезпечують можливість учителю реалізовувати принцип диференціації навчання, визначати ефективність засвоєння знань учнями.

Творчі завдання різного типу, а наприкінці кожного розділу або групи тем – різнорівневі завдання за варіантами зі стимулюючими критеріями оцінювання для самоперевірки навчальних досягнень сприяють визначенню індивідуального рівня сформованості предметної проектно-технологічної компетентності учня.

8. Інформація профорієнтаційного спрямування, що відображена у відповідних параграфах, практичних роботах, висловах, запитаннях і завданнях, спонукає до визначення власного покликання, подальшого профільного навчання, визначення професійного шляху.

9. Зміст підручника повною мірою реалізовує гендерний підхід у трудовому навчанні не тільки в групах, а й у змішаних класах, роблячи підручник цікавим і корисним як для дівчат, так і для хлопців.

Експертиза підручників «Трудове навчання (обслуговуючі види праці)» для 8 і 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів авторів Т. С. Мачачі та Т. В. Стрижової довела, що їх зміст розроблено відповідно до запитів учнів, вчителів, батьків. За цими підручниками варто навчатися для того, щоб зрозуміти, як це прекрасно – уміти творити.





Розповсюдження журналу здійснюється державним підприємством «ДП Преса». Передплату періодичного наукового видання «Український педагогічний журнал» на 2017 рік можна оформити:

- в будь-якому відділенні поштового зв'язку України за готівковий рахунок;
- в пунктах передплати – по безготівковому розрахунку та за готівку;
- через інтернет, використовуючи форму пошуку за абеткою або індексом видання в електронному каталозі видань України.

Інформація про передплату «Українського педагогічного журналу» розміщена за номером 4707 у каталозі видань України на 2017 рік.

ПЕРЕДПЛАТНИЙ ІНДЕКС 86291

Журнал видається трьома мовами: українською, англійською та російською.

Періодичність видання 4 рази на рік.

КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-Д,
Інститут педагогіки НАПН України,
кабінет 213

☎ Тел./факс: 044-481-37-72

✉ e-mail: nauk_org_undip@ukr.net

Сайт: <http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>

Сторінка «Українського педагогічного журналу» на **FACEBOOK:**

 <https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>

Підписано до друку 14.06.17р. Формат 70x100 1/16.

Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий.

Умов. др. арк. 11,28. Наклад 300 прим.

Оригінал-макет видання підготовлено
видавництвом «Педагогічна думка»

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-А, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-82

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.

Віддруковано в ТОВ «Центродрук»,
вул. Гарматна, 39-В,
тел.: (044) 207-01-35



УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ



UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL