

УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ

№ 4

2016



UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*



З М І С Т

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ – ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

Клонцак О.І.

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США 5

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Мелешко В.В.

МЕРЕЖЕВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ 11

Шевчук Л.М.

УПРАВЛІНСЬКО-ЛІДЕРСЬКІ ЗДІБНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА 18

Параєва С.А.

МІСЦЕ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ І-ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ НА СХОДІ УКРАЇНИ 24

МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Шкель Л.В., Лопух П.С., Озем Г.З.

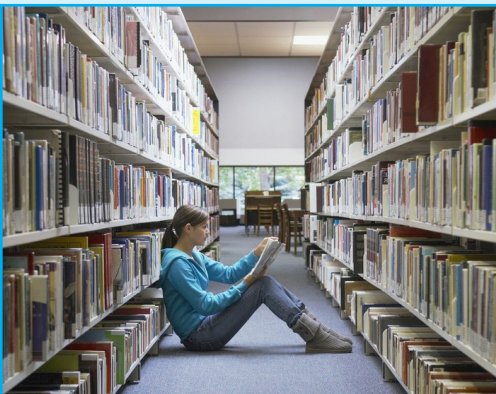
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР», V КЛАСС 30

Онопрієнко О. В.

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ: СУТНІСТЬ І МЕТОДИКА ЗДІЙСНЕННЯ 36

Ремех Т.О.

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ З ПРАВОЗНАВСТВА: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ 43





ISSN 2411-1317

**УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ****ЗАСНОВНИК - ІНСТИТУТ
ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ***Науковий журнал***№ 4, 2016**Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 20737-10537Р від 30.04.14**Передплатний індекс 86291**

Видається з січня 2015 року

*Наукова рада***КРЕМЕНЬ В. Г.**, дійсний член НАН України,
д. філос. н., проф., голова наукової ради журналу
ГРИНЕВИЧ Л. М., к. пед. н., Міністр освіти і
науки України**ГУРЖІЙ А. М.**, дійсний член 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.**, д. пед. н., проф.,
головний редактор**ГОЛОВКО М. В.**, к. пед. н., доц., с. н. с.,
заступник головного редактора**ЗАСЄКІНА Т. М.**, к. пед. н., с. н. с.,
заступник головного редактора**АКІРІ І. К.**, д. фіз.-мат. н., конференціар
(доцент) (Республіка Молдова)**БЕРЕЗІВСЬКА Л. Д.**, д. пед. н., проф.**БІБІК Н. М.**, дійсний член НАПН України,
д. пед. н., проф.**БУРДА М. І.**, дійсний член НАПН України,
д. пед. н., проф.**БУРИНСЬКА Н. М.**, д. пед. н., проф.**ВАСЬКІВСЬКА Г. О.**, д. пед. н., с. н. с.**Курач Л. І., Фідкевич**КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В
ШКОЛАХ УКРАЇНИ: КОНСТРУЮВАННЯ
ТА ВПРОВАДЖЕННЯ 52**Фрицюк В. А.**ДІАГНОСТИКА ЦІННІСНОГО УСВІДОМЛЕННЯ
МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ НЕОБХІДНОСТІ
ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ПРОФЕСІЙНОГО
САМОРОЗВИТКУ 60**Мушка Р. І.**ПРОБЛЕМАТИКА ВИЗНАЧЕННЯ МІСЦЯ
МІЖНАРОДНИХ ДОГОВОРІВ У СИСТЕМІ ДЖЕРЕЛ
ГОСПОДАРСЬКОГО ПРОЦЕСУАЛЬНОГО ПРАВА 66**ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ,
ПЕРСПЕКТИВИ****Пушкарьова Т. О.**ПРОЕКТУВАННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:
ПРОЕКТ «АКАДЕМІЯ ІННОВАЦІЙНОГО
РОЗВИТКУ ОСВІТИ» 71**Піддячий М. І.**ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
СТАРШОКЛАСНИКІВ В КОНТЕКСТІ
СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ 79**Пузіков Д. О.**МОДЕЛЬ ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО
ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ
МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ 86**Гораш К. В.**ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ПРОГНОЗУВАННЯ
РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 94

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

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

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

Затверджено вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
Протокол № 11 від 8 грудня 2016 року

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

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

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ

Кушнір В. М.

РОЗВИТОК СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
 НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ

ВПРОВОДЖ І ПОЛОВИНИ XIX СТ..... 100

РЕЦЕНЗІЇ, ОГЛЯДИ, АНОНСИ

Модягіна Н. В.

ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ
 МАТЕМАТИКИ (рецензія)

106

СИНХРОНІСТИЧНА ТАБЛИЦЯ (продовження) 110



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>



Клонц'ак Ореста Ігорівна – аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка; викладач англійської мови ВНКЗ ЛОР «Львівського інституту медсестринства та лабораторної медицини ім. Андрія Крупинського». Коло наукових інтересів: організація навчально-виховного процесу у системі університетської освіти США; інноваційні підходи до організації навчання у вищій школі; методика викладання іноземних мов.
e-mail: otulyak@yahoo.com.

УДК 378.4:061.2(73)

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США

У статті проаналізовано особливості взаємодії університетів та громадських організацій у системі вищої освіти США. Розкрито суть поняття академічно-громадського навчання. Зосереджено увагу на партнерстві вищих навчальних закладів з громадськими організаціями як важливій складовій організації програм академічно-громадського навчання. Подано дефініції понять «неприбуткові організації», «недержавні організації», «громадські організації», діяльність яких сприяє розвитку демократичного суспільства. Наведено приклади конкретних американських організацій, які взаємодіють з університетами та різносторонньо допомагають застосовувати академічно-громадське навчання у системі вищої освіти. Визначено переваги взаємодії університетів з громадськими організаціями у системі вищої освіти США.

Ключові слова: вища освіта; університет; академічно-громадське навчання; громадська організація; недержавна організація; неприбуткова організація; громадська діяльність.

Постановка проблеми. У сучасній системі вищої освіти США набула значного поширення практика взаємодії університетів та громадських організацій, що є невід'ємним елементом освітньої стратегії академічно-громадського навчання. Поєднання навчального процесу з суспільно корисною діяльністю сприяє ґрунтовному засвоєнню студентами теоретичного матеріалу, вихованню молодих активних громадян держави, які обізнані з проблемами суспільства. Наразі час в Україні функціонує значна кількість громадських організацій і спільнот, проте їхня діяльність відокремлена від системи освіти. Таким чином, вивчення багаторічного досвіду організації взаємодії університетів та громадських організацій у системі вищої освіти США є актуальним для сучасної української педагогічної теорії та практики у час проведення освітніх реформ та євроінтеграційних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження різних аспектів освітньої стратегії академічно-громадського навчання наразі є актуальним для американських та європейських учених. Вивченням цієї освітньої стратегії займаються такі науковці, як Е. Бойер, Р. Брінгл, Д. Букко, Дж. Буш, Д. Віттон, Г. Голм, Дж. Гудлед, Д. Джайлз, Б. Джейкобі, Т. Дінс, Дж. Ейлер, Е. Злотковські, С. Інос, Т. Кайзер, А. Керінс, А. Мун, К. Мортон, Г. Таба, Р. Тайлер, М. Троп, Дж. Хатчер та інші. Вони досліджують різні напрями цієї проблематики: становлення та історію розвитку академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США; філософські засади організації стратегії академічно-громадського навчання у навчально-виховному процесі; форми взаємодії навчальних

закладів з громадами; вплив цієї освітньої стратегії на розвиток особистості студентів; головні принципи та шляхи організації академічно-громадського навчання; ознаки та переваги освітньої стратегії академічно-громадського навчання в університетах США. Особливості, переваги, значущість взаємодії університетів та громадських організацій у системі освіти США висвітлюють такі американські науковці: К. Барфоломій, Н. Бесінгер, Р. Брінгл, Е. Дрогін, П. Клейтон, Ч. Мінен, М. Сенді, Б. Холленд та інші. Серед сучасних українських учених різні аспекти вищої освіти США досліджують О. Гаврилук, О. А. Ігнатюк, О. І. Локшина, М. Нагач, А. А. Сбруєва, Я. Г. Тікан, С. В. Федоренко, А. І. Чучалін. Проте різні питання організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США, зокрема взаємодія університетів і громадських організацій, не висвітлено системно та цілісно, а тому вони становлять цінність для української педагогічної теорії та практики.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Мета статті – проаналізувати особливості та шляхи взаємодії університетів і громадських організацій у системі вищої освіти США та окреслити переваги такої взаємодії.

Виклад основного матеріалу. У сучасній системі вищої освіти США, зокрема університетської, набула поширення стратегія академічно-громадського навчання, яка передбачає залучення студентів до суспільно корисної діяльності з метою виховання активних громадян держави, формування у них умінь практичного застосування здобутих теоретичних знань, усвідомлення ними значущості своєї діяльності. Завдяки стратегії академічно-громадського навчання педагоги та студенти мають змогу з'ясувати й усвідомити, яку роль вивчення певної навчальної дисципліни відіграє у вирішенні соціальних проблем. Академічно-громадське навчання – це не лише тип навчального процесу, але й спосіб застосування теоретичних знань на практиці з метою задоволення потреб громади та підвищення цінності виконання громадських робіт [6, с. 157].

Для організації та реалізації програм академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США важливу роль відіграє партнерство та співпраця вищих навчальних закладів з громадськими організаціями. Таке співробітництво інтегроване як в академічні програми, так і у позааудиторну діяльність студентів [9, с. 5]. В американській педагогічній науці партнерські взаємозв'язки між університетами та громадськими організаціями трактують як специфічний вид взаємовідносин, що характеризується наближеністю один до одного, рівноправністю, цілісністю, наявністю спільних інтересів [9, с. 7].

Взаємодія університетів і громад у контексті впровадження академічно-громадського навчання має численні переваги як для вищих навчальних закладів, студентів, так і для самих організацій. Насамперед, студенти одержують змогу поєднувати теоретичний матеріал із практичною діяльністю, розвивати критичне й творче мислення, вдосконалювати комунікативні вміння, а також бути постійно залученими до вирішення проблем суспільства. Перед громадами відкривається перспектива допомагати студентам у навчанні, виховувати свідомих і відповідальних молодих людей, які беруть активну участь у розбудові громадянського суспільства, а також спроможні виконувати різні види соціально значущих робіт на належному рівні без оплати праці. Громадські організації, які співпрацюють з університетами під час програм академічно-громадського навчання, мотивовані забезпечити студентам умови для набуття навчального досвіду та водночас одержати користь від їхньої суспільно значущої діяльності. Відповідно, програми академічно-громадського навчання створюються з урахуванням потреб як студентів, так і громадських організацій [2, с. 15–16, 20–21].

Нині в Сполучених Штатах Америки існує розвинена мережа організацій, які сприяють розвитку громадянського суспільства та різносторонньо допомагають застосовувати освітню стратегію академічно-громадського навчання на практиці. Для визначення діяльності таких організацій у міжнародній практиці застосовують наступні терміни: неприбуткові організації (nonprofit organizations), недержавні організації (non-governmental organizations), громадські організації (community organizations).

Неприбуткова організація (nonprofit organization – NPO) – це організація, метою діяльності якої є не одержання прибутку, а надання благодійної допомоги та просвітніх, культурних, наукових, освітніх та інших подібних послуг для суспільного споживання, створення системи соціального самозабезпечення громадян для різноманітних цілей, передбачених статутними документами, укладеними на підставі норм відповідних законів про неприбуткові організації [5, с. 1].

Недержавна організація (non-governmental organization – NGO) – добровільна група осіб або окремих громадських організацій, не пов’язана з урядом; створена з метою надання послуг та захисту громадської думки. Більшість таких організацій є неприбутковими. Питання, якими займаються недержавні організації, охоплюють весь діапазон людських проблем: захист прав людини, охорона навколишнього середовища, ліквідація наслідків стихійних лих, тощо, а межі їхньої діяльності можуть бути локальними, національними або міжнародними. Незважаючи на те, що недержавні організації відрізняються кількістю членів, сферою діяльності, вони поділяють основне переконання, що особистості, які працюють разом, можуть вагомо впливати на вирішення людських проблем та проблем навколишнього середовища. Фінансування цих організацій здійснюється з приватних пожертвувань, міжнародних організацій або з інших джерел [7, с. 1].

Громадська організація (community organization) – це об’єднання громадян, яке функціонує на певній географічній території, створене з метою колективної діяльності громади на благо суспільства. Заснування таких організацій передбачає появу нових лідерів для створення нових позитивних зв’язків з урядом та іншими закладами, що впливають на прийняття важливих для суспільства рішень [4, с. 1].

Недержавні та неприбуткові організації забезпечують студентів технічними та електронними ресурсами, навчальними матеріалами, надають фінансові гранти на реалізацію програм академічно-громадського навчання. Громадські організації, які розташовані поблизу університетів, надають вищим освітнім закладам інформацію щодо наявних соціально значущих проблем, що беруться до уваги під час створення проекту навчання у громаді. Громадські організації забезпечують студентів місцем та необхідними умовами для виконання соціально значущої роботи, а представник такої організації наглядає за діяльністю студента та оцінює її.

Розглянемо приклади неприбуткових, недержавних, громадських організацій, які функціонують на території Сполучених Штатів Америки, та визначимо, як їхня діяльність впливає на систему вищої освіти США. «Громадська діяльність молоді Америки» (Youth Service America) – неприбуткова організація, створена з метою підтримки соціально значущої та навчальної діяльності молоді, виховання у них лідерських рис, що необхідні для вирішення проблем громад. Представники цієї організації переконані, що саме молодь повинна вирішувати важливі суспільні питання. Ця організація стимулює пізнавальну діяльність студентів та їхню громадську активність, забезпечуючи їх необхідними технічними ресурсами та надаючи фінансові гранти студентам та громадським організаціям на реалізацію проектів академічно-громадського навчання, а також бере участь у проведенні щотижневого брифінгу з питань громадського навчання, проведенні національних конференцій та публікації матеріалів щодо ефективної організації навчальної та громадської діяльності студентів [6, с. 353; 11, с. 1].

«Кампус компакт» (Campus Compact) – це неприбуткова організація, яка об’єднує президентів коледжів та університетів (приблизно 1100 вищих навчальних закладів), які переконані, що мета закладів вищої освіти – сприяти розвитку у студентів почуття громадянської відповідальності та прагнення вносити власний внесок у добробут своєї громади. «Кампус компакт» функціонує на національному рівні з метою ефективної організації та підтримки громадської діяльності студентів; забезпечує викладачів університетів та студентів передовими навчальними матеріалами щодо організації академічно-громадського навчання; проводить навчальні семінари, тренінги, забезпечуючи професійний розвиток викладачів та адміністрації університетів; інформує з питань створення ефективного співробітництва між університетами та громадськими організаціями; розробляє пілотні програми щодо вдосконалення навчального процесу та громадської діяльності студентів, а також забезпечує необхідною фінансовою підтримкою заклади вищої освіти. Представники організації «Кампус компакт» визначають успішних студентів та факультети, а їхні численні публікації щодо покращення суспільного життя, розвитку громадянської відповідальності тощо доступні як для членів організації, так і для широкого кола читачів [3, с. 1; 6, с. 340–341].

«Американська асоціація з питань вищої освіти та акредитації» (American Association for Higher Education and Accreditation – AAHEA) – незалежна недержавна неприбуткова організація, яка займається створенням сучасних стандартів вищої освіти США відповідно до потреб суспільства. Члени цієї організації, до яких належать студенти, викладачі, керівники вузів, займаються

розробкою навчальних програм, які найефективніші для вдосконалення педагогічної діяльності викладачів та навчально-пізнавальної активності студентів, а також забезпечують підвищення рівня акредитації викладачів більш ніж з 20 навчальних дисциплін. Ця асоціація сприяє проведенню наукових досліджень студентів та викладачів; пропагує значущість роботи у команді для вирішення соціально значущих проблем; надає передовим студентам стипендії на навчання; працює над системним, довготривалим, економічно вигідним покращенням системи вищої освіти [1, с. 1].

«Рада незалежних коледжів» (The Council of Independent Colleges – CIC) – головна національна організація, що налічує представників більш ніж 620 приватних коледжів та університетів США і забезпечує підтримку їх керівників; сприяє вдосконаленню приватних вищих освітніх закладів шляхом проведення конференцій та семінарів з питань удосконалення навчального процесу; надає інформацію та рекомендації щодо впровадження у практику інноваційних освітніх стратегій, зокрема й академічно-громадського навчання; допомагає у розробці навчальних програм з метою підвищення рівня якості вищої освіти; підвищує рівень обізнаності громадськості щодо внеску приватної вищої освіти у розвиток суспільства [10, с. 1].

«Національна Рада молодіжного лідерства» (National Youth Leadership Council – NYLC) – національна неприбуткова організація, мета якої полягає у «створенні більш справедливого, стійкого і мирного світу з допомогою молодих людей, їх освітніх закладів та громад завдяки громадському навчанню» [8, с. 1]. З 1993 р. організація стала основним центром з надання навчальних матеріалів, технічних ресурсів, організації тренінгів, семінарів та конференцій щодо упровадження громадської діяльності у навчальний процес. Представники «Національної ради молодіжного лідерства» визначають академічно-громадське навчання як такий підхід до освітнього процесу у вищій школі, за яким студенти використовують академічні знання та уміння для вирішення реальних проблем громад. Наприклад, збирання сміття на берегах річки – це вид громадської діяльності; вивчення зразків води під мікроскопом – це приклад навчально-пізнавальної діяльності. Проте якщо студент в межах природничих дисциплін бере проби води на аналіз, документує результати та представляє одержані дані місцевому органу з питань забруднення навколишнього середовища – це зразок академічно-громадського навчання.

Організація «Національний інформаційний центр з громадського навчання» (National Service-Learning Clearinghouse – NSLC) забезпечує університети значною кількістю навчальних та інформаційних матеріалів, електронними ресурсами, необхідними для організації програм академічно-громадського навчання, а також пропонує різні види необхідної суспільно корисної роботи. Ця організація підтримує такий підхід до навчання по всій території США, а також надає змогу більше ніж мільйону студентів долучитися до своїх громад і водночас опановувати академічні знання та уміння соціально значущої діяльності. Стимулюючи молодих людей до участі у громадському навчанні, ця організація сприяє формуванню у студентів етики довічного служіння громаді, вирішення проблем суспільства [6, с. 348].

Отже, на основі вищевикладеного матеріалу доходимо висновку, що взаємодія університетів і неприбуткових, недержавних, громадських організацій у системі вищої освіти США сприяє підвищенню якісного рівня навчального процесу. Участь громад в організації академічного навчання в університетах США охоплює: забезпечення необхідними технічними і електронними навчальними ресурсами; надання фінансових грантів для навчання і стажування студентів та викладачів, організації науково-дослідної роботи; допомога у проведенні національних конференцій та публікація наукових матеріалів; розробка інформаційних матеріалів щодо ефективної організації програм академічно-громадського навчання; проведення навчальних семінарів та тренінгів; допомога у розробці програм академічно-громадського навчання; а також створення місця та відповідних умов для навчання студентів під час виконання важливої соціально значущої діяльності.

Висновки. У Сполучених Штатах Америки існує значна кількість неприбуткових, недержавних, громадських організацій, які займаються всебічною підтримкою взаємозв'язку навчальної та громадської діяльності майбутніх фахівців у системі вищої освіти, зокрема університетської. До таких організацій належать «Громадська діяльність молоді Америки» (Youth Service America),

«Кампус компакт» (Campus Compact), «Американська асоціація з питань вищої освіти та акредитації» (American Association for Higher Education and Accreditation), «Рада незалежних коледжів» (The Council of Independent Colleges), «Національна Рада молодіжного лідерства» (National Youth Leadership Council), «Національний інформаційний центр з громадського навчання» (National Service-Learning Clearinghouse) тощо. Представники цих організацій переконані, що саме завдяки залученню студентів до виконання громадських робіт можна підвищити рівень навчального процесу, оскільки це дає змогу майбутнім фахівцям застосовувати знання, уміння й навички, здобуті у вищому навчальному закладі, на практиці. Також університети співпрацюють з територіальними громадськими організаціями, які розташовані поблизу вищих навчальних закладів, де студенти безпосередньо виконують громадські роботи під наставництвом представників цих організацій.

Використані джерела

1. American Association for Higher Education and Accreditation. Official website [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aahea.org/>.
2. Basinger N. Service-Learning in Nonprofit Organizations: Motivations, Expectations, and Outcomes / N. Basinger, K. Bartholomew // Michigan Journal of Community Service Learning. – Spring, 2006. – P. 15–26.
3. Campus Compact [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/Campus_Compact
4. Gittel R. Community organizing [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.britannica.com/topic/community-organizing>
5. Irvin R. Nonprofit organization [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.britannica.com/topic/nonprofit-organization>
6. Jacoby B. Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices. – San Francisco : Jossey-Bass, 1996. – 381 p.
7. Karns M. Nongovernmental organization [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.britannica.com/topic/nongovernmental-organization>
8. National Youth Leadership Council. Official website [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nylc.org/>
9. Srinivas T. Development of the Community Impact Scale Measuring Community Organization Perceptions of Partnership Benefits and Costs / T. Srinivas, Ch. Meenan, E. Drogin, A. DePrince // Michigan Journal of Community Service Learning. – Spring, 2015. – P. 5–21.
10. The Council of Independent Colleges. Official website [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cic.edu/>
11. Youth Service America. Official website [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ysa.org/>

References

1. American Association for Higher Education and Accreditation. Official website. Available at: <http://www.aahea.org/> (last accessed July 8, 2016).
2. Basinger, N. and Bartholomew, K. (2006), “Service-Learning in Nonprofit Organizations: Motivations, Expectations, and Outcomes”, Michigan Journal of Community Service Learning, Spring, pp. 15–26.
3. Campus Compact. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Campus_Compact (last accessed July 8, 2016).
4. Gittel, R. Community organizing. Available at: <https://www.britannica.com/topic/community-organizing> (last accessed July 8, 2016).
5. Irvin, R. Nonprofit organization. Available at: <https://www.britannica.com/topic/nonprofit-organization> (last accessed July 8, 2016).
6. Jacoby, B., and Associates (1996), “Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices”, San Francisco: Jossey-Bass.
7. Karns, M. Nongovernmental organization. Available at: <https://www.britannica.com/topic/nongovernmental-organization> (last accessed July 8, 2016).
8. National Youth Leadership Council. Official website. Available at: <https://nylc.org/> (last accessed July 8, 2016).

9. Srinivas, T., Meenan, Ch., Drogin, E., DePrince A. (2015), "Development of the Community Impact Scale Measuring Community Organization Perceptions of Partnership Benefits and Costs", Michigan Journal of Community Service Learning, Spring, pp. 5–21.
10. The Council of Independent Colleges. Official website. Available at: <http://www.cic.edu/> (last accessed July 25, 2016).
11. Youth Service America. Official website. Available at: <http://ysa.org/> (last accessed July 8, 2016).

Клонцак О. И.

РОЛЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ США

В статье проанализированы особенности взаимодействия университетов и общественных организаций в системе высшего образования США. Раскрыта суть понятия академически общественного обучения. Сосредоточено внимание на партнерстве высших учебных заведений с общественными организациями как важной составляющей организации программ академически общественного обучения. Дано дефиниции понятий неприбыльные организации, негосударственные организации, общественные организации, деятельность которых способствует развитию демократического общества. Приведены примеры конкретных американских организаций, которые взаимодействуют с университетами и помогают применять академически общественное обучение в системе высшего образования. Определены преимущества взаимодействия университетов с общественными организациями в системе высшего образования США.

Ключевые слова: высшее образование; университет; академически общественное обучение; общественная организация; негосударственная организация; неприбыльная организация; общественная деятельность.

Klontsak O.

THE ROLE OF COMMUNITY ORGANIZATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION OF THE USA

The article is devoted to the peculiarities of cooperation between universities and community organizations in the system of higher education of the USA. The essence of the concept of academic service-learning as an innovative pedagogical strategy which involves students into meaningful social activities during learning process is studied.

The emphasis is given to a partnership between universities and community organizations as an integral element of academic service-learning programs. Advantages of such partnership for universities, students, and communities are determined. Students receive an opportunity to improve critical thinking skills, integrate theory and practice, improve communication skills, be involved in the problems of their communities. Community organizations help students in learning and cultivate conscious and responsible young people who contribute to the development of civil society; as well as those who can do various kinds of work on the proper level without a payment. Community organizations are motivated by the desire to provide a valuable learning experience for students and benefit from the students. Accordingly, during creating programs of academic service-learning the needs of both students and community organizations must be taken into account.

In the article such notions as nonprofit organization, non-governmental organizations, community organizations, whose work contributes to the development of a democratic society, are examined. In the USA there are a lot of nonprofit and non-governmental organizations which support students' learning in communities, such as Youth Service America, Campus Compact, American Association for Higher Education and Accreditation, The Council of Independent Colleges, National Youth Leadership Council, National Service-Learning Clearinghouse. These organizations support programs of academic service-learning providing necessary technical and electronic learning resources; giving financial grants; participating in national conferences and helping in publishing research articles; conducting conferences, seminars and workshops; assisting in the creating academic service-learning programs.

Keywords: higher education; university; academic service-learning; community organization; non-governmental organization; nonprofit organization; social activities.



Мелешко Віра Василівна –

кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою.

Наукові інтереси автора пов'язані з проблемами розвитку сільської школи. Понад 10 років очолювала науковий підрозділ Інституту педагогіки НАПН України – відділ сільської школи, що дало можливість виявляти особливості управління сільською школою, поглиблювати теорію моделювання освітніх систем, розробляти моделі розвитку сільської школи, досліджувати процес становлення та функціонування освітніх округів у сільській місцевості. За результатами дослідження опубліковано понад 150 наукових статей, видано вісім посібників. Плідно займається експериментально-пошуковою діяльністю, тісно співпрацюючи із закладами освіти сільської місцевості в різних областях України.

УДК 373.5.018.51

МЕРЕЖЕВА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

У статті розкрито сутність теорії мережевої взаємодії як інновації, що трансформуються у педагогічну практику закладів освіти.

Здійснено аналіз наукових досліджень у контексті зазначеної проблеми, розкрито тенденції розвитку теорії мережевої взаємодії в освітніх системах. Обґрунтовано процес мережевої взаємодії в організації профільного навчання, що пов'язаний із раціональним використанням ресурсного потенціалу освітніх структур, рівнем співпраці суб'єктів освітнього округу. Виявлено відмінності між традиційними та мережевими структурами, що враховуються в організації профільного навчання в середовищі освітнього округу.

Мережева взаємодія розглядається як основа організації профільного навчання, що позитивно позначається на результатах освітнього процесу. Взаємодію загальноосвітніх навчальних закладів і закладів соціокультурної сфери, їх кооперацію та партнерство спрямовано на спільну підтримку належного рівня профільної освіти, розвитку інноваційного потенціалу, що спонукають до продукування нових форм надання освітніх послуг старшокласникам.

Перспективність ідей мережевої взаємодії підтверджується результативністю співпраці учнівських колективів, педагогів – керівників освітніх закладів, працівників закладів соціокультурної сфери, спільну діяльність яких спрямовано на досягнення спільної мети – підвищення якості профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості.

Ключові слова: мережева взаємодія; мережева структура; профільне навчання; форми організації профільного навчання; освітній округ; навчальний процес.

У сучасних умовах зросла увага науковців до досліджень, пов'язаних із розкриттям сутності соціальних мереж, обґрунтуванням ефективних форм суб'єктної взаємодії, спрямованої на досягнення спільної мети.

Поняття «мережа» має широке застосування в педагогіці, соціології, психології та в галузі бізнесу. В основу сутності цього поняття покладено ідеї конструктивізму, коопе-

рації, соціального партнерства, взаємодії, що надалі розвиваються у варіативних формах організації мереж. Термін «мережа» широко представлено у технічних науках, він пов'язаний із процесами зв'язку, комунікацій, у тому числі й мережею Інтернет. За своїми характеристиками соціальні мережі розкривають, описують і характеризують потоки зв'язків між учасниками процесу взаємодії.

Мережа, за визначенням зарубіжних дослідників, – це набір взаємовідносин між індивідами, групами чи організаціями, які встановлюються між окремими членами або між адміністративними органами [5].

Серед основних ознак взаємодії суб'єктів освітньої системи дослідники виокремлюють такі:

- наявність учасників (суб'єктів) мережі;
- спільні цілі у сфері діяльності;
- добровільність зв'язків;
- узгодженість розподілу ресурсів між учасниками мережі;
- зацікавленість та задоволення інтересів учасників мережі;
- наявність колегіальних органів управління та незалежність партнерів, що свідчить про наявність горизонтальних зв'язків.

Тлумачення сутності поняття «мережа» пов'язано з потребою обґрунтування рівнів зав'язків, що позначаються на результативності досягнення мети як очікуваного результату спільної діяльності.

У контексті мережевої теорії вченими здійснено різнобічний аналіз процесу взаємодії в соціальних системах. У сучасних умовах мережева теорія ввійшла в науку як нова концепція і стала предметом широких наукових дискусій. Водночас залишаються не до кінця вивченими та обґрунтованими питання інтерпретації мережевої теорії в системі сучасної освіти, що актуалізує дослідження цього напрямку.

В умовах глобалізації все більшого значення набувають процеси поширення, розповсюдження та використання мережевих форм організації освітнього процесу, оскільки сучасна освітня діяльність виходить за традиційні межі і стає потребою впродовж життя.

Стрімке входження теорії мережевої взаємодії в галузь освіти пов'язане із зростанням потреб у підвищенні якості освіти, що особливо загострюються у сільській місцевості. У педагогічних джерелах теорія мережевої взаємодії розглядається у поєднанні з такими категоріями, як гнучкість, динамізм, співпраця, кооперація, партнерство тощо.

Інший аспект дослідження мережевої теорії в освітній системі пов'язаний із вивченням впливу рівня зв'язків мережевих структур, виявленням сукупності їх властивостей та показників результативності, що проявляються внаслідок організації та виконання спільних дій.

У процесі нашого дослідження розв'язувалися завдання, пов'язані з формами взаємодії суб'єктів, що різні за цілями, змістом та результатом; обґрунтуванням принципів мережевої взаємодії між компонентами, виявленням впливу рівня взаємозв'язку на якість профільного навчання в старшій школі.

Мережева структура, як нова реальність, представлена не лише суб'єктами діяльності, але й «простором потоків», що охоплюють мікромережі та використовуються учасниками освітнього процесу за допомогою налагоджених взаємозв'язків між ними.

За своїми характеристиками освітня мережа є динамічною, здатною до адаптації та має низку переваг перед ієрархічними освітніми системами. Водночас у мережевій структурі виникають певні суперечності, що потребують координації дій учасників мережі, розподілу функцій і ресурсів, узгодженості управлінських структур, у тому числі з тими елементами, що виходять за межі освітнього округу.

Мережева взаємодія як система зав'язків між суб'єктами мережі здатна впливати на якість освітнього процесу, поліпшувати умови його здійснення, забезпечувати зростання

інтелектуального потенціалу учасників взаємодії, розширювати освітній простір для здобуття профільної освіти у старшій школі. В цьому переліку важливе значення надається процесам логістики, зростанню контактів і збагаченню потоків інформації, що сприяють концентрації суб'єкта на особистісних, індивідуально значущих освітніх потребах.

Зазначимо, що мережева взаємодія будується на принципах інтеграції, цілісності, структурності, раціональності, відкритості, активності. До атрибутивних характеристик цього процесу варто зарахувати норми, цінності, відношення, на основі яких вибудовується спільна діяльність та посилюються зв'язки між суб'єктами співпраці.

Опираючись на базові принципи мережевої теорії, важливо з'ясувати ті типи зв'язків, які є значущими у суб'єктній діяльності. Зокрема, у дослідженнях Є. І. Князевої виокремлено два основних типи зв'язків між елементами соціальних мереж – соціоцентричні, в яких розглядаються структури рольових відносин, а також ті, що встановлюються між всіма членами певного співтовариства, та егоцентричні, що обмежуються вивченням у мережі окремих індивідів [1].

За висновками дослідника Р. Коллінза, у просторі мережевої взаємодії завдяки налагодженим контактам різних рівнів (вертикального та горизонтального) найбільш ефективно проявляються три взаємозв'язаних процеси: передача культурного досвіду та інтелектуального капіталу наступним поколінням; передача емоційної енергії та рольових моделей поведінки, що стимулюють творчу насагу; формування почуттів товариства, групової єдності представників організації чи закладу. У своїх дослідженнях автор вказує на три закономірності, що забезпечують успіх взаємодії та позитивно впливають на розвиток його учасників:

- успіх взаємодії залежить від попереднього стану зв'язків, що існували до укладання угод, домовленостей, тобто до формалізації взаємодії;

- успіх одного з учасників інтелектуального об'єднання обов'язково породжує і «тягне» за собою успіх інших.

- аморфна сформована інтелектуальна спільнота структурується ситуацією інтелектуального партнерства, що супроводжується відкритою чи прихованою боротьбою за лідерство, пріоритет, можливість перебувати у центрі уваги і цей особистісний, соціальний, ідейний, культурний конфлікт слугує енергетичним джерелом творчості.

У дослідженнях Р. Коллінза модель інтелектуальної мережі за своєю внутрішньою структурою вибудовується у вигляді трьох складових:

- вертикальних ланцюжків, або так званих «міжпоколінних мереж», що формуються в освітній системі як зв'язки на зразок «вчитель – учень»;

- «горизонтальних альянсів», тобто взаємопов'язаних послідовних груп інтелектуалів, що представлені в ретроспективі: Піфагор-Сократ-Платон-Аристотель;

- структурне суперництво, змагальність як важлива складова інтелектуального середовища [4].

Теорію мереж розглядають як особливу «горизонтальну» організаційну структуру, яка виступає альтернативою ієрархіям. Цей підхід частіше простежується в зарубіжних дослідженнях мережевих структур, в організації яких відсутня наявність вертикальних зв'язків, оскільки ієрархічність, як і формалізованість, вказує на підпорядкованість і залежність [3].

У процесі мережевої взаємодії простежується така закономірність: чим більше горизонтальних зв'язків, тим гнучкішою, адаптивнішою вважається організація. Цю закономірність підтверджують й інших дослідники, вказуючи на успішність мережевих структур, та доводять їх переваги над ієрархічними [2].

Для глибшого розуміння виявлених відмінностей звернемо увагу на порівняльну характеристику ознак мережевої та ієрархічної структури, що представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняння ознак мережевої та традиційної (ієрархічної) взаємодії в освітній структурі

<i>Критерії відмінності</i>	<i>Традиційна</i>	<i>Мережева</i>
Методологія організації діяльності освітнього закладу	Інституційний підхід, підпорядкованість	Мережевий підхід, партнерство, кооперація, спів-праця
Основний механізм діяльності суб'єктів	Плановий	Колективні формальні та неформальні домовленості, угоди, які підтримуються інформаційним, ресурсним обміном
Використання ресурсної бази	Належить одному закладу (персоналізована приналежність)	Колективне використання ресурсів за угодою
Стратегічні стосунки, залежність від центру	Залежність закладу від центру	Стратегічна взаємозалежність
Типи взаємозв'язків	Вертикальні ієрархічні зв'язки	Горизонтальні оперативні взаємозв'язки
Наявність неформальних відносин	Визначаються суворою ієрархією	Визначаються колективно, узгоджено
Відповідальність за розвиток закладу	Один лідер, директор відповідальний за стратегію розвитку закладу	Колективний орган визначає спільну стратегію розвитку мережі на період її функціонування
Базовий принцип управління	Поєднання централізації та децентралізації	Координація, співуправління, партнерство
Порядок розподілу та використання ресурсів	Адміністративний	Відповідно до угод та потреб у використанні ресурсної бази
Підпорядкованість та межі управлінської структури	Визначають ієрархію структур і залежать від стратегії вищих органів управління	Визначаються закладами, що входять у мережу з горизонтальною структурою організації

Порівняння ознак мережевої та традиційної (ієрархічної) взаємодії свідчить про значну відмінність у їх характеристиках, що були враховані в моделюванні мережевої організації профільного навчання в освітньому окрузі, водночас методологія взаємодії суб'єктів освітніх мереж слугувала підставою для концептуалізації категорії «мережева взаємодія», що втілюється у сучасній освітній практиці.

Враховуючи теоретичні напрацювання вчених та узагальнені висновки досліджень, нами сформульовано концептуальні складники мережевої взаємодії суб'єктів освітнього округу, співпраця яких спрямована на організацію профільного навчання. Серед концептів мережевої взаємодії розглядаємо наявність структури, потоки зв'язків, що встановлені на основі партнерства;

узгодженість спільної мети, як і мікроцілей учасників процесу взаємодії (учнів, вчителів, батьків, представників організацій, установ, товариств та ін.).

Як свідчать результати досліджень, освітній процес, побудований на засадах мережевої взаємодії, має певні переваги, що супроводжуються позитивними змінами та результатами, досягнення яких неможливе за умов традиційної організації цього процесу.

У процесі дослідження виявлено закономірні залежності мережевої взаємодії, що проявлялися в організації профільного навчання, зокрема: форми організації профільного навчання залежать від міцності існуючих традиційних контактів, зв'язків, способів, процедур, що використовувалися у спільній діяльності; різноманітність навчальних програм, що пропонувалися для вибору старшокласників залежала від індивідуальних освітніх запитів, рівня мотивації до навчання, рівня освіченості місцевого соціуму, насиченості освітнього простору, що доступний для користувача; варіативність форм організації профільного навчання тісно пов'язана з можливостями впровадження дистанційного, групового, індивідуального навчання, пропозиціями закладів позашкільної освіти тощо.

Освітній округ, як мережева структура, у нашому дослідженні розглядається як у межах об'єднаної територіальної громади, так і на рівні традиційних районів як адміністративних територіальних одиниць. В якості елементів мережі виступали загальноосвітні навчальні заклади, заклади культури, спорту, позашкільної освіти та інші суб'єкти освітнього округу, що давало підстави розглядати його як дворівневу конструкцію.

У процесі дослідження виявлено, що мережева структура – освітній округ, відкрита, активна система, компоненти якої перебувають у постійній динаміці, наприклад:

- мережева структура освітнього округу охоплює соціальні суб'єкти (вчителів, учнів, батьків, заклади культури, позашкільні навчальні закладів та ін.), між якими існують зв'язки, які постійно оновлюються та змінюються;
- потоки інформації збагачуються відповідно до потреб учасників освітнього процесу, внаслідок зростання варіативності навчальних програм;
- обмін ресурсами забезпечує ширший доступ до якісної освіти, зростання мотивації до навчання;
- зміст спільної діяльності суб'єктів освітнього округу постійно оновлюється, зростає рівень інтелектуального потенціалу кожного учасника у зв'язку з розширенням освітнього простору.
- забезпечується неперервність, наступність і перспективність зв'язків, що встановлюються внаслідок мережевої взаємодії відповідно до угод, норм, правил, порядку та ін.;
- відбувається удосконалення структури, її розширення за рахунок залучення нових суб'єктів до спільної діяльності;
- у мережевій структурі створюються сприятливі умови як для розвитку кожного суб'єкта зокрема, так і системи загалом, що не були властиві під час автономного функціонування закладу (поза межами мережевої структури);
- зростає потреба в широкому використанні інноваційних технологій, що акумулюються та поширюються опорною школою, ресурсним центром, стають доступними для всіх учасників мережі (освітнього округу).

У процесі адаптації експериментальної моделі мережевої організації профільного навчання в освітньому окрузі до регіональних умов зазнавав змін і цільовий компонент, проте ідея мережевої взаємодії чітко простежувалася у всіх моделях і залишалася стабільною.

Серед сукупності завдань, які ставилися до організації профільного навчання, спільними виявилися такі: забезпечити умови для підготовки випускників до усвідомленого вибору освітньої траєкторії, формування готовності старшокласника до повноцінної та ефективної участі в суспільному і професійному житті.

Для розв'язання поставлених завдань важливо було скоординувати діяльність всіх суб'єктів освітнього округу, врахувати регіональні особливості діяльності начальних закладів, забезпечити

максимальну участь кожного суб'єкта в досягненні мети, забезпечити пошук нових зв'язків, мотивувати активність і єдність учасників взаємодії.

Злагоджена і спроектована співпраця свідчила про те, що ідея мережевої взаємодії є перспективною формою розвитку освітніх систем, що дало змогу:

- поліпшити умови для здобуття профільної освіти відповідно до індивідуальних запитів та потреб старшокласників, враховуючи сучасні виклики ринку праці, соціальні та економічні тенденції розвитку виробництва;

- компенсувати слабкі та розвивати сильні сторони кожного із суб'єктів освітнього округу з метою реалізації профільного навчання;

- розширювати освітнє середовище завдяки розвитку логістики та активного впровадження інновацій для формування активної та творчої особистості випускника.

Отже, мережева взаємодія суб'єктів освітнього округу нами розглядається як умова підвищення якості профільного навчання. Доведено позитивну роль мережевої взаємодії, що полягає у створенні умов для конструктивного співробітництва, розвитку комунікацій між учасниками, забезпеченні резервів, додаткових ресурсів та можливостей для вирішення проблем організації профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості.

Використані джерела

1. Князева Е. Н. Коэволюция сложных социальных структур: баланс доли организации и самоорганизации и хаоса [Электронный ресурс] / Е. Н. Князева. – Режим доступа: Spkurdyumov.narod.ru/ Knyazeva,Kurdyumovll. htm
2. Мазіна Н. Є. Мережеві відносини у господарчій діяльності підприємств: інституціональний аспект / Н. Є. Мазіна // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу суспільства*. – 2009. – № 15. – С. 250–253.
3. Радаев В. В. Основные направления развития современной экономической социологии / В. В. Радаев // *Экономическая социология: новые подходы к институциональному и сетевому анализу* / сост. и науч. ред. В. В. Радаев ; пер. М. С. Добряковой и др. – М. : РОССПЭН, 2002. – С. 3–18.
4. Collins Randall. *Sociology of Philosophies. A Global Theory of Intellectual Change*. HarvardBelknapPress, 1998 (Рэндалл Коллинз. Социология философий. Глобальная теория интеллектуального изменения. – Новосибирск, 2002. – С. 47–52).
5. Rhodes R., Marsh D. *Policy Network in British Politics. A Critique of Existing Approaches* // *Policy Network in British Government* / Ed. By D. Marsh and R. Rhodes. – Oxford : Clarendon Press, 1992.

References

1. Knyazeva E. N. Koehvolyuciya slozhnyh social'nyh struktur: balans doli organizacii i samoorganizacii i haosa [Elektronnyj resurs] / E. N. Knyazeva. – Rezhim dostupa: Spkurdyumov.narod.ru/ Knyazeva,Kurdyumovll. htm
2. Mazina N. Ye. Merezhevi vidnosyny u hospodarchii diialnosti pidpriemstv: instytutsionalnyi aspekt / N. Ye. Mazina // *Metodolohiia, teoriia ta praktyka sotsioloohichnoho analizu suspilstva*. – 2009. – N 15. – S. 250–253.
3. Radaev V. V. Osnovnye napravleniya razvitiya sovremennoj ehkonomicheskoy sociologii / V. V. Radaev // *EHkonomicheskaya sociologiya: novye podhody k instytutsional'nomu i setevomu analizu* ; sost. i nauch. red. V. V. Radaev ; per. M. S. Dobryakovej i dr. – M. : ROSSPEHN, 2002. – S. 3–18.
4. Collins Randall. *Sociology of Philosophies. A Global Theory of Intellectual Change*. HarvardBelknapPress, 1998 (Рэндалл Коллинз. Социология философий. Глобальная теория интеллектуального изменения. – Новосибирск, 2002. – С. 47–52).
5. Rhodes R., Marsh D. *Policy Network in British Politics. A Critique of Existing Approaches* // *Policy Network in British Government* / Ed. By D. Marsh and R. Rhodes. – Oxford : Clarendon Press, 1992.

Мелешко В. В.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ОКРУГЕ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

В статье раскрыта сущность теории сетевого взаимодействия как инновации, которая трансформируется в педагогическую практику учебных заведений.

Осуществлен анализ научных исследований в контексте данной проблемы, раскрыты тенденции развития теории сетевого взаимодействия в образовательных системах. Обоснован процесс сетевого взаимодействия в организации профильного обучения, связанный с рациональным использованием ресурсного потенциала образовательных структур, уровнем сотрудничества субъектов образовательного округа. Выявлены различия между традиционными и сетевыми структурами, которые учитываются в организации профильного обучения в среде образовательного округа.

Сетевое взаимодействие рассматривается как основа организации профильного обучения, что положительно сказывается на результатах образовательного процесса. Взаимодействие общеобразовательных учебных заведений и учреждений социокультурной сферы, их кооперацию и партнерство направлено на совместную поддержку надлежащего уровня профильного образования, развития инновационного потенциала, побуждающих к продуцированию новых форм предоставления образовательных услуг старшеклассникам.

Перспективность идей сетевого взаимодействия подтверждается результативностью сотрудничества ученических коллективов, педагогов – руководителей образовательных учреждений, работников учреждений социокультурной сферы, совместная деятельность которых направлена на достижение общей цели – повышение качества профильного обучения в общеобразовательных учебных заведениях сельской местности.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие; сетевая структура; профильное обучение; формы организации профильного обучения; образовательный округ; учебный процесс.

Meleshko V. V.

NETWORKING AS THE BASIS OF THE ORGANIZATION OF THE PROFESSION-ORIENTED LEARNING IN THE EDUCATIONAL DISTRICT OF THE COUNTRYSIDE

The article reveals the essence of the theory of networking as innovation that transforms in the teaching practice in educational institutions.

The analysis was conducted on the research in the context of the abovementioned problem; the trends of networking theory in educational systems were revealed. The process of networking in the organization of the profession-oriented studies that is linked to the rational use of the resource potential of educational institutions, the cooperation of the subjects of educational districts was specified. The differences between traditional and network structures are taken into account in organizing profession-oriented teaching in the educational district.

Networking is considered as the basis of profession-oriented education, which positively affects the results of the educational process. The interaction of secondary schools and institutions in social and cultural spheres, their cooperation and partnership are aimed at ensuring the proper level of profession-oriented education, development of innovative capacity which promotes the production of new forms of educational services for the seniors.

Prospects of the networking ideas are confirmed by the achievements of the cooperation of student groups, teachers - heads of educational institutions, employees of the socio-cultural sphere, whose joint activities are aimed at achieving a common goal - improving the quality of specialized education in secondary schools in rural areas.

Keywords: networking; network structure; profession-oriented education; form of profession-oriented education; education district; learning process.

**Шевчук Лариса Миколаївна —**

старший науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України. Кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник. Автор понад 70 публікацій, серед яких: наукові статті, навчальна програма курсу за вибором для учнів початкової школи та навчальні посібники. Коло лідерських наукових інтересів: питання розвитку управлінсько-лідерських і підприємницьких здібностей молодших школярів, формування умінь роботи з текстовою інформацією.

e-mail: sh_l_m@ukr.net

УДК 37.015.31:316.46-053.5

УПРАВЛІНСЬКО-ЛІДЕРСЬКІ ЗДІБНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА

У статті акцентовано увагу на сутнісній специфіці понять «управління» та «лідерство», окреслено управлінські та лідерські здібності, їхні спільні та відмінні концепти. На основі функційно-діяльнісного і структурно-психологічного критеріїв розглянуто управлінські здібності молодших школярів. Охарактеризовано лідерські здібності учнів початкової школи. Визначено структуру управлінсько-лідерських здібностей молодших школярів, до яких зараховано здатність генерувати нові ідеї та запалювати ними інших, вміння спілкуватися, працювати в команді, здійснювати організацію, керівництво та координацію діяльності, перевірку та самоперевірку, уміння роботи з текстовою інформацією, наявність відповідних рис характеру та якостей особистості.

Ключові слова: здібності; управлінські здібності; лідерські здібності; функційний підхід; структура здібностей; розвиток молодших школярів.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства та української економіки характеризується стійкою потребою у талановитих лідерах і професіоналах-управлінцях, які здатні вести за собою задля зростання добробуту населення та якості життя, процвітання України.

Зважаючи на зазначене вище, нині актуальною є проблема розвитку управлінсько-лідерських здібностей підростаючого покоління, починаючи з молодшого віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для повного та детального розгляду сутності та специфіки управлінсько-лідерських здібностей учнів початкових класів необхідним є врахування сутності понять «управління» та «лідерство». Зокрема, специфіку феномена управління через розгляд терміна «управління» трактували І. Василенко, Л. Калініна, О. Мороз, Л. Нечаюк, А. Охріменко, Н. Телеш; функції управління, починаючи з введення їх у науковий обіг А. Файолем, описували Л. Гьюлік, Р. Фалмер, Г. Кунц, С. О'Доннел; принципи управління досліджували Г. Емерсон, Ф. Тейлор, А. Файоль, Ф. Хайск; теоретичні та практичні аспекти організаційної структури, технологій управління були предметом вивчення О. Ареф'євої, Л. Бондарчук, С. Вінницького, О. Гудзинського, В. Стадник, В. Шишкіна, В. Кондрацьєва, В. Євтушевського; особистісні риси успішного керівника докладно висвітлено такими вітчизняними та зарубіжними вченими, як М. Вудкок, В. Лебедев, О. Левченко, Г. Мальована, В. Третьяченко, Д. Френсіс та іншими. Сутність та видову різноманітність управлінських здібностей досліджували А. Карпов,

Н. Ревська, Л. Уманський. Феномен лідерства вивчали Р. Акофф, Е. Богардус, О. Віханський, І. Волков, С. Гайдученко, В. Ковальчук, М. Мескон, Ю. Морозов, А. Наумов, Н. Нижник, Т. Підлісна, Ф. Тейлор, Е. Яхонтова та інші. Зокрема, Е. Дубровська, С. Калашнікова, А. Сбруєва, Е. Шейн розглядають сутність лідерства; К. Лействуд, П. Гронн, Дж. Спіллейн, М. Фуллан, І. Ченг – концепції лідерства; О. Агапов, У. Бенніс, К. Бірд, В. Виноградов, Е. Гізеллі, А. Лукьянов, Р. Стогділл, Ю. Дженнінгс, Н. Шергенг – лідерські якості, обдарованість. У низці праць науковці (Г. Ашин, А. Баштинський, Н. Бірюков, В. Врум, В. Гончаров, В. Зацепін, Є. Кудряшова, К. Левін, Р. Ліппіт, Д. Макгрегор, Б. Паригін, Р. Вайт) висвітлюють проблему співвідношення лідерства та керівництва. О. Свірін запропонував тлумачення управлінських умінь школярів, теоретичну модель їхнього розвитку. У наукових джерелах описано теоретичні засади і методику розвитку лідерських якостей школярів (Д. Алфімов, Т. Вежевич), організаційно-педагогічні умови формування позитивних лідерських якостей дітей молодшого шкільного віку (І. Пескова), виховання лідерських якостей учнів початкової школи засобами рухливих ігор (А. Семенов).

Виклад основного матеріалу. У довідковій та навчальній літературі знаходимо такі визначення поняття «управління»:

- «функція організованих систем, які виникають природним або штучним (креативним) шляхом» [13, с. 890];

- «функція високоорганізованих систем (соціологічних, біологічних, технічних), що забезпечує їх структурну цілісність, підтримання заданого режиму діяльності, реалізацію програми досягнення мети» [14, с. 657];

- «цілеспрямований вплив на певний об'єкт з метою його зміни в майбутньому» [7, с. 10].

У працях Л. Калініної [12] представлено специфіку феномена управління і наведено філософський, кібернетичний, економічний і педагогічний ракурс його розгляду на основі аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених, починаючи з А. Файоля [11, с. 33–45]. Важливим є не лише розгляд управління як універсального процесу і його складників і функцій, а й висновок ученої: «... функції управління виконуються на різних рівнях організації і не є виключно функцією тільки вищого рівня керівництва» [11, с. 41]. До суб'єктів управління і самоуправління належать молодші школярі й такий рівень освітньої організації, як початкова школа.

О. Свірін розглядає управлінські уміння школярів «як систему вмінь людини у галузі управління собою та оточуючими людьми для ефективного вирішення навчальних і життєвих проблем; ця система включає такі вміння, як: аналізувати і систематизувати інформацію, визначати суть проблеми, формулювати мету, планувати діяльність, розподіляти наявні ресурси, організовувати виконання запланованих заходів, контролювати і регулювати хід виконання роботи, досягати поставленої мети, узагальнювати і систематизувати отриманий у ході діяльності досвід» [9, с. 7].

Водночас варто зазначити, що керівник будь-якого ієрархічного рівня та сфери, який здійснює управління об'єктом, системою чи явищем, повинен мати не лише управлінські здібності, а й лідерські особистісні якості.

Лідерство як феномен має багато інтерпретацій. Зокрема, це вплив на групи людей з метою досягнення визначеної мети, тип управлінської взаємодії, міжособистісна комунікативна взаємодія. Як якість лідерство виявляється у «кращому творчому результаті або у вищому рівні виконання виробничих завдань». Лідер – це «агент змін, який може надихнути інших робити краще і більше, ніж вони коли-небудь робили» [3, с. 158]. На думку Р. Немова, лідером є «авторитетний член соціальної групи, влада і повноваження якого добровільно визнаються іншими учасниками групи, які готові ... слідувати за ним» [6, с. 278].

У науковій літературі перелічено такі відмінності керівника та лідера: у діяльнісному вимірі лідер переважно регулює міжособистісні відносини у групі, керівник здійснює регуляцію офіційних відносин групи; характер виникнення лідерства стихійний, у той час як керівник призначається або обирається (до того ж такий цілеспрямований процес здійснюється під контролем різних елементів соціальної структури); явище лідерства є

менш стабільним, ніж керівництво; керівництво підлеглими, на відміну від лідерства, може передбачати використання системи різних санкцій та інше.

О. Яценко перелічує лідерські якості відповідно основних функцій менеджера [15, с. 498]: планування – ентузіазм, рішучість, енергійність, здатність дивитися вперед, розвинена інтуїція, вміння діяти відповідно до ситуаційних змін, самоменеджмент; організація – вміння досягати результатів, самодисципліна, здатність приймати складні рішення в умовах дефіциту часу та відсутності надійної інформації, вміння ефективно спілкуватися, опірність до стресу, вміння розпоряджатися своїм часом; мотивування – впевненість, порядність, вміння вести за собою, самовдосконалення, здатність впливати на інших, вміння визначати та розвивати таланти, вміння вселити впевненість в успіх спільної справи; контроль – готовність надати підтримку, здатність дивитися уперед, чесність та цілісність, тактовність.

Д. Алфімов виділяє три визначальних (на його думку) компоненти лідерських якостей: загальні риси лідера як система його ціннісних орієнтирів і відносин до навколишнього світу та людей; лідерська поведінка як умова взаємного сприйняття, взаєморозуміння, взаємооцінки; ситуація, у якій діє лідер як передумова успішної діяльності. Вітчизняний вчений пропонує моделі наступності виховання лідерських якостей школярів, зокрема у початковій школі – активності, здатності до товариських відносин, уміння слухати співрозмовника, рішучості, готовності учня до самостійного виконання завдань, упевненості в собі [1].

І. Пескова вважає, що феномен лідерства і лідерських якостей у молодшому шкільному віці обумовлений специфікою вікових та індивідуальних особливостей дитини, її активністю і «соціальною ситуацією розвитку».

А. Семенов виокремлює лідерські якості особистості (активність, відповідальність, самостійність, ініціативність, емоційна стійкість), необхідні для розвитку у школярів молодших класів, та пропонує педагогічну модель для їх виховання засобами рухливих ігор.

Виокремлення управлінсько-лідерських здібностей молодших школярів потребує врахування сутності поняття «здібності». За визначенням науковців, здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, «які відповідають умовам успішного виконання тієї чи іншої діяльності, а саме – набуття знань, умінь і навичок; використання їх у праці» [2]; «є умовами успішного оволодіння якою-небудь діяльністю та виявляють відмінності у динаміці оволодіння необхідними для неї знаннями, уміннями і навичками» [5, с. 526].

Здібності характеризуються динамікою оволодіння знаннями, уміннями та навичками і формуються на основі задатків – «природжених анатомо-фізіологічних особливостей нервової системи й мозку, які проявляються в типологічних особливостях людини» [2].

«Управлінські здібності – це здібності, структура яких узагальнює організаторські та комунікативні здібності ...» [12]. На нашу думку, доцільним є розгляд управлінських здібностей молодших школярів відповідно до функцій управління, уведених у науковий обіг А. Файоллем: планування, організація, керівництво, координація та контроль. Зокрема, це здійснення учнями початкових класів планування, самопланування різних видів діяльності; самостійне прийняття школярами рішень, робота у групах (парах) у ролі керівника, контролера, консультанта тощо.

Виокремлення управлінських здібностей молодших школярів є доцільним крізь призму трьох вимірів управлінської діяльності, які описує А. Карпов [5]: власне діяльнісний, пов'язаний з організацією та управлінням певною системою, – вимагає загальноуправлінських навичок і здібностей, умінь ефективно організувати спільну діяльність; кадровий, що передбачає управління людьми, організацію міжособистісної взаємодії, – роль відповідних здібностей відіграють основні особисті якості; виробничо-технологічний, пов'язаний безпосередньо із організацією технологічного процесу, його оперативним управлінням, – потребує наявності власне професійних якостей керівника (спеціальних здібностей).

Водночас трактування управління як «специфічної форми накопичення та використання корисної інформації» [11, с. 21] зумовлює актуальність формування в учнів початкових класів

умінь роботи із текстовою інформацією та, зокрема, такими інформаційними процесами, як пошук, опрацювання, створення власних текстів.

Крім того, до управлінських здібностей молодших школярів доцільно віднести як власне управлінські здібності, так і управлінські якості, які виконують функції здібностей. Залежно від структурно-психологічного критерію розрізнення управлінських здібностей (в основі – структура психіки) розрізняють загальні та спеціальні здібності; їх також структурують за основними класами психічних процесів – когнітивним, регулятивним, комунікативним, мотиваційним, вольовим. Зокрема, у контексті розвитку управлінських здібностей молодших школярів доцільним є розвиток таких рис особистості, як домінантність, упевненість у собі, незалежність, емоційна врівноваженість, стресостійкість, рішучість, креативність, прагнення до досягнення мети, заповзятливість, підприємливість, відповідальність, комунікативність та інші.

У науковій літературі виокремлено такі основні лідерські якості у структурі особистості дитини молодшого шкільного віку: активність, відповідальність, самостійність, ініціативність, емоційну стійкість [10].

Ми вважаємо, що необхідними аспектами лідерських здібностей учнів початкової школи є уміння швидко та чітко визначати оптимальний варіант дій, вести за собою інших, налагоджувати партнерську взаємодію із оточуючими, володіти такими якостями, як активність, самостійність, домінантність, впевненість у собі, вимогливість, витривалість, ініціативність, креативність, комунікативність, врівноваженість і надійність, наполегливість, чесність, рішучість та іншими.

Порівняльний аналіз управлінських і лідерських здібностей свідчить про те, що спостерігаються як спільні, так і відмінні концепти.

Аналіз наукових праць з окресленої проблематики дає змогу структурувати управлінсько-лідерські здібності молодших школярів таким чином:

- здатність генерувати нові ідеї та запалювати ними інших;
- вміння налагоджувати контакти, спілкуватися з оточуючими, працювати в команді;
- вміння планувати індивідуальну та колективну навчальну діяльність; здійснювати організацію, керівництво та координацію спільної роботи, само- та взаємоперевірку отриманих результатів;
- вміння добирати необхідну текстову інформацію, опрацювати її, створювати власну;
- наявність таких рис характеру та якостей особистості, як активність, цілеспрямованість, упевненість у собі, сміливість, рішучість, ініціативність, енергійність, працьовитість, наполегливість, старанність, самостійність, доброзичливість, здатність до емпатії, уважність, комунікабельність, організованість, витримка та самовладання, дисциплінованість тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Управлінсько-лідерські здібності молодших школярів – це комплексне утворення, сукупність здатностей, відповідних умінь, рис характеру та особистих якостей, які є суб'єктивними умовами зростання успішних лідерів та ефективних керівників. Для оптимального розвитку управлінсько-лідерських здібностей учнів є необхідним обґрунтування концептуальних засад, моделей розвитку особистості молодшого школяра, розроблення відповідних методик, апробація та впровадження їх в освітній процес початкової школи.

Використані джерела

1. Алфімов Д. В. Структура лідерських якостей особистості школяра / Д. В. Алфімов. – Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2010. – № 6 (41). – С. 35–44.
2. Винославська О. В. Психологія : навч. посіб. [Електронний ресурс] / О. В. Винославська. – К. : ІНКООС, 2005 // Психологічний портал Smerfero. – Режим доступу: http://www.ebk.net.ua/Book/psychology/vinoslavska_psihologiya/zmist.htm
3. Даниленко Л. І. Освітній менеджмент : навч. посіб. / Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушка. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
4. Калініна Л. М. Сутність феномена управління / Л. М. Калініна // Директор школи: Україна. – 2000. – № 2. – С. 26–33.

5. Карпов А. В. Психология менеджмента : учеб. пособ. [Електронний ресурс] / А. В. Карпов. – М. : Гардарики, 2005. – 584 с.
6. Немов Р. С. Практическая психология : учеб. пособ. / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. – 320 с.
7. Охріменко А. Г. Основи менеджменту : навч. посіб. / А. Г. Охріменко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 130 с.
8. Пескова И. В. Организационно-педагогические условия формирования позитивных лидерских качеств у детей (Младший школьный возраст) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Пескова. – Н. Новгород, 2003. – 184 с.
9. Свиринов А. А. Социально-педагогические условия развития управленческих умений у школьников : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. А. Свиринов. – Москва, 2007. – 23 с.
10. Семенов А. А. Виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор : монографія / А. А. Семенов. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. – 217 с.
11. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти: науково-методичний посібник / Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова, А. Ф. Остапенко. – К. : «Актуал. освіта», 2002. – 310 с.
12. Тлумачний словник психологічних термінів [Електронний ресурс] // Психологічний портал Smerfero. – Режим доступу: <http://smerfero.com>
13. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.
14. Філософський енциклопедичний словник / [В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатова та ін.]. – К. : Абрис. – 742 с.
15. Яценко О. Лідерські якості в структурі складових компетентностей менеджерів / О. Яценко // Молодий вчений. – № 6 (33). – 2016. – С. 496–501.

References

1. Alifimov D. V. Struktura liderskykh yakosteï osobystosti shkoliara / D. V. Alifimov. – Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. – 2010. – N 6 (41). – S. 35–44.
2. Vynoslavka O. V. Psykholohiia : navch. posibn. [Elektronnyi resurs] / O. V. Vynoslavka // Psykholohichnyi portal Smerfero. – K. : INKOS, 2005. – Rezhym dostupu: http://www.ebk.net.ua/Book/psychology/vynoslavka_psihologiya/zmist.htm.
3. Danylenko L. I. Osvitnii menedzhment : navch. posib. / L. I. Danylenko, L. M. Karamushka. – K. : Shkilnyi svit, 2003. – 400 s.
4. Kalinina L. M. Sutnist fenomena upravlinnia / L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly: Ukraina. – 2000. – N 2. – S. 26–33.
5. Karpov A. V. Psykholohiia menedzhmenta : ucheb. posob. [Elektronnyi resurs] / A. V. Karpov. – M. : Hardaryky, 2005. – 584 s.
6. Nemov R. S. Praktycheskaia psykholohiia : ucheb. posob. / R. S. Nemov. – M. : Humanyt. yzd. tsentr «VLADOS», 1997. – 320 s.
7. Okhrimenko A. H. Osnovy menedzhmentu : navch. posib. / A. H. Okhrimenko. – K. : Tsentr navchalnoi literatury, 2006. – 130 s.
8. Peskova I. V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya pozitivnykh liderskikh kachestv u detej (Mladshij shkol'nyj vozrast) : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / I. V. Peskova. – N. Novgorod, 2003. – 184 s.
9. Svirin A. A. Social'no-pedagogicheskie usloviya razvitiya upravlencheskikh umenij u shkol'nikov : avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk : spec. 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» / A. A. Svirin. – Moskva, 2007. – 23 s.
10. Semenov A. A. Vyhovannia liderskykh yakosteï u molodshykh shkoliariv zasobamy rukhlyvykh ihor : monohrafiia / A. A. Semenov. – Uman : VPTs «Vizavi», 2014. – 217 s.
11. Teoretyko-prykladni aspekty upravlinnia zakladamy osvity: nauково-методичний посібник / Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова, А. Ф. Остапенко. – К. : «Актуал. освіта», 2002. – 310 с.
12. Тлумачний словник психологічних термінів [Електронний ресурс] // Психологічний портал Smerfero. – Режим доступу: <http://smerfero.com>
13. Философия : Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М. : Gardariki, 2004. – 1072 с.

14. Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk / [V. I. Shynkaruk, Ye. K. Bystrytskyi, M. O. Bulatova ta in.]. – K. : Abrys. – 742 s.
15. Yatsenko O. Lideriski yakosti v strukturi skladovykh kompetentnostei menedzheriv / O. Yatsenko // *Molodyi vchenyi*. – N 6 (33). – 2016. – S. 496–501.

Шевчук Л. Н.

УПРАВЛЕНЧЕСКО-ЛИДЕРСКИЕ СПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА

В статье акцентировано внимание на сущностной специфике понятий «управление» и «лидерство», определены управленческие и лидерские способности, их общие и отличительные концепты. На основе функционально-деятельностного и структурно-психологического критериев рассмотрены управленческие способности младших школьников. Охарактеризованы лидерские способности учащихся начальной школы. Определена структура управленческо-лидерских способностей младших школьников, к которым отнесены способность генерировать новые идеи и зажигать ими других, умение общаться, работать в команде, осуществлять организацию, руководство и координацию деятельности, проверку и самопроверку, умения работы с текстовой информацией, наличие соответствующих черт характера и качеств личности.

Ключевые слова: способности, управленческие способности, лидерские способности, функциональный подход, структура способностей, развитие младших школьников.

Shevchuk L.

MANAGEMENT AND LEADERSHIP ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: SUBJECT MATTER AND PARTICULAR CHARACTERISTICS

In the article readers attention is focused on the concept interpretation of words “management” and “leadership”; on their subject matter and differences. Management is determined as system arrangement; a function of highly organized forms of life, society, industrial and mechanical are awichensures their structural integrity, life-sustaining activity that is aimed on their dynamic development, the object impact for its change in the future; specific form of information accumulation and use. The concept of “leadership” is interpreted as the impact on groups of people, the type of management interaction that encourages them to achieve the goal; interpersonal interactions that is carried out through the communication process.

On the basis of the concepts analysis of “leadership” and “management” there were out lined the subject matter of management and leadership abilities. Managerial skills of younger pupils are located according to their management functions (planning, organization, management and control) in the light of their personal activity measurement (related to the particular system organization and management), staff (which involves people management, interpersonal interaction organization), industrial and technological (directly related to the organization of the technological process). Typology managerial skills is grounded on the basis of mutually complemented using of functional, activity, structural and psychological criteria.

The leadership abilities of elementary school students consist such as pects: the ability quickly and accurately to determine the best course of action, to lead the others by chosen way, to establish partnership cooperation, to work in a team, to be able to take responsibility for achieving goals over coming challenges and soon. However there are important qualities such as credibility, activity, dominance, confidence, exactingness, tolerance, to be initiative, creativity, communicativeness, balance and stress resistance, reliability, perseverance, fairness, honesty, determination and soon.

Keywords: abilities; management abilities; leadership abilities; development of management and leadership abilities; the development of primary school students.



Параєва Світлана Андріївна – кандидат педагогічних наук, викладач ВСПНАУ Слов'янського коледжу Національного авіаційного університету. Коло наукових інтересів – це проблема фахової підготовки студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації, особливості патріотичного та трудового виховання молоді у сучасній Україні, технології професійно зорієнтованого навчання у вишах. Основні науково-педагогічні здобутки: 11 статей у наукових фахових виданнях України та закордонних виданнях, колективна монографія; участь у 9 науково-практичних міжнародних та всеукраїнських конференціях.

УДК 37.047

МІСЦЕ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ I-II РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ НА СХОДІ УКРАЇНИ

У статті досліджено питання місця патріотичного виховання у системі фахової підготовки студентів ВНЗ I–II рівнів акредитації на сході України. Виділено фактори, які впливають на фахову підготовку молоді у ВНЗ східних регіонів України. Обґрунтовано необхідність гармонійного поєднання фахової підготовки і патріотичного виховання для формування нової генерації професійно компетентних і патріотично налаштованих українців, здатних плідно працювати задля розбудови Батьківщини. Виокремлено компоненти професійно-патріотичної підготовки та розглянуто форми реалізації зазначених компонентів на прикладі ВСП НАУ СКНАУ.

Ключові слова: фахова компетентність; компетенція; патріотичне виховання; патріотизм.

Постановка проблеми. Загострення проблеми патріотичного виховання молоді в Україні відбулося у 2014 р. із проведенням АТО у Донецькій та Луганській областях. У таких умовах чітко проявилися недоліки патріотичного виховання підростаючого покоління. Головним упущенням патріотичного загартовування молоді є відсутність системності: поняття «патріот» асоціювалось лише із любов'ю до Батьківщини і не стосувалося фахової діяльності особистості, фахової компетентності працівника, освіченості. З іншого боку, на професійну підготовку і патріотичне виховання молоді значно впливають процеси інтеграції України в європейський освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми патріотичного виховання молоді присвячено наукові роботи О. Вишневського, П. Ігнатенка, Т. Завгородньої, П. Кононенка, Н. Косаревої, В. Кузя, Ю. Руденка, К. Чорної, П. Щербаня, О. Абрамчук, М. Фіцули. Психологічні основи патріотичного виховання досліджували І. Бех, П. Вербицька, П. Ігнатенко, А. Погрібний, В. Поплужний, Ю. Руденко, К. Чорна, О. Шестопалюк та інші. Достатньо дослідженим у педагогічній науці є національно-патріотичне виховання (Ю. Бондаренко, М. Боришевський, О. Вишневський, Р. Захарченко, В. Кузь, Б. Цимбалістий, В. Янів, Я. Ярема, О. Ярмоленко).

Проблемам професійного становлення, формування фахової компетентності та професіоналізму майбутніх працівників присвятили психолого-педагогічні наукові праці К. Абульханова-Славська, О. Антонова, Л. Анциферова, І. Бех, І. Богданова, В. Бодров, А. Брушлинський, О. Дубасенюк, І. Зимня, Є. Іванова, О. Коқун, Я. Коломинський, Н. Кузьміна,

Ю. Кустов, А. Маркова, Л. Матвєєва, А. Павлова, А. Реан, Т. Семенюк, Е. Симанюк, І. Сиромятников, В. Сластьонін, В. Стрельников, В. Толочек, О. Фонарьов, В. Шадриков.

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження місця патріотичного виховання у процесі фахової підготовки студентів ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації на сході України.

Виклад основного матеріалу. Патріотизм – одне з найсильніших громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, свого народу, відповідальність за долю Вітчизни, готовність захищати її інтереси. Відмітимо, що патріотизм є явищем соціально-історичним, яке на різних етапах становлення української державності наповнюється різним змістом. На сьогоднішній день саме патріотизм формує фундамент для соціальної активності особистості.

«Формування патріотичних почуттів визначає вироблення і зміцнення високого ідеалу служіння своєму народові, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання своєї держави, прагнення бачити її незалежною» [1].

Однак в умовах євроінтеграційних процесів, які відбуваються в Україні, постає потреба у формуванні нової генерації високоосвічених і професійно компетентних патріотів своєї Батьківщини, які здатні вивести Україну на нові соціально-економічний та культурно-освітній рівні. З цих позицій актуальною постає проблема гармонійного поєднання системи фахової підготовки і патріотичного виховання у ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації.

Під час організації такої роботи у ВНЗ східних регіонів України необхідно враховувати наступні фактори:

- час окупації в умовах антиукраїнської пропаганди залишив відбитки у душах і розумах молоді;
- перебування під ворожими обстрілами травмувало психіку, для відновлення якої необхідний час, а стосовно деяких людей навіть допомога спеціалістів;
- постійне прибуття на навчання дітей із тимчасово окупованих територій України;
- упродовж 25 років незалежності України у східних регіонах культивувалась повага та любов до працюючого радянського трудівника, внесок українців у розбудову власної держави замовчувався;
- загальний вектор розвитку був спрямований у минуле і проявлявся у прагненні створити умови людського буття за аналогією до зниклого Радянського союзу.

На нашу думку, нагальною потребою сьогодення є запровадження професійно-патріотичної підготовки у ВНЗ східних регіонів України. Для цього необхідно переглянути зміст понять «фахова компетентність» і «патріотизм».

Так, найбільш ґрунтовні визначення для розуміння категорії «патріот» надали І. Бех, К. Чорна, відповідно до наукового надбання яких бути патріотом – значить духовно піднятися, усвідомити в Батьківщині безумовну цінність, яка дійсно і об'єктивно їй притаманна, приєднатись до неї розумом і почуттями. Водночас патріотизм передбачає відкриття в самому собі беззавітної відданості Батьківщині, спроможність безкорисно радіти її успіхам, вдосконалення її, служіння їй, поєднання своєї долі з її долею, а не любов до України здалека [2, с. 24].

Проте якщо людина любить свою Батьківщину і всім серцем бажає працювати для її блага і водночас не володіє фаховою компетентністю у певній галузі, то, не маючи змоги працевлаштуватися і забезпечити собі достойне існування, любов до України поступово перетворюється на претензії: «Що держава зробила для мене?», «Держава повинна надати мені роботу», «Держава повинна мене забезпечувати» тощо. У випадку виникнення таких думок у молоді сходу України, де досі достатньо впливовими на всі сфери життя є вищезазначені фактори, спостерігаємо відчуження від України і бажання знайти місце більш кращого життя. У результаті цього «молоді уми» покидають Україну у пошуках кращої долі. Отже, не варто розділяти патріотизм із фаховістю за обраним видом професії.

З цих позицій будемо розглядати **патріотизм** як інтегральну характеристику особистості, що охоплює любов до Батьківщини, повагу до її історії та традицій і проявляється у бажанні набуття професійної компетентності для плідної праці над розбудовою держави. Тому процес

патріотичного виховання у ВНЗ сходу України необхідно об'єднати із фаховою підготовкою майбутніх спеціалістів.

Синтез патріотичного виховання і формування фахової компетентності розглянемо на прикладі системи професійно-патріотичної підготовки студентів відділення «Електронно-обчислювальної техніки та програмування», впровадженій в освітній процес ВСПНАУ Слов'янського коледжу Національного авіаційного університету.

Так, фахова компетентність майбутнього техника-програміста – це інтегральна характеристика особистості працівника, що відображає якість і надійність проектування, розроблення і використання програмного забезпечення; ефективність обслуговування електронно-обчислювальної техніки на виробництві [3]. Автором було розроблено структуру зазначеної педагогічної категорії, складовими елементами якої є такі компетенції: інтелектуально-практична, інформаційно-аналітична, економіко-психологічна, нормативно-правова, соціально-комунікативна, професійного саморозвитку, операційно-технічна.



Рис. 1. Система професійно-патріотичної підготовки майбутнього техника-програміста

Враховуючи надану структуру фахової компетентності майбутнього техника-програміста, до кожної її складової, окрім професійних знань і умінь, ми додали патріотичний компонент (рис. 1). У цій статті ми не будемо зупинятися на детальному висвітленні змісту кожного складника фахової компетентності майбутнього техника-програміста [3], а зупинимося на відповідних компонентах патріотичного виховання.

Так, інтелектуально-практична компетенція – це змістовне ядро фахової компетентності, що містить загальнонаукові та професійні знання, а також відповідні уміння їх практичного застосування. Операційно-технічна компетенція є сукупністю знань про архітектуру та принципи роботи електронно-обчислювальної техніки, комп'ютерних мереж та відповідні уміння щодо їх конструювання, обслуговування та ремонту. У контексті вищезазначених компетенцій ми розглядаємо **історико-професійний компонент** патріотичного виховання, зміст якого полягає у формуванні в студентів цілісної системи знань про внесок українських вчених у становлення комп'ютерної науки, досягнення та винаходи сучасних програмістів України. Такий компонент є основою патріотичного виховання, оскільки покликаний сформувавши підґрунтя для зародження поваги та любові до українського народу через вивчення його досягнень. Формами реалізації цього компоненту можуть бути: конкурси стіннівок «Моя професія – майбутнє України», «ІТ-сфера України у ХХІІ ст.»; конференція «Історія розвитку Української комп'ютерної науки»; виставка експозицій із портретами видатних українських вчених у зазначеній галузі; історичні довідки лекційних занять із дисциплін циклу професійно-орієнтованої та практичної підготовки тощо.

На підґрунтя поваги до українського народу, сформованої за рахунок вивчення його значних досягнень у комп'ютерній сфері, накладається наступний шар – зацікавленість теперішнім станом ІТ-сфери, ринком програмних засобів та послуг, потребами та вподобаннями українських споживачів програмних додатків. Усе це включає в себе **нормативно-аналітичний компонент** патріотичного виховання, до якого інтегруються інформаційно-аналітична, нормативно-правова та економіко-психологічна компетенції.

Відмітимо, що роль своєрідного «фільтру» фахової компетентності майбутнього техника-програміста відіграє інформаційно-аналітична компетенція, яка охоплює знання про способи опрацювання інформації та відповідні уміння. Знання законів України («Про інформацію», «Про державну таємницю», «Про захист інформації в інформаційно-телекомунікаційних системах», «Про Концепцію національної програми інформатизації», «Про національну програму інформатизації», «Про телекомунікації»), а також уміння усвідомлено дотримуватись їх у процесі виконання фахових обов'язків складають нормативно-правову компетентність. Наступною складовою фахової компетентності майбутнього техника-програміста є економіко-психологічна компетенція, що забезпечує ретельний аналіз аудиторії користувачів, для яких створюється програмне забезпечення і аналіз ринку програмних продуктів з метою уникання дублювання вже створених.

Провідним завданням зазначеного компонента патріотичного виховання є навчити студентів східних регіонів України орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі й аналізувати постійно зростаючі потоки інформації через призму поваги і зацікавленості у процвітанні Батьківщини. Формування усвідомленого поважного ставлення до Батьківщини забезпечить можливість сформувати міцний бар'єр між українським інформаційним простором і російською пропагандою, допоможе уникнути негативного впливу залишків агресивної російської інформаційної політики на розуми студентів.

Форми реалізації цього компонента залежать, насамперед, від специфіки спеціальних дисциплін. Наприклад, на лабораторних заняттях з дисципліни «Організація комп'ютерних мереж» студентам пропонується вивчити нормативне забезпечення проектування мережі міста, дослідити наявність і ціни на компоненти комп'ютерних мереж в Інтернет-магазинах України. У процесі вивчення дисципліни «Людино-машинний інтерфейс» студентам пропонується самостійно провести аудиторію користувачів певного програмного забезпечення. У якості додаткової навчальної роботи можна створювати Інтернет-ресурси із інформацією про історію рідного краю, наукові досягнення українців тощо.

Останній компонент патріотичного виховання молоді у ВНЗ сходу України – **громадянсько-рефлексивний**, який є кульмінацією професійно-патріотичної підготовки студентів. Реалізація цього компонента нерозривна із розвитком соціально-комунікативної компетенції та компетенції професійного саморозвитку.

Так, соціально-комунікативна компетенція містить знання та уміння щодо створення плідної атмосфери у професійному колективі. Компетенція професійного саморозвитку становить внутрішньо вмотивоване бажання до підвищення рівня кваліфікації, розширення меж теоретичних і практичних знань фахової діяльності. Ураховуючи той факт, що інновації на ринку комп'ютерної техніки та програмної інженерії з'являються майже кожен півроку, то майбутній технік-програміст з метою підвищення рівня професійної кваліфікації зобов'язаний вивчати, аналізувати та використовувати новітні здобутки комп'ютерної науки.

Провідною виховною діяльністю педагогічного колективу з реалізації громадянсько-рефлексивного компонента є допомога в організації студентського самоврядування, залучення студентів до громадянської роботи (участі у благодійних акціях, допомога дітям із тимчасово переміщених сімей, збір пластикових кришечок для протезів бійцям АТО, допомога бездомним тваринам, прибирання міста тощо). У процесі спілкування із однодумцями під час виконання спільної діяльності відбувається обмін думками, внутрішнє збагачення, що є поштовхом до саморозвитку.

На цьому етапі досить ефективним є організація платформи для обміну думками і спілкування у стінах ВНЗ, що допоможе розвинути комунікативні здібності студентів. Оскільки, як свідчать результати проведення методики діагностики комунікативних та організаторських здібностей (КОС-2) (В. Козлов, Г. Мануйлов, Н. Фетискин) у студентів відділення «Електронно-обчислювальної техніки та програмування» ВСПНАУ СКНАУ, з кожним роком кількість студентів із низьким рівнем указаних здібностей збільшується. Причин цього декілька: масштабне занурення комп'ютерних технологій у життя молоді призводить до заміни реального спілкування аналогом у мережі Інтернет; психологічна травма після російської окупації, коли викоринялась свобода слова. З цих позицій організація осередку теплою і доброзичливим спілкування допоможе студентам розслабитись та розкрити свій творчий внутрішній потенціал. Усе це допоможе сформувати українську патріотичну громаду, яка стане двигуном розбудови і оновлення Батьківщини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі дослідження обґрунтовано, що в реаліях сьогодення актуальним є синтез фахової підготовки і патріотичного виховання молоді сходу України. З метою формування нової генерації професійно компетентних та патріотично спрямованих українців, які б мали за честь плідно працювати задля розвитку Батьківщини, запропоновано систему професійно-патріотичної підготовки. Цю систему націлено на формування складників фахової компетентності, які взаємопов'язані із компонентами патріотичного загартовування студентів. Цінність системи професійно-патріотичної підготовки полягає в тому, що комплекс виховних і навчально-професійних заходів сприяє усвідомленню студентами нерозривного зв'язку «Я – Батьківщина», а сформований рівень фахової компетентності піднімає власну самооцінку і дає змогу сприймати Україну як рідну матір, а не як джерело збагачення.

Використані джерела

1. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 жовтня. – С. 6.
2. Бех І. Д. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України / І. Бех, К. Чорна. – К., 2014. – 48 с.
3. Paraieva S. A. Actual problems of the humanities : Monograph, Volume 1 / [П'inyh S. A., Potočnik J. T., Bodunkova A. G., Chernaya I. P., Paraieva S. A.]. – Vienna : "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2015. – 77 p.

References

1. Kontsepsiia natsionalnoho vykhovannia // Osvita. – 1994. – 26 zhovtnia. – S. 6.
2. Bekh I. D. Natsionalna ideia v stanovleni hromadianyna-patriota Ukrainy / I. Bekh, K. Chorna. – K., 2014. – 48 s.
3. Paraieva S. A. Actual problems of the humanities : Monograph, Volume 1 / [Il'inyh S. A., Potočnik J. T., Bodunkova A. G., Chernaya I. P., Paraieva S. A.]. – Vienna : “East West” Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2015. – 77 p.

Paraieva S. A.

**МЕСТО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ I–II УРОВНЕЙ
АКРЕДИТАЦИИ НА ВОСТОКЕ УКРАИНЫ**

В статье исследованы вопросы места патриотического воспитания в системе профессиональной подготовки студентов ВУЗОВ I–II уровней аккредитации на востоке Украины. Выделены факторы, которые влияют на профессиональную подготовку молодежи в вузах восточных регионов Украины. Обоснована необходимость гармоничного сочетания профессиональной подготовки и патриотического воспитания для формирования новой генерации профессионально компетентных и патриотически настроенных украинцев, способных плодотворно работать ради развития Родины. Выделены компоненты профессионально-патриотической подготовки (историко-профессиональный, нормативно-аналитический, гражданско-рефлексивный), проанализировано их содержание. Рассмотрены формы реализации указанных компонентов на примере ВСІП НАУ СКНАУ.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; компетенция; патриотическое воспитание; патриотизм.

Paraieva S.

**PLACE OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDENTS’
PROFESSIONAL TRAINING AT THE UNIVERSITY OF I AND II LEVELS OF
ACCREDITATION IN EASTERN UKRAINE**

In the article, the place of patriotic education in the system of professional students’ training of university of I and II levels of accreditation in Eastern Ukraine was covered. The factors that affect the professional training of youth in the universities of eastern regions of Ukraine were determined. The analysis of the category “patriotism” in the contemporary scientific literature was conducted. A new definition for this expanded concept, which meets the requirements of the time, was formulated.

The necessity of a harmonious combination of professional training and patriotic education for the formation of a new generation of professionally competent and patriotic Ukrainian to be able to work productively for the development of the motherland was specified. The content of vocational training in a patriotic was exemplified by Slovyansk College of the National Aviation University. The essence components of professional competence of future technology programmer, intellectual, practical, information-analytical, economic, psychological, legal, social, communicative, professional self-development, operational and technical competences were defined.

The following components of patriotic education in the educational process of college were determined: historical and professional, legal and analytical, civil-reflective components.

The logical interrelationship of the abovementioned competencies with their components was grounded. The form of the implementation of each of the components of the professional patriotic training was represented. It was determined that the introduction of such system promotes students’ awareness of indissoluble connection “I - Fatherland”, and the formed level of professional competence rises the own self-esteem and allows you to accept Ukraine as a mother, not as a source of enrichment.

Keywords: professional competence, competence, patriotic education, patriotism.



Шкель Людмила Валерьевна –

научный сотрудник лаборатории математического и естественно-научного, Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. Принимала и принимает участие в разработке учебно-методического обеспечения образовательного процесса по географии для учреждений общего среднего образования Республики Беларусь: Является автором и соавтором учебного пособия, рабочей тетради, атласа и контурных карт для учреждений общего среднего образования Республики Беларусь «Человек и мир», 5 класс. Людмила Валерьевна разрабатывает содержание естественнонаучного образования по учебным предметам «География» и «Человек и мир», разрабатывает современные УМК, средства обучения, включая электронные, проводит семинары для учи-

телей учреждений общего среднего образования и методистов, осуществляет научно-методическое сопровождение экспериментальных проектов, НИР и ОНТП по учебным предметам «Человек и мир» и «География». Область научных интересов Шкель Л.В. – научно-методическое обеспечение общего среднего образования по учебным предметам «География», «Человек и мир». Награждена грамотой Белорусского географического общества и грамотой Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь. e-mail: Ljudmila-7@yandex.by.

Лопух Петр Степанович –

заведующий кафедрой общего землеведения и гидрометеорологии, доктор географических наук, профессор, географический факультет, Белорусский государственный университет. Проводит большую организационную и научную работу по разработке и корректировке учебных программ по географии, подготовке и обсуждению учебных пособий, учебной картографической продукции, школьных атласов. В рамках выполнения государственных программ «Образование и здоровье», «Образовательная область» руководит проведением научных исследований по совершенствованию и модернизации географического образования. Под руководством П.С. Лопуха подготовлены учебно-методические пособия по проведению учебной исследовательской работы с учащимися, серия учеб-



ных программ факультативных занятий, разрабатываются электронные ресурсы по географии. Является автором и соавтором учебного пособия, рабочей тетради, атласа и контурных карт для учреждений общего среднего образования Республики Беларусь «Человек и мир», 5 класс. Награжден почетными грамотами Министерства образования Республики Беларусь, Министерства природных ресурсов и охраны окружающей среды Республики Беларусь, Белорусского государственного университета, Института природопользования Национальной академии наук Беларуси, Национального института образования. e-mail: lopuch49@mail.ru.



Озем Геннадий Зенонович –

заведующий кафедрой социально-экономической географии Беларуси и государств Содружества, кандидат географических наук, доцент, географический факультет, Белорусский государственный университет, докторантом кафедры региональной политики и политической географии Института наук о Земле (г. Санкт-Петербург). Принимал и принимает участие в разработке учебно-методического обеспечения образовательного процесса по географии для учреждений общего среднего образования Республики Беларусь. Является автором и соавтором практических заданий к контурным картам 9 и 11 классов, учебно-методического комплекса факультативных занятий по начальному курсу географии для учащихся 6-7 классов, разработал

ряд настенных карт и тематических карт в атласе «География Беларуси». Область научных интересов Озема Г.З. – вопросы теории и методологии пространственной организации жизни населения, интеграционные процессы в СНГ, география внешней торговли, проблемы социально-экономического развития трансграничных регионов и регионов проблемного развития, территориально-структурный анализ религиозной сферы, методика преподавания географии. e-mail: koordinatorium@mail.ru.

УДК 37.013.3

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР», V КЛАСС

В статье предложены разработанные авторами методические рекомендации, сформированные на основании требований образовательного стандарта Республики Беларусь и концепции по учебному предмету «Человек и мир», учебной программы, а также материалов результатов мониторингового исследования, проведенного Национальным институтом образования. В рекомендациях представлены требования к уровню подготовки учеников на основании содержания учебной программы.

Ключевые слова: компетентностный подход; дидактические материалы; человек и мир; методические рекомендации; базовое общее среднее образование.

Введение. Предлагаемые методические рекомендации составлены на основе требований образовательного стандарта Республики Беларусь и концепции по учебному предмету «Человек и мир», учебной программы, материалов результатов мониторингового исследования, проведенного Национальным институтом образования [1]. Методологической основой разработки является компетентностный подход и идеи взаимосвязи человека и природы, необходимости гармонизации их взаимодействия.

Компетентностный подход основывается на получении учащимися опыта познавательной деятельности продуктивного и репродуктивного характера, обеспечивает механизм развития и закрепления приобретенных знаний, умений и навыков [1]. Данный подход ориентирован на результат обучения, причем в его качестве рассматривается формирование способности использования информации, адекватно действовать в различных ситуациях. Каждая из разработок по темам предлагает рекомендации по применению и выполнению практического задания.

Анализ других исследований. На современном этапе развития системы общего среднего образования, компетентностный подход определен основным и рассматривается как ключевая идея обновления содержания. По мнению многих международных экспертов, компетентности являются такими показателями, которые определяют готовность учащегося к жизни, самосовершенствованию, саморазвитию и активному участию в общественной жизни [2]. Идеи совершенствования содержания школьного образования на основе компетентностного подхода рассматривают такие ученые, как А. В. Хуторской, И. Я. Лернер, О. М. Топузов, Г. В. Мухаметзянова, М. Н. Скаткин и другие.

Согласно мнению ведущих специалистов в области общего среднего образования, в системе содержания постепенно будет реализовываться переход к компетентностно-ориентированному образованию [3].

Адресность методических рекомендаций. Данные методические рекомендации адресованы учителям учреждений общего среднего образования Республики Беларусь. Дидактические материалы соответствуют общедидактическим требованиям: научности, доступности, проблемности, самостоятельности и активности деятельности, прочности усвоения знаний, единства образовательных, развивающих и воспитательных функций.

Использование дидактических материалов по учебному предмету «Человек и мир» (V класс) в образовательном процессе ориентировано на активизацию процесса обучения, позволяет значительно расширить информацию и учиться применять ее при решении разнообразных практико-ориентированных заданий.

Цель – развитие интереса к естественным наукам, природе и ее изучению. Основными задачами является формирование: представлений и знаний о значении естественных наук; предметных и метапредметных учебных действий на основе тематического содержания учебного занятия; предметных компетенций (естественнонаучные знания, естественнонаучные умения и навыки, географическое представление мира, эмоционально-ценностное представление природы Земли и деятельности человека).

По методическому назначению дидактические материалы по учебному предмету «Человек и мир» (V класс) выполняет функции: практико-ориентированную, коммуникационно-естественнонаучную, пространственно-диагностическую, картографическую, геоинформационную, контролирующую.

Содержание методических рекомендаций. Учебный предмет «Человек и мир» содержательно направлен на формирование у учащихся представлений и знаний о разнообразии природы Земли, раскрытие особенностей природы. В V классе рассматриваются общие закономерности природы Земли.

В дидактических материалах представлены задания практико-ориентированного характера: творческие и проблемные задания, задания на классификацию, обобщение, сравнение, составление сравнительных характеристик, работа с контурной картой, диаграммами. Особенностью дидактических материалов является то, что методические рекомендации направлены на работу с различными источниками информации.

Рекомендации для учителя. Как показывают результаты мониторингового исследования и анализ педагогической практики, позитивные результаты могут быть достигнуты в том случае, если на протяжении всего учебного процесса большое внимание уделяется развитию активной познавательной деятельности учащихся: работе со всеми видами учебной информации, формированию аналитических, классификационных умений, систематизации знаний.

При проведении контроля знаний и умений учащихся особо необходимо обратить внимание на умение работать с географическими картами. Дидактические материалы рекомендуется применять систематически, только тогда они смогут обеспечить прочное усвоение учебного материала. Дидактический материал является средством предметной поддержки учебного процесса и наполняет его практическим содержанием, а также имеет большую образовательную ценность, т. к. делает знания учащихся конкретными и качественно более высокими, чем полученные при словесном объяснении.

Задания в дидактических материалах направлены на следующее.

1. *Формирование представлений и знаний о значении естественных наук в повседневной жизни.* Такие задания помогут учителю заложить основы мотивации изучения естественных наук. Для этого необходимо показать ценность естественнонаучных знаний для формирования целостного представления обучающихся о природе Земли. Пример 1: Укажите, знания каких естественных наук используют в своей работе люди перечисленных профессий: астроном, геолог, экскурсовод, ветеринар, лесничий.

Пример 1: Прочитайте отрывок из произведения Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький Принц».

«— Книги по географии — самые драгоценные книги на свете, — объяснил географ. — Они никогда не устаревают. Ведь это очень редкий случай — чтобы гора сдвинулась с места. Или океан пересох. Мы пишем о вещах вечных и неизменных.

— Но потухший вулкан может проснуться, — прервал Маленький принц.

— Потух вулкан или действует, — это для нас не имеет никакого значения, — сказал географ. —

Важно одно: гора. Она не меняется».

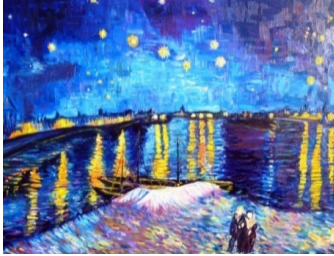
С чьим мнением — географа или Маленького принца — вы согласны? Объясните почему.

Использование отрывков из литературных произведений помогают обогатить образное мышление учащихся, восполнить недостающие эмоции при рассмотрении процессов и явлений. Задания этого типа хороши тем, что их можно использовать на разных этапах учебного занятия, при изучении нового материала, комбинированных учебных занятиях и при совершенствовании естественнонаучных знаний, умений и навыков. При этом можно использовать фронтальную, групповую и индивидуальную формы работы. Также необходимо учитывать и психолого-педагогические особенности класса и каждого учащегося. Не маловажную роль играет и познавательная активность учащихся, а также и уровень знаний.

2. *Формирование предметных и метапредметных учебных действий на основе тематического содержания учебного предмета.* При организации учебной деятельности на уроке необходимо использовать разнообразные приемы, формы и методы работы с целью развития познавательного интереса обучающихся к изучению учебного предмета. Для этого рекомендуются различные варианты использования на учебных занятиях методических приемов: работа с различными источ-

никами естествонаучной информации, метод математического построения и анализа, художественной литературы и живописи.

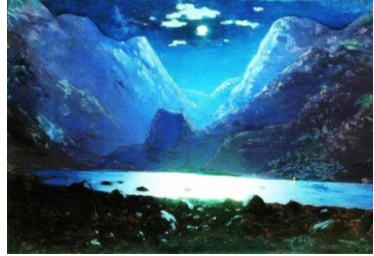
Пример 1: Рассмотрите изображения картин. Какие небесные тела изобразили художники на картинах?



Винсент Ван Гог



Винсент Ван Гог



Архип Куинджи

Пример 2: Марокканский купец Абу Абдаллах Ибн Батутта, путешествуя с 1325 по 1349 годы, преодолел путь, равный трем земным экваторам.

Рассчитайте примерное расстояние (в километрах), которое он проходил в среднем за один год. Длина экватора – 40 075 696 метров.

Пример 3: Прочитайте текст. Запишите два доказательства шарообразности Земли, которые могли наблюдать ребята.

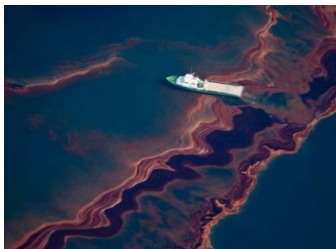
... Мы сидели на берегу моря и любовались закатом. Это было то волшебное время суток, когда солнце уже ушло за горизонт, но его последние лучи еще освещали самые вершины гор. На небе уже появился молодой месяц, море и небо были окрашены в нежнейшие цвета – от сиреневого до бледно-бирюзового. У самой линии горизонта показались маленькие огоньки далекого корабля, через какое-то время они стали больше, и мы поняли, что корабль движется к берегу ...

3. *Формирование предметных компетенций (естественнонаучные знания, естественнонаучные умения и навыки, географическое представление мира, эмоционально-ценностное понимание, представление природы Земли и деятельности человека).* Такие задания помогут учителю формировать у учащихся способность выполнять ряд определенных действий, на основе заданий предыдущего опыта.

Пример 1: Напишите, какие виды использования человеком водной оболочки Земли изображены на фотографиях.



Укажите виды загрязнения вод, изображенные на фотографиях, и виды деятельности человека, связанные с загрязнением.



Подумайте, влияет ли качество питьевой воды на здоровье человека? Какие вам известны способы очищения воды в домашних условиях? Какие для этого существуют приборы и устройства?

Формирование таких умений предусматривает, что эмоции, чувства, убеждения, взгляды, установки, правила поведения и мировоззрение учащихся должны основываться на их эстетическом восприятии окружающей среды и экологической сознательности.

Пример 2: Как называются явления, изображенные на снимках?



Почему они возникают?

Как часто их можно наблюдать в течение суток?

Пример 3: Посмотрите на рисунок и ответьте на вопрос. Почему на Луне две недели бывает день, а две недели – ночь?

Подпишите на рисунке основные фазы Луны.

Пример 4: Я сразу узнаю, когда мы достигнем Северного полюса, потому что, как только мы сделаем один лишний шаг, северный ветер сразу же станет южным (Роберт Пири). Поясните, что означают слова путешественника?

Задания такого типа помогут учителю научить учащихся устанавливать причинно-следственные связи между суждениями (высказываниями) и географическими фактами. Письменно высказывать свои суждения и пояснять их.

Пример 5: Прочитайте рассказ о добыче соли и ответьте на вопросы.

В 1817 году соль добывали в открытой копи – «завале». Однако обильный приток воды сильно мешал правильной добыче, горячие ветры летом заносили пыль и засорили добытую соль, зимой же во время снежных буранов приходилось совсем бросать работу.

В 1914 году здания соляного промысла располагались на небольшой возвышенности к юго-западу от Гипсовой скалы. Вы входите в небольшой надшахтный домик и начинаете спускаться в шахту по лестнице. На глубине 40 метров перед вами открывается величественная картина: под ногами внизу огромный зал. Деревянный потолок покрывает всю поверхность зала, так как падение с высоты 70 метров хотя бы незначительной соляной сосульки могло бы угрожать смертью тем, кто работает на глубине. Весь зал освещается электрическими лампочками. Долго не может привыкнуть глаз к ослепительно яркому свету, и только через некоторое время начинаешь различать вагонетки и людей.

Какими способами добывают соль? Почему была прекращена открытая добыча соли? На какой глубине велась добыча соли в шахте? Почему потолок в шахте был деревянным? Почему свет ослепил глаза наблюдателю? Какой способ добычи соли вы считаете более безопасным для рабочих? Поясните почему?

Выводы. Дидактические материалы помогут учителю научить учащихся анализировать несколько абзацев текста, устанавливать причинно-следственные связи и делать собственный вывод. Задания такого рода формируют умение использовать информацию текста для формулировки своих умозаключений. Разработанные материалы облегчат адаптацию учащихся к условиям современной образовательной среды и помогут скорректировать индивидуальную работу учащихся в системе общего среднего образования.

Систематическое использование дидактических материалов по учебному предмету «Человек и мир» позволит выявить готовность учащихся к изучению нового материала, даст возможность активизировать познавательную деятельность учащихся, создать условия для эффективности развития современной образовательной среды в области естественнонаучного образования.

Использованные источники

1. Национальный образовательный портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / От общего среднего – к высшему образованию: особенности продвижения по уровням образовательных систем в странах ОЭСР. – Минск, 2016. – Режим доступа: <http://adu.by/ru/homepage/novosti> – Дата доступа : 05.09.2016.
2. Национальный образовательный портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Образовательный стандарт учебного предмета «Человек и мир» (I–V классы) // Постановление Министерства образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 32. – Минск, 2016. – Режим доступа: <http://adu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie> – Дата доступа : 05.09.2016.
3. Национальный образовательный портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Международная стандартная классификация образования – 2011 и индикаторы образования (обзор ОЭСР). – Минск, 2016. – Режим доступа: <http://adu.by/ru/homepage/novosti/ekonomika-obrazovaniya> – Дата доступа : 05.09.2016.

References

1. Nacional'nyj obrazovatel'nyj portal Respubliki Belarus' [Ehlektronnyj resurs] / Ot obshchego srednego – k vysshemu obrazovaniyu: osobennosti prodvizheniya po urovnyam obrazovatel'nyh sistem v stranah OEHSR. – Minsk, 2016. – Rezhim dostupa: <http://adu.by/ru/homepage/novosti> – Data dostupa: 05.09.2016.
2. Nacional'nyj obrazovatel'nyj portal Respubliki Belarus' [Ehlektronnyj resurs] / Obrazovatel'nyj standart uchebnogo predmeta «Chelovek i mir» (I–V klassy) // Postanovlenie Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' 29.05.2009 № 32. – Minsk, 2016. – Rezhim dostupa: <http://adu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie> – Data dostupa: 05.09.2016.
3. Nacional'nyj obrazovatel'nyj portal Respubliki Belarus' [Ehlektronnyj resurs] / Mezhdunarodnaya standartnaya klassifikaciya obrazovaniya – 2011 i indikatory obrazovaniya (obzor OEHSR). – Minsk, 2016. – Rezhim dostupa: <http://adu.by/ru/homepage/novosti/ekonomika-obrazovaniya> – Data dostupa: 05.09.2016.

Шкель Л. В., Лопух П. С., Озем Г. З.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ З НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ЛЮДИНА І СВІТ», V КЛАС

У статті запропоновано розроблені авторами методичні рекомендації, які складені на основі вимог освітнього стандарту Республіки Білорусь і концепції з навчального предмета «Людина і світ», навчальної програми, а також матеріалів результатів моніторингового дослідження, проведеного Національним інститутом освіти. У рекомендаціях представлено вимоги до рівня підготовки учнів на основі змісту навчальної програми.

Ключові слова: компетентнісний підхід; дидактичні матеріали; людина і світ; методичні рекомендації; базова загальна середня освіта.

Shkel L., Lopuch P., Ozem H.

GUIDELINES FOR USING TEACHING MATERIALS IN THE SCHOOL SUBJECT «MAN AND PEACE», THE V CLASS

In the article the authors propose guidelines, which are based on the requirements of the educational standard of the Republic of Belarus and the concept of academic subject «Man and peace», the curriculum and materials of the results of monitoring studies conducted by the National Institute of education. The recommendations presented requirements to level of preparation of students on the basis of the content of the curriculum.

Keywords: competence approach; educational materials; man and the world; teaching guidelines; basic General secondary education.



Онопрієнко Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти, докторант. Коло наукових інтересів: теорія початкового навчання, моніторинг навчальних досягнень молодших школярів, методика і практика навчання математики учнів початкової школи.
e-mail: oks_on@ukr.net

УДК 373.1.02

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ: СУТНІСТЬ І МЕТОДИКА ЗДІЙСНЕННЯ

У статті розглянуто питання модернізації методики контролю й оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів. Окреслено дидактичні засади визначення форм і методів здійснення контрольної-оцінювальної діяльності учителів і учнів початкової школи – цілі навчання, теорія навчальної діяльності, теорія поетапного формування розумових дій і понять. Проведено аналіз потенціалу формувального оцінювання навчальних досягнень учнів шляхом розкриття його функцій (діагностувальної, прогностичної, мотиваційної, розвивальної, навчальної, коригувальної, виховної), з'ясування особливостей методики реалізації, ілюстрування апробованими методичними прийомми.

Ключові слова: навчальні досягнення молодших школярів; контрольна-оцінювальна діяльність; формувальне оцінювання.

У вітчизняній школі відбуваються помітні зміни усієї сукупності взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу, що суттєво впливає на створення нових умов освіти, зокрема на модернізацію змісту, методик і засобів контролю й оцінювання результатів навчання. Нововведення у нормативному забезпеченні початкової школи налаштовують на необхідність відмовитися від авторитарності, натомість звернутися до педагогіки співробітництва, в якій учень буде не просто діяльним учасником, а візьме на себе частину відповідальності за своє навчання. Таким чином, навчальна діяльність, зокрема її складник – контрольна-оцінювальна діяльність, – стає полісуб'єктною, оскільки до неї долучаються і вчителі, і школярі. Контроль і оцінювання в умовах компетентнісного підходу спрямовуються на визначення реального стану навчальних досягнень, які мають комплексне вираження, отже, являють собою множинність об'єктів оцінювання.

Практика початкового навчання, зорієнтована на досягнення компетентнісних результатів, засвідчує, що традиційна система контролю й оцінювання навчальних досягнень все менше відповідає ідеям особистісно зорієнтованої та діяльної педагогіки. Хоча досвід контрольної-оцінювальної діяльності за останні десятиліття збагачено різноманітними підходами до її здійснення – індивідуальний, змістовий, формувальний, рейтинговий та інші, – досі найпоширенішим у вітчизняній школі залишається кількісно-критеріальний підхід, об'єктами якого постають предметні знання, уміння та навички. За позитивних з точки зору гуманізації вимог

до оцінювання – індивідуальний характер здійснення, диференціація, систематичність процесу, різноманітність форм організації та ін. – простежується слабкий зворотний зв'язок, пасивна участь школярів, оскільки оцінювальна діяльність покладається виключно на вчителя.

Зважаючи, що головний освітній результат – компетентність – є передусім складним особистісним утворенням, домінуюча роль у процесі контролю й оцінювання має відводитись учню, який відстежує власне просування у навчанні, оцінює свої навчальні досягнення, є «власником» учіння; роль учителя зводиться до супроводу й підтримки дитини в здобутті освіти. Якість взаємодії у класі в такому навчальному середовищі визначається зацікавленістю школяра в учінні, його здатністю виконувати самоконтроль і самооцінювання.

Питанню контрольної-оцінювальної діяльності в усі часи функціонування вітчизняної школи приділялася значна увага. Так, науковцями відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України (О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, Т. М. Байбара, М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко, Н. С. Коваль, О. В. Онопрієнко, К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищепка) у 2007–2009 рр. було виконано колективне фундаментальне дослідження проблеми науково-методичного забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу [4]. У ньому системно обґрунтовано найважливіші складники контрольної-оцінювальної діяльності вчителя, які стосуються дидактичних і методичних аспектів. Науковці зазначену проблему розглядають у контексті зміни методологічної парадигми освіти, пов'язаної з утвердженням у шкільній практиці ідей гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу і, відповідно, зосередження на особистісних аспектах його організації; увага акцентувалась на необхідності будувати контрольну-оцінювальну діяльність на основі позитивного принципу, посиленні ролі особистісного чинника. Здобуті науковцями результати були реалізовані в процесі створення нормативного забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів для початкової ланки освіти – орієнтовних вимог до оцінювання навчальних досягнень з предметів інваріантної складової навчального плану [5].

З часом експериментальна діяльність відділу початкової освіти була збагачена новим науковим досвідом у напрямі формування в учнів ключових і предметних компетентностей. Результати виконання дослідницької роботи з цієї проблеми відображені в науково-методичному посібнику О. Я. Савченко «Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра» і в колективній монографії «Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи» авторів І. В. Андрусенко, Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко, Н. С. Коваль, Н. П. Листопад, В. О. Мартиненко, О. В. Онопрієнко, К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищепка, О. Я. Савченко [7; 8]. У цих роботах, окрім провідної проблеми – методики формування в учнів компетентностей, – увагу акцентовано на змісті та структурі ключової компетентності «уміння вчитися» і предметних компетентностей, що дало змогу уточнити результати початкового навчання як об'єктів контролю й оцінювання.

Подальша реалізація компетентнісного підходу до навчання молодших школярів засвідчила актуальність низки назрілих питань, з-поміж яких – контроль не лише знань, умінь, навичок, а й особистісних результативних складників компетентностей. У процесі змістовно-структурного аналізу навчальних досягнень молодших школярів нами було з'ясовано багатоаспектність їхніх проявів [6]. Цей феномен поєднує характеристики, які відображають об'єктивні результати навчальної діяльності (предметні знання, уміння, навички, досвід виконання способів діяльності, предметні компетентності), а також суб'єктивні надбання особистості – досвід виконання творчої діяльності, загальнонавчальні та надпредметні уміння, ключова компетентність «уміння вчитися», особистісні якості учнів (довільність регуляції діяльності й поведінки; характер рефлексії, здатність до аналізу, наявність внутрішнього плану дій, пізнавального ставлення до дійсності тощо). Складність означеного утворення породжує суперечність між потребою здійснення його цілісного контролю й оцінювання та наявними в масовій практиці підходами до цього процесу. Відтак зосередимося на пошуку ефективних компетентнісно-орієнтованих способів організації контрольної-оцінювальної діяльності учителя й учнів початкової школи.

Під час визначення форм і методів здійснення контролю й оцінювання важливо спиратися на відповідні дидактичні засади, які ми розуміємо як сукупність узагальнених орієнтирів, сформульованих у категоріях дидактики, що під час відбору й розподілу елементів змісту й організації навчання спрямовують дослідницький пошук у певному напрямі.

Оскільки контроль і оцінювання є органічним складником навчання, то першорядною дидактичною основою постає *теорія навчальної діяльності*. Згідно з цією теорією, навчання – це «закономірний хід педагогічної взаємодії (навчання), який характеризується постійною зміною діяльності вчителя та діяльності учнів і який зумовлює зміну якостей особистості кожного школяра внаслідок їхньої власної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння певним обсягом змісту навчального предмета» [1, с. 9]. Отже, в ході такої дидактичної взаємодії, окрім засвоєння змісту навчання, що важливо саме для нашої наукової розвідки, поєднується педагогічний «вплив, його активне сприймання і засвоєння учнем із власною активністю школяра, яка проявляється в безпосередніх або опосередкованих впливах як на педагога, так і на самого учня» [там само]. Тобто вчитель впливає на учня дидактично вивіреном змістом, який доводить за допомогою адекватних навчальній ситуації способів і засобів, організовує суб'єкт-об'єктні відносини (навчально-пізнавальну діяльність), стимулює суб'єкт-суб'єктні відносини, зумовлені взаємодією і спілкуванням з іншими учнями. Водночас учень вступає в такі відносини й оволодіває змістом, користуючись доступними йому власними способами і засобами (досвідом діяльності), – все це викликає зміну його особистісних якостей і властивостей. У процесі взаємодії відбувається зворотний зв'язок – учень повідомляє вчителю безпосередньо чи опосередковано (наприклад, через короткотривалі письмові роботи) про характер своєї діяльності, про успішність чи проблеми в її ході. Це дає змогу вчасно контролювати, коригувати й оцінювати результати навчання і, що найважливіше, тримати в полі уваги хід формування певних утворень, пов'язаних із результативним компонентом.

Вище ми схарактеризували навчальні досягнення молодших школярів і умовно поділили їх на об'єктивні та суб'єктивні. Зупинимося на першій групі досягнень – об'єктивних результатах. Їх характеристики і ступінь оволодіння ними розрізняються залежно від етапу засвоєння певної частини соціального досвіду, трансформованого в змісті навчального предмета. Зміст визначається відповідно до *цілей навчання*, які також використовують як дидактичні засади для з'ясування форм і методів здійснення контролю й оцінювання. У цьому випадку ми будемо відрізняти глобальну мету навчання, пов'язану із всебічним розвитком особистості та її узагальненим результатом – освіченістю випускника певної шкільної ланки, – від цілей, які розглядаються на рівні, наприклад, навчального предмета. Для розв'язання досліджуваної проблеми доцільно використати засади меншої узагальненості, але більшої конкретики.

Так, кожен навчальний предмет чи предметна галузь виробляє свої освітні цілі. До прикладу, у стандарті початкової загальної освіти з галузі «Математика» серед загальних цілей зазначена вимога формувати вміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією. Вона конкретизована на різних етапах навчання в початковій школі та фактично зведе-на до таких результатів:

- розрізняти елементарні математичні терміни; розуміти усні висловлювання; відповідати на запитання, що містять елементарні математичні терміни (на початку навчання);
- знати математичні терміни, розуміти усні та письмові висловлювання, що містять ці терміни; використовувати математичні терміни в усному і писемному мовленні; коментувати своїми словами виконувані дії у розв'язуванні математичних задач (на кінець першого мікроперіоду);
- розуміти математичну термінологію та символіку; вживати у мовленні математичні терміни; оцінювати правильність пояснення однокласників з використанням математичної термінології; пояснювати (обґрунтовувати) ключові кроки з розв'язування математичної задачі (на кінець навчання у початковій школі)¹.

¹ За матеріалами А. І. Милияника, С. О. Скворцової, О. П. Вашуленко, О. М. Гісь, О. В. Онопрієнко, Ю. О. Захарійченка – учасників робочої групи з розроблення Державного стандарту загальної середньої освіти.

Як бачимо з наведених формулювань, відбувається поступовий розвиток компетенції «розуміння і використання математичної мови для комунікації у навчальних та практичних ситуаціях», що дає змогу відстежувати динаміку та рівень сформованості в учнів відповідної якості. Так само будь-яка інша мета співвідноситься з відповідним їй результатом, а також уточнюється для кожного етапу процесу навчання.

У зв'язку з цим важливо осмислено підходити до визначення дидактичної мети у системі уроків, яка презентує навчальну тему. Кожен урок у системі проектується відповідно до мети, а його зміст узгоджується з низкою завдань, які забезпечують поступовість її досягнення з орієнтацією на очікуваний результат. Залежно від навчального матеріалу теми і програмових вимог до його засвоєння система уроків математики може реалізовувати мету, пов'язану, наприклад, із формуванням умінь застосовувати прийоми обчислень у межах 100 з переходом через розряд. Ця загальна мета теми конкретизується для окремих уроків і має реалізуватися в таких результатах: розуміти сутність прийому додавання й віднімання чисел частинами; уміти додавати число до суми; уміти віднімати число від суми; уміти застосовувати в обчисленнях правило додавання суми до числа; уміти використовувати правило віднімання суми від числа; уміти використовувати прийом округлення; застосовувати в обчисленнях зручний спосіб. Окреслені результати відображають внутрішню структуру умінь виконувати усне додавання і віднімання з переходом через розряд. Їх послідовне досягнення забезпечує сформованість відповідного вміння.

Подібне структурування здійснюється на матеріалі тем, пов'язаних із засвоєнням знань та вмінь на основі *теорії поетапного формування розумових дій і понять* П. Я. Гальперіна [3], яка також може вважатися дидактичною основою визначення способів контролю навчальних досягнень молодших школярів. Її прийнятність для компетентісно орієнтованого навчання обґрунтована приналежністю до психологічного вчення Л. С. Виготського про інтеріоризацію – процес перетворення зовнішньої предметної діяльності у внутрішню, психічну діяльність, а також формування внутрішніх інтелектуальних структур психіки шляхом засвоєння зовнішньої соціальної діяльності [2]. І перша, і друга характеристики інтеріоризації відображають якісну трансформацію об'єктивних навчальних досягнень (знань, способів діяльності та ін.) у суб'єктивні (компетентності), що відбувається у процесі освоєння навчального змісту.

Із наведеного вище прикладу випливає, що для відстеження характеру засвоєння способів обчислення необхідний поетапний контроль, який за суттю є формувальним. Отже, спостереження за ходом опанування учнями структурних елементів предметних знань чи вмінь постає головною ідеєю *формульованого підходу* до контролю й оцінювання навчальних досягнень компетентісного характеру.

Останнім часом у сфері контрольно-оцінювальної діяльності в освітніх системах країн Європейського Союзу такий підхід набуває все більшого розвитку. Його вважають ефективним засобом забезпечення якості навчальних досягнень учнів, особливо компетентісного прояву. Сутність формульованого підходу пов'язана із систематичним відстеженням індивідуального просування школярів у процесі навчання для своєчасної корекції; з активним залученням учнів до процесу оцінювання власної діяльності. Її також можна укласти в алгоритм: формуємо оцінюючи – оцінюємо формуючи. Такий контроль спрямований на визначення ефективних шляхів прогресування конкретного учня у навчанні, мотивування його на здобуття максимально можливих результатів.

Учитель перебуває не над учнем у цьому процесі, а поруч – допомагає перейти на вищу сходинку досягнень. Під час перевірки, наприклад, письмових робіт з'ясовується не те, скільки помилок припустився учень і на скільки меншим буде його бал від максимального, натомість, якого рівня він зміг досягти, на скільки вищим чи нижчим є нинішній результат порівняно з попереднім його ж результатом, а не з досягненнями інших дітей у класі, а також чи відповідає він очікуванням школяра.

Це справді складна педагогічна задача, і для її розв'язання передусім необхідно змінити розуміння учасниками навчально-виховного процесу функцій контрольно-оцінювальної діяльності. За формульованого підходу більшого значення набувають *діагностувальна, прогностична, мотиваційна, розвивальна, навчальна, коригувальна і виховна функції*. Так, діагностика результатів опанування матеріалом на певному етапі навчання дає змогу виявити проблеми у засвоєнні учнем змісту та за наявності таких вчасно запобігти їхньому нашаруванню під час розгляду нового матеріалу. Прогностичність контролю забезпечить можливість з'ясувати індивідуальні можливості

учня в опануванні змістом на підставі попереднього навчання, дібрати відповідний для нього темп засвоєння матеріалу й рівень його складності, передбачити адекватні методи і форми пізнавальної та практичної діяльності, дібрати необхідне дидактичне забезпечення. Мотиваційний компонент діяльності позначатиметься на активізації вже здобутого навчального досвіду учня, стимулюванні прагнення використовувати й розвивати його до бажаного рівня, на усвідомленні школярем необхідності систематичного контролю процесу засвоєння нового матеріалу, на інтересі до пізнання нового. Розвивальна функція забезпечує усвідомлення кожним учнем особливостей розвитку його учіння, удосконалення загальнонавчальних умінь школяра, пов'язаних із самоконтрольовальною діяльністю на основі здатності аналізувати, узагальнювати й оцінювати результати опанування змістом. Навчальна функція передбачає таку організацію виконання учнем навчальних завдань різного рівня складності, за якої дитині надається можливість самостійно відшукувати помилки або неточності, пояснювати їхню природу, виправляти їх. Саме таким чином підвищується якість засвоєння навчального матеріалу, з'ясовуються резерви для удосконалення. Коригувальний компонент контролю й оцінювання дає змогу на основі аналізу ходу формування знань та вмінь учня, динаміки його навчальних досягнень своєчасно реагувати на недоліки процесу, виявляти причини недостатнього розуміння навчального матеріалу, управляти його засвоєнням, вчасно запобігати неуспішності. Виховний аспект виявляється у формуванні ціннісних якостей особистості, пов'язаних із становленням самосвідомості, бажанням учитися й наполегливо працювати над собою, відсутністю побоювання помилитися, самоутвердженням і переконанням у власних можливостях і здібностях.

Досвід упровадження формувального оцінювання в навчальних закладах країн-лідерів освіти (за даними 2014 р.) дає можливість окреслити деякі методичні кроки з його реалізації у початковій школі. По-перше, учитель має на основі вимог програми чітко визначати очікувані результати не просто на завершених розділі чи теми, а для кожного уроку в системі. Наприклад, сучасне нормативне програмне забезпечення з математики дає змогу легко це робити, оскільки в ньому детально прописані предметні компетенції у своєму розвитку. По-друге, необхідно залучати учнів до осмислення мети майбутньої діяльності, її результату із деталізацією кожного кроку чи етапу у його досягненні. Перед вивченням теми учень має зрозуміти, які конкретні знання чи вміння йому доведеться опанувати, які, наприклад, прийоми обчислення будуть розглядатися, які випадки обчислень він має опрацювати, тобто визначити ті сходинки, якими він буде рухатися під час вивчення теми. Повертаючись до наведеної вище мети засвоєння теми «Прийоми обчислень у межах 100 з переходом через розряд», на етапі мотивування учнів до її вивчення спільно зі школярами можна скласти такий орієнтовний перелік очікуваних результатів:

- розумію, як додавати число частинами;
- розумію, як віднімати число частинами;
- умію виконувати додавання типу $42 + 8$;
- умію виконувати віднімання типу $50 - 8$;
- умію виконувати додавання типу $44 + 8$;
- умію виконувати віднімання типу $53 - 8$;
- умію використовувати округлення чисел при додаванні;
- умію використовувати округлення чисел при відніманні.

Власне, це є своєрідний перелік навчальних обов'язків, які має взяти на себе учень, тим самим поділивши відповідальність з учителем під час роботи над темою.

По-третє, необхідно допомагати учневі постійно відстежувати свої результати, використовуючи механізми зворотного зв'язку. Здобуття інформації про реальний стан навчальних досягнень за допомогою постійного зворотного зв'язку постає ключовим чинником у контрольно-оцінювальній діяльності формувального характеру. Учень систематично дає зрозуміти вчителю, як він сприймає навчальний матеріал, чи все зрозуміло, які труднощі відчуває, якої допомоги потребує. Для цього використовуються різноманітні методичні прийоми самоконтролю. Особливо доступним для учнів молодшого шкільного віку є інструментарій формувального самооцінювання, розроблений Г. А. Цукерман і Д. В. Гінзбург: «Світлофор» – сигнальні кольорові картки, якими учень сповіщає про свої можливості; «Кольорові доріжки» – повідомлення обумовленим кольором міри складності завдання [9]. Для розвитку ідеї можемо запропонувати й такі: «Лінійка успіху» – позна-

чення на шкалі з дванадцятьма поділками успішності виконання завдань за чинними вимогами до оцінювання письмових робіт; «Сходинки уроку» – повідомлення певним символом про цікавість для них кожного виду роботи на уроці тощо.

Таким чином, упродовж виконання навчальних завдань учні повсякчас інформують учителя про розуміння чи нерозуміння суті роботи, її посильність, необхідність допомоги і підтримки тощо. Додаткову інформацію можуть надати короткотривалі письмові роботи, в яких зміст завдань має чітко відповідати рівню засвоєння змісту на певному етапі процесу навчання.

Зрозуміло, що впровадження формувального підходу вимагає передусім зміни психологічної настанови учителя, докорінної зміни ставлення учнів і їхніх батьків до шкільної оцінки. Перший крок до цього у початковій школі вже зроблено, коли набули чинності оновлені орієнтовні вимоги до контролю й оцінювання навчальних досягнень (2016 р.). Відтепер оцінювання – це конфіденційна інформація, яка стосується лише вчителя, дитини та її батьків, тобто навчальні досягнення учнів не мають озвучуватися на батьківських зборах чи повідомлятися публічно у вигляді різноманітних рейтингів. Важливо, щоб такої рекомендації дотримувались у масовій шкільній практиці.

Таким чином, в умовах упровадження компетентнісної освіти контроль і оцінювання має стати дієвим механізмом, який забезпечить розвиток конкретного учня, сформує його персональні якості щонайбільше доступного рівня, сприятиме розумінню школярем власного поступу. Реалізація формувального підходу до оцінювання дасть змогу здобути інформацію про реальний стан навчальних досягнень учня, що забезпечить можливість вчасно відреагувати на проблеми в навчанні, прийняти педагогічні рішення для його покращення. У зв'язку з цим подальшого розроблення потребує сучасний інструментарій для здійснення формувального контролю й оцінювання учнів у системі загальної середньої освіти.

Використані джерела

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах : навч. посіб. / Т. М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 334 с.
2. Выготский Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : В 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
3. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
4. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія / О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, О. В. Онопрієнко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 192 с.
5. Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 28 січня 2014 р. № 1/9-74 // Початкова школа. – 2014. – № 4. – С. 18–49.
6. Онопрієнко О. В. Учебные достижения младшего школьника: анализ структуры и содержания / О. В. Онопрієнко // Веснік адукації. – 2016. – № 6. – С. 15–21.
7. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : посібник / О. Я. Савченко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 176 с.
8. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, О. В. Онопрієнко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 346 с.
9. Цукерман Г. А. Как учительская оценка влияет на детскую самооценку? / Г. А. Цукерман, Д. В. Гинзбург // Вестник Ассоциации «Развивающее обучение». – 1999. – № 6. – С. 5–22.

References

1. Baibara T. M. Metodyka navchannia pryrodoznavstva v pochatkovykh klasakh : navch. posib. / T. M. Baibara. – K. : Veselka, 1998. – 334 s.
2. Vygotskij L. S. Detskaja psihologija / L. S. Vygotskij // Sbranie sochinenij : V 6 t. / pod red. D. B. Jel'konina. – M. : Pedagogika, 1984. – T. 4. – 432 s.
3. Gal'perin P. Ja. Metody obuchenija i umstvennoe razvitie rebenkaju / P. Ja. Gal'perin. – M. : Izd-vo MGU, 1985. – 45 s.
4. Dydaktyko-metodychne zabezpechennja kontroliu ta otsiniuvannja navchalnykh dosiahnen molodshykh

- shkoliariv na zasadakh kompetentnisnoho pidkholu : monohrafiia / O. Ya. Savchenko, N. M. Bibik, O. V. Onopriienko ta in. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – 192 s.
5. Instruktyvno-metodychni materialy shhodo kontroliu ta otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv pochatkovykh klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Dodatok do lysta Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 28 sichnia 2014 r. N 1/9-74 // Pochatkova shkola. – 2014. – N 4. – S. 18–49.
 6. Onopriienko O. V. Uchebnye dostizhenija mladshogo shkol'nika: analiz struktury i sodержaniya / O. V. Onopriienko // Vesnik adukacyi. – 2016. – N 6. – S. 15–21.
 7. Savchenko O. Ya. Uminnia vchytyisia – kliuchova kompetentnist molodshoho shkoliara : posibnyk / O. Ya. Savchenko. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 176 s.
 8. Formuvannia predmetnykh kompetentnostei v uchniv pochatkovoi shkoly: monohrafiia / N. M. Bibik, M. S. Vashulenko, O. V. Onopriienko ta in. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 346 s.
 9. Cukerman G. A. Kak uchitel'skaja oценка vlijaet na detskuju samoocenku? / G. A. Cukerman, D. V. Ginzburg // Vestnik Associacii «Razvivajushhee obuchenie». – 1999. – N 6. – S. 5–22.

Онорієнко О. В.

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: СУЩНОСТЬ И МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ

Рассматривается вопрос модернизации методики контроля и оценивания результатов компетентностно-ориентированного обучения младших школьников. Обосновываются дидактические принципы определения форм и методов осуществления контрольно-оценочной деятельности учителей и учеников начальной школы – цели обучения, теория учебной деятельности, теория поэтапного формирования умственных действий и понятий. Анализируется потенциал формирующего оценивания учебных достижений учащихся посредством раскрытия его функций (диагностической, прогностической, мотивационной, развивающей, учебной, корректирующей, воспитательной), выяснения особенностей методики реализации, иллюстрации апробированными методическими приемами.

Ключевые слова: учебные достижения младших школьников; контрольно-оценочная деятельность; формирующее оценивание.

Onopriienko O.

FORMATIVE ASSESSMENT OF STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS: THE NATURE AND THE METHODOLOGY OF IMPLEMENTATION

The article deals with the modernization of the methods of monitoring and evaluating the results of a competency based learning of the elementary school pupils. The results of study on the scientific and methodological support of monitoring and evaluation of educational achievements of younger schoolchildren on the basis of the competence-based approach, which was conducted by the scholars of the primary education department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, were described. The features of the concept of students' achievements, which highlighted two aspects: objective results of learning activities (subject knowledge, abilities, skills, experience in ways of life, substantive expertise) and subjective ones that include the layouts of a person (experience of creative activity, and general as well as upper-subject skills, key competence of «an ability to learn», personal qualities) were considered. Didactic principles determine the forms and the methods of control and assessment of teachers and pupils of primary school that comprise learning goals, theory of learning activities, theory of stage formation of mental actions and concepts were specified. The potential of formative assessment of student's achievements was represented; its functions (diagnostic, prognostic, motivational, developmental, educational, corrective, educational ones) were revealed; the features of the methodology and implementation algorithms (a clear definition of the expected results of the system of lessons on topics, the students' understanding of future goals, detailing each stage of learning, providing feedback) were determined; the proven teaching methods of students' self-assessment in the classroom were illustrated.

Keywords: schoolchildren's academic achievement; control and evaluation activities of a teacher; formative evaluation.


Ремех Тетяна Олексіївна –

кандидат педагогічних наук, завідувачка відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Поєднує наукову і педагогічну діяльність. Коло наукових інтересів: шкільна права освіта, громадянська освіта, правознавство, методика компетентнісно орієнтованого навчання правознавства учнів основної та старшої школи. Очолювала робочу групу з розробки навчальної програми «Основи правознавства (9 кл.)», приймала участь у розробці Державного стандарту базової і повної середньої освіти. Член спеціалізованої вченої ради з теорії та методики навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни) К.26.452.03. Авторка близько 50 статей із проблем суспільствознавчої шкільної освіти у фахових виданнях.

e-mail: remeh-tatyana@yandex.ua

УДК 373.6:34

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ З ПРАВОЗНАВСТВА: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено особливості практичних занять із правознавства в основній і старшій школі, запропоновано загальні вимоги до їх організації, проведення, підготовки вчителя правознавства й учнів. Обґрунтовано умови, що уможливають формування правової предметної компетентності школярів у навчанні правознавства через удосконалення їхніх предметних умінь в ході практичних занять. Описано етапи практичного заняття з правознавства й охарактеризовано різні типи таких занять. Наголошено на основних складностях проведення практичних занять із правознавства стосовно учнів і вчителя. Положення статті проілюстровано прикладами.

Ключові слова: правознавство; практичні заняття; практикум; предметні вміння.

Постановка проблеми. Практичні заняття – новела¹ навчальних програм із правознавства основної та старшої школи. Ці спеціальні уроки відтепер є обов'язковим структурним складником компетентнісного навчання учнів правознавчих курсів у 9, 10 (рівень стандарту) та 10–11 (профільний рівень) класах.

Така форма організації навчання правознавства нині є особливо актуальною, що пояснюється викликами сучасного життя, яке вимагає від школи підготування компетентної особистості зі сформованими практичними вміннями та навичками, здатної аналізувати та розв'язувати конкретні життєві ситуації з позицій права.

Практичні заняття з правознавства наближають право як науку до учнів, слугуючи своєрідною формою реалізації зв'язку теорії з практикою. Метою таких занять є поглиблення, розширення, деталізація теоретичних правових знань учнів, розвиток їхнього наукового мислення, юридичної логіки та мови, формування й удосконалення предметних умінь.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти серед завдань суспільствознавчого компонента суспільствознавчої галузі, складником якого є правознавство, вказується, зокрема, на формування в учнів цілісної системи вмінь і навичок дослідження суспільних проблем, пропонування способів їх розв'язання, проведення аналізу та оцінювання суспільних явищ, процесів і тенденцій у державі та світі; здійснення самостійного пошуку в різних видах джерел інформації про життя суспільства й людини в ньому [7].

¹ Новела (від латин. *novellaeleges* - нові закони) - у праві це зміни, що вносяться до чинного законодавства новим виданим правовим актом.

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки з правознавства передбачають, що учні повинні:

1) в основній школі – аналізувати та розв'язувати правові ситуації з використанням правових знань та положень нормативно-правових актів, застосовувати засвоєні поняття і вміння під час розв'язування простих життєвих ситуацій та регулювати власну поведінку відповідно до норм права в різних видах правовідносин;

2) у старшій школі – застосовувати норми різних галузей права під час проведення аналізу життєвих ситуацій, їх розв'язання і вибору моделей поведінки відповідно до норм права, власних суб'єктивних прав і законних інтересів, виявляти ставлення до ролі держави та права у житті суспільства і людини, оцінювати сучасний стан побудови в Україні демократичної, правової та соціальної держави, життєві ситуації з позицій законодавства, правопорушення за ступенем їх суспільної небезпеки [7].

Як бачимо, навчання учнів правознавства спрямовується на результати навчання, що потребує певної організації навчального процесу та урізноманітнення форм навчальної діяльності учнів.

Зазначимо, що наразі методика викладання правознавства потребує розв'язання низки актуальних питань, пов'язаних із проведенням практичних занять як нової форми навчання учнів правознавства. Визначення особливостей практичних занять із правознавства, його організації та проведення, окреслення загальних методичних умов і підходів, що забезпечують ефективність такого виду занять, є метою пропонованої статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методика проведення практичних занять із суспільствознавчих предметів в останні роки є предметом дослідження чисельно невеликої кількості наукових праць. Зокрема, меті, завданням і структурі практичних занять із суспільствознавчих предметів присвячені праці О. Баханова, О. Пометун, А. Старевої, Г. Фреймана та інших дослідників. Особливості практичних занять з історії в основній школі досліджені В. Власовим, Н. Гупаном, І. Костюк, Ю. Комаровим, Ю. Малієнко, О. Пометун, Н. Степановою та іншими. Питання організації практичних занять із правознавства відображені у працях Б. Андрусишина, А. Булди, А. Гуза, Л. Рябовол та інших. Роль практичних занять у навчанні студентів суспільствознавчих дисциплін та вимоги щодо їх організації вивчали А. Будас, З. Возна, О. Михайличенко, Н. Письменна та інші науковці.

Аналіз практики навчання учнів правознавства у ЗНЗ свідчить про те, що вчителі правознавства у процесі підготовки та проведення практичних занять в 9 та 10 класах відчувають певні складності у відокремленні теоретичної частини занять від практичної, якісній підготовці завдань і вправ, застосуванні індивідуальних і групових форм роботи, під час вибору методів навчання, що сприяли б формуванню й удосконаленню предметних умінь учнів і формуванню правової предметної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Розпочнемо із сутності центрального поняття нашої статті – *практичне заняття з правознавства*. У його основу покладемо визначення С. Гончаренка, за яким «практичне заняття – форма навчального заняття, при якому педагог організує детальний розгляд учнями ... окремих теоретичних положень навчального предмета й формує уміння та навички практичного застосування шляхом індивідуального виконання учнем ... відповідно сформульованих завдань». Дослідник розрізняє практичне заняття, практичні (лабораторні) роботи і практикум [5, с. 373].

Із погляду дидактики, практичне заняття – це форма навчального заняття, яка передбачає розв'язання пізнавальних завдань проблемного (дослідницького) характеру шляхом застосування учнями набутих знань та сформованих умінь, у результаті чого учні набувають нові знання й опановують більш складні предметні вміння.

За Т. Туркот, практичні заняття є формою навчального заняття, на якому педагог організовує детальний розгляд тими, хто навчається, окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує уміння та навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених

завдань [16, с. 299]. Дослідниця зауважує, що правильно організовані практичні заняття, реалізуючи дидактичний принцип зв'язку теорії з практикою, мають важливе виховне та практичне значення. Вони орієнтовані на розв'язання, зокрема, таких завдань: поглиблення, закріплення та конкретизація знань, отриманих на лекціях і в процесі самостійної роботи; формування практичних умінь та навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності; розвиток умінь спостерігати та пояснювати явища, що вивчаються; розвиток самостійності тощо [16, с. 299].

Схожі позиції знаходимо у статтях В. Власова, який називає їх новим типом уроку історії, для якого властива самостійна творчо-пошукова діяльність учнів, спрямована на формування предметних умінь [4, с. 54], та О. Пометун, де практичні заняття визначаються як нова форма організації навчання історії [11, с. 198].

Нам імпонує думка В. Власова про те, що цілком впровадження практичних занять у навчальний процес є прагнення позбутися шаблонної побудови уроку. Дослідник зазначає, що практичні уроки «дозволяють змістити акценти в процесі взаємодії вчителя й учнів та учнів між собою, що відкриває перспективу формування таких умінь і навичок, які дають змогу учням самостійно здобувати знання з різноманітних джерел та творчо використовувати їх у подальшій діяльності» [4, с. 54].

Спираючись на ці й інші положення методичної літератури, ми трактуємо *практичні заняття з правознавства як уроки формування й удосконалення предметних умінь учнів через застосування ними нових і раніше засвоєних правових знань для виконання пізнавальних завдань та практичних вправ і набуття ціннісного досвіду.*

Отже, метою практичних занять є поглиблення, розширення та деталізація набутих раніше учнями знань і вдосконалення практично значущих (а в старшій школі – і професійно значущих) предметних умінь та навичок через застосування ситуативного моделювання, імітаційних технологій, зокрема аналізу та розв'язання проблемних ситуацій чи дилем, кейс-методу тощо.

Основними методичними вимогами, що висувуються до організації й проведення практичного заняття, є такі: 1) визначення місця заняття в системі уроків із конкретної теми; 2) чітке формулювання цілей та завдань заняття; 3) відбір змісту матеріалу для заняття; 4) проведення інструктажу для учнів; 5) організація виконання учнями випереджувальних завдань; 6) виявлення тих елементів практичних знань, умінь та навичок учнів, що формуватимуться й удосконалюватимуться на практичному занятті; 7) відбір і раціональне поєднання різноманітних форм навчальної діяльності учнів; 8) уведення в самостійну роботу учнів елементів гри та змагальності як факторів її стимулювання; 9) підготування й обговорення з учнями форм звіту про виконану роботу; 10) розробка критеріїв оцінки результативності виконання практичної роботи; 11) здійснення контролю та корекції навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Орієнтирами для формулювання пізнавальних і дослідницьких завдань, які пропонуються учням на практичних заняттях, мають бути державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, що представлені в навчальній програмі як перелік умінь та навичок, які учні мають набути у процесі вивчення тої чи іншої теми. Вони є обов'язковими не лише для засвоєння учнями, але й для оперування (подані у правій колонці). Оцінювати здобутки учнів на практичному занятті необхідно згідно із загальними критеріями оцінювання навчальних досягнень [12, с. 198].

У більш ранній науковій літературі з методики викладання історії та правознавства описані уроки лабораторного типу як один із шляхів реалізації пізнавального навчання [1; 2]. Такі уроки характеризуються більшою питомою вагою самостійної роботи учнів та більш інтенсивним процесом розвитку їхніх умінь та навичок порівняно з уроками-лекціями, де учні лише фрагментарно залучаються до активної роботи [1, с. 122].

Описуючи специфіку уроку лабораторного типу з правознавства, А. Гуз звертає увагу на те, що «на уроках цього типу під керівництвом учителя йде колективна та індивідуальна робота над текстами нормативних актів, підручниками, довідковою літературою» [6, с. 85]. Дослідник зауважує, що результати індивідуальної роботи учнів мають обговорюватися колективно, наслідком чого є складання учнями плану, конспекту чи таблиці. Він звертає увагу й на те, що вчитель у

процесі підготовки практикуму має враховувати змістовну доступність для учнів джерел, а також їхні вміння, які застосовуються в ході самостійної роботи [6, с. 85].

Ми підтримуємо думку Л. Рябовол про те, що термін «заняття лабораторного типу», який використовує низка дослідників питань методики навчання суспільствознавчих предметів, не відображає специфіки навчання правознавства. Вона зазначає, що «такі заняття є формою навчання предметів природничо-географічного циклу, натомість, навчання правознавства доцільно організувати у формі практичних занять, що цілком узгоджується з положеннями Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти і навчальних програм» [14].

Методична література з проблем навчання суспільствознавчих предметів рясніє й різноманітною класифікацією практичних занять. Так, О. Михайличенко в навчанні студентів суспільних дисциплін розрізняє види практичних занять, представлені в таблиці 1 [10, с. 70].

Таблиця 1

Види практичних занять (за О. Михайличенком)

Вид заняття	Суть	Основна діяльність учня	Приклади
Навчально-діяльнісне	Ті, хто навчаються, самостійно чи за участі викладача виконують завдання, відпрацьовуючи та засвоюючи практичні навички	Реферування, вивчення фактичного матеріалу	Робота з книгою, документами, картами, посібниками, словниками тощо
Навчально-дослідницьке	Ті, хто навчаються, застосовують пошукові чи дослідницькі методи	Порівняння різних точок зору на одну проблему, що висвітлена в наукових джерелах	Аналіз теоретичних концепцій, робота з архівними матеріалами

Низка дослідників ототожнює практичне заняття з практикумом [6; 12; 15]. Так, А. Старева зазначає, що «практикум – це форма організації навчального процесу, під час якої діяльність учнів спрямовується на вирішення практичних предметних завдань на основі раніше вивченого теоретичного матеріалу та сформованих умінь» [15, с. 334]. Ми лише частково підтримуємо цю думку, погоджуючись з тим, що практикум передбачає застосування отриманих учнями/студентами знань та умінь у нових навчальних ситуаціях [15, с. 334].

Використавши напрацювання О. Пометун і А. Старевої з цього питання, ми представили в таблиці 2 практикуми із суспільствознавчих предметів як вид практичних занять [12, с. 252; 15, с. 334].

Таблиця 2

Практикуми в навчанні учнів суспільствознавчих предметів

Вид практикуму за метою	Приклади
Спрямований на розвиток пізнавальних умінь та навичок учнів	Ведення переговорів, виборчий процес
Спрямований на розв'язання пізнавальних задач	Розв'язання конфлікту, аналіз життєвих ситуацій, обробка результатів соціологічних досліджень, даних анкет та опитувань
Пов'язаний із перевіркою результатів творчо-пошукової діяльності учнів	Презентація результатів індивідуальних чи колективних проектів

Зазначимо, що відповідно до державних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів та з метою реалізації компетентнісного і діяльнісного підходів наразі проведення практичних

занять передбачено всіма програмами з правознавства, наприклад: «Основи правознавства» (9 клас), «Правознавство. Практичний курс» (9 клас), «Правознавство» (рівень стандарту (10 клас), «Правознавство» (профільний рівень) (10–11 класи). Кожне з них має відповідні тему, завдання та змістове наповнення. Зміст практичного заняття з правознавства зумовлюється специфікою правознавства як навчального предмета, а також особливістю теми, її мети та завдань.

Низка дослідників проблеми організації та проведення практичних занять наголошує на необхідності індивідуалізації завдань для тих, хто навчається, через підготовку системи багатоваріантних завдань. Т. Туркот зазначає, що «індивідуалізуючи завдання, викладач має окреслити рівень знань та умінь, ... і забезпечити безперервне його підвищення для кожної групи. При цьому заняття повинні організовуватися таким чином, щоб кожен студент (сильний, середній, слабкий) відчував підвищення рівня своєї підготовки» [16, с. 299]. Дослідниця вказує на те, що необхідно зберігати цілісність та взаємозв'язок теоретичної та практичної підготовки, розглядаючи їх як єдине ціле, у якому кожне практичне/лабораторне заняття є тематично завершеною ланкою навчальної програми.

Практичні заняття з правознавства відіграють вагомую роль у формуванні правової компетентності тих, хто навчається, сприяють розвитку мислення та культури мови, у тому числі й володінню юридичною термінологією [3, с. 118–119].

Компетентнісно орієнтоване навчання правознавства, що реалізується під час практичного заняття, має уналежнювати: спосіб діяльності (доведіть, обґрунтуйте, дайте визначення, проаналізуйте, дайте юридичну оцінку, порівняйте, встановіть види, підстави тощо); саме завдання (умови або зміст правової події, явища, процесу, ситуації державно-правової дійсності); джерела інформації, необхідні для аналізу явища, процесу чи розв'язання ситуації (текст підручника, джерела права, нормативно-правові акти, набуті раніше знання учнів, їхній досвід).

Для забезпечення ефективності практичного заняття вчителю правознавства необхідно: а) підготувати учнів до виконання практичної роботи, коли вони мають не лише добре знати зміст теоретичного матеріалу, на основі якого виконуватимуться практичні завдання, а й бути ознайомлені з прийомами їх виконання; б) забезпечити всіх учнів відповідними джерелами інформації – посібниками, довідниками, списком Інтернет-ресурсів тощо; в) контролювати хід виконання роботи, вчасно надавати допомогу учням, не обмежуючи їхньої активності та самостійності; г) організувати аналіз та оцінювання виконання учнями практичних завдань.

Загальна структура практичних занять є такою: 1) вступне слово вчителя, оголошення мети й завдань заняття, інструктаж із виконання практичних вправ і пізнавальних завдань; 2) практична частина, де учні працюють індивідуально чи кооперативно; 3) презентація результатів роботи учнів чи малих груп; 4) підбиття підсумків: оцінювання учнів, заключне слово вчителя. Зазначимо, що урізноманітнюється практичне заняття якраз в його основній, власне практичній, частині, що може уналежнювати реферативні повідомлення, доповіді, презентації проєктів, дискусії, тренувальні вправи, розв'язання практичних ситуацій тощо.

В організації та проведенні практичних занять із правознавства змінюється узвичаєна роль вчителя, адже його завданням є не пояснення навчального матеріалу, а організація навчального процесу таким чином, щоб учень самостійно (індивідуально, у парах або групах) працював над розв'язанням пізнавальних завдань стосовно окремих питань теми з використанням різноманітних джерел знань (підручників, посібників, довідкового матеріалу, Інтернет-ресурсів тощо). Відтак учитель правознавства, виступаючи організатором і консультантом самостійної роботи учнів, надає їм необхідну допомогу відповідно до їхніх віку та пізнавальних можливостей.

У навчанні учнів правознавства доцільно проводити практичні заняття такого типу: з вивчення нового матеріалу (1), повторювально-узагальнювані (2), юридичні практикуми (3).

На практичні заняття 1-го типу з виконання нескладних практичних завдань для підтвердження теоретичних положень прямо вказується у програмі предмета «Основи правознавства» (9 клас), що набуває чинності з 2017–2018 навчального року. Зокрема, це практичні заняття з таких тем: «Соціальні норми в житті людей», «Обставини, що виключають шкідливість

(суспільну небезпеку) діяння», «Власність неповнолітніх», «Влаштування дітей, позбавлених батьківських прав» тощо. Такі практичні заняття можуть передбачати послідовну реалізацію наступних етапів: 1) вивчення нового матеріалу (з використанням різних джерел правової інформації); 2) обговорення можливостей застосування нових понять та вивченого матеріалу; 3) постановка проблеми чи формулювання вчителем завдання (задачі/ситуації, яка потребує юридичного аналізу); 4) складання плану виконання завдання; 5) практичне виконання завдання (використання норм права, що регулюють зазначені правовідносини), 6) встановлення результатів та їх аналіз (їх теоретична інтерпретація); 7) оцінка.

Практичні заняття 2-го типу проводяться після вивчення теми, розділу. Такі заняття передбачені, наприклад, програмою предмета «Правознавство. Практичний курс», що наразі вивчається дев'ятикласниками у ЗНЗ. Метою таких занять є комплексне застосування, поглиблення, закріплення, узагальнення, систематизація знань, навичок, умінь. Цим обумовлюється їх структура, яка уналежнює: 1) постановку проблеми, формулювання вчителем завдання (задачі/ситуації, що потребує юридичного аналізу); 2) обговорення способів розв'язання задачі/ситуації та визначення необхідних для цього положень нормативно-правового акту; 3) складання плану роботи (усно); 4) виконання завдання індивідуально чи в групі (під керуванням учителя чи самостійно); 5) встановлення результатів та їх аналіз (теоретична інтерпретація результатів); 6) оцінка.

У старшій школі практичні заняття з правознавства рівня стандарту (10 клас) і рівня профілю (10–11 класи) можуть набувати форми практикуму (3-й тип), коли учням пропонується розв'язати юридичні задачі з тем того чи іншого розділу. Наприклад, програмою з правознавства рівня стандарту (10 клас) передбачені такі уроки-практикуми: «Розв'язання правових ситуацій із тем другої частини курсу» («Основи теорії права»), «Розв'язання правових ситуацій із адміністративного та кримінального права» (охоплює матеріал тем 4, 5 частини III «Основи публічного права України»), «Розв'язання правових ситуацій із цивільного, сімейного та трудового права» (охоплює матеріал тем 1, 2, 4 частини IV «Основи приватного права України»).

Особливе місце під час практичних занять із правознавства посідає робота учнів із джерелами права, що є одним із найважливіших предметних умінь. Тому зусилля вчителя мають спрямовуватися на вироблення в учнів умінь шукати, аналізувати нормативно-правові акти, застосовувати їх положення, а також складати юридичні документи. Наприклад, на практичному занятті «Звернення громадян» («Основи правознавства», 9 клас) учні опрацьовують положення законодавства, що регулюють процедуру звернення громадян до органів державної влади та місцевого самоврядування й складають письмові звернення у формі заяви чи скарги. На практичному занятті «Захист прав споживачів» («Основи правознавства», 9 клас) в учнів виробляється вміння захищати права споживача, зокрема робити запис у книзі скарг та пропозицій, складати письмову претензію, звертатися зі скаргою до уповноважених державних органів, що мають забезпечувати захист прав споживачів. А от результатом практичного заняття «Працевлаштування неповнолітніх» («Основи правознавства», 9 клас) має стати вміння учнів складати резюме, заяву про прийом на роботу чи звільнення з роботи.

Проведене нами опитування вчителів правознавства виявило, що вони мають певні ускладнення в організації та проведенні практичних занять із практичного курсу правознавства (9 клас), правознавства рівня стандарту (10 клас) та профільного рівня (10–11 класи). Ці труднощі викликані низкою причин, серед яких такі: 1) відсутність практичних занять у чинних підручниках із правознавства, що змушує вчителя самостійно їх розробляти – добирати завдання, форми звіту з їх виконання, продумувати інструктажі для учнів та способи оцінювання результатів їхньої роботи на занятті, відбирати ефективні для конкретного заняття методи й прийоми роботи учнів; 2) нестача досвіду у вчителя правознавства проведення нових для нього практичних занять в старшій школі: якщо, викладаючи практичний курс правознавства в 9 класі, вчитель на кожному уроці організовує виконання учнями тих чи інших завдань із застосування набутих ними знань (це передбачено концепцією та програмою предмета і відображено у підручниках), то правознавство в старшій школі всі роки його існування як шкільного предмета позиціонувалося суто теоретичним курсом,

який не передбачав проведення практичних занять і уроків-практикумів; 3) невідповідність учнів до участі в практичних заняттях із правознавства через відсутність належного досвіду, що потребує від них докладання чималих зусиль в опануванні/вдосконаленні нових форм самостійної та групової роботи, презентації її результатів, процедур само- та взаємооцінювання тощо.

Зрозуміло, що практичні заняття вимагають ретельної підготовки вчителя, що має охоплювати: опрацювання змісту теми за підручником та ознайомлення зі змінами чинного законодавства, можливо, вивчення судової практики, додаткової спеціальної літератури; складання плану проведення практичного заняття з визначенням тривалості кожного етапу: вступу, обговорення теоретичних питань, рішення задач, підведення підсумків; формулювання завдань (задач) за змістом теми та їх розв'язання; продумування завдань (задач) для самостійної роботи учнів у якості домашнього завдання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Практичні заняття з правознавства, спрямовані на розширення, поглиблення й уточнення теоретичних правових знань, забезпечують вироблення в учнів умінь та навичок застосовувати правові знання в нових навчальних ситуаціях для розв'язування практичних і теоретичних завдань. На практичних заняттях із правознавства конкретизуються й закріплюються засвоєні учнями правові знання, розвиваються їхні пізнавальні здібності та самостійність, удосконалюються вміння спостерігати та пояснювати правові події, явища та процеси, розширюється ціннісний досвід. Одночасно практичні заняття виступають важливим засобом оперативного зворотного зв'язку, що вможливило внесення вчителем коректив у навчальний процес.

Діяльність учителя нерозривно пов'язана з іншим суб'єктом навчання – учнем. Отже, предметом подальших наукових розвідок стосовно практичних занять із правознавства може стати методика організації самостійної роботи учнів з підготовки до практичного заняття, методи мотивації учнів до активної участі в такому занятті тощо.

Використані джерела

1. Андрусишин Б. А. Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства» : підручник для ВНЗ / Б. А. Андрусишин, А. М. Гуз. – К., 2008. – 301 с.
2. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі : монографія. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 160 с.
3. Будас А. П. Методика навчання правознавства студентів економічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (Історія та суспільствознавчі дисципліни)» / А. П. Будас. – К., 2012. – 209 с.
4. Власов В. С. Практичні заняття як новий тип уроку історії / В. С. Власов // Практичний довідник учителя історії. Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання». – № 2 (10), липень-грудень 2015. – С. 54–56.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – 2-ге вид., допов. й виправ. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
6. Гуз А. М. Методика викладання правознавства в школі : навч.-метод. посіб. / А. М. Гуз. – К. : КНТ, 2006. – 180 с.
7. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua>
8. Комаров Ю., Костюк І. Практичні заняття як спосіб вивчення нового матеріалу (на прикладі теми із всесвітньої історії, 9 клас) / Ю. Комаров, І. Костюк // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2014. – № 1–2 (33). – С. 9–14.
9. Костюк І. Практичні заняття з історії як засіб розвитку критичного мислення та дослідницьких навичок учнів / І. Костюк // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2014. – № 1–2 (33). – С. 6–9.
10. Михайличенко О. В. Методика викладання суспільних дисциплін у вищій школі : навч. посіб. – Суми : СумДПУ, 2009. – 122 с.
11. Пометун О. І. Практичні заняття – нова форма організації навчання історії в основній школі / О. І. Пометун, Н. М. Гупан // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки

- НАПН України за 2012 рік : наукове видання. – К. : Інститут педагогіки, 2013. – С. 197–198.
12. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2006. – 328 с. – С. 252.
 13. Практичні заняття з історії у 5 класі : методичні поради до проведення практичних занять з історії України у 5 класі / упоряд. Н. М. Степанова. – Черкаси : Видавництво Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради, 2013. – 68 с.
 14. Рябовол Л. Т. Особливості уроку як форми організації компетентнісного навчання правознавства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-4-5-6/1285-osoblivosti_uroku_yak_formi_organizacii_kompetentnisonogo_navchannya_pravoznavstva
 15. Старєва А. М. Методика навчання суспільствознавства : навчально-методичний посібник / А. М. Старєва. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 484 с.
 16. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. : реком. МОН України для студентів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / Т. І. Туркот. – Херсон, 2011. – 608 с.

Reference

1. Andrusyshyn B. A. Metodyka vykladannia shkilnoho kursu «Osnovy pravoznavstva» : pidruchnyk dlia VNZ / B. A. Andrusyshyn, A. M. Huz. – K., 2008. – 301 s.
2. Bakhnov K. O. Innovatsiini systemy, tekhnologii ta modeli navchannia istorii v shkoli : monohrafiia. – Zaporizhzhia : Prosvita, 2000. – 160 s.
3. Budas A. P. Metodyka navchannia pravoznavstva studentiv ekonomichnykh spetsialnosti : dys. ... kand. ped. nauk. : 13.00.02 «Teoriia ta metodyka navchannia (Istoriia ta suspilstvoznachchi dystsypliny)» / A. P. Budas. – K., 2012. – 209 s.
4. Vlasov V. S. Praktychni zaniattia yak novyi typ uroku istorii // Praktychni dovidnyk uchytelia istorii. Biblioteka zhurnalu «Istoriia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia. – N 2 (10), lyphen-hruden 2015. – S. 54–56.
5. Honcharenko S. U. Ukrainyskiy pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. – 2-he vyd., dopov. y vyprav. – Rivne : Volynski oberehy, 2011. – 552 s.
6. Huz A. M. Metodyka vykladannia pravoznavstva v shkoli : navchalno-metodychni posibnyk. – K. : KNT, 2006. – 180 s.
7. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhymdostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua>
8. Komarov Yu. Praktychni zaniattia yak sposib vyvchennia novoho materialu (na prykladi temy iz vsesvitnoi istorii, 9 klas) / Yu. Komarov, I. Kostiuk // Istoriia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia. – 2014. – N 1–2 (33). – S. 9–14.
9. Kostiuk I. Praktychni zaniattia z istorii yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia ta doslidnytskykh navychok uchniv // Istoriia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia. – 2014. – N 1–2 (33). – S. 6–9.
10. Mykhailychenko O. V. Metodyka vykladannia suspilnykh dystsyplin u vyshchii shkoli : navch. posib. / O. V. Mykhailychenko. – Sumy : SumDPU, 2009. – 122 s.
11. Pomietun O. I. Praktychni zaniattia – nova forma orhanizatsii navchannia istorii v osnovnii shkoli / O. I. Pomietun, N. M. Hupan // Anotovani rezultaty naukoivo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainyza 2012 rik : naukoivo vydannia. – K. : Instytut pedahohiky, 2013. – S. 197–198.
12. Pomietun O. I. Metodyka navchannia istorii v shkoli / O. I. Pomietun, H. O. Freiman. – K. : Geneza, 2006. – 328 s. – S. 252.
13. Praktychni zaniattia z istorii u 5 klasi : metodychni porady do provedennia praktychnykh zaniat z istorii Ukrainy u 5 klasi / uporiad. N. M. Stepanova. – Cherkasy : Vydavnytstvo Cherkaskoho oblasnoho instytutu pislidiplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv Cherkaskoi oblasnoi rady, 2013. – 68 s.
14. Riabovol L. T. Osoblyvosti uroku yak formy orhanizatsii kompetentnisonoho navchannia pravoznavstva [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-4-5-6/1285-osoblivosti_uroku_yak_formi_organizacii_kompetentnisonogo_navchannya_pravoznavstva
15. Starieva A. M. Metodyka navchannia suspilstvoznavstva : navch.-metod. posib. / A. M. Starieva. – Mykolaiv, Ilion, 2013. – 484 s.

16. Turkot T. I. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. : rekom. MON Ukrainy dlia studentiv mahistratury vyshchyykh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profilu / T. I. Turkot. – Kherson, 2011. – 608 s.

Ремех Т. А.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО ПРАВОВЕДЕНИЮ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье освещены особенности практических занятий по правоведению в основной и старшей школе, предложены общие требования к их организации, проведению, подготовке учителя правоведения и учащихся. Обоснованы условия, которые способствуют формированию правовой предметной компетентности школьников в обучении правоведению путем совершенствования их предметных умений в ходе практических занятий. Описаны этапы практического занятия по правоведению и охарактеризованы различные типы таких занятий. Акцентируется внимание на основных сложностях проведения практических занятий по правоведению касательно учащихся и учителя. Положения статьи проиллюстрированы примерами.

Ключевые слова: правоведение; практические занятия; практикум; предметные умения.

Remekh T.

PRACTICAL TRAININGS IN LAW: METHODOLOGICAL ASPECTS.

In the article, the features of the practical training in law in the primary and secondary school that are defined as the lessons of formation and improvement of students' subject skills are described.

We offer the general requirements for organizing and conducting workshops, namely: identification of themes, goals and objectives of classes, preparation of complex cognitive tasks for individual and group work of students, selection of teaching methods, compiling the list of references, development of criteria for evaluating the effectiveness of practical work fulfillment.

It is specified that the abovementioned requirements and the ways to implement them enable effective formation of students' core legal competence in learning by improving their subject skills, development of legal logic and speech.

The structure of a practical training in law is described together with its main stages. The characteristics of different types of practical training in law for the 9th and the 10th grade is provided; they include the following: learning new material, revision and summarizing ones, legal workshops.

The complexity of the law workshops in relation to students and teachers are considered. They are classified as the following: lack of practical training in current textbooks on jurisprudence; lack of legal experience of new teachers for a practical training in high school; students who are unprepared to participate in the workshops because of their slight experience or even the absence of it.

The provisions of the article are illustrated by the examples of practical exercises contained in the existing programs «Law. Practical Course «(9th grade),» Law (standard level (Grade 10) and the program «Fundamentals of Law» (grade 9), which will take effect from the 2017–2018 academic year.

Keywords: jurisprudence; practical trainings; workshops; substantive skills.



Курач Лариса Іванівна –

завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук. Коло наукових інтересів: методика навчання російської мови та мов національних меншин; проблема відбору змісту компетентісно орієнтованих підручників з мов національних меншин.



Фідкевич Олена Львівна –

старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, кандидат філологічних наук. Коло наукових ін-

тересів: методика навчання російської мови та мов національних меншин, ціннісний аспект навчання мов у контексті сучасної шкільної освіти.

УДК 371.315.6

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ: КОНСТРУЮВАННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ

Розглянуто проблему конструювання та впровадження комунікативно орієнтованих завдань у процесі навчання російської мови в загальноосвітніх закладах України. Визначено поняття компетентісно орієнтованого завдання. Компетентісно орієнтоване завдання представлено як інтегративну дидактичну одиницю, що вміщує в собі зміст, технології навчання і оцінювання якості навчальних досягнень учнів та забезпечує розвиток як предметних, так і ключових компетентностей. Проаналізовано структуру та принципи конструювання комунікативно орієнтованих завдань. Визначено проблеми, які виникають у вчителів у процесі їх проектування. Окреслено шляхи розв'язання цих проблем у процесі навчання мов національних меншин на засадах компетентісного підходу.

Ключові слова: компетентісний підхід в освіті; компетентісно орієнтовані завдання в процесі навчання російської мови; інноваційні технології навчання; загальноосвітні заклади України; російська мова; мови національних меншин.

Сучасне світове суспільство характеризується наявністю розгалуженої індустрії знань, активним використанням інноваційних технологій, що забезпечують розвиток високопродуктивної промисловості, конкуренції в усіх видах економічної та іншої діяльності. Найважливішим фактором розвитку суспільства стає людський капітал – професіонали, високоосвічені люди, здатні діяти адекватно викликам сучасності, ефективно реалізовувати свій інтелектуальний здобуток в умовах, що постійно змінюються. За словами Дж. Равена: «Сучасне суспільство потребує людей, які готові працювати, коли це необхідно, проявляють високу адаптивність, готові до нових завдань і нововведень, особисто зацікавлені в підвищенні ефективності праці, в перспективному плануванні і в наявності планів на майбутнє, а також готові брати на себе особисту відповідальність і виправляти помилки» [1].

Означені вимоги обумовлюють і структуру сучасної компетентнісно орієнтованої освітньої моделі, основні характеристики якої представлені у працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців: Н. Хомського, Р. Уайта, Дж. Равена, Ж. Делора; В. О. Болотова, І. А. Зимньої, А. В. Хуторського, Д. Б. Ельконіна, Ю. Г. Татура, М. Б. Челишковой, Н. В. Кузьміної, Т. М. Байбари, Н. М. Бібік, В. Г. Кременя, О. І. Локшиної, О. Я. Савченко тощо. У працях цих науковців відзначається, що головна ідея компетентісного підходу ґрунтується на положенні, яке утворює взаємозв'язок успіху людини та її здатності самостійно вирішувати проблеми, що постають перед нею впродовж життя, здатності ефективно актуалізувати особистісні ресурси та розробляти шляхи досягнення поставлених цілей. Саме тому реалізація компетентісного підходу в навчальних закладах має враховувати особистісні інтереси учнів і забезпечувати, насамперед, розвиток ключових компетентностей. Водночас компетентісний підхід не заперечує значення знань, але увага у навчальному процесі переноситься на можливість ефективного використання їх, посилюється дослідницька та практична спрямованість діяльності учнів; змінюється і система роботи вчителя, яка передбачає активне впровадження компетентнісно орієнтованих завдань (надалі у тексті статті – КОЗ).

Теоретичним підґрунтям запровадження КОЗ є наукові праці Б. Блума, а також розроблена ним таксономія навчальних цілей. У 2001 р. Л. Андерсон і Д. Красвол розгорнули дослідження Б. Блума, склавши більш детальний опис мислительних операцій, що уміщує кожен навчальний рівень. Праці Б. Блума, Л. Андерсона і Д. Красвола стали поштовхом до активного розвитку компетентнісно орієнтованого навчання та використання КОЗ.

Поняття «компетентнісно орієнтоване завдання» є досить новим у вітчизняній педагогіці. Саме тому існує проблема, пов'язана з недостатньою розробленістю технології конструювання такого роду завдань, необхідністю чіткого розуміння їхнього місця, значення та шляхів впровадження в шкільну практику.

У чинних підручниках з російської мови, що використовуються в школах України, системно ці завдання не актуалізуються, а дидактичних матеріалів, що містять завдання такого типу, обмаль. Дослідження, які були проведені на уроках навчання російської мови, підтверджують відсутність у більшості вчителів чіткого розуміння основних принципів конструювання КОЗ та їх використання. Проблемою є також те, що вчителі системно не звертаються до парно-групової форми роботи з учнями, проектних технологій, технологій формуючого оцінювання, застосування яких є важливою умовою ефективності КОЗ.

Метою статті є розгляд проблеми конструювання комунікативно орієнтованих завдань та визначення шляхів їх впровадження в процес навчання російської мови. У статті розглядаються ті аспекти означеної проблеми, які важливі для практичної діяльності вчителя зі створення та впровадження КОЗ на уроках мовних курсів, тому що уміння конструювати та ефективно застосовувати КОЗ на сучасному етапі освітнього процесу є однією з ознак педагогічного професіоналізму.

У контексті сучасної компетентнісної парадигми навчальна діяльність багатьма науковцями осмислюється як система ситуативних проблемних завдань. При цьому наголошується, що виконання навчального завдання передбачає розуміння його кінцевої мети і призначення, його місця в навчальному процесі. Це створює мотивацію як до ефективного виконання конкретного завдання, так і до навчальної діяльності в цілому.

Дослідники В. А. Болотов і В. В. Серіков визначають компетентнісно орієнтоване завдання як завдання, що має на меті, насамперед, розвиток здатності учнів ефективно діяти за межами ситуацій, тем, що розглядаються в навчальному процесі [2].

А. В. Хуторської і Л. Н. Хуторська розглядають КОЗ як «модель життєвої ситуації, яка конструюється у відповідності до цілі навчання, що проектується» [3; с. 120]; їх застосування у якості елементів проектування компетентнісно орієнтованого навчання сприяє цілеспрямованій організації формування компетентнісного досвіду учня.

І. О. Зимня аналізує процес навчання в цілому і процес навчання нерідної мови зокрема як процес вирішення навчальних завдань, які базуються на проблемних ситуаціях. У її концепції проблемного навчання пропонується класифікація проблемних ситуацій і проблемних задач. Найвищим рівнем актуалізації проблемності науковець вважає ситуацію, коли учень сам визначає проблему, вирішує її та контролює процес її вирішення. Важливим аспектом досліджень І. О. Зимньої є висновок, що проблемні завдання дають можливість співвідносити цілі всіх змістових ліній навчання в контексті мовних курсів [4].

Н. Ф. Єфремова розглядає КОЗ як діяльнісне завдання, яке дає змогу розвивати універсальні загальнонавчальні компетентності, вимагає застосування накопичених знань у практичній діяльності для вирішення конкретної навчальної проблеми [5]. Підґрунтям для виконання таких завдань є предметні вміння, вміння працювати з інформацією, дослідницькі (або методологічні) вміння, комунікативні вміння.

О. О. Шехонін [6] відзначає, що КОЗ мають свою особливу структуру, кожний елемент якої націлений на організацію діяльності учнів, а не на відтворення ними навчальної інформації.

Н. Р. Ахмадуліна і Н. Р. Валіахметова [7] вважають, що компетентісно орієнтовані завдання не просто мають практичну зорієнтованість, вони чітко моделюють стандартні або нестандартні життєві та професійні ситуації і потребують від учнів самостійної пізнавальної діяльності. Кінцевим результатом такого завдання має бути матеріальний або інтелектуальний продукт.

У працях Н. М. Байбари [8], Т. М. Бібік [9], М. С. Вашуленка [10], І. П. Гудзик [11], О. Я. Савченко [12] багато уваги приділено методичним аспектам реалізації компетентісного підходу в освіті. Зокрема, в роботах І. П. Гудзик наголошується на тому, що на уроках мовних курсів використання компетентісно орієнтованих завдань має поєднуватися із завданнями розвитку всіх основних видів мовленнєвої діяльності учнів. Навчальні ситуації включені в повсякденне життя дитини, його діяльність і також є основою для проектування компетентісно орієнтованих завдань. Саме І. П. Гудзик було розроблено систему предметних КОЗ для курсу навчання російської мови. Теоретичні засади її праць є вагомим підґрунтям для розвитку методики навчання мов національних меншин в Україні.

Ураховуючи наукові розробки щодо сутності КОЗ та шляхів їх використання в шкільній практиці, автори статті розглядають компетентісно орієнтоване завдання як інтегративну дидактичну одиницю, що вміщує в собі зміст, технології навчання і оцінювання якості навчальних досягнень учнів та забезпечує розвиток як предметних, так і ключових компетентностей у навчальному процесі. Саме у такій якості КОЗ аналізувались у ході дослідження в експериментальних школах.

Розглянемо основні характеристики КОЗ. Однією з їх основних рис є технологічність, яка передбачає наявність чіткої структури (стимул, формулювання завдання, джерело інформації, модельна відповідь). Кожен з цих елементів має свою мету.

Стимул занурює в контекст завдання і мотивує на його виконання. Він має ґрунтуватися на життєво важливих або цікавих для учня ситуаціях і за обсягом бути не більше трьох-чотирьох речень.

Дослідження проблеми використання КОЗ у шкільній практиці на уроках мовних курсів, зокрема російської мови, яке проводилося у 5-х класах експериментальних шкіл міста Києва, засвідчило, що вибір стимулу (тексту, що дає змогу з'єднати життєву проблемну ситуацію і необхідність отримання певних знань для вирішення запропонованої ситуації) є досить складним етапом у конструюванні КОЗ. Серед найбільш поширених помилок – використання надто спрощених, штучних ситуацій, далеких від життєвого досвіду учнів; постановка проблем, які емоційно не мотивують учня до виконання завдання. У роботі з вчителями-експериментаторами на цьому етапі саме зазначеним вище проблемам приділялась увага: аналізувались різні варіанти стимулів, перевірялась їх ефективність та вплив на мотивацію учнів.

Головне завдання етапу *формулювання завдання* є спрямування учнів на дії, необхідні для його виконання. Чіткість, однозначність, співвіднесення з модельною відповіддю є основними вимогами до цього структурного елементу КОЗ. Створюючи завдання, вчитель корелює формулювання завдання з конкретною навчальною метою. Саме тому в ході експерименту вчителям було запропоновано конструктор завдань, підґрунтям якого є таксономія навчальних цілей Б. Блума в модифікації Л. Андерсона і Д. Красвола [13], [14]. У конструкторі кожна категорія навчальних цілей розкривається через систему певних дій учня, які виконуються через завдання, що формулюються за допомогою дієслів для проектування завдань.

Таблиця 1

Категорії навчальних цілей	Діяльність учнів	Дієслова для конструювання завдань
Знання	запам'ятовування і відтворення вивченого матеріалу	назвіть, розкажіть, укажіть, виберіть, опишіть тощо
Розуміння	опанування і готовність до перетворення матеріалу	поясніть, роз'ясніть, знайдіть, визначте, змініть, доберіть приклади, побудуйте тощо
Використання	використання отриманих знань у нових ситуаціях	використайте, виконайте завдання за допомогою ..., розширте, складіть, розробіть, сплануйте дії відповідно до ... тощо
Аналіз	розподіл інформації на складові частини, встановлення взаємозв'язків	проаналізуйте, порівняйте, установіть зв'язок, розрізніть, розподіліть тощо
Оцінка	Оцінювання інформації згідно з визначеними критеріями	висловіть свою думку, дайте оцінку, прорецензуйте, аргументуйте свою думку, надайте докази тощо
Креативність	Створення на основі отриманих знань нового продукту	створіть, перетворіть (текст в таблицю, схему), запропонуйте свій варіант, переформатуйте, систематизуйте, підготуйте доповідь, напишіть есе тощо

На основі цього конструктора вчителі-експериментатори на уроках навчання російської мови розробляли формулювання конкретних завдань відповідно до категорій навчальних цілей. Наприклад:

1. *Знання*. Назвіть основні характеристики складного речення. Пригадайте і запишіть схему аналізу складного речення. Розкажіть про типи мовлення. Сформулюйте правило про використання тире у простих реченнях, наведіть приклади до цього правила. Прочитайте самостійно правило і розкажіть його однокласнику.
2. *Розуміння*. Поясніть використання розділових знаків у реченні. Доберіть приклади до теоретичного матеріалу. Роз'ясніть однокласнику, чому у кінці речення стоїть знак оклику. Знайдіть у тексті складнопідрядні речення. Визначте корінь у споріднених словах. Побудуйте речення з однорідними членами.

3. *Використання* Розширте текст власними прикладами. Складіть список книг за алфавітом. Визначте принцип, за яким слова були поділені на три групи Використайте прислів'я про мову у вашому есе. Виконайте завдання за допомогою наданого алгоритму. Сплануйте свої дії відповідно до плану творчого проекту класу.
4. *Аналіз*. Проаналізуйте текст з точки зору його відповідності художньому стилю. Знайдіть в тексті ознаки, які характеризують його як текст публіцистичного стилю. Розподіліть слова на групи за засобом перевірки. На основі власних спостережень зробіть висновок, щодо розділових знаків у складному реченні. Порівняйте точки зору учасників дискусії і виберіть ту, яка близька особисто вам. Установіть зв'язок між наданими групами слів.
5. *Оцінка*. Оцініть та обґрунтуйте значущість роботи вашого однокласника у спільному проекті. Надайте пропозиції щодо удосконалення тексту. Аргументуйте свої пропозиції. Запропонуйте критерії оцінки творчих проектів ваших однокласників з певної теми. Оцініть можливості та ресурси вашої творчої групи для участі в конкурсі.
6. *Креативність*. Систематизуйте надані етикетні слова відповідно до мовленнєвих ситуацій. Запропонуйте принципи ведення дискусії, які дадуть змогу уникнути особистісного конфлікту між його учасниками. Запропонуйте однокласнику план роботи з виконання спільного проекту. Напишіть казку про розділові знаки. Складіть сценарій тематичного заходу до Дня слов'янської писемності. Викладіть у формі есе свою точку зору.

Для успішного виконання завдання також важливо надати учням *джерело інформації*, яке вміщуватиме необхідні дані для роботи з ним або вказівку на спосіб їх отримання. Джерело інформації може бути представлено у вигляді алгоритму, інструкції, розгорнутого тексту. У тексті джерела може використовуватися надлишковий матеріал, з якого потрібно вибрати необхідну інформацію для виконання завдання.

Основні помилки при конструюванні цього етапу – використання занадто складних алгоритмів, нечітких інструкцій щодо виконання завдання, нецікавих несучасних текстів, які не співвідносяться з життєвим досвідом учнів. Вчитель повинен мати на увазі, що цей структурний елемент КОЗ, окрім надання інформації, також виконує мотиваційну функцію. Наведемо приклад використання цих структурних елементів КОЗ у їх взаємодії:

Стимул. Ваш однокласник считає, що не стоїть тратити час на читання книг. Ви хотите убедити його в обратном.

Формулировка задания. Прочитайте утверждения о пользе книг и чтения, предлагаемые Шведской академией детской книги. Какие из предложенных тезисов вы считаете самыми важными? Дополните этот список, записав свои утверждения о пользе книг и чтения, которые станут основой вашей беседы с одноклассником.

Текст – источник информации.

Книга – это развлечение и приключение. Она способна заставить нас плакать и смеяться.

Книга может утешить и подсказать выход из трудной ситуации.

Книга пробуждает нашу фантазию и учит нас мыслить образами.

Книга открывает нам, что все люди разные, что на один вопрос может быть несколько ответов.

Книга рождает у нас новые вопросы, над которыми стоит задуматься.

Из книг мы узнаем о новых странах, кто, где и как живет, о природе, технике, истории – обо всем на свете, что нас интересует.

Книга побуждает нас задуматься над тем, что верно, а что ошибочно, что хорошо, а что плохо.

Для оцінювання КОЗ існують специфічні інструменти перевірки: ключі (для тестових завдань закритого типу), модельні відповіді, тобто зразки відповіді, бланки для

оцінювання групової роботи. Саме ці форми надають можливість учням для самоперевірки та взаємоперевірки.

У процесі дослідження головним орієнтиром для оцінювання завдання були чинні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з російської мови. Втім інколи, з огляду на специфіку завдання, виникала потреба визначити разом з учнями бали для оцінювання, які потім співвідносились з державними критеріями. Така спільна робота з визначення критеріїв оцінювання сприяла розумінню учнями навчальної мети завдання, підвищенню їхньої відповідальності за якість його виконання.

Компетентнісно орієнтовані завдання передбачають особливі форми представлення. У ході експерименту використовувалися такі форми, як складання схем, таблиць, створення блоку (кластера) за інформацією певної теми, проблеми; розробка тестових завдань за алгоритмом; розробка ситуативних завдань; створення кросворду з певної теми; статей, нарисів, есе, творів, рефератів; підготовка доповіді, виступу; проведення досліджень, спостережень тощо. Це дозволило суттєво розширити дидактичний інструментарій учителя, зробило навчальний процес цікавішим для учнів та ефективнішим за результатами.

Висновки. Проблему впровадження компетентнісно орієнтованих завдань необхідно розглядати у контексті процесу оновлення змісту освіти, технологій навчання.

Створюючи КОЗ, учитель повинен чітко планувати цілі кожного його етапу, урахувати наявність знань, умінь та додаткових ресурсів в учнів для його виконання, відповідність навчального матеріалу психолого-віковим запитам школярів.

Звернення до КОЗ має бути системним, тому що ефективність роботи з ними значно підвищується, якщо вчитель планомірно використовує їх, змінюючи організацію роботи з учнями в цілому.

Важливою умовою ефективності КОЗ є дотримання принципів, на яких вони базуються. Це, насамперед, проблемність, ситуативність, практична зорієнтованість, стимулювання самостійних рішень і дій.

Компетентнісно орієнтовані завдання є структурними елементами нової моделі процесу навчання, в основі якого – особистісні цінності школярів, їхні інтереси, здатність до самостійного прийняття рішень. Працюючи над завданням, учень сам визначає проблему, контролює процес її вирішення, а вчитель виконує функції організатора, консультанта, що супроводжує самостійну роботу учнів. Ця модель значно підвищує мотивацію діяльності учнів, що сприяє покращенню результатів навчання в цілому.

Використані джерела

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М. : Когито-центр, 2002. – С. 12.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : Межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. – Вып. 1. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – С. 117–137.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 42 с. 5. Ефремова Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в образовании / Н. Ф. Ефремова. – Ростов-на-Дону : Аркол, 2009. – 228 с.
6. Шехонин А. А. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / [А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков, И. В. Клещева и др.]. – СПб. : НИУ ИТМО, 2014. – 98 с.
7. Ахмадуллина Р. М. Конструирование компетентностно-ориентированных заданий в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов / Р. М. Ахмадуллина, Н. Р. Валияхметова // Образование и саморазвитие. – 2012. – Т. 4. – № 32. – С. 49–54.

8. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади / Т. М. Байбара // Початкова школа. – 2010. – № 8. – С. 46–50.
9. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз використання / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – С. 45–50.
10. Вашуленко М. Компетентнісний підхід до перевірки мовних и мовленнєвих знань молодших школярів / М. Вашуленко // Початкова школа. – 2009. – № 1. – С. 16–20.
11. Гудзик И. Ф. Компетентно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Букрек, 2007. – 496 с.
12. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2005. – С. 34–52.
13. Krathwohl D. R. A revision of Bloom 's taxonomy: an overview / D. R. Krathwohl // Theory into Practice. – 2002. – Vol. 41. – № 4. – P. 212–218.
14. Cochran D. The New Bloom's Taxonomy [Електронний ресурс] / David Cochran / Develop Higher Thinking Skills with Creativity Tools. – Режим доступу: http://creativeeducator.tech4learning.com/v02/articles/The_New_Blooms

References

1. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremenom obshchestve / Dzh. Raven. – M. : Kogito-centr, 2002. – S. 12.
2. Bolotov V. A. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programne / V. A. Bolotov, V. V. Serikov // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 8–14.
3. Hutorskoj A. V. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya / A. V. Hutorskoj, L. N. Hutorskaya // Proektirovanie i organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo pohoda : Mezhvuzovskij sb. nauch. tr. / pod red. A. A. Orlova. – Vyp. 1. – Tula : Izd-vo Tul. gos. ped. un-ta im. L. N. Tolstogo, 2008. – S. 117–137.
4. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii / I. A. Zimnyaya. – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. – 42 s.
5. Efremova N. F. Podhody k ocenivaniyu kompetencij v obrazovanii / N. F. Efremova. – Rostov-na-Donu : Arkol, 2009. – 228 s.
6. Shekhonin A. A. Kompetentnostno-orientirovannye zadaniya v sisteme vysshego obrazovaniya / [A. A. SHEKHONIN, V. A. Tarykov, I. V. Kleshcheva i dr.]. – SPb. : NIU ITMO, 2014. – 98 s.
7. Ahmadullina R. M. Konstruirovaniye kompetentnostno-orientirovannykh zadaniy v processe professional'no-pedagogicheskoy podgotovki studentov / R. M. Ahmadullina, N. R. Valiahmetova // Obrazovanie i samorazvitie. – 2012. – T. 4. – № 32. – S. 49–54.
8. Baibara T. M. Kompetentnisnii pidkhdid v pochatkovii osviti: teoretychni zasady / T. M. Baibara // Pochatkova shkola. – 2010. – N 8. – S. 46–50.
9. Bibik N. M. Kompetentnisnyi pidkhdid: refleksivnyi analiz vykorystannia / N. M. Bibik // Kompetentnisnyi pidkhdid v suchasniy osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : K. I. S., 2004. – S. 45–50.
10. Vashulenko M. Kompetentnisnii pidkhdid do perevirky movnykh y movlenniievnykh znan molodshykh shkoliariv / M. Vashulenko // Pochatkova shkola. – 2009. – N 1. – S. 16–20.
11. Gudzik I. F. Kompetentnosno orientirovannoe obuchenie russkomu yazyku v nachal'nykh klassah (v shkolah s ukrainskim yazykom obucheniya) / I. F. Gudzik. – Chernovcy : Bukrek, 2007. – 496 s.
12. Savchenko O. Ya. Uminnia vchytysia yak kliuchova kompetentnist zahalnoi serednoi osvity / O. Ya. Savchenko // Kompetentnisnii pidkhdid u suchasniy osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : K. I. S., 2005. – S. 34–52.
13. Krathwohl D. R. A revision of Bloom 's taxonomy: an overview / D. R. Krathwohl // Theory into Practice. – 2002. – Vol. 41. – № 4. – P. 212–218.
14. Cochran D. The New Bloom's Taxonomy [Elektronnyi resurs] / David Cochran / Develop Higher Thinking Skills with Creativity Tools. – Rezhym dostupu: http://creativeeducator.tech4learning.com/v02/articles/The_New_Blooms

Курач Л. И., Фидкевич О. Л.

КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ УКРАИНЫ: КОНСТРУИРОВАНИЕ И ВНЕДРЕНИЕ

В статье рассматривается проблема конструирования и внедрения компетентностно ориентированных заданий в процесс обучения русскому языку в общеобразовательных заведениях Украины. Дано определение компетентностно ориентированного задания как интегративной дидактической единицы, которая соединяет в себе содержание, технологии обучения и оценки качества знаний учащихся и обеспечивает развитие как предметных, так и ключевых компетенций. Проанализирована структура и принципы конструирования компетентностно ориентированных заданий. Определены проблемы, которые возникают у учителей в их проектировании. Показаны пути решения этих проблем в процессе обучения русскому языку на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентностный подход в образовании; компетентностно ориентированные задания в процессе обучения русскому языку; инновационные технологии; общеобразовательные учреждения Украины; языки национальных меньшинств.

Kurach L., A. Fidkevich

COMPETENCE ORIENTED TASKS IN LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE AT UKRAINIAN SCHOOLS: DESIGN AND IMPLEMENTATION

The problem of designing and implementing competence-oriented tasks in the process of teaching of russian language in schools of Ukraine are studied in the article. The definition of this term was provided. Competence oriented tasks were considered as integrative didactic unit that contains a content, technology, training and quality evaluation of student achievements and provides the subject as well as key competencies. The structure and principles of competence oriented tasks were observed. The article deals with the difficulties in the design of competence-oriented tasks. The ways for solution these problems in teaching russian language based on competence approach were found out.

Keywords: competence approach in education; competence oriented tasks in the process of teaching of russian language in schools of Ukraine, innovative learning technologies; general educational institutions of Ukraine; national minorities languages.





Фрицюк Валентина Анатоліївна —

докторант кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент. Коло наукових інтересів: креативність учителя, самоактуалізація, професійний саморозвиток майбутнього педагога

e-mail: hfrjdcmrif@ukr.net

УДК 378.015.31.041:37.011.3-052

ДІАГНОСТИКА ЦІННІСНОГО УСВІДОМЛЕННЯ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ НЕОБХІДНОСТІ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

У статті подано результати діагностичного дослідження, спрямованого на з'ясування початкового рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, що проводилося у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. З-поміж методів діагностики використовувалися такі: «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості – ДХСО» (С. Б. Кузікова); «Діагностика мотивації успіху» (Т. Елерс); тест «Потреба в досягненні» (Ю. М. Орлов та ін.); «Діагностика потреб у саморозвитку» (В. М. Маралов) та інші. Результати дослідження засвідчили переважно низький рівень ціннісного усвідомлення майбутніми педагогами необхідності цілеспрямованого професійного саморозвитку.

Ключові слова: діагностика; методи; професійний саморозвиток; майбутні педагоги; структурні компоненти готовності до професійного саморозвитку; показники.

Постановка проблеми. Професійний саморозвиток ми розуміємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія.

Уважаємо, що проблему професійного саморозвитку майбутніх педагогів доцільно розглядати крізь призму готовності до його здійснення. «Готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» є цілісним відносно стійким особистісним утворенням, що містить комплекс взаємопов'язаних мотиваційно-ціннісних, інформаційно-пізнавальних, організаційно-діяльнісних, емоційно-вольових, рефлексивно-оцінних детермінант неперервного професійного зростання майбутнього вчителя, які забезпечують його професійний саморозвиток.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Готовність до різних видів діяльності досліджували М. В. Артюшина, О. А. Гончарова, Т. Г. Гуцан, М. І. Дьяченко, О. М. Керницький, Л. В. Кондрашова, О. А. Кривильова, М. В. Кулакова, О. А. Павленко, О. М. Серняк, В. Л. Уліч, Н. Б. Чорна та інші. Проблему саморозвитку особистості було розглянуто у психологічних (І. Д. Бех, М. Г. Вієвська; С. Б. Кузікова; В. Г. Маралов; А. К. Маркова; А. Маслоу; Б. М. Мастеров; С. А. Мінюрова; Н. А. Нізовських; А. В. Суворов; М. А. Фрізен; Г. А. Цукерман; Г. В. Черняєва та ін.) і педагогічних працях (В. І. Андреев; О. В. Бережнова; А. Н. Бистрюкова, Л. А. Бондаренко; Н. В. Кічук, Е. О. Ко-

карева; М. А. Костенко; Н. М. Лосєва; С. М. Некрасова; Е. О. Остапенко; Г. М. Полоз; Л. С. Рибалко; О. Г. Романовський; Г. С. Селевко; В. А. Семиченко; Т. М. Стрітьєвич; Т. В. Тихонова; Г. С. Топчій; П. В. Харченко; Р. М. Цокур; А. С. Чурсіна та ін).

Для з'ясування початкового рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку потрібно провести діагностику досліджуваної якості за визнаними нами критеріями та показниками: ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку (мотиваційно-ціннісний компонент: наявність мети професійного саморозвитку; наявність потреби в досягненні мети; наявність інтересу до саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності; ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток; усвідомлення особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку); інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань (інформаційно-пізнавальний компонент: системність і глибина фахових знань; ступінь володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями; сукупність знань про основи професійного саморозвитку; знання методів, прийомів і форм професійного саморозвитку; розвинене логічне та критичне мислення); практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь та навичок стосовно професійного саморозвитку (організаційно-діяльничий компонент: пізнавальна і творча активність; уміння проектувати власний професійний саморозвиток, спрямувати власну діяльність на професійний саморозвиток; володіння навичками самоорганізації; володіння методами й прийомами професійного саморозвитку; комунікативні вміння); сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку та майбутньої професійної діяльності загалом (емоційно-вольовий компонент: наявність позитивної «Я-концепції», впевненість у собі; цілеспрямованість, наполегливість; емоційна стійкість; емоційно-вольова саморегуляція; вольовий самоконтроль, самодисципліна, самоорганізація; здатність до ефективного самоуправління; відповідальність за власний професійний саморозвиток); спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку (рефлексивно-оцінний компонент: володіння рефлексивними вміннями в пізнавальній діяльності (самоспостереження, самоаналіз); адекватність самооцінки власних здібностей і якостей; рефлексія власної квазіпрофесійної діяльності; самостійність й усвідомленість рефлексивних дій; адекватність самооцінки власної готовності до безперервного професійного саморозвитку).

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є діагностика початкового рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за мотиваційно-ціннісним компонентом.

Виклад основного матеріалу. Для діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за критерієм «ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку» спочатку використовувалася методика «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості – ДХСО» (С. Б. Кузікова) [3].

Метою розробленої С. Б. Кузіковою діагностичної методики «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості – ДХСО» є визначення рівня актуалізації психологічних ресурсів (структурних складових системи) саморозвитку особистості як прогресивного, усвідомленого та керованого процесу особистісних змін, особистісного зростання. Твердження діагностичної методики формулювалися на основі змістової характеристики процесу саморозвитку та виокремлення його чинників. В інструкції респондентам пропонувалося визначити ступінь відповідності твердження власному внутрішньому світу, оцінивши її від одного до п'яти балів [3]. Отже, студенти надавали відповідь на 30 запитань, визначаючи ступінь відповідності твердження власному внутрішньому переконанню, оцінювали її від одного до п'яти балів. Потім підраховувалася кількість балів за кожною зі шкал методики, а також загальний бал за всіма шкалами. Кожній відповіді прямих тверджень надається один бал від 1 до 5 (1 – «ні», 5 – «так»). Відповідям зворотних тверджень бали надаються у дзеркальному порядку від 5 до 1 (5 – «ні», 1 – «так»).

Нас цікавили дві шкали: «Потреба в саморозвитку» та «Умови саморозвитку». Зміст першої шкали становить потреба в самовдосконаленні, особистісному зростанні, усвідомленому самотворенні, відкритість, інтерес до навколишнього, внутрішнього світу свого та інших людей, повнота і насиченість життя, потреба в експансії – розширенні світу, оволодінні ним. Зміст другої – автономність, позитивне самосприйняття, сила, зрілість Я, визначеність у цілях, активні життєві стратегії (пошукова активність, самовдосконалення), сприйнятливість (толерантність) до нового [Ошибка! **Источник ссылки не найден.**3].

Після опрацювання результатів тесту, використовуючи границі інтервалів рівнів для шкал тесту, були визначені відповідні рівні. Зауважимо, що визначені С. Б. Кузіковою рівні було адаптовано до нашого дослідження. Отримані результати (згідно з визначеними нами рівнями) засвідчили, що критичний рівень мають 6 % студентів; пасивний – 26 %; базовий – 51 %; оптимальний – 14 %; креативний – 9 %; за шкалою «Потреба в саморозвитку»: критичний – 5 % студентів; пасивний – 25 %; базовий – 50 %; оптимальний – 13 %; креативний – 8 %; за шкалою «Умови саморозвитку»: критичний – 6 % студентів; пасивний – 26 %; базовий – 52 %; оптимальний – 14 %; креативний – 9 %.

Наявність потреби в досягненні мети (стосовно професійного саморозвитку) діагностувалася за допомогою методики «Діагностика мотивації успіху» (Т. Елерс) [66]; тесту «Потреба в досягненні» (Ю. М. Орлов та ін.) [77]; методики «Діагностика потреб у саморозвитку» (В. М. Маралов) [4].

За методикою «Діагностики потреб у саморозвитку» (В. М. Маралов) студенти давали відповіді на запитання, оцінюючи їх: 5 – твердження повністю відповідає дійсності; 4 – скоріше відповідає, чим ні; 3 – і так, і ні; 2 – скоріше не відповідає; 1 – не відповідає. Результати засвідчили, що майже 15 % опитаних відповіли ствердно на висловлювання «Я прагну вивчати себе», «Я залишаю час для розвитку себе, як би не був зайнятий справами», «Я рефлексую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час», «Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати» та інші. Майже 50 % студентів вагаються, тому відповіли «і так, і ні»; близько 9 % респондентів зреагували негативно на твердження «Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність», «Я шукаю зворотний зв'язок, так як це допомагає мені дізнатися і оцінити себе», «Я аналізую свої почуття і досвід», «Я багато читаю», «Я широко дискутую з питань, які мене цікавлять», «Я вірю в свої можливості» тощо. Отримані результати свідчать про необхідність розвитку у студентів потреби в досягненні мети, цілей стосовно професійного саморозвитку.

Потреба в досягненні мети діагностувалася за допомогою відповідної методики «Потреба в досягненні», розробленої Ю. Орловим, В. І. Шурігінім, Л. П. Орловою [7]. Тест-питальник містить 23 положення, з якими респондент погоджується або не погоджується. Тест спрямований на ступінь вираженості потреби людини в досягненні успіху діяльності (тобто ступеня налаштованості на успіх). Оцінна шкала має від 0 до 23 балів: 1–3 – критичний рівень (6 %); 4–7 – пасивний (23 %); 8–13 – базовий (49 %); 14–19 – оптимальний (15 %); 20–23 – креативний (7 %). Отже, більша кількість набраних балів свідчить про наявність потреби в досягненнях. Проте у 78 % опитаних рівень потреби в досягненнях є недостатнім, що потребує відповідного коригування.

Наявність інтересу (спрямованості) до саморозвитку та самореалізації в професійній діяльності визначалася методом анкетування та використовувалася методика «Діагностика рівня професійної спрямованості» (Т. Д. Дубовицька) [11], метою якої є визначення рівня професійної спрямованості студентів, що виявляється у прагненні до оволодіння професією.

Студентам було запропоновано опитувальник з 20 тверджень, на які вони відповідали: «так», «мабуть, так», «мабуть, ні», «ні». Максимальна кількість балів – 18, які було розподілено на такі рівні: 0–3 – критичний рівень професійної спрямованості (7 %); 4–7 – пасивний (27 %); 8–11 – базовий (51 %); 12–15 – оптимальний (13 %); 16–18 – креативний (4 %).

Для діагностування рівня розвитку пізнавальної мотивації, професійної мотивації, мотивації досягнення успіху студентів використовувалися: тест «Мотивація професійної діяльності» (ме-

тодика К. Замфір у модифікації А. Реан) [55]; методика аналізу мотивації навчання у ВНЗ (Т. І. Львіна) [22]; самоактуалізаційний тест (САТ).

Методика аналізу мотивації навчання у ВНЗ (Т. І. Львіна) [22] має три шкали: «Набуття знань» (прагнення до здобуття знань, допитливість); «Оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості); «Одержання диплома» (прагнення отримати диплом та формально засвоїти знання, прагнення до пошуку обхідних шляхів у процесі складання іспитів і заліків). Переважання мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії та задоволення нею. Таких студентів виявилось близько 65 %. Про неадекватний вибір професії свідчили відповіді 5 % опитаних. У решти – 30 % опитаних – приблизно однаково були виражені усі три мотиви.

Під час виконання тесту «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реан) студентам пропонувалося прочитати зазначені мотиви професійної діяльності й оцінити їхню значущість за 5-бальною шкалою. Показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) підраховувалися відповідно до: $ВМ = (оцінка \text{ п. } 6 + оцінка \text{ п. } 7) / 2$; $ЗПМ = (оцінка \text{ п. } 1 + оцінка \text{ п. } 2 + оцінка \text{ п. } 5) / 3$; $ЗНМ = (оцінка \text{ п. } 3 + оцінка \text{ п. } 4) / 2$. Показником вираженості кожного типу мотивації є цифра в межах від 1 до 5. На основі отриманих результатів визначають мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс є співвідношенням трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. Опрацювання результатів відповідей засвідчило, що з внутрішньою мотивацією було близько 17 % студентів; із зовнішньою позитивною мотивацією – 51 %; із зовнішньою негативною мотивацією – близько 31 % респондентів.

У самоактуалізаційному тесті (САТ) нас цікавили: шкала ціннісної орієнтації, самоприйняття, пізнавальних потреб, креативності. САТ є адаптацією тесту самоактуалізації Шострома (автори Ю. С. Альошина, Л. Я. Гозман, М. В. Загіка, М. В. Кроз). Студентам пропонувався тест-опитувальник (126 пунктів), кожен пункт якого містить дві думки, що позначаються буквами «а» і «б». Вони мали поставити відмітку біля носера відповідного запитання того, яке більшою мірою відповідає їхній точці зору. 20 запитань стосувалися ціннісних орієнтацій; 21 – самоприйняття; 11 – пізнавальних потреб; 14 – креативності.

Високі бали (18–20 балів) за шкалою «ціннісні орієнтації» означають, що студенти підтримують цінності, притаманні самоактуалізованим особистостям (таких студентів виявилось 13 %). Низькі бали (1–4 бали) означають, що студенти ігнорують ці принципи (15 %). За шкалою «самоприйняття» високі оцінки (18–21 балів) означають, що особистість сприймає себе такою, якою вона є, низькі (1–4 бали) – навпаки. За шкалою «пізнавальних потреб» ми з'ясували ступінь вираженості прагнення до набуття нових знань. Високі бали (10–11) означали, що такі прагнення є високорозвинутими (16 % опитаних); низькі (1–2) свідчили про слабкий прояв пізнавальних потреб (30 % респондентів).

Цілком згодні з розробниками тесту в тому, що показник за кожною зі шкал не повинен бути надто високими, оскільки це свідчить про «псевдосамоактуалізацію», прагнення респондентів виглядати якомога краще. Оптимальним є результат дещо вищим середнього.

Загальні результати діагностики за мотиваційно-ціннісним компонентом, аналогічно й за всіма іншими компонентами, підраховувалися таким чином: за кожним з тестів (чи методик) студент отримував такі бали: критичний рівень – 0–1 бал; пасивний рівень – 2 бали; базовий рівень – 3 бали; оптимальний рівень – 4 бали; креативний рівень – 5 балів. Оскільки для діагностики за мотиваційно-ціннісним компонентом використовувалася низка методик, то кожний студент міг набрати від 13 до 65 балів. Загальну суму набраних балів було розподілено за рівнями таким чином: критичний рівень – 0–13 балів; пасивний рівень – 14–26 балів; базовий рівень – 27–41 балів; оптимальний рівень – 42–58 балів; креативний рівень – 59–65 балів.

Узагальнені результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за мотиваційно-ціннісним компонентом (ЕГ та КГ) подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати початкової діагностики готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку за мотиваційно-ціннісним компонентом

Рівні Групи	Всього осіб	Креативний		Оптимальний		Базовий		Пасивний		Критичний	
		n=	%	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ	420	10	2,78	61	14,52	214	50,95	112	26,67	23	5,48
КГ	416	9	2,16	63	15,15	215	51,68	104	25	25	6,01

Отже, як видно з таблиці 1, до експерименту в ЕГ (420 осіб) було 23 студенти з критичним рівнем готовності до безперервного професійного саморозвитку, що становить 5,48 % (в КГ 6,01). З пасивним рівнем виявилось 112 осіб (26,67 %; в КГ – 25 %). Базовий рівень продемонстрували 214 студентів ЕГ, частка їх становить 50,95 % (в КГ – 51,68 %). Про оптимальний рівень свідчили відповіді 61 студента (14,52 %; в КГ – 15,15 %). Найвищий – креативний – рівень готовності мають 10 осіб, це 2,78 % від усіх студентів ЕГ (в КГ – 2,16 %).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, початковий рівень готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку за мотиваційно-ціннісним компонентом виявився недостатнім. Причинами наявного стану вважаємо: відсутність необхідних і достатніх умов у вищих навчальних закладах, спрямованих на безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів; відсутність необхідної практичної підготовки студентів щодо складання програм самопізнання, самовдосконалення своєї особистості та реалізації на практиці програм безперервного професійного саморозвитку; відсутність спеціально розроблених цілісних систем і технологій, спрямованих на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

У наступних дослідженнях буде подано результати діагностики досліджуваної якості за іншими компонентами; обґрунтовано мету, завдання, основні ідеї концепції підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Використані джерела

1. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–86.
2. Ільїна Т. І. Методика «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ» [Електронний ресурс] / Т. І. Ільїна. – Режим доступу: <http://kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/13/2014/01/Методика-«Вивчення-мотивації-навчання-у-виши»-Т.І.-Ільїна.pdf>
3. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія / С. Б. Кузікова. – Суми : Видавництво «МаєДен», 2011. – 412 с.
4. Маралов В. Г. Общие закономерности и возрастные особенности саморазвития личности [Электронный ресурс] / В. Г. Маралов. – Режим доступу: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-46846-2>
5. Методика вивчення мотивації професійної діяльності Замфир [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://um.co.ua/14/14-6/14-60136.html>
6. Методика діагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса (Опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха) [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://psycabi.net/testy/271-metodika-dagnostiki-lichnosti-na-motivatsiyu-k-uspekhu-t-eltersa-oprosnik-t-eltersa-dlya-izucheniya-motivatsii-dostizheniya-uspekha>
7. Орлов Ю. М. «Потреба в досягненні» [Електронний ресурс] / Ю. М. Орлов, В. І. Шуригін, Л. П. Орлова. – Режим доступу: <http://um.co.ua/11/11-2/11-27222.html>

References

1. Dubovickaya T. D. Diagnostika urovnya professional'noj napravlenosti studentov / T. D. Dubovickaya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2004. – № 2. – S. 82–86.
2. Ilina T. I. Metodika «Vyvchennia motyvatsii navchannia u VNZ» [Elektronnyi resurs] / T. I. Ilina. – Rezhym dostupu: <http://kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/13/2014/01/Методика-«Вивчення-мо->

тивації-навчання-у-вищі»-Т.І.-Ільїна.pdf

3. Kuzikova S. B. *Psyhlohichni osnovy stanovlennia subiekta samorozvytku v yunatskomu vitsi : monohrafiia* / S. B. Kuzikova. – Sumy : Vydavnytstvo «MakDen», 2011. – 412 s.
4. Maralov V. G. *Obshchie zakonomernosti i vozrastnye osobennosti samorazvitiya lichnosti* [Elektronnij resurs] / V. G. Maralov. – Rezhim dostupa: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-46846-2>
5. *Metodyka vyvchennia motyvatsii profesiinnoi diialnosti Zamfyr* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://um.co.ua/14/14-6/14-60136.html>
6. *Metodyka diagnostiki lichnosti na motivaciyu k uspekhu* T. Ehlersa (Oprosnik T. Ehlersa dlya izucheniya motivacii dostizheniya uspekha) [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupa: <http://psycabi.net/testy/271-metodyka-diagnostiki-lichnosti-na-motivatsiyu-k-uspekhu-t-ehlersa-oproshnik-t-ehlersa-dlya-izucheniya-motivatsii-dostizheniya-uspekha>
7. Orlov Yu. M. «Potreba v dosiahnenni» [Elektronnyi resurs] / Yu. M. Orlov, V. I. Shuryhin, L. P. Orlova. – Rezhym dostupu: <http://um.co.ua/11/11-2/11-27222.html>

Фрицюк В. А.

ДИАГНОСТИКА ЦЕННОСТНОГО ОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НЕОБХОДИМОСТИ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ

В статье представлены результаты диагностического исследования, направленного на определение начального уровня готовности будущих педагогов к непрерывному профессиональному саморазвитию, которое проводилось в Винницком государственном педагогическом университете имени Михаила Коцюбинского. Среди методов диагностики использовались такие: «Диспозиционная характеристика саморазвития личности – ДХСЛ» (С. Б. Кузикова), «Диагностика мотивации успеха» (Т. Элерса), тест «Потребность в достижении» (Ю. М. Орлов и др.); «Диагностика потребности в саморазвитии» (В. М. Маралов) и другие. Результаты исследования показали преимущественно низкий уровень ценностного осознания будущими педагогами необходимости целенаправленного профессионального саморазвития.

Ключевые слова: диагностика; методы; профессиональное саморазвитие; будущие педагоги; структурные компоненты готовности к профессиональному саморазвитию; показатели.

Frytsiuk V.

DIAGNOSTIC VALUE OF FUTURE TEACHERS OF AWARENESS NEED FOR TARGETED PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

The article presents the results of diagnostic studies aimed at clarifying the initial level of future teachers for continuing professional self-development.

Under professional self-development author understands conscious human activity aimed at the complete self-realization of themselves as individuals in the social sphere, which determines their profession. It is proved that the problem of professional self-development of future teachers should be considered in the light of readiness for its implementation. "The readiness of the future teacher to continuous professional self" is a holistic relatively stable personality formation that contains a set of interrelated determinants of continuous professional development of future teachers, providing their professional self-development.

The article presents the results of diagnostic studies on individual methods and summarizes the results of the initial diagnosis of future teachers for continuing professional self-value by motivational component. The causes of the current state of readiness of the future teachers for professional self-development were determined; they are the lack of necessary and sufficient conditions in higher education aimed at continuous professional self-development of future teachers; absence of practical training of students to draw up the programs of self-improvement of the person and the practical implementation of programs of continuing professional self-development; lack of specially developed integrated systems and technologies aimed at the formation of future teachers for continuing professional self-development.

Results of the study showed mostly low value awareness of future teachers need targeted professional self-development.

Keywords: diagnosis; methods; professional self-development; future teachers; structural components of readiness for professional self-development; indicators.



Мушка Ростислав Іванович — студент 4-го курсу юридичного факультету Київського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. Коло наукових інтересів: актуальні проблеми господарського, фінансового, банківського, договірної, комерційного, корпоративного права.

УДК 346

ПРОБЛЕМАТИКА ВИЗНАЧЕННЯ МІСЦЯ МІЖНАРОДНИХ ДОГОВОРІВ У СИСТЕМІ ДЖЕРЕЛ ГОСПОДАРСЬКОГО ПРОЦЕСУАЛЬНОГО ПРАВА

У статті розкрито проблему визначення співвідношення міжнародних договорів з іншими джерелами українського господарського процесуального права. Проаналізовано основні положення законодавства, які регулюють зазначене питання. Вивчено та висвітлено дослідження науковців щодо місця міжнародних договорів у системі джерел процесуального права.

Ключові слова: міжнародні договори; господарське процесуальне право; джерела права.

Враховуючи неможливість ізоляційного існування країни в сучасних умовах, активність зовнішньоекономічної діяльності суб'єктів підприємницької діяльності України, міжнародні договори стають дедалі вагомішим джерелом господарського процесу. Актуальним є питання дослідження міжнародних договорів як одного з основних і невід'ємних джерел господарського процесуального права України.

Окремі аспекти зазначеної проблематики у теорії господарського процесуального права були об'єктом досліджень С. Ю. Марочкіна, В. А. Канашевського, В. М. Худоби, С. І. Чернооченка, М. Й. Штефана та інших.

У ст. 9 Конституції України закріплено положення, що чинні міжнародні договори, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, є частиною національного законодавства України [8]. За визначенням поняття таких договорів необхідно звернутися до ст. 2 Закону України «Про міжнародні договори України». Відповідно до неї, міжнародним договором є договір, укладений у письмовій формі з іноземною державою або іншим суб'єктом міжнародного права, який регулюється міжнародним правом, незалежно від того, міститься договір в одному чи декількох пов'язаних між собою документах, і незалежно від його конкретного найменування (договір, угода, конвенція, пакт, протокол). У ст. 19 зазначеного Закону встановлений порядок дії ратифікованих міжнародних договорів на території України. Відповідно до цієї статті, чинні міжнародні договори України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, є частиною національного законодавства і застосовуються у порядку, передбаченому для норм національного законодавства. Там же закріплено принцип примату норм міжнародних договорів над нормами національного законодавства [12].

Загалом міжнародний договір визнається одним з основних джерел права в Україні, нарівні з законами. Положення щодо їх застосування у судовому процесі містять Господарський процесуальний кодекс України, Цивільний процесуальний кодекс України,

Кримінальний процесуальний кодекс України та Кодекс адміністративного судочинства України.

Згідно з положеннями ст. 8 Цивільного процесуального кодексу України, суди вирішують справи відповідно до Конституції України, законів України та міжнародних договорів, згоду на обов'язковість яких надано Верховною Радою України. У разі невідповідності закону України міжнародному договору, згоду на обов'язковість якого надано Верховною Радою України, суд застосовує міжнародний договір. Норми права інших держав суд застосовує у разі, коли це встановлено законом України чи міжнародним договором, згоду на обов'язковість якого надано Верховною Радою України [15].

У ст. 5 Кодексу адміністративного судочинства України визначено законодавство, яке використовується при здійсненні адміністративного судочинства. Відповідно до цієї статті, адміністративне судочинство здійснюється згідно з Конституцією України, цим Кодексом та міжнародними договорами, згоду на обов'язковість яких надано Верховною Радою України [7].

У межах кримінального судочинства варто звернутися до положень ст. 4 Кримінального процесуального кодексу України, якою врегульовано питання дії Кодексу у просторі. У ч. 4 цієї статті визначено, що при виконанні на території України окремих процесуальних дій за запитом (дорученням) компетентних органів іноземних держав у рамках міжнародного співробітництва застосовуються положення цього Кодексу. На прохання компетентного органу іноземної держави під час виконання на території України таких процесуальних дій, якщо це передбачено міжнародним договором, згоду на обов'язковість якого надано Верховною Радою України, а за відсутності такого міжнародного договору України – за умови, що це прохання не суперечить законодавству України. Окрім того, згідно ч. 2 ст. 6 Кримінального процесуального кодексу України, кримінальне провадження щодо особи, яка користується дипломатичним імунітетом, може здійснюватися за правилами цього Кодексу лише за згодою такої особи або за згодою компетентного органу держави (міжнародної організації), яку представляє така особа, у порядку, передбаченому законодавством України та міжнародними договорами України [9].

У Господарському процесуальному кодексі України питання законодавства, яке застосовується при вирішенні господарських спорів, визначено у ст. 4 Кодексу. Згідно з ч. 1 зазначеної статті, господарський суд вирішує господарські спори на підставі Конституції України, цього Кодексу, інших законодавчих актів України, міжнародних договорів, згоду на обов'язковість яких надано Верховною Радою України. Далі, у ч. 3 зазначено, що якщо в міжнародних договорах України, згоду на обов'язковість яких надано Верховною Радою України, встановлені інші правила, ніж ті, що передбачені законодавством України, то застосовуються правила міжнародного договору. Така норма закріплює примат норм міжнародного права над нормами національного законодавства у випадках, коли наявні суперечності. Також, згідно з ч. 4 цієї статті, господарський суд у випадках, передбачених законом або міжнародним договором, застосовує норми права інших держав [4].

Вищенаведені положення Господарського процесуального кодексу України та інших процесуальних законів лише підтверджують позицію, що міжнародні договори є невід'ємним джерелом українського процесуального права. Однак залишається відкритим питання, як співвідносити норми міжнародного права з нормами внутрішньодержавного господарського процесуального права. У доктрині права думки стосовно цього питання розходяться. Деякі науковці, такі як І. П. Блищенко та В. М. Волженкіна, вважають, що джерела норм міжнародного права варто зарахувати до різновидів джерел внутрішньодержавного права [2, с. 134; 3, с. 14].

В українській доктрині процесуального права переважає думка, що норми міжнародних договорів є джерелом внутрішнього національного права. Таку думку висловлюють у своїх працях українські науковці С. І. Черноченко та М. Й. Штефан [16, с. 18; 17, с. 28].

Деякі науковці притримуються протилежних позицій і вважають, що норми міжнародних договорів займають автономне положення у правових системах держав з огляду на джерело їх походження та спосіб утворення. Наприклад, Г. В. Ігнатенко стверджує, що джерело права є елементом певної правової системи. Разом з тим такий елемент різниться у внутрішньодержавному та міжнародному праві [5, с. 17–18].

Наведена точка зору надалі одержала широку підтримку. На основі цієї позиції С. Ю. Марочкін вважає, що «джерела міжнародного права займають відособлене положення в нормативній частині правової системи ..., по сусідству, поруч із джерелами внутрішньодержавного права ..., але вони не стають джерелами права» [10, с. 43].

М. В. Буруменський вказує на те, що в сучасних умовах національне і міжнародне право – це взаємозалежні системи права, серед яких має місце і проникнення, і взаємовплив принципів та норм цих систем одна на одну. Разом з тим дослідник наголошує, що «міжнародне право є окремою правовою системою» [11, с. 9, 11].

Відзначаючи самостійний характер норм міжнародного права, В. А. Канашевський обґрунтовує свою позицію тим, що міжнародний договір є виразом спільної волі декількох держав. Тому він не може розглядатися як джерело внутрішньодержавного права. Джерело права, на думку автора, має тверду прив'язку до власної правової системи, оскільки у ній відображається державна воля, спрямована на визнання за певним правилом поведінки властивості правової норми. Разом з тим, як складова частина правової системи держави, норма міжнародного договору не вилучається з міжнародної правової системи, оскільки в цьому випадку вона позбавиться якості міжнародної норми і, відповідно, своїх регулятивних властивостей. Таким чином, автор вважає, що у правовій системі держави укладені нею міжнародні договори повинні розглядатися не як джерела внутрішньодержавного права, а тільки лише як регулятори внутрішньодержавних відносин [6, с. 14].

Співзвучну з вищезазначеною думку висловив П. Н. Бірюков, який вважає, що міжнародне право і право внутрішньо держав не являють собою різні системи права. Міжнародне і національне право відрізняються одне від одного за колом суб'єктів, джерелами, способами утворення правових норм, способами забезпечення їхнього виконання й іншими характеристиками. Згідно з його позицією, міжнародні договори самі по собі не є джерелами процесуального права, оскільки форми права однієї правової системи не можуть виступати одночасно формами права іншої правової системи [1, с. 7, 17].

Як зазначає В. М. Худоба у своїй статті, норми цивільного процесуального права встановлюються державою і є частиною внутрішньодержавної системи права. А норми міжнародних договорів мають специфічне джерело, є елементом системи міжнародного права і встановлюються спільною волею декількох держав. Ця обставина не дає змоги визнати міжнародний договір джерелом внутрішньодержавного права [14, с. 327]. Цей підхід у цілому справедливий і для господарського процесуального права.

Однозначну відповідь на питання співвідношення норм міжнародних договорів з нормами національного законодавства надати складно. Положення ст. 9 Конституції України, яким закріплено, що чинні міжнародні договори, згоду на обов'язковість яких надано Верховною Радою України, є частиною національного законодавства України, не є свідченням втрати нормою міжнародного права своєї самостійності та відособленості. Відповідно до п. 4 Постанови Верховного Суду України «Про застосування Конституції України при здійсненні правосуддя» від 01.11.1996 р. № 9, чинні міжнародні договори, згоду на обов'язковість яких надано Верховною Радою України, є частиною національного законодавства України, суд не може застосувати закон, який регулює правовідносини, що розглядаються, інакше як міжнародний договір. У той же час міжнародні договори застосовуються, якщо вони не суперечать Конституції України [13]. Це скоріше свідчить про перевагу, пріоритет норм міжнародних договорів над нормами національного законодавства, ніж про те, що вони є таким же джерелом права, як і закони.

Ратифікований міжнародний договір, який тією чи іншою мірою регулює господарські процесуальні відносини, набуває обов'язкової юридичної сили для суду лише у випадку, якщо в ньому передбачені інші правила, ніж ті, що містяться у господарському процесуальному законі. Проте як таким джерелом внутрішньодержавного господарського процесуального права він не стає. Міжнародні договори є результатом домовленості, вираження та узгодження волі держав з певних питань у певних сферах і є основним джерелом для галузі міжнародного права. Вони діють у внутрішньонаціональних правовідносинах лише у випадках, передбачених законом, або ж коли норми національного законодавства суперечать положенням ратифікованого міжнародного договору. Відповідно, маючи пріоритет у визначених випадках над нормами національного законодавства, норми міжнародних договорів підлягають застосуванню у господарському процесі та виступатимуть його джерелом. Їх статус є особливим, порівняно з іншими джерелами господарського процесуального права. Він, як зазначалося, зумовлений особливістю походження таких норм та порядком їх застосування.

Результатом сучасних інтеграційних процесів стало те, що міжнародні договори стали невід'ємним регулятором сучасних міжнародних комерційних відносин. Україна ратифікувала

велику кількість міжнародних угод та конвенцій, що регулюють зовнішньоекономічні відносини. Інтеграційні процеси є одним з найважливіших напрямків руху у розвитку України як європейської держави. Активна зовнішньоекономічна діяльність суб'єктів господарювання детально регулюється як на рівні міжнародних договорів, так і національним законодавством.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження, нами встановлено, що міжнародні договори як джерело господарського процесуального права неможливо ставити в один ряд з законами. Вони значно відрізняються як за своїм походженням, так і за порядком застосування у процесі. Міжнародні договори підлягають застосуванню у господарському судочинстві лише у конкретних випадках, коли вони напряму регулюють певне питання. Враховуючи закріплені примат норм міжнародних договорів над нормами національного законодавства, важливість норм таких договорів важко переоцінити. У той же час, норми міжнародних договорів стають джерелом господарського процесуального права лише відносно питань, за якими міжнародний договір встановлює інші правила, ніж українське процесуальне законодавство.

Використані джерела

1. Бірюков П. Н. Нормы международного уголовного-процессуального права в правовой системе Российской Федерации / П. Н. Бірюков. – Воронеж : Воронеж. ун-т, 2000. – 228 с.
2. Блищенко І. П. Некоторые проблемы Советской науки международного права / І. П. Блищенко // Советское государство и право. – 1991. – № 3. – С.134–135.
3. Волженкина В. М. Оказание правовой помощи по уголовным делам в сфере международного сотрудничества : учеб. пособ. / В. М. Волженкина. – СПб., 1999. – 112 с.
4. Господарський процесуальний кодекс України: Кодекс від 06.11.1991 № 1798-ХІІ, редакція від 05.10.2016 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1992. – № 6. – С. 56.
5. Ігнатенко Г. В. Взаимодействие внутрисударственного и международного права : учеб. пособ. / Г. В. Ігнатенко. – Свердловск : Изд-во Урал, 1981. – 59 с.
6. Канашевський В. А. Международные договоры РФ и акты гражданского законодательства: соотношение и взаимодействие разносистемных источников : автореф. дис. канд. юрид. наук. – Казань, 2000. – 24 с.
7. Кодекс адміністративного судочинства України: Кодекс від 06.07.2005 № 2747-IV, редакція від 05.10.2016 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2005. – № 35–36. – № 37. – С. 446.
8. Конституція України: Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР, редакція від 30.09.2016 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1996. – № 30. – С. 141.
9. Кримінальний процесуальний кодекс України: Кодекс від 13.04.2012 № 4651-VI, редакція від 08.10.2016 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2013. – № 9–10. – № 11–12. – № 13. – С. 88.
10. Марочкин С. Ю. Действие норм международного права в правовой системе Российской Федерации. – Тюмень : Изд-во Тюмен. ун-та, 1998. – 199 с.
11. Міжнародне право : навч. посіб. / за ред. М. В. Буроменського. – К. : Юрінком Інтер, 2005. – 336 с.
12. Про міжнародні договори України: Закон від 29.06.2004 № 1906-IV, редакція від 20.07.2014 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2004. – № 50. – С. 540.
13. Про застосування Конституції України при здійсненні правосуддя: Постанова від 01.11.1996 № 9, редакція від 01.11.1996.
14. Худоба В. М. Міжнародні договори України як джерела цивільного процесуального права / В. М. Худоба. – К., 2008. – Т. 21 (60). – № 1. – С. 326–331. – (Серія «Юридические науки»).
15. Цивільний процесуальний кодекс України: Кодекс від 18.03.2004 № 1618-IV, редакція від 19.10.2016 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2004. – № 40–41, 42. – С. 492.
16. Чернооченко С. І. Цивільний процес України : навч. посіб. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 308 с.
17. Штефан М. Й. Цивільне процесуальне право України / М. Й. Штефан. – К., Видавничий дім «Ін Юре», 2005. – 624 с.

References

1. Biryukov P. N. Normy mezhdunarodnogo ugovolno-processual'nogo prava v pravovoj sisteme Rossijskoj Federacii. – Voronezh : Voronezh. un-t, 2000. – 228 s.
2. Blishchenko I. P. Nekotorye problemy Sovetskoj nauki mezhdunarodnogo prava / I. P. Blishchenko // Sovetskoe gosudarstvo i pravo. – 1991. – № 3. – S. 134–135.
3. Volzhenkina V. M. Okazanie pravovoj pomoshchi po ugovolnym delam v sfere mezhdunarodnogo sotrudnichestva : ucheb. posob. – SPb., 1999. – 112 s.

4. Hospodarskyi protsesualnyi kodeks Ukrainy: Kodeks vid 06.11.1991 N 1798-XII, redaktsiia vid 05.10.2016 // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR). – 1992. – N 6. – S. 56.
5. Ignatenko G. V. Vzaimodejstvie vnutrigosudarstvennogo i mezhdunarodnogo prava : ucheb. posob. / G. V. Ignatenko. – Sverdlovsk : Izd-vo Ural, 1981. – 59 s.
6. Kanashevs'kij V. A. Mezhdunarodnye dogovory RF i akty grazhdanskogo zakonodatel'stva: sootnoshenie i vzaimodejstvie raznosistemnyh istochnikov : avtoref. dis. kand. yurid. nauk. – Kazan', 2000. – 24 s.
7. Kodeks administratyvnoho sudochynstva Ukrainy: Kodeks vid 06.07.2005 N 2747-IV, redaktsiia vid 05.10.2016 // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR). – 2005. – N 35–37. – S. 446.
8. Konstytutsiia Ukrainy: Zakon vid 28.06.1996 N 254k/96-VR, redaktsiia vid 30.09.2016 // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR). – 1996. – N 30. – S. 141.
9. Kryminalnyi protsesualnyi kodeks Ukrainy: Kodeks vid 13.04.2012 N 4651-VI, redaktsiia vid 08.10.2016 // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR). – 2013. – N 9–13. – S. 88.
11. Mizhnarodne pravo : navch. posib. / za red. M. V. Buromenskoho. – K. : Yurinkom Inter, 2005. – 336 s.
12. Pro mizhnarodni dohovory Ukrainy: Zakon vid 29.06.2004 N 1906-IV, redaktsiia vid 20.07.2014 // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR). – 2004. – N 50. – S. 540.
13. Pro zastosuvannia Konstytutsii Ukrainy pry zdiisnenni pravosuddia: Postanova vid 01.11.1996 N 9, redaktsiia vid 01.11.1996.
14. Khudoba V. M. Mizhnarodni dohovory Ukrainy yak dzherela tsyvilnoho protsesualnoho prava / V. M. Khudoba. – K., 2008. – T. 21 (60). – N 1. – S. 326–331. – (Seriya «Yurydycheskye nauky»).
15. Tsyvilnyi protsesualnyi kodeks Ukrainy: Kodeks vid 18.03.2004 N 1618-IV, redaktsiia vid 19.10.2016 // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR). – 2004. – N 40–42. – S. 492.
16. Chornoochenko S. I. Tsyvilnyi protses Ukrainy : navch. posib. – K. : Tsentr navchalnoi literatury, 2004. – 308 s.
17. Shtefan M. Y. Tsyvilne protsesualne pravo Ukrainy / M. Y. Shtefan. – K., Vydavnychiy dim «In Yure», 2005. – 624 s.

Мушка Р. И.

ПРОБЛЕМАТИКА ОПЕРЕДЕЛЕНИЯ МЕСТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ДОГОВОРОВ В СИСТЕМЕ ИСТОЧНИКОВ ХОЗЯЙСТВЕННОГО ПРОЦЕДУРАЛЬНОГО ПРАВА

Статья раскрывает проблему определения соотношения международных договоров с другими источниками украинского хозяйственного процессуального права. Проанализированы основные положения законодательства, регулирующего данный вопрос. Изучены и освещены исследования ученых относительно места международных договоров в системе источников процессуального права.

Ключевые слова: международные договора; хозяйственное процессуальное право; источники права.

Mushka R. I.

THE ISSUES OF DETERMINING THE CORRELATION OF THE INTERNATIONAL TREATIES IN THE SYSTEM OF SOURCES OF ECONOMIC PROCEDURAL LAW

The article deals with the problem of determining the correlation of the international treaties with other sources of Ukrainian economic procedural law. The basic legal provisions governing the matter have been analysed. The scientists' research on the place of the international treaties in the system of sources of procedural law have been studied and highlighted.

Due to the impossibility of insulating existence of the country in the present conditions, the activity of foreign economic businesses activity of Ukraine, the international treaties are the most important sources of the economic process. The vital is the question of the international treaties researching as one of the main and inalienable sources of economic procedural law of Ukraine.

The result of today's integration process was that the international treaties were an essential regulator of modern international commercial relations. Ukraine has ratified a large number of international agreements and conventions that regulate foreign economic relations. The integration processes are one of the most important directions in the development of Ukraine as a European state. An active foreign economic activity is regulated in detail at both international agreements and national legislation.

Considering the primacy of the international treaties fixed norms over the domestic law norms, it is hard to overestimate the importance of rules of such contracts. At the same time, the rules of the international treaties are a source of economic procedural law only in relation to the issues on which the international treaty establishes other rules than the Ukrainian procedural legislation.

Keywords: international treaties; economic procedural law; sources of law.



Пушкарьова Тамара Олексіївна –
начальник відділу проектного управління Інституту модернізації
змісту освіти, кандидат педагогічних наук, професор, автор пе-
дагогічної технології розвитку дітей «Росток», автор і науковий
керівник проекту з підготовки педагогічних працівників до іннова-
ційної діяльності «Академія інноваційного розвитку освіти». Коло
наукових інтересів: модернізація змісту загальної середньої освіти,
освіти, інноваційні методи і технології навчання, інноваційне про-
ектування і управління освітою.
e-mail: pushkaryovat@gmail.com

УДК 378.37.9.005

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПРОЕКТ «АКАДЕМІЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ»

У статті розглядаються можливі варіанти мобільної підготовки педагогічних працівників до інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти. Показано, що така підготовка може бути ефективною, якщо вона реалізується на засадах інноваційного проектування з використанням діяльнісної технології навчання, а також організації професійних онлайн-спільнот, мереж для активної взаємодії, наукової підтримки і обміну інноваційним педагогічним досвідом.

Ключові слова: інноваційна діяльність; освітній проект; модель навчання; інноваційне освітнє проектування; діяльнісна технологія; професійні онлайн-спільноти; онлайн-мережі.

Постановка проблеми. Процес реалізації освітніх реформ передбачає широку та різноманітну інноваційну і проектну діяльність. До такої діяльності долучаються вчителі, методисти, менеджери освіти. Іноді цей процес має достатньо хаотичний, безсистемний характер. А самі освітні проекти, як свідчить практика, часто виявляються теоретично необґрунтованими, неперевіренними експериментально і практично неготовими до впровадження. Однією з причин цього є невідповідність педагогічних працівників до сучасної інноваційної проектної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інноваційної освітньої діяльності, інноваційного проектування в освіті, підготовки педагога до інноваційної діяльності відображені в анналах історії педагогіки, неодноразово розглядалась у різні історичні періоди відомими представниками психологічної та педагогічної наук (Л. Виготський, Д. Дьюї, О. О'Нейл, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Уошборн, К. Робінсон, С. Шацький, І. Бех, О. Савченко), досліджувалась науковцями і фахівцями з означених питань (Л. Богданова, Л. Ващенко, Л. Даниленко, О. Іонова, Н. Клокар, О. Козлова, О. Попова, М. Поташник та ін.).

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття й обґрунтування інноваційної інституційної форми підготовки педагогічних працівників до інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти, яка здійснюватиметься за проектом «Академія інноваційного розвитку освіти».

Виклад основного матеріалу. Одним з останніх важливих документів, у якому визначено і унормовано інноваційну освітню діяльність, є Закон про вищу освіту від 01.07.2014 [1]. У

статтях 66 і 67 Закону використовуються поняття: інноваційна діяльність, інтеграція інноваційної діяльності. У контексті нашого дослідження важливим є визначені законом мета і основні завдання інноваційної діяльності, зокрема: «основною метою інноваційної діяльності є здобуття нових наукових знань шляхом проведення наукових досліджень і розробок та їх спрямування на створення і впровадження нових конкурентоспроможних технологій ... для забезпечення інноваційного розвитку суспільства, підготовки фахівців інноваційного типу». До основних завдань інноваційної діяльності віднесено, зокрема: одержання конкурентоспроможних наукових і науково-прикладних результатів; застосування нових наукових знань під час підготовки фахівців з вищою освітою; формування сучасного наукового кадрового потенціалу, здатного забезпечити розробку та впровадження інноваційних наукових розробок.

Фактично ці завдання слугували нам основними «реперними точками» у розробленні проекту з підготовки педагогічних працівників до інноваційної діяльності. На нашу думку, проект такого спрямування має спиратися на підходи, які вже зарекомендували себе у інноваційному проектуванні як результативні. Ми звернули увагу на продуктивні можливості інтеграції інноваційної діяльності, основні напрями якої також чітко визначені у Законі про вищу освіту (ст. 67) [1].

Серед основних напрямів інтеграції інноваційної діяльності наукових установ визначено, зокрема, такі: участь у розробленні та виконання державних цільових програм економічного та соціального розвитку; проведення спільних наукових досліджень, експериментальних та інноваційних розробок, у тому числі не тільки за рахунок державного бюджету та власних надходжень; участь у створенні науково-навчальних, науково-дослідних об'єднань, інноваційних структур та інших організаційних форм кооперації; впровадження спільно створених інноваційних продуктів у виробництво, інші галузі економіки; провадження спільної видавничої та інформаційно-ресурсної діяльності.

Відповідно до зазначених напрямів інтеграції інноваційної діяльності, визначених законом, нами розпочато дослідження з інноваційного проектування моделей підготовки педагогів до інноваційної діяльності та в результаті розроблення відповідної моделі. Зважаючи на багатоаспектність проблеми, за основу ми брали міжнародний досвід розуміння інновацій та їхньої реалізації, звернувшись до найбільш повної, на нашу думку, міжнародної енциклопедії інновацій The Routledge International Handbook of Innovation Education – міжнародний довідник з інноваційної освіти, що розкриває відомі та відкриває нові аспекти і напрями інноватики в освіті та науці. Аналіз цієї найбільш повної роботи з освітньої інноватики у світі орієнтує на сучасні алгоритми пошуку шляхів розвитку новаторів у цілому, а також розвитку інноваційного потенціалу суспільства, конкретної країни, молоді з особливими здібностями і талантами в галузі наук, технологій тощо. Автори стверджують, що наразі більшість урядів країн світу зацікавлені в цьому, поскільки це є одним з найвагоміших важелів розвитку їхніх економік [2].

У своїй праці ми враховували також і незалежний (від будь-яких настанов) характер інноваційної освітньої діяльності. Як зазначає відомий новатор і дослідник сучасних тенденцій в освіті К. Робінсон у своїй праці «Школа майбутнього», розвиток і поширення інноваційної діяльності в освіті – це достатньо незалежний процес і «... відбувається всюди, де є очі до знань учні і вчителі, готові ці знання передати. І виклик полягає у тому, щоб створити і підтримувати таку атмосферу у школі» [3, с. 85]. Ось чому пошук нового змісту, методів, технологій, моделей підготовки педагога до інноваційної, проектної діяльності є завжди актуальним. Незалежний характер інноваційної діяльності у школі, а також важлива роль інноваційного проектування у формуванні професійної компетентності вчителя і учня, а також підтверджена чисельними публікаціями та виступами на наукових конференціях освітян-науковців і практиків-новаторів: «Проектна технологія – одна з інноваційних технологій навчання і виховання, яка забезпечує формування основних компетенцій учня» [4, с. 14]. На наше переконання, так само це стосується і педагога.

Такі відправні посили спонукали до розроблення проекту зі створення інноваційної моделі підготовки керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними

освітніми технологіями «Академія інноваційного розвитку». Результатом проекту має стати теоретичне та експериментальне обґрунтування змістовно-функціональних компонентів моделі; формулювання організаційно-педагогічних умов інноваційного розвитку системи підготовки керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями, їхньої професійної та психологічної готовності до нових потреб ринку праці, нестандартного творчого мислення, самовдосконалення, ефективного спілкування, інноваційної діяльності.

Дослідження здійснюється згідно з Програмою професійного розвитку педагогічних працівників, на виконання п. 63 Програми спільної діяльності Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України на 2014–2016 рр. (від 07.05.2014), нами було розроблено науково-педагогічний проект «Підготовка керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями «Академія інноваційного розвитку». Зазначений проект затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 22.05.2014 р. № 632 «Про проведення науково-педагогічного проекту «Підготовка керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями «Академія інноваційного розвитку».

Проект розробляється з метою наукового обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки нової моделі підготовки керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями.

Модель передбачає функціонування її складових у вигляді відповідних **центрів**, які відображують основні змістовні лінії, а саме: центру освітнього консалтингу, освітніх експертиз, електронної просвіти, видавничого центру.

Окреслимо напрями діяльності кожного з центрів проекту «Академія інноваційного розвитку освіти».

Центр інноваційного навчання:

- здійснює організацію та проведення навчально-практичних семінарів для різних категорій працівників освітньої галузі за тематикою, що формується відповідно до їхніх запитів:
 - використання ІКТ у навчально-виховному процесі;
 - ІТ-компетентність в управлінській діяльності;
 - інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі;
 - практичні та методичні особливості створення інноваційного освітнього середовища;
 - застосування мультимедійного обладнання;
 - організація дистанційного навчання;
 - організація інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи в закладах освіти;
 - інноваційний менеджмент;
 - моніторинг та психолого-педагогічний супровід освітнього процесу.

Прикладом такого центру є навчальний центр для освітян України «ОСВІТНІЙ WEEKEND».

Упродовж навчального року кожної суботи та в канікулярні дні проводяться навчальні курси, які пропонують знання і формування компетентностей, необхідних педагогу в умовах сучасних змін. Навчання орієнтовано на тих освітян, які мають бажання постійно підвищувати свій професійний рівень. Організація навчальних тренінгів і майстер-класів відбувається на основі сучасних технологій із залученням провідних висококваліфікованих вітчизняних і міжнародних фахівців-практиків в освітній галузі – вчителі-новатори, ініціативні керівники навчальних закладів, управлінці, засновники інноваційних освітніх проектів, тренери бізнес-компаній (Panasonic, Bristar, Microsoft, Epson та ін.), психологи. Усі вони є авторами тренінгових занять, майстер-класів, методик і технологій, які дають слухачам лише перевірені на власному досвіді стратегії інноваційного розвитку освітнього закладу та практичну допомогу у професійному та особистому зростанні.

Таблиця 1

Інформація про викладача-тренера	Тема тренінгу/майстер-класу
Автор і розробник освітніх курсів з питань стратегічного менеджменту, впровадження інтелектуальних технологій у педагогічну діяльність, магістр державного управління, адміністративного менеджменту, тренер міжнародної кваліфікації	<i>«Інноваційні інструменти візуалізації знань»</i>
Автор і розробник освітніх курсів із впровадження ІКТ у навчально-виховний процес і управління навчальним закладом, кандидат педагогічних наук, магістр державного управління, методист вищої категорії	<i>«Освітнє лідерство або лідерство в освіті. Е-портфоліо вчителя»</i>
	<i>«Моніторинг та оцінювання навчальної діяльності учнів засобами ІКТ (дистанційне навчання, вимоги до дистанційних курсів)»</i>
Автор тренінгів і координатор проектів з питань створення єдиного інформаційного простору громади та представників влади для вирішення спільних питань у галузі освіти, розвитку життєвих, професійних та кар'єрних навичок педагогів. Лідер GEG спільноти «Навчаємося з Google». Тьютор Відкритого університету інноваційної педагогіки – «Школа молодого творчого педагога». Стажування: Центр розвитку освіти (Варшава, Польща)	<i>«Навчальне середовище школи засобами Google Apps for Education»</i>
	<i>«Фандрейзінг (залучення ресурсів) для розвитку навчального закладу»</i>
	<i>«Культура мережевого спілкування»</i>
Тренер з інформаційних технологій, засновник Центру нової освіти, сертифікований учитель-експерт Microsoft, автор інноваційної методики дистанційного навчання, тренер міжнародних програм Intel, дизайнер навчального контенту	<i>«Перевернутий клас: покрокова інструкція для вчителя»</i>

Усі навчальні курси поділено на відповідні рівні та розроблено з урахуванням вітчизняного та міжнародного досвіду. Кожен наступний рівень доповнює попередній.

За тематичним календарем, в якому зазначено дату, тему, хто проводить і для якої категорії слухачів, педагог за власним бажанням обирає будь-яку потрібну тему та попередньо бронює місце. По закінченню кожного курсу «випускники» отримують відповідні сертифікати та свідоцтва, що необхідні для атестації педагогічних працівників.

Наразі проект «Академія інноваційного розвитку освіти» вибудовується як частина інноваційного освітнього кластеру, основною метою якого є підвищити внутрішню та міжнародну конкурентоздатність учасників освітнього процесу в Україні за рахунок співробітництва, наукових досліджень, навчання, реалізації інноваційних проектів та інших заходів.

Важливою складовою проекту «Академія інноваційного розвитку освіти» є співробітництво з установами та провідними компаніями інноваційного спрямування, які працюють на освіту

(накопичено десятки різноманітних технологій та методик, згуртовано найкращих фахівців-практиків, запроваджено десятки освітніх проектів, які пройшли перевірку часом і довели свою ефективність для тих, хто хоче отримати максимальний рівень професіоналізму і компетентності у найкоротші терміни, бути сучасним та конкурентоспроможним в освітній сфері).

Центр освітнього консалтингу:

- інформує педагогічну громадськість про організаційні умови запровадження інноваційних проектів у навчальному та виховному процесі;
- здійснює координацію проектної та дослідно-експериментальної діяльності в навчальних закладах;
- презентує нові інноваційні освітні проекти, що запроваджені на всеукраїнському та міжнародному рівнях;
- знайомить педагогічну спільноту із кращими інноваційними освітніми проектами;
- здійснює консультативну допомогу при проведенні досліджень в галузі освітньої політики, у т. ч. вивчення, узагальнення та поширення позитивного досвіду реформування та модернізації освітніх систем зарубіжних країн;
- здійснює консультативну допомогу у підготовці аналітичних та методичних матеріалів, рекомендацій за відповідним напрямом діяльності.
- проводить аналіз діяльності фондів і організацій, що пропонують грантову (донорську) підтримку інноваційних проектів;
- організує співпрацю із зарубіжними навчальними закладами, організаціями та установами (обмін освітніми делегаціями, освітній туризм, тощо).

Центр освітніх експертиз:

- здійснює високопрофесійний науковий, нормативно-правовий та експертний супровід освітніх проектів;
- здійснює проведення експертизи науково-методичної літератури;
- надає консультативну, організаційну та науково-методичну допомогу у проведенні різноманітних експертиз;
- здійснює підбір і підготовку висококваліфікованих експертів та управлінців у галузі освіти, здатних аналізувати і формувати освітню політику, розробляти і впроваджувати інноваційні проекти.

Центр електронної просвіти:

- здійснює розробку, упорядкування та підбір електронних освітніх ресурсів;
- інформує громадськість про нові електронні освітні ресурси;
- співпраця з провідними компаніями, розробниками електронних освітніх ресурсів тощо.

Варіант реалізації роботи такого центру – освітня професійна онлайн-спільнота: *професійна освітня спільнота «АІРО»*. Для чого створюється спільнота? Професійна освітня спільнота «АІРО» має на меті поєднати вчителів, методистів, керівників освітньої галузі, інших спеціалістів в галузі освіти у єдину професійну мережу в онлайн. Проект допомагає у вирішенні проблем, з якими стикаються педагоги у своїй щоденній професійній діяльності. Участь у спільноті дає можливість для встановлення корисних контактів, творчого і професійного розвитку.

Професійна освітня спільнота має певні характеристики, які забезпечують системну і безперервну роботу електронного ресурсу.

1. Достовірність і якість інформації.

У спільноті «АІРО» кожен освітянин знайде перевірені та схвалені вчителями-практиками і методистами матеріали. Оцінювання матеріалів кожним учасником спільноти гарантує коректність і достовірність інформації. З їхніх оцінок формується рейтинг контенту, який може слугувати критерієм для пошуку того чи іншого матеріалу.

2. Обмін досвідом і методична підтримка. Методична підтримка кращих вчителів і методистів допоможе у складних робочих ситуаціях, прискорить професійний розвиток.

Учасники спільноти запрошуються на профільні конференції в онлайн-режимі, відвідують майстер-класи українських і міжнародних експертів, беруть участь в освітніх проектах.

Для учасників спільноти доступ до всіх заходів і онлайн-курсів безкоштовний.

3. Потрібна інформація за 30 секунд. Для зручності пошуку ми створюємо **базу** знань і тематичний рубрикатор. На додаток до рубрикатору створені додаткові інструменти пошуку: за тегами, авторами матеріалів, групами, рейтингом обговорення.

4. Зручність і швидкість спілкування. Спілкування у спільноті підтримується за допомогою індивідуальних і групових чатів. Ви самі створюєте групи за інтересами або берете участь в уже зареєстрованих групах. У чатах легко ділитися зображеннями, посиланнями і документами. Для зручності спілкування файли учасників зберігаються в хмарі. Тому ними можна ділитися з колегами за посиланнями з комп'ютерів і мобільних пристроїв.

5. Завжди в курсі подій. Стрічка новин не дасть змоги пропустити жодної важливої події у спільноті або у групах. Підпишіться на цікавих авторів, вчителів, методистів – і отримайте повідомлення про їх нові публікації, дискусії та проекти.

6. Спільні проекти. Ідея проекту розміщується у спільноті, далі формується команда однодумців для його реалізації. Якщо знайшли цікавий проект у спільноті – приєднуйтесь до його команди. Нагадування у пошті допоможуть зробити спільний проект з колегами вчасно. Результати проекту презентуються в онлайн-трансляції для всієї спільноти або конкретної групи.

7. Доступ до спільноти будь-де. Доступ до спільноти є завжди з комп'ютерів і мобільних телефонів, підключених до мережі Інтернет. Для мобільних пристроїв потрібно встановити додатки з офіційних App Store і Google Play.

Видавничий центр:

- сприяє виданню наукової та навчальної літератури, а також презентації книг, що розкривають різні аспекти науково-освітньої взаємодії;
- надання практичної допомоги та консультацій щодо проходження процедури для надання відомчого грифу;
- організовує спецвипуски з інноваційної педагогічної тематики за змістом інноваційних курсів, які розроблені та викладаються у навчальному центрі АІРО, випускні роботи курсантів з питань розроблених ними інноваційних освітніх модулів, концепції педагогічних проектів, стартапів тощо; пропонує широкий спектр послуг за новітніми розробками в області різних видів друку й поліграфічної промисловості: підручників, посібників, щоденників для учнів шкіл з індивідуальним оформленням, фласери тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Пошук інноваційних освітніх технологій і загалом реформування освіти у різних країнах світу – давній і безперервний процес. Він відбувається майже упродовж всього історичного періоду існування поняття «освіта». І завжди у демократичних суспільствах одним із пріоритетних завдань їхнього розвитку ставало формування високоінтелектуальної компетентної у своїй професії особистості. Ще у 80-х рр. минулого століття, у період реформування освіти США, відомий філософ освіти Дж. Гарднер писав: «Ті, хто дійсно відданий інтересам демократичного суспільства, мають наполягати на тому, щоби вільні люди могли мати найвищі стандарти навчання ... Головний ідеал нації буде недосягнутим, якщо основною метою вільної людини буде посередність» [5, с. 74].

Інноваційна активність в освіті України завжди була високою. Такий висновок можна зробити, аналізуючи наукові публікації за всі роки незалежності нашої держави. Впровадження проекту «Академія інноваційного розвитку освіти» забезпечує реалізацію стратегії державної освітньої політики щодо її інноваційного розвитку, формування компетентної, розвиненої особистості. У назву проекту не випадково включено словосполучення «інноваційний розвиток освіти», що розуміється як «комплекс створених та запроваджених організаційних та змістовних нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи» [6, с. 84–85]. Ознайомлення педагогічної громадськості з освітніми інноваціями, здійснення наукового супроводу впровадження освітніх інновацій та залученням

педагогів до активної участі в інноваційних процесах можливе за умови пошуку ефективних форм навчання дорослих та забезпечення їх професійної та психологічної готовності до нових потреб ринку праці, нестандартного творчого мислення, самовдосконалення, ефективного спілкування, інноваційної діяльності. Саме такі завдання відповідають складовій формули нової школи, реформування якої продовжується в Україні: «Українська школа буде успішна, якщо ... змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя» [7, с. 18]. Проект «Академія інноваційного розвитку освіти» ми розглядаємо як один зі шляхів пошуку таких нових форм навчання упродовж життя.

Результати впровадження проекту доцільно буде застосовувати у процесі вибору ефективних методів навчання упродовж життя. Це є шляхом до підвищення професійної майстерності, ерудиції та загальної культури керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів, розвитку їх ініціативи і творчості, активізації роботи із впровадження в освітню практику інноваційних технологій та педагогічного досвіду і, внаслідок цього, підвищення ефективності навчально-виховного процесу в навчальних закладах України.

Використані джерела

1. Закон України про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556-VII // Офіційний вісник України від 15.08.2014. – 2014. – № 63. – С. 7, стаття 1728.
2. The International Handbook on Innovation, Larisa V. Savinina, Elsevier, 2003. – 1171 p.
3. Кен Робінсон і Лу Ароніка. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / пер. з англ. Ганна Лелів. – Львів : Літопис, 2016. – 258 с.
4. Проектна діяльність учнів у системі компетентісно спрямованої соціальної і життєвої практики в 11-річній школі та позашкільній освіті: в 2 ч. : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 29–30 жовтня 2014 р. / наук. ред. І. Г. Єрмаков. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – 536 с.
5. J. W. Gardner. Excellence: Can We Be Equal and Excellent Too?- Published April 17th 1995 by W. W. Norton & Company, USA, 176 p.
6. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. – 364 с.
7. Нова школа. Проект для обговорення [Електронний ресурс] / Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2016. – 36 с. – Режим доступу: mon.gov.ua/Новини%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf

References

1. Zakon Ukrainypro vichu osvituvid 01.07.2014 № 1556-VII// Ofitciyniy visnikUkrainy vid 15.08.2014. – 2014. – № 63. – S. 7.
2. The International Handbook on Innovation, Larisa V. Savinina, Elsevier, 2003. – 1171 p.
3. Ken Robinson, Lu Aronika. Creative schools / per. z angl. Ganna Leliv. – Lviv : Litopis, 2016. – 258 s.
4. Proektna diyalnist uchniv u sistemi kompetentisno spryamovanoyi sozialnoyi i jittevoi praktikiv 11-richniy shkolita pozashkilny osviti: v 2 ch. : materialy Vseukrainskoinaukovo-praktichnoyi konferenzii 29–30 jovtnya 2014 r. / nauk. red. I. G. Ermakov. – Kamyanets-Podilckiy : Aksioma, 2014. – 536 s.
5. J. W. Gardner. Excellence: Can We Be Equal and Excellent Too?- Published April 17th 1995 by W. W. Norton & Company, USA, 176 p.
6. Chiminez V. Innovaziyna osvitnya diyalnist / V. V. Chiminez. – Ujgorod : Informatciyno-vidavnichiy zentr ZIPPO, 2007. – 364 s.
7. Novashkola. Proekt dlya obgovorennya [Elektronniy resurs] / L. Grinevich, O. Elkin, S. Kalashnikovatoin. – K. : MON Ukrainy, 2016. – 36 s. – Rezhym dostupu: mon.gov.ua/Новини%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf

Пушкарева Т. А.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОЕКТ «АКАДЕМИЯ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

В статье рассматриваются вопросы инновационного проектирования моделей мобильной подготовки педагогов к инновационной деятельности в системе общего среднего образования. Показано, что такая подготовка может быть эффективной, если она реализуется на основе деятельностной и компетентностной технологий обучения, наряду с организацией профессиональных онлайн-сообществ, сетей для активного взаимодействия в области инновационной, проектной деятельности, научной поддержки, образовательного консалтинга и обмена лучшим, эффективным педагогическим опытом. Автором статьи разработана и проходит экспериментальную проверку модель подготовки педагогов к инновационной деятельности – «Академия инновационного развития образования». В статье кратко описана ее структура в виде основных составляющих – центров, реализующих основные направления подготовки педагогов к инновационной деятельности. Особое внимание уделено центру электронного образования, основная деятельность которого осуществляется через профессиональное образовательное сообщество. Такое сообщество со специально разработанной структурой и механизмами его развития, внутренней и внешней коммуникации открывает новые возможности для наиболее оперативного и эффективного процесса обучения и взаимодействия педагогов между собой, тьюторами, тренерами, экспертами и другими участниками процесса инновационной деятельности в образовании, создании новых современных проектов и технологий обучения.

Ключевые слова: инновационная деятельность; образовательный проект; модель обучения; инновационное образовательное проектирование; деятельностная технология; профессиональные онлайн-сообщества; онлайн-сети.

Pushkaryova T.

TRAINING TEACHING STAFF TO PROVIDING INNOVATION ACTIVITIES BY THE PROJECT “ACADEMY OF INNOVATION EDUCATION DEVELOPMENT”

The basis of this study is developing new approaches to teachers' training for innovation and projects activities. This research on project innovation patterns of teachers training for innovations is carried out according to the innovation activity, defined by the Law of Ukraine on the Higher Education. The purpose of the project is providing scientific basis, development and experimental verification of the new comprehensive model.

The project is realized in the interaction of five centers that represent the main activities. These are: the Center of Innovation Training, Educational Consulting Center, the Center of Educational Expertise, the Center of e-Education, Publishing Center. Each of them is specialized in solving specific problems of teachers and educators.

The author of the article gives her own vision of the program as a professional online educational community “AIED”. It is being created to connect teachers, trainers, educational managers and other experts in the field of education into a single professional online network. The project assists in solving the most acute routine problems in teachers' and educators' professional activity.

The author emphasizes on the implementation of the project “Academy of Innovation Education Development” as the one providing implementation the strategy of the national education policy realized in the aspects of innovation development, shaping teacher's competent and developed personality. The goal of the article is suggested to be achieved by means of presenting teachers educational innovations, giving them scientific support in the implementation of those and involving teachers to be active in the innovation educational projects. It can be realized under conditions such as listed in the article. They are: the search for effective adults' teaching methods, providing their professional and psychological readiness for the new needs of the labor market, creative thinking, self-perfection, effective communication in professional on-line communities and innovation teaching practices exchange.

Keywords: innovation activity; learning model; innovation educational project; activity-based technology; professional on-line communities; on-line networks.



Піддячий Микола Іванович —

головний науковий співробітник відділу профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор. Коло наукових інтересів: система загальної середньої освіти, вища школа, післядипломна педагогічна освіта, допрофесійна підготовка, профільне та професійне навчання, підвищення кваліфікації.

e-mail: pmi2005@ukr.net

УДК 37.091.2

ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

У статті обґрунтовано: необхідність розширення багатогранного життєвого простору для формування психологічного досвіду за допомогою системи допрофесійної підготовки старшокласників; ціннісні пріоритети в особистісному та суспільному вимірах; необхідність створення умов для системного використання набутих знань у діяльності; підходи до формування змісту освіти і організації навчально-виховного процесу в закладах системи загальної середньої освіти; складові змісту допрофесійної підготовки в контексті соціально-професійної орієнтації й вимог до підготовки особистості на етапах вікового розвитку; підготовку достатньої кількості фахівців, здатних розбудовувати життєвий простір в умовах взаємодії з об'єктами праці.

Ключові слова: здібності; компетентність; продуктивність; розвиток; самореалізація; свідомість; соціалізація.

Постановка проблеми. Наукове обґрунтування шляхів допрофесійної підготовки старшокласників у контексті соціально-професійної орієнтації є важливим для розв'язання суперечностей між: соціальним замовленням якісної підготовки особистості, конкурентоспроможної на ринку праці, та недостатнім рівнем її реальної підготовки до соціально-професійної взаємодії в умовах швидкозмінного середовища глобалізованого життєвого простору; значним обсягом інформації в умовах швидкозмінності процесів і технологій та неадаптованістю інфраструктури загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності, спрямованої на підготовку особистості до продуктивної взаємодії на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософські, психологічні, педагогічні, соціально-економічні засади підготовки особистості до життя та праці у різні часи прагнули розробити І. Бех, П. Блонський, М. Боришевський, Л. Віготський, С. Гончаренко, І. Зязюн, Г. Іванюк, П. Каптерев, О. Коберник, В. Кремень, А. Макаренко, Г. Сковорода, В. Сидоренко, В. Синявський, Г. Терещук, М. Тименко, Д. Тхоржевський, К. Ушинський, Б. Федоришин та інші науковці. В. Сухомлинський вважав першочерговою умовою формування громадянина організацію емоційно насиченого продуктивного трудового життя в умовах соціуму, який ефективно впливає на формування громадянських якостей і цінностей особистості.

Виклад основного матеріалу. Допрофесійну підготовку старшокласників у контексті соціально-професійної орієнтації спрямовано на формування свідомого, компетентного, відповідаль-

ного за свої дії громадянина, патріота, здатного до саморозвитку та самореалізації в умовах розбудови демократичного громадянського суспільства.

У суспільних відносинах і соціально-економічних просторах найближчим часом домінуватимуть громадянські суспільства і держави, які на культурологічній основі: розвиватимуть освіту і науку; формуватимуть патріотичні погляди й переконання; системно використовуватимуть сучасні технології та цілеспрямовано розроблятимуть нові; виховуватимуть і розвиватимуть в особистості сукупність формально-логічних, мовних, змістово-методологічних та естетичних знань, умінь і навичок, які виявлятимуться в інтелектуальній діяльності; залучатимуть до трудової діяльності дітей та юнацтво з метою їх розвитку; соціалізуватимуть відповідальну за свої дії компетентну особистість, навчену логічно мислити і саморозвиватися, займатися самоосвітою та самовихованням, здатну користуватися автентичним інформаційним простором і приймати на основі цього адекватні прогресивні рішення, змінюючи життя на краще. Завдяки цьому забезпечуватиметься стійка динаміка випереджального розвитку.

Модератори освітнього простору мають забезпечити динаміку тенденцій прагнення особистості, суспільства та держави до європейських і світових цивілізаційних стандартів шляхом вступу до «прогресивних союзів», що в майбутньому поетапно забезпечуватиме виконання частини завдань щодо наближення до самодостатніх ідейно та духовно інтегрованих суспільств. У концепціях світового економічного господарювання означені суспільства поставлені на найвищий ступінь особистісного та суспільного розвитку.

У світі застосовуються такі критерії оцінки якості світового господарства: 1) агросировинні суспільства й економіки, базовані на ресурсно-видобувному капіталі; 2) науково-технологічні та індустріально-промислові, керовані індустріально-промисловим капіталом; 3) інформаційно-комунікативні суспільства з надмобільною торговельно-фінансовою економікою, керованою капіталом знань, інтелекту; 4) ідейно та духовно інтегровані суспільства. Оскільки ринкова продуктивність і обсяг виробленої доданої вартості продукції у цих суспільствах різні, Україна має збалансувати соціально-економічний простір, забезпечивши його потрібними для всіх галузей трудовими ресурсами.

Для сучасного полікультурного світу характерний інноваційний тип прогресу. Це спонукає вчених і практиків до проектування освіти, здатної готувати людину до життя та праці в мінливому просторі [3, с. 440].

Багатогранний життєвий простір людини формує її психологічний досвід, який у процесі побудови особистісної траєкторії має аналізуватися та структуруватися за якісними та ціннісними ознаками. Цей безперервний процес стимулює розвиток психологічної сфери особистості на всіх етапах вікового розвитку (онтогенезу) [1, с. 233]. У зв'язку з цим пріоритетного значення набуває розв'язання проблеми гармонізованого розвитку молодого покоління: розроблення та впровадження в практику безперервної освіти навчально-виховних систем, що у процесі життя поряд із формуванням якостей успішного засвоєння знань сприятимуть утворенню потреби в навчанні впродовж життя та забезпечуватимуть умови для системного використання набутих знань у діяльності на побутовому, професійному та соціальному рівнях.

Втім важливо допомогти особистості у власному становленні та розкритті талантів у гармонії із закономірностями і тенденціями розвитку природи, людини та світу [4, с. 36]. У зв'язку з цим особливого значення в процесі становлення особистості набуває забезпечення «єдності соціального і природного, загального й індивідуального, прав і обов'язків, регламентації і творчості, знань і практики ... співвідношення виховання і навчання: виховання базується не на знанні, а на життєвому досвіді» [6, с. 11].

Розв'язання цієї проблеми в межах традиційно сформованої ціннісної ієрархії завжди ускладнюватиме процес глобалізації. Жодна країна не зможе бути успішною якщо не співпрацюватиме з цивілізованим світовим співтовариством. У зв'язку з цим у теоретичному та практичному аспектах варто забезпечити продуктивну суб'єктну взаємодію, охопивши всі сфери життєдіяльності людини і суспільства: економічну – з акцентуванням на розбудові ринкових відносин; політичну – проектування та реалізацію демократичного типу життя людини та суспільства; духовну – виокремлення та продукування ціннісних пріоритетів; професійну – набуття досвіду та компетентностей, які вона використовуватиме у професійній діяльності; соціальну – проектування життєвого шляху та побудова міжособистісних стосунків у суспільстві.

У результаті процесів глобалізації «утворився багатополосний простір, який ґрунтується на різних економічних, соціально-політичних і культурних моделях ... В процесі освіти повинна розвиватися природна здатність розуму ставити і вирішувати найважливіші проблеми. ... Синергетичне мислення дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку освітньо-педагогічних систем, розглядаючи їх насамперед з позиції відкритості, нелінійності, співтворчості та орієнтації на саморозвиток, переходу складних систем із нерівноважного стану в упорядкований ...» [5, с. 346–353].

Значні роль і місце у таких підходах відводяться системі загальної середньої освіти. У процесі навчання, виховання та виконання лінійних і нелінійних життєвих і трудових завдань сучасна школа має бути:

1) єдиною – наступність та відкритість усіх її ступенів; забезпечення встановленого державою обсягу загальноосвітніх знань незалежно від соціального, майнового, національного становища батьків; гарантування права на продовження освіти, у тому числі у вищих навчальних закладах; визначення єдиних принципів, мети, завдань освіти й виховання; узгодження навчальних планів і програм; передбачення диференційованої складової у побудові навчальних планів і програм; єдина система управління освітою в державі;

2) науковою – соціально значущою сферою учнівської діяльності, в якій відбувається процес формування та розвитку багатогранного психологічного досвіду особистості за рахунок засвоєння та використання теоретично систематизованих об'єктивних знань про дійсність (закономірності розвитку природи і суспільства, способи впливу на навколишній світ тощо);

3) трудовою – поєднання морального, естетичного і фізичного виховання з метою підготовки до наполегливої, старанної фізичної та розумової трудової діяльності з орієнтацією на процес самозабезпечення впродовж життя;

4) політехнічною – оволодіння системою знань про наукові основи сучасного виробництва; теоретичне та практичне ознайомлення з основними принципами сучасного виробництва і законами розвитку природи та суспільства, які лежать у його основі, мотивоване формування трудових умінь і навичок як підґрунтя для подальшої професійної підготовки; вивчення концептуальних засад оцінювання світового господарства;

5) естетичною – формування та виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей; розвиток здатності сприймати та перетворювати дійсність за законами краси у сферах діяльності людини; виховання гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя.

Одним із засобів, який допоможе розв'язати окремі з названих проблем, є соціально-професійна орієнтація учнів. Вона має, по-перше, допомогти особистості долучитися до різноманітних сфер життя, а по-друге, забезпечити громадянину України підвищення рівня конкурентоспроможності у глобалізованому просторі, щоб успішно взаємодіяти зі світом на рівні як матеріального виробництва, так і міжособистісного порозуміння та поваги до інших суспільств і держав. З цією метою потрібно розв'язати багато завдань узагальненої світоглядної та спеціальної підготовки, зокрема підвищити рівень вивчення англійської мови зі спеціалізацією у галузі, обраній для майбутньої професійної діяльності.

У процесі допрофесійної підготовки маємо дотримуватися трьох основних законів виховання: 1) паралельної педагогічної дії А. С. Макаренка: «У житті дітей немає жодного слова, жодного явища або відношення, які, крім свого безпосереднього значення, не мали б значення виховного»; 2) життя освічує (формує, виховує) швейцарського педагога Й. Г. Песталоцці; 3) виявлення історичної зумовленості, залежності виховання від конкретних історичних обставин, у яких нове покоління вступає в життя. Ці три закони діють постійно, разом та об'єктивно, тобто незалежно від волі та свідомості людей [2, с. 56–57].

Допрофесійну підготовку старшокласників ми розглядаємо в контексті соціально-професійної орієнтації. Соціально-професійна орієнтація – комплексна науково обґрунтована система форм, методів і засобів залучення до реалізації особистісних і громадських значущих цілей, формування цінностей і розбудови відносин, яка цілеспрямовано використовується для досягнення мети: засвоєння та застосування певної системи знань і норм, які дають змогу повною мірою функціонувати в суспільстві; формування психологічного та соціально-професійного досвіду; гармонізованого розвитку; реалізації

творчого потенціалу, здібностей, задатків; капіталізація людських ресурсів в умовах реальної та прогнозованої трудової діяльності та взаємодії на ринку праці тощо. Соціально-професійна орієнтація має філософський, психологічний, педагогічний, соціальний та економічний освітні компоненти, які створюють передумови активізації психологічної діяльності особистості стосовно усвідомлених потреб і умов їх задоволення та поетапне розв'язання суперечностей у процесі життєдіяльності на засадах синергетичних принципів. Застосування синергетичних принципів спрямовується на: розв'язання особистісних і соціальних лінійних і нелінійних завдань; утворення компетентностей на різних етапах розвитку із урахуванням вікових особливостей, що дають можливість існувати в умовах мінливого глобалізованого простору в особистісному та суспільному аспектах відповідно до соціальної зрілості та статусу, пов'язаного із соціально-професійною належністю.

Для досягнення мети допрофесійної підготовки у контексті соціально-професійної орієнтації застосовують інтегративні види технологій у сукупності методів, прийомів і впливів, спрямованих на сприяння саморозвитку особистості, активізацію її зусиль, упорядковується сукупність процедур й операцій, за допомогою яких реалізується певний соціально-професійний проект або конкретна ідея реорганізації, модернізації чи вдосконалення взаємодії з ринком праці. Технології соціально-професійної орієнтації відображають прикладний аспект, особливостями якого є: гнучкість, що виявляється в періодичній зміні змісту та форм на рівні суб'єктно-об'єктної, об'єктно-суб'єктної та суб'єктно-суб'єктної взаємодії; неперервність, яка визначається потребою постійної взаємодії з особистістю; циклічність повторення етапів, стадій, процесу взаємодії з вихованцем; дискретність технологічного процесу, що відображається в нерівномірності впливу на різних етапах взаємодії; непрогнозованість очікуваних результатів унаслідок стихійних, спонтанних процесів у соціумі. Ефективність процесу технологізації соціально-професійної орієнтації полягає в: неперервності та наданні цільової спрямованості; оптимізації соціально-професійної діяльності; гарантуванні сталості соціально-професійної спрямованості; формуванні механізмів саморегуляції; забезпеченні сприятливих умов для реалізації визначеної мети тощо.

У процесі допрофесійної підготовки в контексті соціально-професійної орієнтації визначається сукупність умов, що цілеспрямовано впливають на життєдіяльність особистості, її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, ціннісних орієнтацій та потреб. Вона сприяє соціалізації особистості, усвідомленню себе людиною, якій близькі та зрозумілі інтереси інших осіб. Доцільність створення системи соціально-професійної орієнтації для успішної адаптації, індивідуалізації та інтеграції особистості пов'язана з: трансформацією зусиль суб'єктів діяльності шляхом закріплення взаємозв'язку компонентів навчально-виховного процесу (цільового, змістового, організаційного, діяльнісного, продуктивного); розширенням діапазону можливостей впливу на особистість завдяки залученню до процесу освоєння природного та соціально-професійного середовищ; проектуванням умов саморозвитку, самореалізації та самоствердження особистості, що сприяє її самовираженню, вияву неповторної індивідуальності, гуманізації ділових і міжособистісних стосунків тощо.

Допрофесійна підготовка в контексті соціально-професійної орієнтації здійснюється як стихійно, наприклад через соціум і народну педагогіку, так і цілеспрямовано, тобто шляхом спеціально організованого впливу і взаємодії навчальних закладів і сім'ї, різних виховних інституцій. Зміст освіти і державні вимоги до рівня допрофесійної підготовки та формування в умовах освітнього простору якостей, цінностей і компетентностей особистості регулюються Державними стандартами.

Допрофесійній підготовці в умовах профільного освітнього середовища властиві: громадянська спрямованість, орієнтація на розвиток соціально значущих цінностей майбутніх фахівців – професійного обов'язку, готовності до колективної роботи, уміння приймати рішення та нести за них відповідальність, професійного самовдосконалення впродовж життя тощо.

З огляду на закономірні зв'язки між метою, засобами та результатами допрофесійної підготовки в контексті соціально та професійно спрямованого навчання й умовами їх застосування особлива увага приділяється наступним складовим змісту освіти й вимогам до підготовки учнів в основній і старшій школі [8, с. 89–90].

1. Трудова діяльність та її інфраструктура: закони управління трудовою діяльністю; мета, завдання, види, класифікація й об'єкти, на які спрямована ця діяльність; регіональні та державні об'єкти докладання трудової діяльності; шляхи й форми забезпечення трудовими ресурсами (продуктивними силами); соціальна значущість та економічні результати трудової діяльності; природозбереження.

2. Праця людини: предмети та знаряддя праці; професії та трудовий процес у найпоширеніших сферах діяльності; вплив наявних умов на результати праці; етичні норми поведінки у процесі праці.

3. Професійна культура: організація трудового процесу; розвиток професійної творчості; дотримання трудової етики; здоров'язбереження.

4. Професійна орієнтація: оптимізація процесу професійного самовизначення з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик, показників професійної придатності на основі структури ринку праці; формування компетентностей для визначення та коригування професійної траєкторії, зважаючи на показники і критерії професійної придатності та відповідності потребам ринку праці в кадрах.

5. Господарювання у побуті: використання наявних засобів у процесі ведення домашнього господарства; аналіз стану сімейної економіки та її покращення.

6. Підприємницька діяльність: структура підприємницької діяльності, її умови та критерії оцінювання.

7. Соціально-професійна взаємодія на ринку праці: організація; оцінювання отриманих результатів.

Допрофесійна підготовка старшокласників потребує побудови регіонального освітнього середовища профільної школи, спрямованого на виховання та розвиток відповідальної за свої дії особистості. Процес виховання й навчання такої особистості забезпечується безпосередньо педагогами на культурологічній основі. У зв'язку з тим, що однією із основних цілей культурологічної підготовки майбутнього педагога є розвиток його особистості, доцільно, щоб вона здійснювалася відповідно до її структури [7, с. 53].

У процесі допрофесійної підготовки старшокласників розв'язується проблема налагодження закономірних зв'язків між метою та наявними засобами навчально-виховної діяльності, а також між педагогічними засобами і результатами їх застосування. Дослідження суперечностей цих взаємозв'язків і проектування та реалізація умов перебігу педагогічних процесів, структурних елементів видів педагогічної діяльності, критеріїв, вимог, меж, функцій є основним завданням педагогічної теорії і практики.

На підставі визначених перспектив розвитку зміст і організація навчально-виховного процесу в школі мають базуватися на таких підходах: формування вихідних знань і результатів застосування їх; зосередження педагога на здібностях і психофізіологічних можливостях особистості; диференційований підхід у процесі розподілу навчального навантаження; передбачення прогнозованої гнучкості, що ґрунтується на різних типах і рівнях територіально-місцевої автономії в межах загальноприйнятих принципів і стандартів якості; відкритість та доступність для суспільства; стимулювання розвитку здібностей вищого порядку, набуття соціальних, психоемоційних, технологічних, практичних, моторних, художніх та інших умінь; зосередження педагога на прогресивно-виховному оцінюванні; домінування підходів, орієнтованих на активну участь учня, його співпрацю та взаємодію з педагогом; переважання комплексних підходів, які сприяють встановленню зв'язків між теорією та практикою, а також допомагають педагогові в застосовуванні знань і вирішенні водночас певних практико-орієнтованих завдань; організація особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу; проектування наступності в системі безперервної освіти.

Рівень задоволення потреб особистості та суспільства прямо залежить від соціально та професійно спрямованого змісту освіти й динаміки розвитку навчальних досягнень особистості на певних вікових етапах. Система допрофесійної підготовки в контексті соціально-професійної орієнтації старшокласників в умовах профільного освітнього середовища дає змогу сформувати не лише когнітивну складову психологічної сфери особистості, а й операційно-технологічну, мо-

тиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, що забезпечить їй високий рівень самоорганізації та самоуправління в процесі життя та професійної діяльності.

Висновки та перспективи останніх досліджень. У сучасних соціально-економічних умовах особистості, суспільству та державі потрібні системні процеси на ринку праці, спрямовані на реалізацію загальнолюдських цінностей і технологій матеріального та нематеріального виробництва. У зв'язку з цим науковці та практики мають розробити та впровадити в життя диференційовану тривірневу модель здійснення навчально-виховного процесу в системі загальної середньої освіти для учнів від 14 до 17 років. Одним із ключових завдань упровадження моделі є спрямування учнів на навчання у ВНЗ III–IV рівнів акредитації; ВНЗ I–II рівнів акредитації; заклади освіти на рівні надання робітничих кваліфікацій з правом продовження навчання у ВНЗ шляхом коригування особистісних професійних установок. У процесі допрофесійної підготовки потрібно надати учневі можливість сформулювати на обраному освітньому рівні конкурентоспроможні на ринку праці компетентності.

Такий підхід розв'яже одне з ключових завдань шкільного навчання і виховання – підвищення продуктивності праці з позицій громадянського і морального виховання. Очевидно, що актуальною потребою сучасної школи є реалізація принципу зв'язку трудового виховання з моральним, який має закономірність: «За правильно створених умов фізична праця позитивно впливає на особистість вихованця, розкриває в нього позитивні риси й властивості, формує якості та цінності, сприяє вихованню міцнішої дисципліни». У зв'язку з цим потрібно використати досвід тих фахівців, які знають проблему глибше, бачать істотні шляхи її вирішення, а отже, усвідомлюють необхідні зв'язки й відношення.

Використані джерела

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с. – С. 56–57.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – К. ; Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с. – С. 438–450.
4. Ionova O. M. The formation of person's health: experience of Waldorf School // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports, 2013, vol. 10, pp. 35–40. doi:10.6084/m9.figshare.775337.
5. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн ; Національна академія педагогічних наук України. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
6. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания : учеб. кн. по истории, теории и практике воспитания. Ч. 1: Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг. / А. С. Макаренко ; сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Илалтдинова. – Н. Новгород : Волго-Вятская академия гос. службы, 2007. – 361 с.
7. Піддячий В. М. Обґрунтування змісту культурологічної підготовки майбутнього педагога. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – № 1–2. – С. 52–58.
8. Піддячий М. І. Соціально-професійна орієнтація учнів : навч.-метод. посіб. / М. І. Піддячий. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 104 с.

References

1. Vygotsky L. S. Pedagogicheskaja psihologija [Educational psychology] / L. S. Vygotskij. – M. : Pedagogika, 1991. – 479 s.
2. Honcharenko S. U. Pedagogichni zakony, zakonornosti, pryntsyipy. Suchasne tлумachennya [Pedagogics legislation, regularities and, principles. Modern interpretation] / S. U. Honcharenko. – Rivne : Volyns'ki oberehy, 2012. – 192 s. – S. 56–57.
3. Zyazyun I. A. Filosofiya pedahohichnoyi diyi : monohrafiya [Philosophy of teacher action : monograph] / I. A. Zyazyun. – K. ; Cherkasy : ChNU imeni Bohdana Khmel'nyts'koho, 2008. – 608 s. – S. 438–450.
4. Ionova O. M. The formation of person's health: experience of Waldorf School // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports, 2013, vol.10, pp. 35–40. doi:10.6084/m9.figshare.775337.

5. Kremen V. H. Synerhetyka v osviti: kontekst lyudynotsentryzmu : monohrafiya [Synergy in education: the context of Latinoamerica : monograph] / V. H. Kremen', V. V. Il'yin; Natsional'na akademiya pedahohichnykh nauk Ukrainy. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – 368 s.
6. Makarenko A. S. Shkola zhizni, truda, vospitaniya: ucheb. kn. po istorii, teorii i praktike vospitaniya. Ch. 1: Delovye i lichnye pis'ma, stat'i 1921–1928 gg. [School of life, labour, education: textbook. Books about the history, theory and practice of education. Part 1: Business and personal letters, articles 1921–1928] / A. S. Makarenko ; sost. i koment. A. A. Frolov, E. Ju. Ilaltdinova. – N. Novgorod : Volgo-Vjatskaja akademiya gos. sluzhby, 2007. – 361 s.
7. Piddiachyi V. M. Obgruntuvannya zmistu kulturolohichnoi pidhotovky maibutnoho pedahoha. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. – 2015. – N 1–2. – S. 52–58.
8. Piddiachyi M. I. Sotsialno-profesiina oriientatsiia uchniv : navch.-metod. posib. / M. I. Piddiachyi. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – 104 s.

Поддячий Н. И.

ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТАРШЕКЛАСНИКОВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

В статье обосновано: необходимость расширения многогранного жизненного пространства для формирования психологического опыта с помощью системы допрофессиональной подготовки старшекласников; ценностные приоритеты в личностном и общественном измерениях; необходимость создания условий для системного использования полученных знаний в деятельности; подходы к формированию содержания образования и организации учебно-воспитательного процесса в заведениях системы общего среднего образования; составляющие содержания допрофессиональной подготовки в контексте социально-профессиональной ориентации и требований к подготовке личности на этапах возрастного развития; подготовку достаточного количества специалистов, способных развивать жизненное пространство в условиях взаимодействия с объектами труда.

Ключевые слова: способности; компетентность; производительность; развитие; самореализация; сознание; социализация.

Piddiachyi M.

PROFESSIONAL TRAINING HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF SOCIO-PROFESSIONAL ORIENTATION

The article substantiates: the need to expand multifaceted living space for the formation of psychological experience with the help of pre-professional training of high school students; value priorities in the personal and social dimensions; tackling the systematic use of acquired knowledge; approaches to formation of educational content and organization of educational process in institutions of general secondary education; component content of pre-professional training in the context of socio-professional orientation and training requirements for individual stages of age; training a sufficient number of specialists able to build living space in terms of interaction with the objects of labor.

Scientific substantiation of ways of pre-professional training are essential to resolve the contradictions between: the social order of the individual quality training and competitive in the labor market and insufficient preparation for its real social and professional interactions in rapidly changing globalized environment of living space.

The level of satisfaction of needs of the individual and of society depends on the socio-directed professional education content and dynamics of individual academic achievements in certain age stages. Pre-professional training system allows you to create not only a cognitive psychological component of a personality, but also operational and technological, motivational, ethical, social, behavioral, ensuring it a high level of self during life and professional activities.

Keywords: abilities; competence; productivity; development; self-realization; consciousness; socialization.



Пузіков Дмитро Олександрович –

завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент. Коло наукових інтересів: педагогічне прогнозування, моделювання й проектування, освітні інновації, інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу, компетентнісний підхід в освіті, методика навчання суспільствознавчих дисциплін
e-mail: dmitp@ukr.net

УДК 373:005.94

МОДЕЛЬ ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

У статті розглянуто й обґрунтовано модель прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи. Визначено й обґрунтовано компонентний склад означеної моделі (організаційно-управлінський, цільовий, процесуально-діяльнісний, методичний, ресурсний, результативний компоненти). Подано циклічний алгоритм прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи, який включає десять послідовних етапів: програмний, аналітико-діагностувальний, прогнозного фону, базової моделі, пошукового прогнозу, нормативного прогнозу, верифікації, обговорення, результативний, коригувальний етап.

Ключові слова: розвиток загальноосвітнього навчального закладу, внутрішньошкільна методична робота, освітньо-педагогічне прогнозування, модель прогнозування.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України перебуває на етапі тривалою та непростого реформування. Складність означеного процесу зумовлена багатьма об'єктивними і суб'єктивними причинами, найважливішими серед яких, на нашу думку, є цивілізаційні виклики сьогодення, у т. ч. геополітичні.

Варто зауважити, що сучасний період реформування системи освіти є черговим, а не остаточним. У майбутньому продовжуватимуть відбуватися складні соціальні, економічні, інформаційні, культурні та інші зміни, які лише прискорюватимуться, породжуватимуть нові й ще складніші цивілізаційні виклики, «вимагатимуть оновлення системи освіти» [6, с. 285]. Отже, системі освіти доведеться давати на них відповіді, змінюватися. Звідси постає проблема передбачення цих змін, випереджального відображення їх у процесі та результатах розвитку вітчизняної системи освіти.

Одним із потужних засобів вирішення означеної вище проблеми є освітньо-педагогічне прогнозування розвитку системи освіти, а його теоретичною основою – освітньо-

педагогічна прогностика [3]. Останнім часом спостерігається посилення інтересу вчених до розроблення теоретичних засад і методичного забезпечення освітньо-педагогічного прогнозування [9], що дає підстави очікувати на озброєння суб'єктів освітньої діяльності ефективними засобами розроблення освітньо-педагогічних прогнозів розвитку загальної середньої освіти.

Система загальної середньої освіти є складною, багатокомпонентною та багаторівневою. Однак загальноосвітні навчальні заклади різних типів становлять її інституційну основу, забезпечують навчання і виховання учнів, здобуття ними повної загальної середньої освіти. Тому в контексті проблематики прогнозування розвитку загальної середньої освіти може і повинна постати проблема прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методичні засади прогнозування розвитку загальної середньої освіти досліджували відомі українські та зарубіжні вчені: Ю. К. Бабанський, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунський, Е. Костяшкін, В. Г. Кремень, М. Марієн, Л. А. Онищук, І. П. Підласий, М. М. Скаткін, О. М. Топузов, Е. Тоффлер, Т. Х'юсен та інші.

Внутрішньошкільну методичну (науково-методичну) роботу розглянуто в працях Н. В. Василенко, В. В. Григораш, І. П. Жерносека, Л. М. Калініної, В. С. Пікельної, М. М. Поташника та інших.

Однак як загальна проблема прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи, так і похідна проблема розроблення й обґрунтування моделі означеної діяльності не знайшли свого цілісного вирішення у працях зазначених авторів, що й зумовлює необхідність цього дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розроблення й обґрунтування моделі прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел [1; 3; 6; 7; 8; 9] дає нам змогу здійснити декомпозицію та виділити основні компоненти прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи, створити модель означеної прогностичної діяльності.

Модель – це штучно створений (у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул) образ певного об'єкта, що відображає та відтворює в простішому, грубішому вигляді його структуру, властивості, взаємозв'язки і взаємовідносини між елементами [5, с. 22]. О. Н. Дахін виділяє три основні групи моделей: фізичні (мають природу, схожу з оригіналом, макети), речовинно-математичні (дають змогу математично описати поведінку об'єкта моделювання), логіко-семіотичні (конструюються на основі символів, знаків і спеціальних схем); відносить педагогічні моделі до другої та третьої груп [4, с. 98–99].

Модель прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи – це схематизований образ означеної системи, який відображає її компонентний склад, взаємозв'язки і взаємовідносини між компонентами.

Виходячи з положень системного та системно-діяльнісного загальнонаукових підходів, розглянемо спочатку компонентний склад прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу (тобто систему означеної діяльності в статичній), а потім – послідовність її етапів, тобто діяльність у динаміці.

Структура моделі прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу складається з шести основних компонентів (рис. 1): організаційно-управлінського, цільового, процесуально-діяльнісного, методичного, ресурсного, результативного. Кожен з означених вище компонентів заслуговує бути розглянутим окремо.

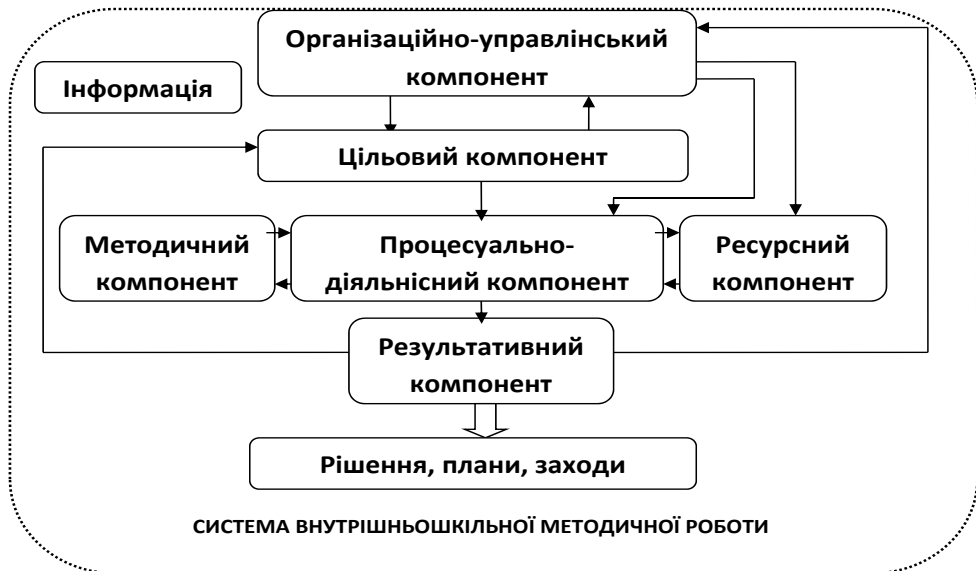


Рис. 1. Схема моделі прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу

1. *Організаційно-управлінський компонент* включає сукупність необхідних управлінських рішень, які утворюють правове поле прогностичної діяльності (локальні правові акти), кадрове (суб'єкти) й організаційне (організаційна структура) забезпечення прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Діяльність педагогів з прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу здійснюватиметься в системі внутрішньошкільної методичної (науково-методичної) роботи, яка створює для неї досить сприятливі умови. Методична (науково-методична) робота в школі – це «цілісна, ґрунтована на досягненнях науки, передового педагогічного досвіду та конкретному аналізі навчально-виховного процесу система взаємозалежних дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації кожного вчителя до педагогічної майстерності, на розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу» [2, с. 14]. Зазначимо, що прогностична діяльність є досить складною та наукомісткою, тому здійснення педагогами прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи підносить її до науково-методичної. Адже науковість методичної роботи полягає в забезпеченні «відповідності системи підвищення кваліфікації вчителів сучасним науковим досягненням» [2, с. 17].

Зрозуміло, що розвиток школи можна прогнозувати ззовні. Наприклад, шляхом періодичного виконання цієї роботи невеликим колективом учених, викладачів або представників закладів післядипломної педагогічної освіти чи органів управління освітою. Однак переваги внутрішньошкільної науково-методичної роботи щодо організації та здійснення прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу досить помітні.

Передусім, це максимально можливий взаємозв'язок прогнозистів і виконавців прогнозу, який хоч і може створювати окремі незручності та конфлікти інтересів, проте виправдовує себе з огляду на мотиваційні, організаційні й методичні переваги.

У школі наявні та відпрацьовані організаційні механізми та форми методичної роботи, а також пов'язаний з ними документообіг. Крім того, це можливість використання означеної прогностичної діяльності задля реалізації мети науково-методичної роботи (підвищення кваліфікації як окремих учителів, так і педагогічного колективу в цілому). Це можливість обміну необхідною інформацією з іншими школами, швидкого поширення методичного досвіду за допомогою представників методичного кабінету (науково-методичного центру).

Зрештою, зауважимо, що оволодіння педагогами теорією та практикою прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи дає змогу стверджувати про помітний прогрес в її організації та здійсненні.

І завжди зберігається можливість залучення до науково-методичної роботи навчального закладу як окремих учених або викладачів, так і цілих наукових колективів (установ).

Конкретними формами організації педагогів та інших осіб, залучених до прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи, можуть бути: *творча група вчителів* (якщо адміністрація і колектив навчального закладу не планують регулярно здійснювати прогностичну діяльність в майбутньому, іституціоналізувати її); *лабораторія* (якщо передбачається регулярно здійснювати означену прогностичну діяльність та обмінюватися її досвідом); *центр* (якщо прогностична діяльність розглядається як один з пріоритетних напрямків науково-методичної роботи навчального закладу, планується надання прогностичних послуг).

Цільовий компонент моделі охоплює сукупність цілей і завдань прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи. Можна виділити чотири найважливіші цілі означеної діяльності: по-перше, отримання та систематизація інформації про актуальний стан розвитку школи; по-друге, створення «прогностичної моделі» [8, с. 80], удосконалюючи та спираючись на яку, можна прогнозувати розвиток загальноосвітнього навчального закладу в подальшому; по-третє, вироблення коротко- та середньострокових прогнозів розвитку навчального закладу, на основі яких стає можливим створення відповідних рекомендацій щодо ухвалення стратегічних і поточних управлінських рішень, розроблення й обґрунтування концепції, програм і планів розвитку школи; нарешті, по-четверте, розвиток прогностичних умінь педагогів школи та вдосконалення системи внутрішньошкільної методичної роботи за результатами означеної діяльності.

Процесуально-діяльнісний компонент включає цикл етапів (алгоритм) діяльності щодо прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу. З огляду на загальнонаукову концепцію процесу розроблення прогнозу [7, с. 22–23; 7, с. 80], можна виділити такі десять послідовних етапів прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в процесі внутрішньошкільної методичної роботи: програмний, аналітико-діагностувальний, прогнозного фону, базової моделі, пошукового прогнозу, нормативного прогнозу, верифікації, обговорення, результативний, коригувальний.

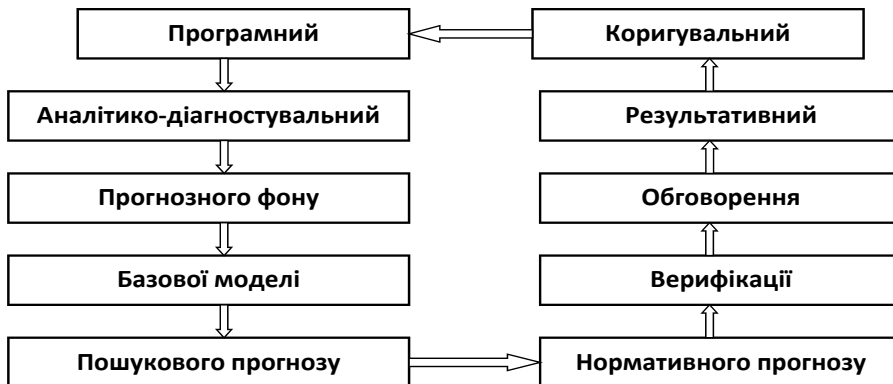


Рис. 2. Етапи прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу

Першим етапом є *програмний етап*. У ході зазначеного етапу створюється (оптимізується) група педагогів і залучених осіб, які здійснюватимуть прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу, уточнюються (формулюються) цілі й завдання прогнозування, формується його програма і план, визначаються методи і засоби, вирішуються організаційні питання (матеріально-технічна база тощо).

Варто зазначити, що в програмі варто чітко вказати найважливіші цілі прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу, а саме: створення прогностичної моделі загальноосвітнього навчального закладу, яку можна використати для визначення й коригування стратегії його розвитку на декілька років (наприклад, у формі концепції та програми інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, освітньої програми школи тощо); створення поточних прогнозів, необхідних для вирішення конкретних управлінських, методичних, навчальних, виховних проблемних завдань.

Зауважимо, що підготовка педагогічних працівників до реалізації означеної моделі, загалом до здійснення прогнозування інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, є темою окремих розвідок, тому не розглядатиметься в цій статті.

Упродовж другого – *аналітико-діагностувального* – етапу, представники творчої групи (лабораторії, центру) здійснюють діагностування й аналіз об'єкта прогнозування (процесу розвитку загальноосвітнього навчального закладу).

Аналіз розвитку загальноосвітнього навчального закладу, який є складним, системним об'єктом, доцільно здійснювати з урахуванням педагогічної системи школи. Адже здійснення нею педагогічного (навчально-виховного) процесу – це необхідна умова її існування. На думку В. П. Беспалька, «опис будь-якого навчально-виховного процесу є описом певної педагогічної системи» [1, с. 5–6]. Учений виділив такі взаємопов'язані «інваріантні елементи» будь-якої педагогічної системи: учнів, цілі (загальні й окремі), зміст, процеси (власне виховання й навчання), вчителів (або ТЗН – технічні засоби навчання), організаційні форми, технологію [1, с. 6–7]. З урахуванням і доповненням означеної вище структури, можна виділити такі компоненти педагогічної системи загальноосвітнього навчального закладу, які мають стати об'єктом прогнозування: суб'єктний (учнівський і педагогічний колективи), управлінсько-організаційний (управління й організаційна структура), цільовий, змістовий, технологічний, ресурсний, результативний.

Таким чином, прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу включає передбачення показників:

- розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу (особистісного розвитку учнів, професійного розвитку й самовдосконалення вчителів);
- необхідних змін у системі управління та організаційній структурі загальноосвітнього навчального закладу;
- цілей та завдань освітньої діяльності школи;
- шкільного компоненту змісту загальної середньої освіти, який якнайповніше відповідатиме запитам учнів, громади і роботодавців у найближчому та віддаленому майбутньому;
- оптимальних технологій освітньої діяльності (у т. ч. методів, засобів організаційних форм навчання й виховання);
- ресурсів (кадрових, методичних, науково-методичних, матеріально-технічних, фінансових, інформаційних тощо), необхідних для реалізації означених вище цілей і змісту, технологій освітньої діяльності школи;
- результатів освітньої діяльності (можуть бути представлені у вигляді прогностичної моделі випускника) тощо.

За кожним з означених (та інших, визначених представниками групи) показників збираються кількісні дані за період 5–10 і більше років.

Третім етапом прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу є *збір даних про прогностичний фон*, що передбачає виділення, вивчення та опис представниками творчої групи педагогів його зовнішніх умов і чинників, суттєвих для створення прогнозів розвитку школи.

До прогностичного фону традиційно зараховують сім груп чинників (предметів, явищ і процесів, які впливають на об'єкт прогнозування), а саме: науково-технічні, демографічні, економічні, соціологічні, соціокультурні, організаційно-політичні, міжнародні [3]. Прогностичний фон розвитку загальноосвітнього навчального закладу має, безумовно, враховувати такі чинники: розвиток педагогіки (теорії виховання, дидактики, методик тощо), інших наук, основи яких викладаються в школі, упровадження нових педагогічних технологій, нових технічних засобів навчання, народжуваність в громаді, стан фінансування загальної середньої

освіти, економічні можливості громади, настрої та освітні потреби громади, зміни в нормативно-правовому забезпеченні загальної середньої освіти тощо.

Четвертий етап – це побудова представниками творчої групи педагогів *вихідної (базової) моделі* розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Модель має відображати структуру означеного об'єкта прогнозування, охоплювати його параметри й істотні показники. Побудова зазначеної вище моделі здійснюється за допомогою методів системного аналізу, для її уточнення може застосовуватися опитування представників загальноосвітнього навчального закладу, експертів [7, с. 22], аналіз шкільної документації, результатів діяльності навчального закладу за попередні роки.

Прогнозування розвитку школи зумовлює необхідність вивчення та екстраполяції найважливіших тенденцій її функціонування й розвитку, показники яких відомі в минулому і теперішньому (наприклад, рух педагогічного й учнівського колективів, якість освіти, розвиток матеріально-технічної бази тощо), на основі яких можна означити ризики і перспективи розвитку на певний період часу, ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення (зафіксовані у формі окремих програм або розділів плану роботи школи), відповідним чином спрямовувати науково-методичну роботу в навчальному закладі.

Етап *пошукового прогнозу* полягає в передбаченні можливих станів загальноосвітнього навчального закладу в майбутньому [8, с. 79]. За допомогою методу пошукового аналізу профільних і фонових показників можна визначити сценарії розвитку школи (традиційно – три), які конкретизують значення максимального, мінімального та найвірогіднішого [7, с. 22].

Етап *нормативного прогнозу* передбачає визначення шляхів і строків досягнення абсолютних (без урахування прогнозного фону) та відносних (з його урахуванням) оптимальних показників розвитку загальноосвітнього навчального закладу, які встановлюються як його цілі [8, с. 79]. Основним методом, який застосовується впродовж означеного етапу, є метод нормативного аналізу.

Етап *верифікації* – оцінка достовірності та уточнення прогнозу шляхом опитування експертів [7, с. 22].

Обговорення – оприлюднення й обговорення прогнозів з метою ознайомлення з ними педагогічного й учнівського колективів, зацікавлених батьків і представників громадськості. На цьому етапі можливе проведення опитування означених респондентів задля уточнення прогнозу.

Результативний – вироблення рекомендацій щодо ухвалення управлінських рішень, розроблення (уточнення) відповідних документів загальноосвітнього навчального закладу (концепції, програми, планів розвитку, перспективного та річного плану роботи школи). Методом, за допомогою якого здійснюється ця діяльність, є порівняльний аналіз пошукових і нормативних моделей [7, с. 22].

Коригувальний – уточнення програми прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу на основі аналізу результативності попередніх прогнозів і рекомендацій, розроблених на основі їх.

Далі цикл етапів прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу повторюється.

Методичний компонент включає сукупність методів і засобів (інструментарій) прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Аналіз наукової літератури дає нам змогу виділити три основні групи методів наукового прогнозування, які можуть застосовуватися для розвитку загальноосвітнього навчального закладу: *загальнонаукові* (теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення тощо; емпіричні – спостереження, експеримент тощо); *інтернаукові* (аналіз документації, опитування, екстраполяція, методи експертних оцінок, моделювання); *методи окремих наук* (соціології, психології тощо) [3]. Завдання та зміст кожного етапу прогнозування зумовлюють необхідність застосування відповідних якнайефективніших методів і засобів.

Ресурсний компонент охоплює сукупність ресурсів, які мають залучатися або створюватися в системі внутрішньошкільної методичної роботи для здійснення прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Можна скористатися декількома підставами їх диференціації. За джерелами походження – це внутрішні (наявні чи легко створюються в навчальному закладі) або зовнішні ресурси (необхідна робота щодо залучення їх). За змістом – це трудові (час, знання й уміння учасників прогнозування), фінансові (гроші, необхідні для придбання і ремонту матеріально-технічного забезпечення, витратних матеріалів, компенсації витрат та матеріального стимулю-

вання учасників), матеріально-технічні (передусім інформаційно-комп'ютерна техніка), інформаційні, науково-методичні (методики прогнозування) та інші ресурси. У зв'язку зі значимістю для прогнозування розвитку фінансових ресурсів перед навчальним закладом може постати необхідність їх цілеспрямованого пошуку та залучення – фандрайзинг.

Варто зауважити, що визначення переліку найважливіших необхідних ресурсів, а також організація їх пошуку (створення) належать до організаційно-управлінського компоненту, а необхідність конкретних ресурсів зумовлюється етапом прогнозування, окресленим процесуально-діяльнісним компонентом моделі.

Результативний компонент охоплює результати прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу. До найважливіших з них необхідно зарахувати такі: розвиток прогностичних умінь учителів; розвиток системи науково-методичної роботи навчального закладу; розроблення й апробація прогностичної моделі розвитку загальноосвітнього навчального закладу; розроблення конкретних прогнозів розвитку загальноосвітнього навчального закладу, відповідних рекомендацій суб'єктам освітньої діяльності; створення (уточнення, коригування) концепції, програм і планів розвитку школи на основі означених вище прогнозів.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Освітньо-педагогічне прогнозування розвитку загальної середньої освіти, інтерес до якого стрімко зростає в умовах її реформування, дає змогу передбачити важливі показники означеного процесу, уникнути помилок та протидіяти негативним тенденціям у ньому, ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення на основі його випереджального відображення.

З урахуванням того, що загальноосвітні навчальні заклади різних типів становлять основу означеної вище системи, постає похідна проблема освітньо-педагогічного прогнозування їх розвитку, яка ще не отримала цілісного наукового вирішення.

З метою вирішення означеної проблеми запропоновано модель прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи, розроблену з урахуванням теоретичних досягнень сучасної освітньо-педагогічної прогностики. Компонентний склад означеної моделі включає шість основних компонентів: організаційно-управлінський, цільовий, процесуально-діяльнісний, методичний, ресурсний, результативний. Алгоритм прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу, представлений у моделі, містить десять послідовних етапів прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в процесі внутрішньошкільної методичної роботи, а саме: програмний, аналітико-діагностувальний, прогнозного фону, базової моделі, пошукового прогнозу, нормативного прогнозу, верифікації, обговорення, результативний, коригувальний.

Представлена модель передбачає, що діяльність педагогів з прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу здійснюватиметься в системі внутрішньошкільної методичної (науково-методичної) роботи, яка створює для неї досить сприятливі умови.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною апробацією представленої моделі.

Використані джерела

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Василенко Н. В. Науково-методична робота в школі / Н.В. Василенко. – Х. : Вид. група «Основа», 2013. – 176 с.
3. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учеб. пособ. / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта; Наука, 2003. – 768 с.
4. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / А. Н. Дахин. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.
5. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределённость / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
6. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
7. Рабочая книга по прогнозированию / редкол. : И. В. Бестужев-Лада (отв. ред.). – М. : Мысль, 1982. – 430 с.

8. Социологический справочник / под общ. ред. В. И. Воловича. – К. : Политиздат Украины, 1990. – 382 с.
9. Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики / О. М. Топузов // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 32–38.

References

1. Bepalko V. P. Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii / V. P. Bepalko. – M. : Pedagogika, 1989. – 192 s.
2. Vasylenko N. V. Naukovo-metodychna robota v shkoli / N. V. Vasylenko. – Kh. : Vyd. hrupa «Osнова», 2013. – 176 s.
3. Gershunskiy B. S. Obrazovatelno-pedagogicheskaya prognostika. Teoriya, metodologiya, praktika : ucheb. posob. / B. S. Gershunskiy. – M. : Flinta; Nauka, 2003. – 768 s.
4. Dahin A. N. Modelirovanie kompetentnosti uchastnikov otkrytogo obrazovaniya / A. N. Dahin. – M. : NII shkolnyih tehnologiy, 2009. – 292 s.
5. Dahin A. N. Pedagogicheskoe modelirovanie: suschnost, effektivnost i neopredelyonnost / A. N. Dahin // Pedagogika. – 2003. – N 4. – S. 21–26.
6. Rabochaya kniga po prognozirovaniyu / redkol. : I. V. Bestuzhev-Lada (otv. red.). – M. : Myisl, 1982. – 430 s.
7. Sotsiologicheskii spravochnik / pod obsch. red. V. I. Volovicha. – K. : Politizdat Ukrainyi, 1990. – 382 s.
8. Topuzov O. M. Pedagogichna prohnostyka: teoretyko-metodychna osnova prohnouzuvannia rozvytku pedahohichnykh nauk i pedahohichnoi praktyky / O. M. Topuzov // Ridna shkola. – 2014. – N 7. – S. 32–38.

Пузиков Д. А.

МОДЕЛЬ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В СИСТЕМЕ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

В статье рассмотрена и обоснована модель прогнозирования развития общеобразовательного учебного заведения в системе внутришкольной методической работы. Определен и обоснован компонентный состав указанной модели (организационно-управленческий, целевой, процессуально-деятельностный, методический, ресурсный, результативный компоненты). Подано циклический алгоритм прогнозирования развития общеобразовательного учебного заведения в системе внутришкольной методической работы, который включает десять последовательных этапов: программный, аналитико-диагностический, прогнозного фона, базовой модели, поискового прогноза, нормативного прогноза, верификации, обсуждения, результативный, корректирующий этап.

Ключевые слова: развитие общеобразовательного учебного заведения; внутришкольная методическая работа; образовательно-педагогическое прогнозирование; модель прогнозирования.

Puzikov D. O.

THE MODEL OF FORECASTING THE DEVELOPMENT OF A COMPREHENSIVE SCHOOL IN THE INNER-SCHOOL METHODOLOGICAL ACTIVITY

The article reviewed and specified the model of forecasting the development of an educational institution in the system of the innerschool methodological activity. It defined and specified the component structure of the abovementioned model (organizational management, targeted, procedural and active, methodological, resourceful, resultive components). The cyclical algorithm of predicting the development of an educational institution in the system of the innerschool methodological work was provided; it includes ten successive stages: software, analytical and diagnostical, the forecast background, base model, search prediction, normative forecasting, verification, discussion, effective, corrective phase.

Keywords: development of a comprehensive secondary school, innerschool methodological work, educational and pedagogical forecasting, forecasting model.

**Гораши Катерина Вікторівна —**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: освітня інноватика, інноваційний менеджмент, педагогічна прогностика. Є автором більше 50-ти наукових і науково-методичних публікацій, серед них: монографії (у співавторстві), науково-методичні посібники (у співавторстві), статті у фахових виданнях (одноосібні та в співавторстві), спецкурси, навчальні програми, тести тощо.

e-mail: kateryna.vik@ukr.net

УДК 377.04.1

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті йдеться про прогнозування розвитку загальної середньої освіти як науково-організовану фахову діяльність, яка ґрунтується на сучасних досягненнях науки і техніки та спрямована на розроблення прогнозів про стан, перспективи і проблеми розвитку загальної середньої освіти у ближньому і дальньому майбутньому.

На основі теоретичного аналізу положень і ключових понять з проблеми дослідження автором обґрунтовано психологічну структуру прогнозування розвитку загальної середньої освіти та розкрито специфічний зміст її компонентів (мотивації, цілей, предмета, об'єктів, суб'єктів, змісту, методів, засобів і результатів).

Ключові слова: розвиток загальної середньої освіти; прогнозування як метод, процес, діяльність; психологічна структура прогнозування розвитку освіти.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освітньої системи України означається необхідністю привнесення якісних змін в освіту, які б забезпечили її адекватність потребам держави і соціуму в формуванні людського (інтелектуального) капіталу для розвитку науки, економіки та громадянського суспільства. Потреба в якісних змінах освітньої системи зумовлена як зовнішніми чинниками (європейською інтеграцією України та приєднанням української науки й освіти до міжнародного освітнього простору), так і внутрішніми (необхідністю забезпечення рівного доступу громадян до якісних освітніх послуг упродовж життя (неперервна освіта), реформуванням змісту і структури освіти, підвищенням рівня конкуренції між навчальними закладами).

Оновлення освітньої системи, зокрема її складової – загальної середньої освіти (далі – ЗСО), окреслює нові стратегії та перспективи розвитку освіти, сучасний етап якого в нормативних документах і наукових працях часто означений як інноваційний, а освітні зміни – як освітні інновації [7].

Процес інноваційного розвитку ЗСО, яка є відкритою і динамічною системою, потребує застосування ефективних технологій і методів прогнозування, які б забезпечили відбір та обробку прогнозної інформації (дані про об'єктивний стан освіти і прогнозний фон) для розроблення якісних прогнозів розвитку освіти. Ефективність розвитку ЗСО залежить від якості прогнозів (короткострокових, середньострокових і довгострокових) щодо наслідків, проблем і перспектив інноваційних процесів; якості розроблення прогностичних моделей об'єктів розвитку ЗСО; якості використання прогнозних оцінок в управлінні освітніми закладами й установами, професійній

діяльності педагогічних працівників, вдосконаленні змісту освіти та застосуванні інноваційних методик і технологій у навчально-виховному процесі.

Якісне прогнозування розвитку освіти сприятиме підвищенню якості освітніх процесів, що, безумовно, позитивно вплине на якість людського капіталу країни, її економіку, науку, політику і розвиток громадянського суспільства. Як приклад, у розвинутих країнах прогнозування розвитку освітньої системи є стратегічним напрямом державної освітньої політики, витрати на дослідження і розроблення прогнозів складають від 2 % усіх асигнувань на науку в освітній сфері, а прибутки від фундаментальних і прикладних досліджень більш ніж в 50 разів перевищує затрати на прогнозування [9]. Для України якісне прогнозування розвитку освітньої системи, зокрема й загальної середньої освіти, є особливо важливим в умовах економічної, політичної та суспільної кризи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Доцільність дослідження проблеми прогнозування розвитку ЗСО підтверджується чималою кількістю наукових пошуків у сфері прогнозування розвитку систем (педагогічних, соціальних, економічних тощо), результати яких висвітлено в наукових працях українських і закордонних вчених: Д. Білі, І. Бестужева-Лади, Б. Гершунського, І. Підласого, М. Портера, Г. Хакена, Р. Хострома та інших. Вченими зазначено, що глобальні зміни, які відбуваються у світовому співтоваристві, зумовлюють якісні та кількісні характеристики освітнього середовища і визначають державне та суспільне замовлення освітніх послуг відповідно до адекватних можливостей і ресурсів розвитку.

Проблемам розвитку ЗСО та розробленню моделей освітньої системи в Україні присвячені наукові дослідження С. Гончаренка, В. Зайчука, В. Маслової, С. Клепка, С. Ніколаєнка, В. Паламарчук, О. Савченко та інших вчених, які розкрили основні категорії і поняття розвитку освіти та обґрунтували принципи і наукові підходи до здійснення цього процесу.

Роль педагогічного прогнозування в організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах (далі – ЗНЗ) розкрито у працях Н. Голубєва, Ф. Корольова, В. Кутєєва, В. Сухомлинського, О. Топузова та інших дослідників; про прогностичну функцію педагога як суб'єкта процесу прогнозування, окремих його характеристик йдеться у працях В. Блейхера, І. Зазюна, Л. Бурлачука, Н. Лейтеса, С. Максименка та інших вчених.

У нашому дослідженні важливими є теоретичні розробки змісту і психологічної структури діяльності людини, які розкрито у працях М. Варій, Л. Виготського, О. Леонтєєва, М. Кагана, С. Рубінштейна й інших дослідників; специфічні особливості педагогічної діяльності, зокрема її прогностичну функцію, описано у доробках М. Амінова, Г. Мюррей, Б. Наумова, О. Сергєєнкової, Н. Тарасевича та інших вчених.

Проте привертає увагу недостатність фундаментальних досліджень прогнозування розвитку освітніх процесів, передбачення наслідків інноваційних змін, що зумовлюють розвиток освітньої системи, зокрема визначення й обґрунтування психологічної структури прогнозування розвитку ЗСО як діяльності, що здійснюється спеціально підготовленими фахівцями із застосуванням сучасних методів і технологій прогнозування.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні результатів теоретичного дослідження ключових понять прогнозування розвитку ЗСО, де прогнозування тлумачиться як науково-організована фахова діяльність. Завданнями статті є визначення й обґрунтування компонентів психологічної структури прогнозування розвитку ЗСО та розкриття їхнього змісту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «прогнозування» у психолого-педагогічній літературі розглядається дослідниками як:

- метод використання накопиченого досвіду для визначення майбутнього; продуктом прогнозування є прогноз (картина майбутнього), яку можна використати як основу у плануванні [5];

- метод наукового пізнання, що виконує іманентну функцію наукового дослідження; предметом якого є перспективи розвитку об'єкта прогнозування; особливістю – кількісна оцінка перспектив розвитку об'єкта дослідження ... у загальному розумінні наукове прогнозування – це формулювання обґрунтованого судження про можливий стан об'єкта та умови, альтернативні шляхи чи терміни його змін [2];

- процес обґрунтування кількісних та якісних змін у майбутньому; передбачення майбутнього стану внутрішнього і зовнішнього середовища фірми, яке базується на наукових методах та інтуїції ... [1];

- діяльність, яка спрямована на розроблення прогнозів, ймовірних суджень про стан і функціонування об'єкта у майбутньому (найближчому і віддаленому) [6].

Прогнозування у галузі педагогічної науки вченими розглядається як діяльність для передбачення майбутніх змін у процесі управління системою освіти, яка здійснюється за допомогою відібраних методів і накопичених знань, а результатом є інформація про розвиток освіти у перспективі [9].

Педагогічне прогнозування трактується вченими як комплексне наукове дослідження, отримання об'єктивної інформації про розвиток педагогічних об'єктів, яка застосовується для вдосконалення структури, змісту, методів і форм організації навчально-виховного процесу [4].

Прогнозування розвитку загальної середньої освіти ми розглядаємо як науково-організовану діяльність спеціально підготовлених фахівців, що ґрунтується на науковому знанні про процеси еволюції (людства, світу, природи), закономірностях розвитку різноманітних систем (соціальних, економічних, політичних, педагогічних тощо) та на сучасних досягненнях науки і техніки; спрямована на створення прогнозів (достовірної інформації) про можливий стан освіти та об'єктів її розвитку у ближньому і дальньому майбутньому.

Психологічна структура прогнозування розвитку ЗСО ґрунтується на фундаментальних засадах загальної теорії про діяльність людини, компонентами якої є мотив, ціль, об'єкт, суб'єкт, зміст, засоби та результат [3]. Стандартні компоненти будь-якої діяльності людини мають специфічний зміст. Нами визначено й охарактеризовано компоненти прогнозування розвитку ЗСО, специфіку та змістовне наповнення яких пропонуємо розглянути.

Мотивація у структурі прогнозування розвитку ЗСО є компонентом, який утворює основу прогностичної діяльності як системи та визначає характер її спрямованості, цілей, методів і засобів для досягнення очікуваних результатів. Мотивація може бути як позитивна – пошук зовнішніх та внутрішніх можливостей і ресурсів для прогресивного розвитку системи, передбачення та врахування перешкод і проблем розвитку [3], так і негативна – неусвідомлене та поверхневе копіювання елементів закордонних освітніх систем, зокрема фахового прогнозування розвитку освіти, імітація прогностичної діяльності або непрофесійне розроблення прогнозів без наукового підґрунтя. Специфічною рисою прогнозування розвитку ЗСО є гуманістична концентрація мотивів [8] суб'єктів прогнозування на освітніх потребах усіх учасників педагогічного процесу та реалізації освітніх запитів держави і суспільства.

Цілі прогнозування розвитку ЗСО спрямовані на вдосконалення освітньої системи та забезпечення її прогресивного розвитку. Головною метою прогнозування є передбачення позитивних і негативних наслідків змін ЗСО, які зумовлені зовнішніми і внутрішніми чинниками, та розроблення точних прогнозів про стан освітньої системи у ближньому і дальньому майбутньому. У формулюванні стратегічних цілей прогнозування розвитку ЗСО важливим є виявлення й обґрунтування умов, які забезпечать прогрес у розвитку освітньої системи відповідно до запитів держави, суспільства, ринку праці та запитів споживачів освітніх послуг. Конструктивні цілі у прогнозуванні розвитку ЗСО формуються на основі головної та стратегічних цілей і забезпечують їх реалізацію. Порівняно зі стратегічними цілями, які задаються на весь час розроблення прогнозу, конструктивні цілі можуть уточнюватись або змінюватись у процесі прогнозування залежно від потреб суб'єктів прогнозування розвитку ЗСО або зміни умов цього процесу.

За теорією діяльності людини, важливими є положення про її предметну детермінованість; будь-яка діяльність має предмет, який в результаті діяльності змінюється згідно із заданими параметрами; у процесі діяльності предмет перетворюється на продукт діяльності, який може бути матеріальним і нематеріальним [3].

Предметом у прогнозуванні розвитку ЗСО є освітні процеси, система освіти, рівні освітньої системи, процеси змін об'єктів розвитку ЗСО (для порівняння, у педагогічному прогнозуванні – це навчально-виховний процес, зміст, методи, форми навчання і виховання).

Об'єктами прогнозування розвитку ЗСО є: система національної освіти України та її структурні складові, освітня політика, напрями і види розвитку освіти, економіка освіти, освітній менеджмент, якісні та кількісні показники професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, зміст і структура системи освіти [9]. Це визначає зміст та об'єми прогнозування розвитку ЗСО, що

значно ширші, ніж у педагогічному прогнозуванні, об'єктами якого є складові навчально-виховного процесу, учень (студент), зміст, форми, методи і технології навчання і виховання [4].

Суб'єктами прогнозування розвитку ЗСО, на нашу думку, можуть бути науково-дослідні інститути (або спеціально створені на їх базі структурні підрозділи), науково-педагогічний кадровий склад яких має відповідну підготовку. До прогнозування розвитку ЗСО можуть залучатись окремі спеціально підготовлені фахівці, у яких сформовано систему знань про загальну теорію прогнозування, теорію розвитку систем, теорію розвитку освіти тощо; які володіють методологією прогнозування освітніх процесів, уміннями та навичками використання сучасного прогностичного інструментарію і специфічними методами, засобами й інструментами прогнозування розвитку ЗСО; усвідомлюють цілі прогнозування розвитку ЗСО та зацікавлені в об'єктивності цього процесу; мають аналітичні здібності та практичний досвід прогнозування розвитку педагогічних об'єктів, освітніх явищ і процесів; здатні сформулювати науково обгрунтовані судження (прогнози) про майбутній стан освіти та рекомендації щодо подальшого розвитку освітніх об'єктів і суб'єктів.

Зміст прогнозування розвитку ЗСО ми розглядаємо як блочну систему [1], яка регламентує і здійснює наукове, методичне, ресурсне, інформаційне забезпечення усіх дій, завдань, заходів і процесів прогнозування. Відповідно, складовими цієї системи є: науково-методичний блок (фундаментальні та прикладні розробки, які утворюють науково-методичне підґрунтя прогнозування); нормативний блок (комплекс нормативно-правових документів, що регламентують прогностичну діяльність); організаційний блок (заходи організації та процедури проведення прогнозування); процесуальний блок (методичні рекомендації та інструкції для використання методів, засобів і технологій розроблення прогнозів розвитку ЗСО).

Наступним компонентом психологічної структури є *методи і засоби прогнозування розвитку ЗСО*, застосування яких дає змогу забезпечити розроблення точних прогнозів розвитку системи ЗСО. Маємо зазначити, що розвиток ЗСО є масштабною і складною ієрархією процесів розвитку різних (за сутністю, природою і характером) освітніх об'єктів. Серед об'єктів розвитку ЗСО є й такі, розвиток яких складно передбачити або спланувати, тому у прогнозуванні розвитку ЗСО застосовується система методів і засобів, яку утворюють такі групи методів, як класичні (загальні методи прогнозування розвитку систем) і специфічні (спеціальні методи прогнозування розвитку ЗСО); кількісні (методи обробки і застосування статистичної інформації про об'єкт прогнозування) та якісні (методи експертного оцінювання); формалізовані й інтуїтивні; методи прогностичного моделювання і проектування сценаріїв; методи екстраполяції й аналогії; нормативні та схоластичні тощо.

Засоби прогнозування розвитку ЗСО поділяються на такі групи: організаційні (заходи та режимні моменти процесу прогнозування); інформаційно-комунікаційні (комп'ютерні програми, бази даних, web-інструменти); матеріально-технічні (науково-методична література, технічні прилади та обладнання); комунікативні (комунікативні прийоми і техніки спілкування та взаємодії).

Найважливішим компонентом структури будь-якої діяльності є її результат – перетворений предмет прогнозування на продукт діяльності [1], у прогнозуванні – це прогноз (комплекс обгрунтованих суджень про якісний і кількісний стан об'єкта прогнозування у майбутньому).

Результати прогнозування розвитку ЗСО можуть бути представлені у формі: експертних висновків про майбутній стан ЗСО, концепцій розвитку, наукових статей тощо); прогностичних моделей системи ЗСО, окремих освітніх процесів, змісту, структури об'єктів розвитку тощо; сценаріїв розвитку (сукупність обгрунтованих припущень про взаємодію суб'єктів розвитку ЗСО на різних етапах цього процесу; передбачення змісту, форм та якості їхніх взаємовідносин: соціальних, громадських, політичних, професійних тощо).

Особливістю прогнозування розвитку ЗСО є те, що точність і об'єктивність прогнозу може бути підтверджена через певний (інколи досить довгий – 10–20 років) період часу, тому є потреба у визначенні об'єктивних вимог до очікуваного результату прогнозування, які слугують критеріями оцінювання прогнозу та визначають основні напрями планування розвитку ЗСО. У процесі прогнозування розвитку ЗСО визначені й обгрунтовані критерії оцінювання прогнозу сприятимуть виявленню проблем прогнозування, оптимальному використанню ресурсів та дадуть змогу більш точно розрахувати відхилення у прогнозах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз наукових джерел, ключових понять і положень теорії прогнозування розвитку систем, педагогічної прогностики та загальної теорії діяльності людини дав змогу:

1) підтвердити актуальність дослідження проблеми прогнозування розвитку ЗСО в умовах економічної, політичної та суспільної кризи в Україні та потребу у фаховому розробленні сучасних теоретичних положень прогнозування освітніх процесів і прогностичного інструментарію (системи методів і засобів прогнозування), які б забезпечили планове і поетапне реформування освітньої системи, підвищення якості освітніх процесів і розроблення стратегій, пропозицій та альтернативних шляхів сталого розвитку освіти;

3) розглядати прогнозування розвитку ЗСО як науково-організовану діяльність спеціально підготовлених фахівців, яка ґрунтується на науковому знанні про процеси еволюції, закономірностях розвитку систем, сучасних досягненнях науки і техніки; спрямована на створення прогнозів про можливий стан освіти та об'єктів її розвитку у ближньому і дальньому майбутньому;

4) визначити психологічну структуру прогнозування розвитку ЗСО (мотивація, цілі, предмет, об'єкти, суб'єкти, зміст, методи, засоби та результати), розкрити й обґрунтувати зміст її компонентів;

5) зазначити, що перспективними напрямками подальшого дослідження проблеми прогнозування розвитку ЗСО є розроблення та обґрунтування спеціальних методик прогнозування наслідків інноваційних процесів у системі освіти та сучасних технологій оцінювання прогнозів.

Використані джерела

1. Бойчик І. М. Економіка підприємства [Електронний ресурс] : навч. посіб. / І. М. Бойчик. – К. : Атіка, 2002. – 480 с. – Режим доступу: <http://library.if.ua/book/20/1620.html>
2. Бутов Г. Н. Планирование на предприятии : учеб. пособ. по курсу / Г. Н. Бутов. – Казань : Издательский отдел «КФ ВГАВТ», 2010. – 89 с.
3. Варій М. Й. Загальна психологія : навчальний посібник / М. Й. Варій. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
4. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учеб. пособ. / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 768 с.
5. Дикань Н. В. Менеджмент : навч. посіб. [Електронний ресурс] / Н. В. Дикань, І. І. Борисенко. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/12920522/menedzhment/metodi_prognozuvannya
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : монографія / С. М. Ніколаєнко. – К. : Київськ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.
8. Сергєєнкова О. П. Педагогічна психологія : навч. посіб. / [О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка]. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
9. Тодосійчук А. В. Прогнозирование развития системы образования [Електронний ресурс] / А. В. Тодосійчук // Образование в документах. – 2008. – № 7. – Режим доступа: http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=994

References

1. Boichyk I. M. Ekonomika pidpriemstva [Elektronnyi resurs] : navch. posib. / I. M. Boichyk. – K. : Atika, 2002. – 480 s. – Rezhym dostupu: <http://library.if.ua/book/20/1620.html>
2. Butov G. N. Planirovanie na predpriyatii : uchebnoe posobie po kursu / G. N. Butov. – Kazan' : Izdatel'skij otdel «KF VGAVT», 2010. – 89 s.
3. Varii M. Y. Zahalna psykholohiia : navchalnyi posibnyk / M. Y. Varii. – 2-he vyd., vypr. i dop. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2007. – 968 s.
4. Gershunskij B. S. Obrazovatel'no-pedagogicheskaja prognostika. Teorija, metodologija, praktika : ucheb. posob. / B. S. Gershunskij. – M. : Flinta: Nauka, 2003. – 768 s.
5. Dykan N. V. Menedzhment : navch. posib. [Elektronnyi resurs] / N. V. Dykan, I. I. Borysenko. – Rezhym dostupu: http://pidruchniki.com/12920522/menedzhment/metodi_prognozuvannya

6. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; hol. red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
7. Nikolaienko S. M. Teoretyko-metodolohichni osnovy upravlinnia innovatsiinym rozvytkom systemy osvity Ukrainy : monohrafiia / S. M. Nikolaienko. – K. : Kyivsk. nats. torh.-ekon. un-t, 2008. – 419 s.
8. Serhieienkova O. P. Pedahohichna psykhologhiia : navch. posib. / [O. P. Serhieienkova, O. A. Stoliarchuk, O. P. Kokhanova, O. V. Pasiaka]. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2012. – 168 s.
9. Todosijchuk A. V. Prognozirovanie razvitija sistemy obrazovaniija [Elektronnyj resurs] / A. V. Todosijchuk // Obrazovanie v dokumentah. – 2008. – № 7. – Rezhim dostupa: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=994

Гораш Е. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье речь идет о прогнозировании развития общего среднего образования, которое автором рассматривается как научная специально-организованная профессиональная деятельность. Прогнозирование развития общего среднего образования основывается на современных достижениях науки и техники, направлено на разработку прогнозов о перспективах и проблемах развития общего среднего образования в ближнем и дальнем будущем.

На основе теоретического анализа положений и ключевых понятий по проблеме исследования автором обоснована психологическая структура прогнозирования развития общего среднего образования; раскрыто специфическое содержание ее компонентов (мотивации, целей, предмета, объектов, субъектов, содержания, методов, средств и результатов).

Ключевые слова: развитие общего среднего образования; прогнозирование как метод, процесс, деятельность; психологическая структура прогнозирования развития образования.

Gorash K.

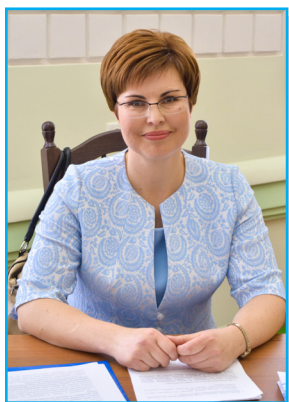
PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF FORECASTING THE DEVELOPMENT OF THE COMPREHENSIVE SECONDARY EDUCATION

The article presents some results of a theoretical study on the challenge of predicting the development of the comprehensive secondary education. On the basis of the analysis conducted on the scientific sources, the key concepts and the theory of forecasting the systems development, pedagogical prognostic sand the general theory of a human activity, the author: 1) confirmed the urgency of the need for professional forecasting in the development of school education in the economic, political and social crisis in Ukraine; 2) defined the need to update the methodology of forecasting the education al processes and the development of modern prognostic tools (a system of forecasting methods and tools) that would ensure the planned reform the education system, improving the quality of education al processes and formulating the new strategies and the alternative ways for the sustainable development education; 3) defined and justified the psychological structure of fore casting the development of school education and revealed the specific content components (motivation, purpose, object, subject, content, methods, means and outcomes).

In the article, forecasting the development of secondary education is considered by the author as the scientifically organized activities of the specially trained professionals, based on the modern achievements of science and technology and aims to develop predictions about the state, prospect sand problems of school education in the near and far future.

The promising areas for the further study on forecasting the development of education is the development and study of the special techniques to predict the consequences of innovation processes in the education system.

Keywords: education al development; prediction as a method, process, activity; psychological structure of predicting the secondary education development.



Кушнір Валентина Миколаївна –
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки та психології Уманського державного педагогічного університету імені Пала Тичини. Коло наукових інтересів: історія педагогіки, інноваційні технології дошкільної освіти, сімейне виховання
e-mail: valkushnir1@gmail.com

УДК 37(477)(09)+6(07)

РОЗВИТОК СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ ВПРОДОВЖ І ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.

У статті висвітлюються особливості становлення середньої освіти впродовж першої половини ХІХ ст. на українських землях. Обґрунтовується, що становий характер освіти існував упродовж усієї першої половини ХІХ ст. і суттєво впливав на хід освітньої політики. Також у цей період тривав пошук оптимальних форм організації середньої освіти. Біфуркація гімназійного курсу допомагала впроваджувати в систему середньої освіти становий характер та зреалізувати подвійну мету: підготовку молоді до вступу до університету та підготовку до професійної діяльності. Гімназія набувала поряд з академічною і професійну орієнтацію. Економічна потреба у природничо-практичних, технічних знаннях спричинила появу реальних і технічних закладів освіти.

Ключові слова: гімназійна освіта; класичний та реальний напрями освіти; технічні та промислові школи.

Постановка проблеми. Для модернізації сучасної системи освіти важливим є переосмислення історичного педагогічного досвіду та врахування найкращих надбань минулих поколінь. Історія становлення системи освіти впродовж першої половини ХІХ ст. – це одна зі складових вітчизняної історії педагогічної освіти. Оскільки значна частина українських земель була в складі Російської імперії в означений період, то і всі реформи, які проводив царський уряд в галузі освіти, стосувалися шкіл на українських землях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти розвитку шкільництва в Російській імперії висвітлено у працях сучасних науковців Л. Березівської [1], Н. Дічек [3], Н. Дмитренко, Н. Побірченко, О. Сухомлинської та інших дослідників. Однак питань становлення середньої системи освіти впродовж першої половини ХІХ ст. деякі з них торкалися лише побіжно, звертаючись до їх розгляду у зв'язку з вивченням інших освітніх процесів, що відбувалися в Російській імперії.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Метою статті є висвітлення особливостей становлення загальної освіти впродовж першої половини ХІХ ст. на українських землях.

Виклад основного матеріалу. Промислова революція, яка почала набирати обертів у європейських країнах з другої половини XVIII ст., повільними темпами поширювалася у Російській імперії у першій чверті XIX століття. Її повільний розвиток на імперських землях було спричинено опором аристократії технологічним змінам через страх втрати економічних та політичних привілеїв. Внаслідок цього економіка Росії занепадала і поступово опинялася позаду багатьох європейських країн.

Стагнація економіки прогнозовано відображалася на системі освіти, яка ставала консервативною та заполітизованою. Як відзначав сучасник тих подій С. Князьков: «... школа перестала розглядатися як засіб просвіти, а починає переважати проведення через неї в середовище юнацтва певного політичного світогляду ... Школа робиться зброєю політики» [5, с. 201]. Тому нову реформу школи було проведено більшою мірою під впливом не педагогічних, а політичних міркувань.

Задекларований статутом 1802 р. принцип позастановості в освіті змінювався відповідно до статуту 1828 р. на жорстку соціальну диференціацію видів освіти та типів шкіл: для кожного стану передбачався окремий тип школи, доступ до вищого щабля або утруднювався, або взагалі заборонявся. Діти з нижчих станів могли навчатися лише в початкових повітових і приходських училищах, а також у різних технічних та промислових школах.

Станово-політичні цілі та цінності набули пріоритетного значення перед цілями і цінностями освітніми. Гімназійний курс став семилітнім та набув чітко вираженого класичного характеру. Давні мови вивчалися у великому обсязі, природничі науки фактично усувалися з гімназичного курсу. Класицизм розглядався як засіб відволкання від вільнодумства і погашення можливих революційних поривів молоді. Професор О. Клосовський пригадував: «Із введенням класицизму стало дуже важко пройти гімназійний курс, особливо в перші роки його існування. Внаслідок цього лише невелика кількість дітей, найталановитіші, могли навчатися без репетитора. Репетиторство, це зло середньої школи, досягло крайнього ступеня. Репетиторством займалася велика кількість викладачів за високу винагороду, що нерідко доходило до зловживань» [1, с. 23].

Відомий український педагог ХХ ст. Г. Ващенко так характеризував українську освіту в означений період: «Станова система освіти, що існувала в дореволюційній Росії, дуже тяжко відбилася на дітях т. зв. нижчих станів, зокрема, на дітях селян. Їм фактично була закрита дорога не тільки до вищої школи, а навіть і до середньої освіти. А особливо у важкому стані перебували діти українських селян. Російська мова була для них незрозумілою. Тому школа мало давала їм знань або давала знання в перекрученому вигляді. Мало того, школа навіть у здібних дітей не викликала охоти до науки і цікавості до читання книжок, бо вони були написані чужою мовою» [2, с. 14].

Поступове поширення промислових виробництв, фабрик та міст зумовлювало потребу у середніх школах нового типу, які готували б своїх випускників до вивчення природничих і прикладних наук, надавали знання практичного спрямування. З 1836 р. у зону особливої уваги міністерства народної освіти потрапляють технічні школи, або, як їх називали, «реальні училища». Ці заклади підпорядковувалися різним міністерствам. Наприклад, міністерству торгівлі та промисловості підпорядковувалися такі спеціальні школи: комерційні училища, ремісничі та торгові школи; міністерству землеробства – сільськогосподарські школи різного спрямування; військовому міністерству – юнкерські училища, військово-фельдшерські школи та школи для солдатських дітей тощо. Більшість спеціальних шкіл відкривалися на кошти меценатів [8, с. 54]. Саме становий поділ школи привів до утворення в Російській імперії на початку XIX ст. мережі середніх навчальних закладів нового типу, що мали своєю первісною метою поширення «технічних, безпосередньо корисних для промислової діяльності знань» [8, с. 54]. Упродовж цього періоду реальні училища були різновидом спеціальної освіти та забезпечували підготовку нижчих станів суспільства.

Так, упродовж першої половини XIX ст. під натиском суспільної ініціативи в низці класичних гімназій було відкрито спеціальні комерційні класи. На українських землях більшість таких класів були сільськогосподарського спрямування. Зокрема, у 1807 р. було затверджено положення про школу землемірів при Волинській гімназії [7, с. 226].

До школи землемірів приймалися хлопчики, не молодші за 15 років, які мали міцне здоров'я та хорошу поведінку. У школі учні вивчали загальні навчальні предмети гімназійного курсу та спеціальні: топографію, таксацію, топографічну і межову зйомку, складання та креслення карт і планів тощо. Багато часу відводилося практичним роботам на місцевості. Курс навчання тривав три роки. По закінченню такої школи упродовж чотирьох років необхідно було попрацювати на казенній службі [7, с. 226].

Перше розпорядження, яке стосувалося реальної освіти, датувалося 1836 р., згідно з яким було дозволено при гімназіях та повітових училищах у тих містах, де немає університетів, створити відділення реальних училищ, пристосованих до головних потреб міського населення зі спрямуванням їх до мануфактурної промисловості чи торгівлі [8, с. 275]. У цих навчальних закладах запроваджувалися паралельні відділення – класичні та реальні. Загальний курс викладався два роки, а з третього класу починалася *біфуркація*. У класичному відділенні домінували латинська мова та гуманітарні предмети, а в реальному – природнича історія, хімія, технологія, товарознавство, комерційне законодавство та механіка.

Класичний курс призначався переважно для дітей дворян, канцелярських служителів та художників, реальний – для дітей купців, міщан та інших «вільних станів» [8, с. 275]. Реальний курс навчання в Російській імперії мав характер не загальноосвітній, а суто технічний, вузькопрофесійний. Середня освіта для міщанського та селянського станів вважалася на той час шкідливою.

Однак варто зауважити, що зміст навчання в реальних класах та училищах значно відрізнявся від стандартів реальної освіти Європи. Так, у Німеччині, Англії, Бельгії, Швейцарії, Італії, Пруссії реальні школи (училища) мали характер загальноосвітніх навчальних закладів з яскраво вираженим пристосуванням до практичного життя [6, с. 32].

Проте через політичні події на Заході у кінці 1840-х – на початку 1850-х рр. ставлення у царській Росії до реальної освіти змінилося. Значну частину провини у революційних настроях, як у Європі, так і на території Російської імперії, зокрема на українських землях, приписували класичній освіті. Вважалося, що класична освіта сприяє створенню «обману яви», витверезити яку може лише реальна освіта.

У грудні 1848 р. особливий комітет директорів гімназій під керівництвом попечителя Санкт-Петербурзького округу М. Мусіна-Пушкіна обговорював питання про біфуркацію курсу гімназії. А згодом міністром С. Уваровим було представлено проект нового навчального плану гімназії до Державної Ради. Міністр народної освіти пояснював необхідність шкільної реформи, продиктовану сучасними вимогами, так: «Нині, коли переконання про користь та важливість класичної системи достатньо спростувалися, виявляється можливість, відповідно до сучасних потреб, ясніше означити двояке призначення гімназії, із більшою визначеністю перейти від загальної освіти до спеціальної. Для цього необхідно розділяти молодих людей, які готуються до університету, і тих, які бажають із гімназії перейти прямо до служби. Перші з них потребують ґрунтовних знань із стародавніх мов та історії; другим необхідні більш докладні відомості з математики – для громадянської служби» [10, с. 368].

У 1849 р. було внесено зміни до Статуту гімназій, згідно з якими навчання в гімназії розподілялося на загальне (початкове) та спеціальне [6, с. 38], а всі предмети гімназійного курсу були розподілені на загальні та спеціальні. До останніх варто зарахувати латинську та грецьку мови і російське законодавство. Вивчення спеціальних предметів розпочиналося з четвертого класу. У вищих чотирьох класах, окрім предметів загальних для всіх (закону Божого, фізики, математичної географії, російської та загальної історії, математики, російської, слов'янської, німецької і французької мов), вводилися нові предмети, залежно від того, до якої діяльності готувалися учні гімназії. Для тих, хто готувався до університету, викладалася латинська мова, хто планував на філософський факультет – вивчав ще й грецьку мову, хто не бажав продовжувати навчання, а хотів іти на службу – вивчав законодавство, російську мову та практичний курс математики.

Таблиця 1

Навчальний план класичної гімназії 1849 року [6, с. 38]

	I	II	III
Закон Божий	2	2	2
Російська і слов'янська мови	4	4	4
Математика	4	4	4
Географія	3	3	5
Німецька мова	3	3	3
Французька мова	3	3	3
Чистописання	4	4	2
Креслення і малювання	1	1	1
	24	24	24

3 IV класу біфуркація:

	IV	V	VI	VII
Закон Божий	2	1	1	1
Російська і слов'янська мови	3	3	3	3
Математика	3	3	3	3
Фізика і математична географія	–	2	2	2
Історія загальна російська	4	3	3	3
Німецька і французька мови	3	3	3	3

Окрім цього, вводилися ще такі предмети:

1) для тих, хто планував навчання в університеті:

Латинська мова	4	4	4	4
Грецька мова (для бажуючих)	2	2	2	2

2) для тих, хто готувався на службу:

Російська і слов'янська мови	2	-	-	-
Математика	2	-	-	-
Російське законодавство	-	4	4	4

У 1852 р. навчальний курс гімназій було доповнено викладанням природознавчих наук [6, с. 40]. Водночас грецьку мову було вилучено із курсу, окрім тих гімназій, які перебували в університетських містах та в тих містах, де проживало населення грецького походження, в Україні це в Одесі, Ніжині, Харкові, Києві.

Отже, усі гімназії було розподілено на *три профілі*: гімназії з природничою історією і законодавством; гімназії із законодавством та гімназії з грецькою мовою, тобто *запроваджувалося професійно орієнтоване вивчення предметів*.

Капіталістичні форми господарювання сприяли зростанню попиту на реальну і технічну освіту, з іншого боку, класична система освіти зазнавала критики.

У 1852 р. в країні залишилося лише 9 класичних гімназій із двома стародавніми мовами, у всіх інших було запроваджено профільне навчання [6, с. 27].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, становий характер освіти існував упродовж усієї першої половини XIX ст. і суттєво впливав на хід освітньої політики. Також у цей період тривав пошук оптимальних форм організації середньої освіти. Біфуркація гімназійного курсу фактично допомагала впроваджувати в систему середньої освіти становий характер. Учні, які мали продовжувати навчання в університеті, вчилися на відділенні з посиленням вивченням стародавніх мов, а ті, хто мав іти на службу, – на відділенні з посиленням вивченням законодавства. Гімназія набувала поряд з академічною і професійну орієнтацію. Економічна потреба у природничо-практичних, технічних знаннях спричинила появу реальних і технічних закладів освіти, аналіз яких буде висвітлено у наступному дослідженні.

Використані джерела

1. Березівська Л. Д. Державна політика царату щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти / Л. Д. Березівська // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : монографія / [О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. М. Гупан, Л. С. Бондар, Н. Б. Антонєць, Т. В. Філімонова, М. Я. Антонєць, Т. І. Куліш, С. М. Шевченко]. – К. : Пед. думка, 2013. – С. 11–32.
2. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Г. Ващенко. – Мюнхен, 1957. – 48 с.
3. Дічек Н. П. Професіоналізація шкільної освіти як реакція на суспільно-економічні виклики доби / Н. П. Дічек // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : монографія / [О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. М. Гупан, Л. С. Бондар, Н. Б. Антонєць, Т. В. Філімонова, М. Я. Антонєць, Т. І. Куліш, С. М. Шевченко]. – К. : Педагогічна думка, 2013. – С. 74–117.
4. Клоссовский А. В. Материалы к вопросу о постановке среднего образования в России / А. Клоссовский, заслуж. проф. Имп. Новорос. ун-та. – Одесса : Тип. «Экономическая», 1904. – 52 с.
5. Князьков С. А. Очерк по истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II / С. А. Князьков, Н. И. Сербов. – М. : Польза, 1910. – 210 с.
6. Мусин-Пушкин А. Среднеобразовательная школа в России и ее значение / А. Мусин-Пушкин. – Петроград : Главное Управление Уделов, Моховая 40, 1915. – 166 с.
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР XVIII в. – первая половина XIX в. / под. ред. М. Ф. Шабаевой. – М. : Педагогика, 1973. – 605 с.
8. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности министерства Народного просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб. – 1902. – 875 с.
9. Чехов Н. В. Опыт трудовой школы в России / Н. В. Чехов // Трудовая школа в свете истории и современности : сб. статей / под ред. М. М. Рубинштейна. – 2-е изд., испр. и доп. – Л. : Сеятель, 1925. – С. 80–94.
10. Шмид Е. История средних учебных заведений в России : пер. с нем. / Е. Шмид. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1887. – 684 с.

References

1. Berezivska L. D. Derzhavna polityka tsaratu shchodo dyferentsiatsii orhanizatsii i zmistu shkilnoi osvity / L. D. Berezivska // Dyferentsiiovanyi pidkhdid v istorii ukrainskoi shkoly (kinets XIX – persha tretyna XX st.) : monohrafiia / [O. V. Sukhomlynska, N. P. Dichek, L. D. Berezivska, N. M. Hupan, L. S. Bondar, N. B. Antonets, T. V. Filimonova, M. Ya. Antonets, T. I. Kulish, S. M. Shevchenko]. – K. : Ped. dumka, 2013. – S. 11–32.
2. Vashhenko Gh. Proekt systemy osvity v samostijnij Ukraini / Gh. Vashhenko. – Mjunktken, 1957. – 48 s.
3. Dichek N. P. Profesionalizatsiia shkilnoi osvity yak reaktsiia na suspilno-ekonomichni vyklyky doby / N. P. Dichek // Dyferentsiiovanyi pidkhdid v istorii ukrainskoi shkoly (kinets XIX – persha tretyna XX st.) : monohrafiia / [O. V. Sukhomlynska, N. P. Dichek, L. D. Berezivska, N. M. Hupan, L. S. Bondar, N. B. Antonets, T. V. Filimonova, M. Ya. Antonets, T. I. Kulish, S. M. Shevchenko]. – K. : Pedahohichna dumka, 2013. – 74–117 s.
4. Klossovskij A. V. Materialy k voprosu o postanovke srednego obrazovaniija v Rossii / A. Klossovskij,

- zasluzh. prof. Imp. Novoros. un-ta. – Odessa : Tip. «Jekonomicheskaja», 1904. – 52 s.
5. Knjaz'kov S. A., Serbov N. I. Oчерk po istorii narodnogo obrazovanija v Rossii do jepohi reform Aleksandra II / S. A. Knjaz'kov, N. I. Serbov. – M. : Pol'za, 1910. – 210 s.
 6. Musin-Pushkin A. Sredneobrazovatel'naja shkola v Rossii i ee znachenie / A. Musin-Pushkin. – Petrograd : Glavnoe Upravlenie Udelov, Mohovaja 40, 1915. – 166 s.
 7. Oчерki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR XVIII v. – pervaja polovina XIX v. / pod red. M. F. Shabaevoj. – M. : Pedagogika, 1973. – 605 s.
 8. Rozhdestvenskij S. V. Istoricheskij obzor dejatel'nosti ministerstva Narodnogo prosveshhenija (1802–1902) / S. V. Rozhdestvenskij. – SPb, 1902. – 875 s.
 9. Chehov N. V. Opyt trudovoj shkoly v Rossii / N. V. Chehov // Trudovaja shkola v svete istorii i sovremennosti : sb. statej / pod red. M. M. Rubinshtejna. – 2-e izd., ispr. i dop. – L. : Sejatel', 1925. – S. 80–94.
 10. Schmid E. Istorija srednih uchebnyh zavedenij v Rossii : per. s nem. / E. Schmid. – SPb. : Tip. B. C. Balasheva, 1887. – 684 s.

Кушнір В.

РАЗВИТИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УКРАИНСКИХ ЗЕМЛЯХ НА ПРОТЯЖЕНИИ 1828–1850-х гг.

В статье освещаются особенности становления общего образования на протяжении первой половины XIX в. на украинских землях. Обосновывается, что сословный характер образования существовал в течение всей первой половины XIX в. и существенно влиял на ход образовательной политики. В этот период продолжался поиск оптимальных форм организации школы. Бифуркация гимназийного курса помогала внедрять в систему среднего образования сословный характер и реализовывать двоякую цель: подготовку молодежи к поступлению в университет и подготовку к профессиональной деятельности. Гимназия принимала наряду с академической и профессиональную ориентацию. Экономическая потребность в естественно-практических, технических знаниях привела к появлению реальных и технических учебных заведений.

Ключевые слова: классический и реальный курсы гимназического образования; технические и промышленные школы.

Kushnir V.

DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATION IN UKRAINIAN LANDS DURING 1828–1850'S.

In the article the peculiarities of general education during first half of the nineteenth century. in Ukrainian lands. The stagnation of the economy predictably reflected in the education system of the Russian Empire, which became conservative and politicized. Estates character education existed throughout the first half of the nineteenth century. He significantly influenced the course of educational policy. At this time, the selection of the best forms of school. In 1836 dawned the first order, which concerned a real education. It allowed at schools and district schools create division real schools that are adapted to the needs of major urban population with direction to their manufacturing industry or trade. The curriculum is in actual classrooms and schools differed from the actual standards of education in Europe. Since 1848, in the school introduced bifurcation course. She helped implement the system of secondary education is character. High School implemented the two objectives: to prepare young people for university and training for the profession. Gymnasium and acquired academic and professional orientation. Under the pressure of public initiatives in some classical schools were open special business classes. These were the classes of agricultural areas. For example, 1807 was approved position on school Volyn surveyors at school. The economic need for natural and practical technical knowledge had led to real and technical educational institutions.

Keywords: classic courses and a real high school education; technical and industrial school.



Модягіна Наталія Володимирівна —
вчитель спеціалізованої школи № 52 м. Києва, вчитель вищої ка-
тегорії. Коло наукових інтересів: методика навчання математи-
ки, сучасні інноваційні технології у навчанні математики
e-mail: natalia_modyagina@ukr.net

ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

У статті розкрито особливості, методичну значущість та змістовність підручника «Алгебра, 8» авторського колективу: О. І. Глобін, О. І. Буковська, Д. В. Васильєва, І. А. Сільвестрова; обґрунтовано доцільність його використання на уроках алгебри; наведено конкретні приклади задач, що сприяють встановленню міжпредметних зв'язків.

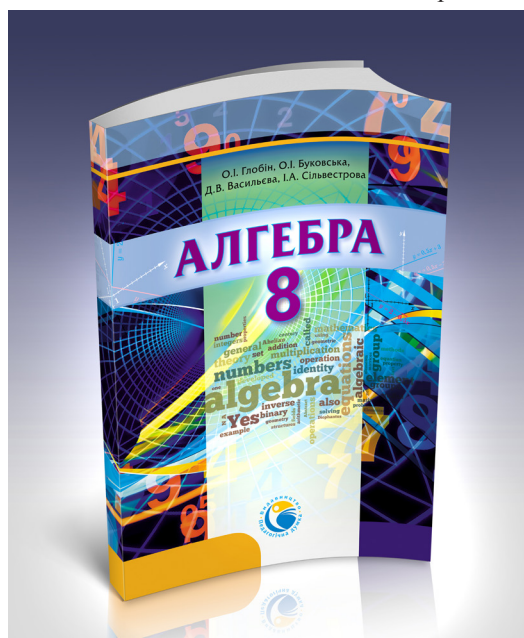
Ключові слова: інноваційні засоби навчання; підручник алгебри; аксіологічний потенціал підручника з алгебри; міжпредметні зв'язки в підручнику з алгебри; білінгвальний підручник з алгебри.

В Інституті педагогіки НАПН України розроблено інноваційні методики і навчально-методичне забезпечення навчання математики сучасних учнів у контексті реалізації компетентнісного, діяльнісного, розвивального, особистісного та аксіологічного підходів. На цій основі співробітниками відділу та вчителями (авторський колектив: О. І. Глобін, О. І. Буковська, Д. В. Васильєва, І. А. Сільвестрова) розроблено підручник «Алгебра, 8», який отримав гриф Міністерства освіти і науки України (рис. 1).

Пропонований підручник буде цікавим і корисним для всіх учителів математики, а особливо для учнів і вчителів шкіл, ліцеїв і гімназій з поглибленим вивченням англійської мови, гуманітарної спрямованості, креативного розвитку, усіх тих, хто прагне продуктивного розвитку, культурного творення і діалогу з культурою і соціумом.

Метою статті є висвітлення особливостей, методичної значущості та оригінальності підручника «Алгебра, 8» авторського колективу: О. І. Глобін, О. І. Буковська, Д. В. Васильєва, І. А. Сільвестрова; обґрунтування переваг його використання у навчальному процесі.

Підручник містить усі теми, визначені програмою для загальноосвітніх навчальних за-



кладів. Також додатково висвітлено тему «Множини», що сприяло розкриттю сутності понять, передбачених навчальною програмою. Підручник містить 6 основних розділів (Степінь із цілим показником. Рациональні вирази. Множини та операції над ними. Квадратні корені та дійсні числа. Квадратні рівняння. Рациональні рівняння як математичні моделі прикладних задач) і вступного (Повторення і систематизація навчального матеріалу за курс алгебри 7-го класу). Вступний розділ допомагає організувати вчителю навчання в перші тижні навчального року, а учням актуалізувати знання, отримані в 7 класі.

На початку кожного розділу подано цитату відомого математика, його фотографію чи портрет і короткі відомості про нього, окрім того, у таблиці наведено основні поняття розділу двома мовами і подано приклади до них (рис. 2).

До кожного розділу подано «Орієнтовні завдання до тематичної контрольної роботи», «Тестові завдання на повторення», а також історичний матеріал.

Теоретичний матеріал подано доступно, використовуються схеми і алгоритми, розглянуто багато розв'язаних прикладів, що надалі зустрінуться учням. Авторами розглядаються різні способи виконання одного і того самого прийому обчислення чи розв'язування задачі, що забезпечує варіативність вибору учнем методів та способів розв'язання завдань відповідно до власного рівня навчальних можливостей.

Кожен параграф, крім традиційних теоретичного матеріалу і задач, містить такі рубрики: Ключові слова, Узагальнійте міркуючи, Світ навколо нас; Мисліть творчо, логічно, системно; Математика без кордонів; Дізнайся більше.

Варто зазначити, що автори в рубриках «Дізнайся більше» приділили значну увагу розв'язуванню рівнянь з параметрами.

Система задач у підручнику різноманітна і добре диференційована. Всі завдання поділені на три рівні складності, що забезпечує реалізацію особистісного, діяльнісного та розвивального підходів. Реалізацію компетентнісного та аксіологічного (ціннісного) підходів забезпечують:

- прикладні задачі;
- задачі українознавчого характеру;
- задачі, що стимулюють проектну діяльність учнів;
- задачі, що сприяють формуванню в учнів загальнолюдських, громадянських, патріотичних, сімейних та особистісних цінностей;
- творчі завдання;
- завдання з логічним навантаженням;
- задачі англійською мовою.



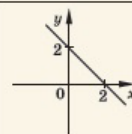
*Алгебра щедра – вона часто дає більше,
ніж у неї просять.*

Жан Лерон Д'Аламбер

Жан Лерон Д'Аламбер (1717–1783) – французький математик, фізик, філософ, член Французької, Паризької, Петербурзької, Пруської та інших академії наук

У цьому розділі ви пригадасте:

- властивості степеня з натуральним показником;
- як записати одночлен і многочлен у стандартному вигляді;
- що таке область визначення і область значень функції;
- як побудувати графік лінійної функції;
- як розв'язати лінійне рівняння з однією змінною;
- як розв'язати систему лінійних рівнянь з двома змінними.

Основні поняття теми		
Українською	International (English)	Математичною
Степінь	power	7^4
Одночлен	monomial	$2xy$
Многочлен	polynomial	$2a^2 + 2a - 1$
Функція	function	$y = 2x + 3$
Графік лінійної функції	graph of the linear function	
Лінійне рівняння з однією змінною	linear equation with one variable	$3x + 5 = 20$
Система лінійних рівнянь з двома змінними	system of the linear equations with two variables	$\begin{cases} 8x + 20y = 3 \\ 2x + 5y = 16 \end{cases}$

Значну увагу у підручнику приділено мотивації, міжпредметним зв'язкам, практичній спрямованості курсу алгебри. Розширення міжпредметних зв'язків відбувається за рахунок включення задач з різних галузей знань: фізики, біології, хімії тощо.


Наприклад.

177. (Математика, хімія і фізика). У резервуарі міститься вуглекислий газ масою 5,5 г. Визначте число молекул CO_2 , що знаходяться в резервуарі. Чому дорівнює маса однієї молекули?


178. (Математика і екологія). Визначте площу акваторії моря, у якій могла б прогодуватися зграя чайок загальною масою 500 кг (40 % сухої речовини) у ланцюзі живлення: фітопланктон → риба → чайка. Продуктивність фітопланктону – 500 г/м² сухої маси.

179. (Математика і біологія). Використовуючи правило екологічної піраміди, визначте площу (у м²) відповідного біогеоценозу, на якій може прогодуватися лев масою 150 кг (ланцюг живлення: трав'янисті рослини → парнокопитні → лев). Біомаса рослинності савани становить 750 г/м².

Цікаво для учнів реалізовані міжпредметні зв'язки з англійською мовою. Основні терміни, які будуть вивчатися в розділі, наведено двома мовами (українською та англійською), що розширює лексику учнів. У рубриці «Математика без кордонів» подано задачі, сформульовані англійською мовою (рис. 3).



Світ навколо нас

189. Україна є однією з дев'яти держав світу, які проєктують і будують літаки. Серед найяскравіших здобутків українського літакобудування – найбільший у світі літак АН-225 «Мрія», а також найпотужніший літак АН-124 «Руслан». Ці «залізні птахи» сконструйовано лідером літакобудування АНТК ім. Антонова, що знаходиться в Києві.




Літак «Мрія», маса якого 640 т, взявши на борт вантаж вагою 253 т, за один політ установив більше ніж 124 рекорди.

У скільки разів маса літака більша за масу вантажу, який він може підняти? Відповідь округліть до десятих.



190. Складіть умову задачі на рух навадогін, у розв'язанні якої потрібно буде застосувати формули $v = v_{зд} + v_{теч}$ та $t = s : v$.

191. Під час придбання товару на суму від 600 грн покупець отримує знижку в 10 %. На яку найбільшу суму зможе придбати товарів покупець, якщо в нього із собою 594 грн?


Математика без кордонів
Mathematics Without Borders

192. Find the time in hours, mins and secs, for a buffalo if it walks at 3,2 km/h to cover 5,2 km. Also find how far it will go in 35 mins and 25 seconds. Give your answer in both km and m.

§ 6. ФУНКЦІЯ $y = \frac{k}{x}$, ЇЇ ГРАФІК І ВЛАСТИВОСТІ

Ключові слова:	Keywords:
функція, графік функції, обернена пропорційність, гіпербола	function, graph of the function, inverse proportionality, hyperbola

Розглянемо приклад. Нехай прямокутник має площу S . Якщо довжини сторін прямокутника x і y , то $xy = S$. Звідки $y = \frac{S}{x}$. Отже, величини x і y – обернено пропорційні.

Означення. Функцію вигляду $y = \frac{k}{x}$, де k – число, $k \neq 0$, називають оберненою пропорційністю.

Задачний зміст підручника сприяє формуванню в учнів почуття патріотизму. У рубриці «Світ навколо нас» містяться задачі українознавчого характеру, а також такі, які вмотивовуватимуть та дозволятимуть побачити, як математика допомагає учням у повсякденному житті.

Діяльнісний підхід у підручнику реалізовано через систему завдань, що спонукають до активної діяльності кожного учня на уроці, а також стимулюють до проєктної діяльності вдома.

Підручник сприяє формуванню в учнів, окрім предметної, також ключових компетентностей (уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземною мовами, соціальної, гендерної, громадянської, загальнокультурної, підприємницької, загальнозбережувальної)

У комплекті до підручника є дидактичні матеріали «Самостійні та контрольні роботи», які містять календарне планування, самостійні роботи в двох варіантах, контрольні роботи в

чотирьох варіантах (четвертий варіант є аналогом третього, але поданий англійською мовою), а також відповіді до всіх самостійних і контрольних робіт, що є надзвичайно зручно для вчителя.

Висновки. Підручник «Алгебра, 8» відповідає принципам науковості та доступності, містить креативні ідеї, а також сприяє впровадженню в навчальних закладах компетентнісного, діяльнісного та аксіологічного підходів. Підручник позитивно характеризується учителями і заслуговує на подальше його широке використання. Рекомендуємо вчителям впроваджувати його в навчальний процес, використовувати в позакласній роботі для зацікавлення учнів предметом.

Використані джерела

1. Глобін О. І. Алгебра : підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. І. Глобін, О. І. Буковська, Д. В. Васильєва, І. А. Сильвестрова. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 212 с.
2. Сильвестрова І. А. Алгебра. 8 клас. Самостійні та контрольні роботи / І. А. Сильвестрова, М. С. Фурман, О. І. Буковська, Д. В. Васильєва, О. І. Глобін. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 136 с.

References

1. Hlobin O. I. Algebra : pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / O. I. Hlobin, O. I. Bukovska, D. V. Vasyliieva, I. A. Silvestrova. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – 212 s.
2. Silvestrova I. A. Algebra. 8 klas. Samostiini ta kontrolniroboty / I. A. Silvestrova, M. S. Furman, O. I. Bukovska, D. V. Vasyliieva, O. I. Hlobin. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – 136 s.

Модягина Н. В.

ИННОВАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В статье раскрыты особенности, методическая значимость и содержательность учебника «Алгебра, 8» авторского коллектива А. И. Глобин, О. И. Буковская, Д. В. Васильева, И. А. Сильвестрова; обоснована целесообразность его использования на уроках алгебры; приведены конкретные примеры задач, способствующих реализации межпредметных связей.

Ключевые слова: инновационные средства обучения; учебник алгебры; аксиологический потенциал учебника; межпредметные связи в учебнике.

Modyagina N.

INNOVATIVE FACILITIES OF MATHEMATICS EDUCATION

Features, methodical meaning fullness and richness of text books content («Algebra, 8» authorial collective: O. Hlobin, O. Bukovskaya, D. Vasyliieva, I. Silvestrova) is exposed in the article; expediency of it's use on the algebra lessons is reasonable; examples of this textbooks tasks are made.

Keywords: innovative facilities of education; algebra textbook; axiological potential of a textbook; inter subject connections in a textbook.

Л. П. Величко, доктор педагогічних наук, професор; Н. В. Демиденко; О. Г. Козленко; Ю. Б. Малієнко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; Ю. С. Мельник, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; О. Ф. Надтока, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; Інститут педагогіки НАПН України

СИНХРОНІСТИЧНА ТАБЛИЦЯ

(продовження, початок у попередньому випуску журналу)

Дата	Хімія	Біологія	Фізика, астрономія, техніка	Література і мистецтво	Світова історія, географія
1	2	3	4	5	6
VII–V тис. років до н. е.	Поява гончарства				
V–I тис. років до н. е.	Виплавлення металів і сплавів, дублення шкір, фарбування тканин, виробництво скла, кераміки. Зародження хімічних знань у Стародавньому Єгипті, Месопотамії, Китаї, Індії. Відомості про сім металів: золото, срібло, мідь, олово, свинець, залізо, ртуть (5 тис. років до н. е. – мідний період, 2,5 тис. років до н. е. – бронзовий період, 1,5 тис. років до н. е. – залізний період)	Розвиток знань з математики, механіки, астрономії, медицини, географії, створення календаря			Бл. 4 тис. років до н. е. Виникнення держави на території Єгипту. 3 тис. років до н. е. Трипільська культура Бл. 2600 р. до н. е. Споруджено піраміду Хеопса. XIII ст. до н. е. Вихід євреїв з єгипетського полону. Бл. 1200 р. до н. е. Троянська війна
X–V ст. до н. е.				XII–II ст. до н. е. Створення Старого Заповіту (Біблія).	776 р. до н. е. Перші Олімпійські ігри. 753 р. до н. е. Заснування Рима.

1	2	3	4	5	6
X–V ст. до н. е.			VII–VI ст. до н. е. Перші відомості про електрику й магнетизм (Фалес Мілетський). VI ст. до н. е. Вивчення властивостей цілих чисел (Піфагор).	VIII–VII ст. до н. е. Гомер. «Іліада», «Одіссея». VI ст. до н. е. Езоп (байки), Сафо (лірика). VI–V ст. до н. е. Есхіл (драма).	VII–V ст. до н. е. Заснування грецьких полісів у Північному Причорномор'ї. VI ст. до н. е. Реформи Солона.
V–IV ст. до н. е.	Атомістичні уявлення Левкіппа і Демокріта	Опис будови тварин і людини (Гіппократ). Опис понад 500 видів тварин (Арістотель)	Зародження елементів механіки. Відкриття явища заломлення світла. Докази кулястості Землі (Арістотель)	V ст. до н. е. Софокл, Евріпід (драма), Арістофан (комедія), Фідій (рельєфлення)	V ст. до н. е. Подорожі Геродота
IV ст. до н. е.	Арістотель створив систему «п'яти елементів» (тепло – холод – сухість – вологість –		Створення елементарної геометрії (Евклід). Виникнення геометричної оптики (Евклід)		336–323 рр. до н. е. Завойовницькі війни Александра Македонського. Найдавніші географічні карти (Китай)
III–II ст. до н. е.			Відкриття законів важеля, гідростатики, умов плавання тіл (Архімед). Створення моделі Землі (прототип глобуса), вимірювання довжини меридіану (Ератосфен)	III ст. до н. е. Александрійська бібліотека	III ст. до н. е. Початок будівництва Великого Китайського муру. III–II до н. е. Пунічні війни

I ст. до н. е.	Атомістичні уявлення Лукреція (поема «Про природу речей»)		II–I ст. до н. е. Доведення залежності морських припливів від фаз Місяця (Посідоній)	I ст. до н. е. М. Ціцерон (риторика), П. Вергілій. «Енеїда»; К. Гораций. «Пісні»; П. Овідій. «Метаморфози» Г. Петроній «Сатирикон»	73–71 рр. до н. е. Повстання під проводом Спартака. 49–44 рр. до н. е. Диктатура Юлія Цезаря. I ст. Страбон. «Географія»
I–II ст.	Винайдення паперу (Китай)	Упровадження в медицину дослідів на тваринах (Гален)	II ст. Геоцентрична система світу (Птолемей). Описано роботу важеля, ворота, клина, гвинта й блока (Герон Александрійський)	I–II ст. Створення Нового Заповіту (Біблія) II ст. Апулей «Золотий осел»	I ст. Різдво Христове. I ст. Пліній Старший. «Природнича історія». 54–68 рр. Правління імператора Нерона. 66–73 рр. Іудейська війна. 79 р. Виверження Везувію
III–IV ст.	Вперше вжито слово «хімія» (Зосима з Панополіса)				
IV ст.	Виготовлення порцеляни (Китай)				
III–V ст.	Розвиток «хімічного мистецтва» в Єгипті				V ст. Заснування Кісва. 476 р. Падіння Західної Римської імперії

VI ст.					VI ст. Розквіт Візантійської імперії. 570–632 рр. Пророк Мухамед
VII ст.	Ознайомлення арабів з творами грецьких і єгипетських учених			610–632 рр. Запис Корану	VII–VIII ст. Завойовницькі походи арабів
VIII–IX ст.	Праці з алхімії Джабір ібн Хайяна (латин. Гебер)			863 р. Створення слов'янської писемності (Кирило і Мефодій)	IX ст. Утворення Київської Русі
IX–X ст.	Праці з алхімії Абу-ар-Разі (лат. Разес)				1000 р. Перше відкриття Північної Америки вікінгами (Л. Еріксон). 980–1015 рр. Правління Володимира Великого. 988 р. Прийняття християнства в Київській Русі
X–XI ст.	IX–XI ст. Добування оцтової, нітратної кислот, нашатиру. X–XI ст. Праці з алхімії, медицини Ібн Сіні (латин. Авіценна). XI ст. Винайдення перегонного апарата і добування етилового спирту	1023 р. Дослідження інфекційних захворювань (Ібн Сіна)	XI ст. Винайдення збільшувального скла	1011 р. Заснування Софійського собору в Києві; перша бібліотека на Русі	1019–1054 рр. Князювання Ярослава Мудрого. 1054 р. Поділ християнської церкви на православну і католицьку. 1096 р. Перший Хрестовий похід

<p>XII ст.</p>	<p>Добуто сульфатну кислоту. Переклад творів арабських алхіміків латиною (Роберт із Честера)</p>	<p>Альгацині. «Книга про терези мудрості» (таблиці густини твердих і рідких тіл)</p>	<p>Бл. 1113 р. Нестор-літописець «Повість минулих літ». Бл. 1185 р. «Слово про похід Ігорів». XI–XII ст. О. Хайям «Рубай». XII ст. Ш. Руставелі. «Витязь у тигровій шкурі»</p>	<p>1154 р. Коментарі до карти світу (Ал-Ідрісі. «Книга Рожера». 1154–1189 рр. Правління Генріха II Плантагенета. 1187 р. Перша згадка в літописі назви «Україна». 1199 р. Утворення Галицько-Волинської держави. XII–XIII ст. Феодальна роздрібненість Русі</p>
<p>XIII ст.</p>	<p>1270 р. Виявлено розчинність золота в «царській воді». Утвердження ідейних основ алхімії в Європі (Альберт Великий, праці про мінерали, рослини і тварин; Фома Аквінський)</p>	<p>Опис явища магнітної індукції (П. Перегріно, опубл. 1558 р.). Дослідження явища веселки (Е. Віттелій)</p>		<p>1215 р. Велика хартія вольностей. 1240 р. Руйнування Києва військом Батия. 1265 р. Скликання англійського парламенту. 1271–1295 рр. –подорож Марко Поло до Китаю, Індокитаю та Індії</p>
<p>XIII ст.</p>	<p>Розвиток алхімії на основі експерименту (Р. Бекон) XIII–XIV ст. Праці Р. Луллія з трансмутатції металів</p>	<p>Винайдення магнітного компаса, окулярів</p>		

XIV ст.	Поєднання у працях алхіміків природничих знань, магії і ремісничого досвіду. 1317 р. Анафема алхімії. Введено поняття «сіть»		1303–1321 рр. Данте «Божественна комедія».	Початок епохи Відродження. 1337–1453 рр. Столітня війна. 1352–1354 рр. – Подорож Ібн Батути з Марокко до Індії. 1362 р. Підпорядкування Київського князівства Литовській державі
XV ст.	XV–XVI ст. Праці В. Валентина. Опис методу добування соляної кислоти	Поділ рухів на поступальні й обертальні, рівномірні й змінні (Альберт Саксонський). Закон рівноприскореного руху (Н. Орезм). Дослідження явища відбиття звуку, законів біноккулярного зору тощо (Леонардо да Вінчі)	Середина XV ст. Початок книгодрукування в Європі (Й. Гутенберг). 1478 р. С. Ботічеллі «Весна».	1415 р. Страга Яна Гуса. 1431 р. Страга Жанни д'Арк. 1453 р. Загібель Візантійської імперії. 1488 р. Морська подорож навколо Африки, відкриття мису Доброї Надії (Б. Діаш). 1489 р. Перша згадка про українських козаків у писемних джерелах. 1492 р. Відкриття Америки Х. Колумбом. Виготовлення першого із відомих нині глобусів (М. Бегайм). 1498 р. Подорож Васко да Гама до Індії
		1494 р. С. Брант «Корабель дурнів». XV ст. «Тисяча і одна ніч»	1490 р. А. Дюрер. «Портрет батька».	

<p>XVI ст.</p>	<p>Виникнення ятрохімії, використання хімічних сполук як ліків (Парацельс)</p>		<p>1501 р. Мікеланджело «Давид». 1503 р. Леонардо да Вінчі «Мона Ліза». 1509 р. Е. Роттердамський «Похвала глупоті» 1515 р. Рафаель «Сикстинська мадонна». 1517 р. Друкування «Руської біблій» (Ф. Скорина)</p>	<p>1517 р. Початок Реформації в Німеччині. 1519–1522 рр. – Перша навколосвітня подорож (Ф. Магеллан та Х. С. Елькано)</p>
<p>XVI ст.</p>	<p>Розвиток технічної хімії (твори «Про піротехніку», «Про мистецтво фарбування», «Про мистецтво скловаріння», «Про гірничу справу»). Налагоджено виробництво мила</p>	<p>543 р. Геліоцентрична система світу (М. Коперник «Про обертання небесних сфер»)</p>	<p>1532 р. Ф. Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель» 1565 р. П. Брейгель Старший «Мисливці на снігу».</p>	<p>1556 р. Заснування князем Д. Вишневецьким Запорізької Січі на о. Мала Хортиця. 1558–1603 рр. Правління королеви Єлизавети I (Англія). 1569 р. Люблінська унія. Утворення Речі Посполитої. 1572 р. Варфоломійська ніч.</p>

			<p>1583–1597 рр. Винайдення камери-обскури з лінзою, зорової труби й термометра (термоскопа) (Галілео Галілей).</p> <p>1584 р. Дж. Бруно «Диалог про нескінченність, Всесвіт і святи».</p> <p>1586 р. С. Стевін «Начала статики».</p> <p>1590 р. Винайдення мікроскопа.</p> <p>1596 р. Й. Кеплер «Траєкторія Всесвіту»</p>	<p>1574 р. Друкування Іваном Федоровичем у Львові перших українських підручників «Апостол» і «Буквар»</p>	<p>1582 р. Прийняття григоріанського календаря</p>
XVI ст.	1597 р. Перший підручник алхімії (А. Лібавій)		<p>1600 р. Розмежування понять електричних і магнітних явищ (У. Гільберт)</p>		<p>1596 р. Берестейська церковна унія. Утворення Української греко-католицької церкви</p>
1600–1620	Становлення хімії як науки		<p>1609 р. Основи сучасної механіки (Г. Галілей). Винайдення телескопа. Закони руху планет (Й. Кеплер «Нова астрономія»).</p> <p>1614 р. Логарифмічні таблиці (Д. Непер).</p>	<p>1601 р. В. Шекспір «Гамлет».</p> <p>1615 р. М. Сервантес «Дон Кіхот»</p>	<p>1600 р. Страга Дж. Бруно.</p> <p>1606 р. Відкриття Австралії (В. Янсзон).</p> <p>1618–1648 рр. Тридцятилітня війна.</p>

1620–1650		1628 р. Вчення про кровообіг (У. Гарвей)	1637 р. Геометрія Р. Декарта. 1643 р. Виявлення атмосферного тиску, вакууму, створення барометра (Е. Торрічеллі)	1638 р. П. Рубенс «Наслідки війни»	1632 р. Заснування Києво-Могилянської колегії. 1643–1715 рр. Правління короля Людовіка XIV (Франція). 1648–1657 рр. Визвольна війна українського народу під проводом Б. Хмельницького. 1606 р. Відкриття Австралії (В. Янсзон)
1650–1670	1661 р. Визначення хімії як «хімічної філософії»; основи корпускулярної теорії (Р. Бойль «Хімік-скеттик»); 1669 р. Відкриття фосфору (Х. Бранд)	1657 р. Годинник з маятником (Х. Гюйгенс). 1660 р. Закон Р. Гука 1662 р. Закон Бойля–Маріотта.	1664 р. Ж. Мольєр «Тартюф». 1668 р. Х. Рембрандт «Повернення блудного сина»	1650 р. Створення першої карти України на основі інструментальних зйомок (Г. Л. де Боплан). 1654 р. Українсько-московський договір. 1661 р. Відкриття університету у Львові. 1667 р. Андрусівське перемир'я. Поділ України на Лівобережну (у складі Росії) і Правобережну (у складі Польщі)	

1670–1700	1675 р. Н. Лемері «Курс хімії»	1673 р. Перше спостереження найпростіших організмів (А. Левенгук)	1687 р. Основні закони механіки (І. Ньютон). 1687 р. Диференціальне й інтегральне числення (І. Ньютон, Г. Лейбніц) 1700 р. Закон великих чисел (Я. Бернуллі). 1703 р. «Арифметика» Л. Магніцького 1703 р. Х. Гюйгенс «Про відцентрову силу». 1704 р. І. Ньютон «Оптика». 1714 р. Винайдення М. Фаренгейтом термометричної шкали. 1730 р. Шкала Р. Реомюра (спиртова). 1738 р. Д. Бернуллі «Гідродинаміка» (рівняння Бернуллі). 1740 р. А. Цельсій. 100-градусна шкала термометра. 1741–1750 рр. Кінетична теорія теплоти (М. Ломоносов, Р. Бойль, Р. Гук, Д. Бернуллі)	1677 р. Ж. Расін «Федра»	1685 р. Підпорядкування Київської митрополії Московському папірхагу
1700–1750	1697–1703 рр. Теорія флогістону (Г. Шталь) 1747 р. Виявлення кристалів цукру в буряках (А. Маргграф)		1709 р. Полтавська битва. 1710 р. Конституція П. Орлика. 1721 р. Проголошення Росії імперією	1719 р. Д. Дефо «Робінзон Крузо». 1726 р. Дж. Свіфт «Подорож Гулвера». 1729 р. І. С. Бах. «Страсті за Магфеем»	

1750–1780	<p>1756 р. Досліди М. Ломоносова з випалювання металів.</p> <p>1766–1772 рр. Вивчення складу повітря (Г. Кавендиш, К. Шесле, Дж. Прістлі, Д. Резерфорд)</p> <p>1780 р. Киснева теорія горіння (А. Лавуазьє)</p>	<p>1754 р. Систематика рослинного і тваринного світу (К. Лінней).</p> <p>1779–1782 рр. Відкриття явища фотосинтезу (Я. Інгенхауз і Ж. Сенеб'є)</p>	<p>1777 р. Доведено прямолінійне поширення теплових променів (Л. Ламберт)</p>	<p>1751 р. Заснування «Енциклопедії» Д. Дідро.</p> <p>1766 р. І. Григорович-Барський. Покровська церква в Києві.</p> <p>1773 р. М. Березовський. «Демофонт»</p>	<p>1762–1796 рр. Правління Катерини II в Росії.</p> <p>1764 р. Ліквідація Лівобережної Гетьманщини в Україні.</p> <p>1768–1769 рр. Коліївщина.</p> <p>1770 р. Подорож Дж. Кука до Австралії.</p> <p>1775 р. Зруйнування Запорозької Січі</p>
1780–1800	<p>1783 р. Встановлення складу води (А. Лавуазьє, Ж. Менсьє).</p> <p>1785–1788 рр. Встановлення складу амоніаку, болотного газу, синильної кислоти, сірководню (К. Бертолле).</p>	<p>1783 р. Перший політ на повітряній кулі (брати Монгольф'є). Створено волосяний гігроскоп (Г. Сосюр), калориметр (А. Лавуазьє і П. Лаплас).</p> <p>1784 р. Парова машина (Дж. Уатт).</p> <p>1785 р. Закон Кулона.</p> <p>1789–1794 рр. Розроблено метричну систему одиниць довжини, маси, сили й інших фізичних величин.</p>	<p>1784 р. Ф. Шіллер «Підступність і любов».</p> <p>1785 р. Г. Скворода «Сад божественних пісень»</p> <p>Р. Распе «Пригоди барона Мюнхгаузена»;</p>	<p>1783 р. Визнання незалежності США</p>	

1780–1800	1786–1787 рр. Поділ речовин на прості й складні (А. Лавуазьє та ін.). 1789 р. Закон збереження маси (А. Лавуазьє). 1791 р. Виробництво соди з кухонної солі (Н. Леблан).		1786 р. Д. Бортнянський «Сокіл». 1791 р. А. Моцарт «Чарівна флейта». 1793 р. Ж. Давид «Смерть Марата».	1789 р. Узяття Бастилії «Декларація прав людини і громадянина». 1792 р. Проголошення Республіки у Франції. 1793 р. Другий поділ Речі Посполитої. Включення Правобережної України до складу Росії. 1799 р. Державний переворот у Франції (Наполеон Бонапарт)
1780–1800	1799–1806 рр. Закон сталості складу (Ж. Пруст)	1798 р. Машина для виробництва паперу (Л. Робер)	1798 р. І. Котляревський «Енеїда»	1799–1815 рр. Наполеонівські війни
1800–1810	1800–1808 рр. Дискусія між Ж. Прустом і К. Бертолле щодо сполук сталого і змінного складу. 1803–1804 рр. Закон кратних відношень, хімічна атомістика (Дж. Дальтон)	1800 р. Перше хімічне джерело струму (А. Вольта) 1802 р. Інтерференція світла (Т. Юнг), відкриття електричної дуги (В. Петров), закон теплового розширення газів (Ж. Гей-Люссака)	1802 р. Введення терміна «біологія» (Ж. Ламарк)	

1800–1810	1807 р. Електрохімічна теорія спорідненості (Г. Деві). 1808 р. Добування К, Na Ва, Са електролізом (Г. Деві). Закон об'ємних відношень газів (Ж. Гей-Люссак)	1809 р. Вчення про еволюцію живої природи (Ж. Ламарк)	1806 р. Основний закон капілярності (Лапласа). 1807 р. Пароплав (Р. Фултон)	1808 р. Л. Бетховен Шоста симфонія	1805 р. Відкриття Харківського університету
1810–1820	1811 р. Закон А. Авогадро. 1814 р. Введення символів хімічних елементів (Й. Берцеліус). 1817–1830 рр. Введення формул хімічних сполук (Й. Берцеліус)	1812 р. Заснування наукової палеонтології (Ж. Кюв'є)	1814 р. Потяг на рейках (Дж. Стефенсон)	1816 р. Дж. Россіні «Севільський цирульник»	1815 р. Битва під Ватерлоо. Священний союз
1810–1820	1818 р. Таблиця атомних мас 45-ти хімічних елементів (Й. Берцеліус). 1819 р. Перші діаграми розчинності (Ж. Гей-Люссак)		1820 р. Закон А. Ампера. Магнітна дія струму (Х. Ерстед). Перші синоптичні карти (Г. В. Брандес)	1819–1824 рр. Д. Байрон «Дон Жуан»	1820 р. Відкриття Антарктиди (Ф. Беллінсгаузен та М. Лазарев)

<p>1820–1830</p>	<p>1823 р. Явище ізомерії (Ю. Лібіх, Ф. Велер).</p> <p>1828 р. Добування сечовини з амоній ціанату (перший синтез органічної речовини, Ф. Велер)</p>		<p>1821 р. Модель електродвигуна (М. Фарадей). 1824 р. Перший закон термодинаміки і цикл Карно. 1826 р. Закон Г. Ома. Рівняння газового стану (Ж. Гей-Люссак). 1829–1830 рр. Геометрія М. Лобачевського</p>	<p>1822 р. Е. Делакруа «Данте і Вергілій». 1828 р. Знайдено «Історію русів».</p> <p>1829–1830 рр. Ф. Шопен. Фортепіанні концерти. 1831 р. О. Пушкін «Свгеній Онегін»; А. Стендаль «Червоне і чорне». 1832 р. В. Гете «Фауст»</p>	<p>1821–1829 рр. Національно-визвольна боротьба в Греції. 1825 р. Повстання Чернігівського полку.</p> <p>1830 р. Липнева революція у Франції</p>
<p>1830–1840</p>	<p>1831 р. Відкриття хлороформу.</p> <p>1835 р. Введення термінів «каталіз» (Й. Берцеліус), «альдегід» (Ю. Лібіх).</p>	<p>1831 р. Відкриття клітинного ядра (Р. Броун).</p>	<p>1831 р. Відкриття явища електромагнітної індукції (М. Фарадей). Створення першого електродвигуна 1833 р. Закони електролізу (М. Фарадей). 1834 р. Рівняння стану ідеального газу (Б. Клапейрон). 1838 р. Винайдення гальваноелектрики (Б. Якобі).</p>	<p>1834–1843 рр. Діяльність Руської трійці.</p> <p>1834 р. А. Міцкевич «Пан Тадеуш». 1834–1842 рр. О. Бальзак «Людська комедія». 1836 р. Г. Квітка-Основ'яненко «Сватання на Гончарівці».</p>	<p>1834 р. Заснування Київського університету. 1836 р. Початок чаргиського руху в Англії. 1837–1901 рр. Правління королеви Вікторії (Англія)</p>

1830–1840	1840 р. Закон Г. Гесса	1839 р. Клітинна теорія (Т. Шванн)	1839 р. Винайдення фотографії (Л. Дагер)	1840 р. Т. Шевченко «Кобзар»; М. Лермонтов «Герой нашого часу»	
	1841 р. Явище алотропії (Й. Берцеліус). 1842 р. Реакція відновлення нітробензену (М. Зінін). 1844 р. Встановлення гомології органічних сполук (Ш. Жерар). 1845 р. Синтез оцтової кислоти з елементів (А. Кольбе). 1845 р. Синтез оцтової кислоти з елементів (А. Кольбе). Виділення бензену з кам'яновугільної смоли і перетворення його на нітробензен і анілін (А. Гофман). 1849 р. Добування першої металоорганічної сполуки (Е. Франкланд)		1841 р. Експериментальне обґрунтування закону збереження енергії (Д. Джоуль). Закон Джоуля–Ленца. 1845 р. Відкриття діата парамагнетизму (М. Фарадей). 1848 р. Введення У. Томсоном поняття <i>абсолютна температура</i> й абсолютної шкали температур (шкала Кельвіна). Публікація праці А. Гумольдта «Космос». 1850 р. Друге начало термодинаміки (Р. Клаузіус)	1842 р. М. Гоголь «Мертві душі» 1843 р. В. Беретті Інститут шляхетних дівчат у Києві. 1844 р. Т. Шевченко. Офорти «Живописна Україна». 1845 р. Р. Вагнер. «Тангейзер».	1846–1847 рр. Діяльність Кирило-Мефодіївського братства. 1848–1849 рр. Революції у країнах Європи
1840–1850				1848 р. В. Теккерей. «Ярмарок сусти». 1850 р. Ч. Діккенс «Девід Копперфілд»	

<p>1850–1855</p>	<p>1852 р. Введення поняття валентності (Е. Франкланд). 1854 р. Синтез жироподібної речовини (М. Берглю). 1855 р. Синтез парафінів (Ш. Вюрц)</p>	<p>1852 р. Винайдення гіроскопа (Л. Фуко)</p>	<p>1851 р. Дж. Верді «Ріголетто» 1855 р. У. Вігмен «Листя трави»</p>	<p>1851 р. Перша Всесвітня промислова виставка (Лондон). 1853–1856 рр. Кримська війна</p>
<p>1855–1860</p>	<p>1856 р. Синтез першого барвника (мовейн, У. Перкін). 1857–1860 рр. Дослідження процесів бродиння (Л. Пастер). 1858 р. Встановлення чотиривалентності Карбону і його здатності утворювати ланцюги (А. Кекуле, А. Купер). 1859 р. Застосування спектрального аналізу (Р. Бунзен, Г. Кірхгоф). 1860 р. І Міжнародний з'їзд хіміків (м. Карлсруе). Означення понять атом, молекула, еквівалент</p>	<p>1859 р. Ч. Дарвін «Походження видів»</p> <p>1859 р. Введено поняття ймовірність (Дж. Максвелл). 1860 р. Двигун внутрішнього згоряння (Е. Ленуар)</p>	<p>1857 р. П. Куліш «Чорна рада». Г. Флобер «Мадам Боварі»; Ш. Бодлер «Квіти зла»</p>	<p>1856 р. Мирний конгрес у Парижі.</p> <p>1860 р. Похід «тисячі» Гарібальді</p>

<p>1860–1865</p>	<p>1861 р. Повідомлення О. Бутлерова на з'їзді німецьких природодослідників і лікарів «Про хімічну будову речовин».</p> <p>1864 р. Передбачення будови і синтезу третинного бутилового спирту (О. Бутлеров). Введення позначення хімічних зв'язків рисками (А. Крум-Браун)</p>	<p>1863 р. Закони спадковості (Г. Мендель)</p>	<p>1861–1865 р. Теорія електромагнітного поля (Дж. Максвелл).</p> <p>1863 р. Винайдення велосипеда (П. Лалман)</p>	<p>1861 р. Помер Т. Шевченко. 1862 р. П. Чубинський «Ще не вмерла Україна» (1865 р. – музика) М. Вербицького). 1863 р. С. Гулак-Артемовський «Запорожець за Дунаєм»; В. Гого «Знедолені»</p>	<p>1861 р. Скасування кріпацтва в Росії. 1861–1865 рр. Громадянська війна в США. Президент А. Лінкольн. 1863 р. Скасування рабства в США. Валуєвський указ про заборону друкування навчальних книжок українською мовою</p>
<p>1865–1870</p>	<p>1864–1867 рр. Закон дії мас (К. Гульдберг, П. Вааге). 1865 р. Запропоновано циклічну структуру бензену (А. Кекуле). 1867 р. Винайдення динаміту (А. Нобель). 1868 р. Відкриття Гелію на Сонці (П. Жансен, Дж. Лок'єр). 1869 р. Повідомлення на засіданні Російського</p>	<p>1864 р. Доведення мікробіологічної природи інфекційних захворювань (Л. Пастер). 1865 р. Розроблення способу знезараження харчових продуктів (Л. Пастер). 1866 р. І. Сеченов «Рефлекси головного мозку»</p>	<p>1865 р. Л. Керролл «Аліса в країні див». 1866 р. Ф. Достоєвський «Злочин і кара». 1868 р. Ж. Верн «Діти капітана Гранта». 1869 р. Л. Толстой «Війна і мир».</p>	<p>1865 р. Відкриття Новоросійського університету (Одеса) 1867 р. К. Маркс «Капітал». 1868 р. Товариство «Просвіта» (Львів). 1869 р. Відкриття Суецького каналу.</p>	<p>1870–1871 рр. Франко-прусска війна</p>

	Фізико-хімічного товариства від імені Д. Менделєєва про відкриття періодичного закону. Правило Марковникова			1870 р. Товариство пересувних художніх виставок («передвіжники»)	
1870–1875	1870 р. Передбачення Д. Менделєєвим властивостей екабору, екаалюмінію, екасиліцію. 1870–1872 р.р. Якісна реакція нба галогени у складі органічних сполук (проба Ф. Бейльштейна). 1874 р. Закладено основи стереохімії (Я. Вант-Гофф, Ж. Ле Бель)	1871 р. Ч. Дарвін «Походження людини і статевий добір»	1872 р. Винайдення електричного лічильника (У. Томсон). 1873 р. Рівняння стану реальних газів (рівняння Ван дер Ваальса)	1871 р. Паризька комуна 1873 р. Літературне товариство ім. Т. Шевченка у Львові. 1874 р. Перша виставка імпресіоністів. 1875 р. Рисувальна школа М. Мурашка в Києві	
1875–1880	1876 р. Хромофорна теорія органічних барвників (О. Вітт)		1876 р. Винайдення телефонного апарата (А. Белл). 1877 р. Винайдення фонографа (Т. Едісон). 1878 р. Винайдення мікрофона (Д. Юз), трансформатора (П. Яблочков), сучасного оптичного мікроскопа (Е. Аббе).	1876 р. П. Чайковський «Лебедине озеро», М. Твен «Пригоди Тома Соєра». 1878 р. І. Рєпін «Запорожці пишуть листа турецькому султану»	1876 р. Ємський указ про заборону ввозу з-за кордону книжок українською мовою. 1877–1878 рр. Російсько-турецька війна

				1880 р. Відкриття п'єзоелектричного ефекту (П'єр і Поль-Жан Кюрі)		1879 р. І. Нечуй-Левицький «Кайдашева сім'я». 1880 р. О. Роден. «Мислитель». 1881 р. А. Куїнджі «Дніпро вранці»	
			1882 р. Відкриття збудника туберкульозу (Р. Кох). 1885 р. Перша вакцинація людини (Л. Пастер)	1882 р. Запроваджено першу електростанцію (Т. Едison)		1882 р. Відкриття першого професійного українського театру (Єлисаветград)	1882 р. Троїстий союз
1880–1885	1881 р. Відкриття реакції гідратації ацетилену (етину) (М. Кучеров). 1882 р. Синтез сечової (уреатної) кислоти (І. Горбачевський). 1883 р. Завершення синтезу індиго (А. Байєр). 1884 р. Формулювання основ хімічної кінетики (Я. Вант-Гофф). 1885 р. Теорія напруження А. Байєра			1885 р. Перший автомобіль з двигуном внутрішнього згоряння (Г. Даймлер, К. Бенц). 1886–1889 рр. Виявлено електромагнітні хвилі (Г. Герц). 1888 р. Закон Столетова.		1886 р. М. Врубель «Дівчинка на тлі перського килима». В. Ван Гог «Соняшники».	
1885–1890	1887 р. Реакція С. Реформагського. Теорія електродічної дисоціації (С. Арреніус).						

	1888 р. Відкриття реакції нігтрування парафінів (М. Коновалов). Формулювання принципу зміщення рівноваги реакції (А. Ле-Шательє)		1889 р. Апарат для дистиляції нафти (В. Шухов)	1890 р. М. Лисенко «Гарас Бульба»	1890 р. Створення Русько-української радикальної партії (РУРП)
1890–1900	1892 р. Відкриття вірусу (Д. І. Івановський)	1892 р. Відкриття вірусу (Д. І. Івановський)	1895 р. Відкриття Х-променів (В. Рентген), винайдення радіо (О. Попов). Створення кінематографа (брати Льюїс).	1893 р. І. Франко «Украдене шастя»; М. Пимоненко «По воду». 1895 р. О. Кобилянська «Царівна»	1891–1893 рр. Франко-російський союз. 1894 р. Справа Дрейфуса 1899–1902 рр. Британо-бурська війна
	1897 р. Встановлення будови кокаїну (Р. М. Вільштеттер). Відкриття хімічної суті дії ферментів (Е. Бухнер). 1898 р. Відкриття Полонію і Радію (П. Кюрі, М. Склодовська-Кюрі)	1899 р. Відкриття α - і β -променів (Е. Резерфорд). 1900 р. Квантова теорія (М. Планк)	1896 р. Відкриття радіоактивності солей Урану (П. Беккерель). 1897 р. Відкриття електрона (Дж. Томсон і Е. Віхерт).	1898 р. Об'єднання «Світ мистецтва» («Мир искусства»)	

1900–1910	<p>1901 р. Синтез дипептиду (Е. Фішер). 1902 р. Синтез метану з карбон (II) оксиду і водню (П. Сабагьє). Синтез сніодійного засобу вероналу (Е. Фішер)</p>	<p>1901 р. Теорія імунітету (І. Мечников). Відкриття груп крові (К. Ландштейнер). 1903 р. Вчення про вищу нервову діяльність (І. П. Павлов).</p> <p>1904 р. Теорія індивідуальності хромосом (Т. Бовері, К. Рабль)</p>	<p>1902 р. Теорія радіоактивного розпаду (Е. Резерфорд, Ф. Содді). 1903 р. Обґрунтування міжлантневих польовітів (К. Цюлковський). 1903 р. Модель атома Дж. Томсона.</p> <p>1905–1907 рр. Спеціальна і загальна теорія відносності (А. Ейнштейн), третій закон термодинаміки (теорема Нернста), електронна система одержання телевізійного зображення (Б. Розінг).</p> <p>1907 р. Кольорова фотографія (Л. Люм'єр). 1907–1916 рр. Загальна теорія відносності (А. Ейнштейн). 1908 р. Лічильник Гейгера–Мюллера (реслація заряджених частинок)</p>	<p>1900 р. О. Мурашко «Похорони кошового» 1901 р. А. Чехов «Три сестри». 1903 р. В. Городецький. Будинок з химерами в Києві. 1904 р. О. Блок «Стихи о прекрасной даме».</p> <p>1909 р. Дж. Лондон «Мартін Іден». 1909–1911 рр. Шолом-Алейхем «Мандрівні зорі». 1910 р. М. Коцюбинський «Fata morgana»</p>	<p>1900 р. Створення революційної української партії (РУП). 1904–1905 рр. Російсько-японська війна. 1905–1907 рр. Перша революція в Росії.</p> <p>1909 р. Досягнення Північного полюса (Р. Пірі)</p>
-----------	--	--	---	---	---

<p>1911 р. Введення поняття ізотопи (Ф. Содді).</p> <p>1916 р. Створення пропілазу (М. Д. Зелінський, А. Кумант)</p>	<p>1910 р. Застосування хімотерапії (П. Ерліх). 1911 р. Виділення вітамінів (К. Функ).</p> <p>1915–1917 рр. Лекції З. Фрейда «Вступ до психоаналізу». 1915 р. Хромосомна теорія спадковості (Т. Х. Морган)</p>	<p>1911 р. Відкриття атомного ядра, планетарна модель атома (Е. Резерфорд). 1913 р. Квантова теорія атома (Н. Бор). 1919 р. Звукове кіно. 1913–1914 рр. Закон Мозлі, квантова теорія атома Н. Бора. 1916 р. А. Ейнштейн «Основи загальної теорії відносності» – релятивістська теорія гравітації</p>	<p>1912 р. Леся Українка «Лісова пісня»; Б. Шоу «Пігмаліон»; Р. Роллан «Жан Кристоф». 1913 р. К. Малевич «Чорний квадрат». 1915 р. О. Архипенко «Купальниця». 1916 р. Ф. Кафка «Перетворення». 1918 р. П. Тичина «Сонячні кларнети».</p> <p>1920 р. М. Хвильовий «Сині студиї». 1921 р. М. Зеров «Нова українська поезія»</p>	<p>1912 р. Досягнення Південного полюса (Р. Амундсен). 1912 р. Теорія дрейфу материків (А. Вегенер) 1913 р. Формування загонів січових стрільців. 1914–1918 рр. Перша світова війна. 1916 р. Транссибірська магістраль. 1917 р. Лютнева революція в Росії. Жовтневий заколот у Росії. 1917–1918 рр. Українська революція 1917 р. Утворення Української Центральної Ради в Україні. Проголошення УНР. 1918 р. Заснування Всеукраїнської Академії наук. 1918–1921 р. Боротьба за державну незалежність України. 1919–1922 рр. Утворення Версальсько-Вашингтонської системи</p>
--	--	--	---	--

<p>1920–1925</p>	<p>1921 р. Обґрунтування фізичної теорії періодичної системи (Н. Бор).</p> <p>1925 р. Макромолекулярна (полімерна) хімія (Г. Штаудінгер)</p>	<p>1922 р. Теорія виникнення життя на Землі (О. Опарін). 1923 р. І. Павлов «Умовні рефлекси»</p>	<p>1925–1927 рр. Квантова механіка (В. Гейзенберг)</p>	<p>1922 р. Театр «Березіль» (Леся Курбас). Д. Джойс «Улісс». 1924 р. «Перший маніфест сюрреалізму» (А. Бретон). 1924 р. А. Петрицький «Інваліди». 1924 р. С. Ейзенштейн «Броненосець Потьомкін». 1925 р. І. Груш «Копиці сіна»</p>	<p>1922 р. Утворення СРСР. Прихід Б. Муссоліні до влади в Італії. 1924 р. Смерть В. Леніна</p>
<p>1925–1930</p>	<p>1929 р. Сформульовано теорію кислот і основ (Й. Бренстед). Сформульовано мультимілетну теорію каталізу (О. Баландін). Синтез теміну (Г. Фішер). Гідроліз целюлози (Р. Вільштеттер). 1930 р. Виявлення конформації «крісла» в циклогексані (О. Хассель)</p>	<p>1926 р. Публікація праці В. І. Вернадського «Біосфера». 1926–1939 рр. Вчення про центри походження культурних рослин (М. І. Вавілов). 1929 р. Відкриття пенциліну (Я. Флемінг). Створення біогеохімічної лабораторії (В. Вернадський). 1930–1942 рр. Розроблення синтетичної теорії еволюції</p>	<p>1930 р. Виробництво телевізорів. 1930 р. Теорія напівпровідників (А. Вільсон). 1930 р. Запуск першого радіозонду (П. А. Молчанов)</p>	<p>1927 р. Ф. Кричевський. Триптих «Життя». 1929 р. Е. Хемінгуей «Прощай, зброе!» 1930 р. О. Довженко «Земля»</p>	

<p>1930–1940</p>	<p>1931 р. Створення теорії резонансу (О. Полінг). Створення загальної теорії адсорбції (Х. Тейлор). Добування синтетичного каучуку за методом С. Лебедева. 1931–1934 рр. Розробка квантово-механічного методу валентних схем. 1932 р. Початок виробництва синтетичного бензину (Німеччина). Відкриття дейтерію (Г. Юрі). 1933 р. Синтез вітаміну С (У. Хеуорс та ін.)</p>		<p>1931 р. С. Далі «Сталість пам'яті»</p>	<p>1932–1933 рр. Голодомор в Україні. 1933 р. Перемога нацистів на виборах у Німеччині. 1933–1939 рр. Назрівання Другої світової війни</p>
		<p>1932 р. Винайдення електронного мікроскопа. Відкриття нейтронів (Д. Чедвік), позитронів (К. Андерсон)</p>	<p>1932 р. П. Елюар «Саме життя». 1933 р. М. Куліш «Маклена Граса». Г. Лорка «Криваве весілля».</p>	
			<p>1934 р. Б. І. Антонич «Три перстені»</p>	

1930–1940	1934 р. Створення теорії ланцюгових реакцій (М. Семенов). Синтез гормону тестостерону (А. Бугенандт, Л. Ружичка) 1938 р. Синтез нейлону (У. Карогерс) 1939–1940 рр. Встановлення структури хлорофілу (Г. Фішер)	1934 р. Виділення вірусу в кристалічному стані (У. Стенлі). 1940 р. Відкриття резус-фактора (К. Ландштейнер, О. Вінер)	1934 р. Відкриття явища штучної радіоактивності (Ф. і І. Жоліо-Кюрі). 1940 р. Перші БОМ. 1940 р. Винахід акваланга (Ж.-І. Кусто)	1936 р. С. Прокоф'єв «Ромео і Джульєтта». 1937 р. П. Пікассо «Герніка». 1938 р. Е. М. Ремарк «Гри товариші»; Ж. П. Сартр «Нудота»	1936–1939 рр. Громадянська війна в Іспанії. 1939 р. Початок Другої світової війни
1940–1950	1945 р. Розшифрування структури пеніциліну (Р. Вудворд)		1941 р. Ядерний реактор (Е. Фермі). 1942–1943 рр. Здійснення ланцюгової ядерної реакції в ядерному реакторі (Е. Фермі, Г. Андерсон, В. Зінін). 1948 р. Створення кібернетики (Н. Вінер)	1941 р. Д. Шостакович «Ленінградська симфонія». 1943 р. А. Сент-Екзюпері «Маленький принц». 1944 р. В. Сосюра «Любів» Україну». 1945 р. Р. Росселіні «Рим – відкрите місто». 1947 р. А. Камю «Чума»	1941 р. Напад Німеччини на СРСР. 1942–1943 рр. Сталінградська битва. 1942 р. Створення УПА. 1944 р. Депортація кримських татар. 1945 р. Капітуляція Німеччини. Атомне бомбардування Хіросіми і Нагасакі. Створення ООН. 1948 р. Прийняття «Загальної декларації прав людини»

1950–1960	<p>1953 р. Побудова моделі ДНК (Д. Уотсон, Ф. Крік). 1954 р. Розшифрування структури інсуліну (Ф. Сенгер). 1954 р. Розробка способу каталітичної полімеризації етилену (етену) за низького тиску (К. Циглер). 1956 р. Синтез ДНК (А. Корнберг)</p> <p>1960 р. Побудова моделей молекул гемоглобіну (М. Перутц) та міоглобіну (Дж. Кендрю). Синтез хлорофілу (Р. Вудворд)</p>	<p>1955 р. Виділення вірусу поліомієліту (У. Стенлі)</p>	<p>1952 р. Здійснення реакції термоядерного синтезу. 1954 р. Перша атомна електростанція потужністю 5 тис. кВт (СРСР); зародження квантової електроніки. 1955–1956 рр. Перший атомний підводний човен. 1957 р. Запуск першого штучного супутника Землі (СРСР). 1960 р. Створення лазера (Т. Мейман).</p>	<p>1950 р. І. Багряний «Сад Гетсиманський»</p> <p>1957 р. Б. Пастернак «Доктор Живаго». І. Бергман «Сунична галлявина».</p> <p>1959 р. Ю. Лавріненко «Розстріляне відродження». М. Рильський «Голосіївська осінь»</p>	<p>1949 р. Створення НАТО. 1953 р. Смерть Й. Сталіна. 1953 р. Досягнення вершини Джомолунгми (Евересту) (Е. Хілларі та Н. Танцинг). 1956 р. XX з'їзд КПРС. Десталінізація. 1957 р. Створення ЄЕС</p>
-----------	--	--	--	--	--

1960–1970	<p>1961 р. Встановлення нової шкали атомних мас ($^{1/12}$ маси ізотопу С-12).</p> <p>1962 р. Синтез першої сполуки ксенону (Н. Барлет).</p> <p>1964 р. Синтез інсуліну (Я-Ванг та ін.)</p>	<p>1966 р. Відкриття генетичного коду (М. Ніренберг, Г. Корана та ін.).</p> <p>1968 р. Трансплантація серця людини (К. Барнард)</p>	<p>1961 р. Політ людини в космос (Ю. Гагарін, СРСР).</p> <p>1963 р. Відкриття квазарів.</p> <p>1967 р. Відкриття пульсарів.</p> <p>1968 р. Висадка людини на Місяці (Н. Армстронг, США)</p>	<p>1962 р. В. Симоненко «Тиша і грім»</p> <p>1964 р. Фільм «Тіні забутих предків» (реж. С. Параджанов).</p> <p>1967 р. Г. Маркес. «Сто років самотності».</p> <p>1968 р. О. Гончар. «Собор»</p>	1964–1973 рр. Війна у В'єтнамі
1970–1980	1971 р. Синтез вітаміну В ₁₂ (Р. Вудворд)		<p>1970 р. Спостереження окремих атомів за допомогою сканувального електронного мікроскопа.</p> <p>1972 р. Початок вивчення поверхні Землі зі штучних супутників (НАСА).</p> <p>1973 р. Енергетичний пуск промислової АЕС із реактором на швидких нейтронах.</p>	<p>1972 р. В. Сильвестров «Медитація» для віолончелі й фортепіано.</p>	1973 р. Військовий заколот у Чілі.

	<p>1975 р. Синтез гена транспортної РНК (Х. Корана)</p>		<p>1974 р. Вперше вжито термін «нанотехнологія» (Н. Танігуті)</p>	<p>1975 р. М. Глушенко «Блакитний березень». 1977 р. В. Стус «Палімпсести» 1979 р. Л. Костенко «Маруся Чурай»</p>	<p>1975 р. Гельсінгська Народа з питань безпеки і співробітництва в Європі. 1978 р. обрання Папи Іоанна Павла II</p>
<p>1980–2010</p>	<p>1985 р. Відкриття фулерену.</p> <p>1991 р. Відкриття нанотрубок</p> <p>1996 р. Клонування савців (овечка Доллі) (І. Вільмут).</p> <p>1998 р. Виведення першої лінії людських ембріональних стовбурових клітин (Д. Томпсон та ін.).</p> <p>2003 р. Повне розшифрування генома людини (під кер. К. Венгера).</p> <p>2007 р. Створення штучної хромосоми (під кер. К. Венгера).</p> <p>2010 р. Синтетична жива клітина (під кер. К. Венгера)</p>	<p>1996–1999 рр. Спостереження механічної дії лазерного випромінювання.</p> <p>2001–2008 рр. Створено Великий адронний колайдер</p>	<p>1980–1982 рр. В. Сильвестров. Симфонія № 5. 1981 р. М. Скорик. «мелодія ля-мінор». 1984 р. В. Шевчук «Барви осіннього саду». 1990 р. Є. Станкович. Балет «Ніч перед Різдвом»</p>	<p>1991 р. Проголошення незалежності України.</p> <p>2004 р. Помаранчева революція в Україні.</p> <p>2013 р. Революція гідності в Україні</p>	

