

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ
ВІДДІЛ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**



**РЕАЛІЗАЦІЯ
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ В ОСВІТІ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

4 листопада 2019

КИЇВ - 2019

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 15 від 28 грудня 2019 р.)*

Редакційна колегія:

Горошкіна О.М., доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник, професор;

Доротюк В.І., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник;

Чудакова В.П., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Рецензенти:

Богданець-Білоskalенко Н. І., доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу національних меншин Інституту педагогіки НАПН України;

Караман С. О., доктор педагогічних наук, завідувач кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка;

Федорова Н. Ф., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України.

Реалізація компетентісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти: Зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 листопада 2019 р.), м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Пед. думка, 2019. 422 с.

Збірник містить матеріали доповідей і виступів учасників Міжнародної науково-практичної конференції, у яких розглянуто питання, пов'язані з реалізацією компетентісного підходу в освітньому процесі, формуванням ключових і предметних компетентностей суб'єктів освітнього процесу, визначенням концептуальних підходів до розв'язання означених проблем у сучасних умовах.

Збірник адресовано науковцям, науково-педагогічним працівникам, педагогам, докторантам, аспірантам, студентам, практикам освітньої галузі та усім, хто цікавиться проблемами розвитку освіти..

Матеріали доповідей і виступів Міжнародної науково-практичної конференції подано в авторській редакції.

ISBN 978-966-644-517-2

© Автори матеріалів,

© Інститут педагогіки НАПН України, 2019

© Педагогічна думка, 2019



**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

відділ профільного навчання (м. Київ, Україна)



**ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ
НАУК УКРАЇНИ**

(м. Київ, Україна)



ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

соціально-психологічний факультет, педагогічний факультет,
Центр післядипломної освіти (м. Херсон, Україна)



**ТАШКЕНТСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ НІЗАМІ:**

факультет педагогіки і
психології (м. Ташкент, Республіка Узбекистан)



**БУХАРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ МЕДИЧНИЙ
ІНСТИТУТ ІМЕНІ АБУ АЛІ ІБН СІНО**

кафедра педагогіки, психології та мов
(м. Бухара, Республіка Узбекистан)



БУХАРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

педагогічний факультет (кафедра психології, кафедра
педагогіки); філологічний факультет (м. Бухара, Республіка
Узбекистан)



ТУРИНСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ У

ТАШКЕНТІ кафедра гуманітарно-економічних дисциплін
(м. Ташкент, Республіка Узбекистан)



**ДЗО «РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ ІНСТИТУТ ВИЩОЇ
ШКОЛИ»**

кафедра сучасного природознавства, кафедра психології
(м. Мінськ, Республіка Білорусь)

**РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
В ОСВІТІ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ**

*Збірник наукових праць
за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції
(м. Київ, 4 листопада 2019 р.)*



**INSTITUTE OF PEDAGOGY NATIONAL ACADEMY
OF PEDAGOGICAL SCIENCES UKRAINE:**

Department of profile training (Kiev, Ukraine.)



**INSTITUTE OF PROBLEMS OF EDUCATION OF THE
NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL
SCIENCES OF UKRAINE (Kiev, Ukraine.)**



KHERSON STATE UNIVERSITY:

socio-psychological faculty, pedagogical faculty,
Center for Postgraduate Education (Kherson, Ukraine)



**TASHKENT STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED
AFTER NIZAMI:**

Faculty of Pedagogy and Psychology (Tashkent, Republic of
Uzbekistan)



**BUKHARA STATE MEDICAL INSTITUTE
AFTER ABU ALI IBN SINO:**

Department of Pedagogy, Psychology and Languages
(Bukhara, Republic of Uzbekistan)



BUKHARA STATE UNIVERSITY: Faculty of Education
(Department of Psychology, Department of Pedagogy); Faculty
of Philology (m. Bukhara, Republic of Uzbekistan)



**TURIN POLYTECHNICAL UNIVERSITY IN
TASHKENT:** Department of Humanitarian and Economic
Disciplines (Tashkent, Republic of Uzbekistan)



NATIONAL INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION:

Department of Modern Natural Sciences; Department of
Psychology (Minsk, Republic of Belarus)

**IMPLEMENTATION OF COMPETENTALLY-ORIENTED EDUCATION
IN EDUCATION:
THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS**

**Collection of scientific papers
based on materials of an international scientific and practical conference
(City. Kiev, November 4, 2019)**

ВСТУПНЕ СЛОВО / INTRODUCTION WORD

КОМПЕТЕНТНІСЬКЕ НАВЧАННЯ - ШЛЯХ ДО УСПІХУ COMPETENCE LEARNING - THE WAY TO SUCCESS



ТОПУЗОВ

Олег Михайлович

- віце-президент Національної академії педагогічних наук України;
 - академік Національної академії педагогічних наук України,
 - директор Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України;
 - доктор педагогічних наук,
 - професор,
 - Заслужений діяч науки і техніки України
- м. Київ, Україна

TOPUZOV

Oleg Mikhailovich

- Vice-President of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine;
 - Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
 - Director of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine;
 - Doctor of Pedagogical Sciences,
 - professor,
 - Honored worker of science and technology of Ukraine.
- Kyiv, Ukraine

ВСТУПНЕ СЛОВО

КОМПЕТЕНТІСНЕ НАВЧАННЯ - ШЛЯХ ДО УСПІХУ

Шановні колеги, друзі!

Щиросердно вітаю Вас із проведенням першої Міжнародної науково-практичної конференції «Реалізація компетентісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти»!

Нині випускнику школи потрібно бути готовим діяти – застосовувати наявні знання й уміння та продукувати нові в мінливих умовах буття. Необхідними є віра в себе, здатність працювати в команді, готовність брати на себе відповідальність, керувати своїм навчанням і розвитком. Потрібно бути готовим навчатися впродовж життя.

Повноцінна реалізація компетентісного, діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів є надзавданням сучасної освіти і педагогіки. Упровадження новітніх підходів спрямовано на перехід від предмето- до дитиноцентризму; від «вивчення предмета» до особистісно зорієнтованого навчання учнів; від заучування фактів до розуміння принципів й усвідомлення цінностей; від навчання «для оцінки» до досягнення освіченості. Отже, і перед науковцями, і перед практиками стоїть єдине завдання: не зупинятися на досягнутому, продовжувати науковий пошук, у тісній співпраці з педагогічними колективами експериментально перевіряти гіпотези й доводити новітні технології до досконалості.

Приємно, що конференція має широке міжнародне представництво – це означає, що українська педагогічна наука крокує в ногу з часом.

Шановні друзі!

Нехай творча атмосфера обміну досвідом панує під час конференції, сприяє народженню нових ідей та їх успішному втіленню! Бажаю всім успіху на шляху інноваційного пошуку і нових здобутків в ім'я прогресу людства й гуманістичних цінностей!

**Директор Інституту педагогіки НАПН України,
віце-президент НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Національної академії педагогічних наук України.**

Олег Топузов

INTRODUCTION WORD

COMPETENCE LEARNING - THE WAY TO SUCCESS

Dear colleagues, friends!

I wholeheartedly congratulate you on the holding of the first International Scientific and Practical Conference "Implementation of Competently Oriented Learning in Education: Theoretical and Practical Aspects"!

Today, a graduate needs to be ready to act - apply existing knowledge and skills and produce new ones in the changing conditions of being. It is necessary to have faith in yourself, the ability to work in a team, a willingness to take responsibility, to manage your learning and development. You must be prepared to learn for life.

The full implementation of competent, active and personally-oriented approaches is an overriding task of modern education and pedagogy. The introduction of the newest approaches is aimed at the transition from the subject to child-centrism; from "subject learning" to student-centered student learning; from learning facts to understanding principles and understanding values; from assessment training to education. Therefore, there is only one task for scientists and practitioners: not to stop at what has been achieved, to continue scientific research, to test hypotheses and to bring new technologies to perfection in close collaboration with pedagogical teams.

It is nice that the conference has wide international representation - it means that Ukrainian pedagogical science is keeping pace with the times.

Dear friends!

Let the creative atmosphere of sharing experiences dominate the conference and promote the birth of new ideas and their successful implementation! I wish you every success in your quest for innovative search and new advances in the name of humanity's progress and humanistic values!

**Director of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Vice-President of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.**

Oleg Topuzov

**Міжнародна науково-практична конференція
«РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ В ОСВІТІ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ»**

4 листопада 2019 року

м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д.

Мета конференції - обговорення питань, пов'язаних з реалізацією компетентнісного підходу в освітньому процесі, обмін досвідом формування ключових і предметних компетентностей суб'єктів освітнього процесу; визначення концептуальних підходів до розв'язання означених проблем у сучасних умовах.

Програма конференції передбачала: пленарне та секційні засідання (панельні дискусії), майстер-класи.

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ:

Вступне слово

Доповіді на пленарному засіданні

(м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д, к. 418).

Тематичні напрями роботи конференції

**НАУКОВА ДИСКУСІЯ З ОБГОВОРЕННЯ ДОПОВІДЕЙ
(СЕКЦІЙНІ)**

ПЕРША НАУКОВА ДИСКУСІЙНА ПАНЕЛЬ

1. Сутність і завдання компетентнісного підходу в освіті.

(м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д, к. 418).

ДРУГА НАУКОВА ДИСКУСІЙНА ПАНЕЛЬ

2. Психолого-педагогічні чинники та дидактико-педагогічні умови реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в освіті.

(м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д, к. 415).

ТРЕТЯ НАУКОВА ДИСКУСІЙНА ПАНЕЛЬ

3. Психолого-педагогічні основи формування ключових компетентностей суб'єктів освітнього процесу.

(м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д, к. 113).

МАЙСТЕР-КЛАСИ, ТВОРЧІ МАЙСТЕРНІ

(м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д, к. 418).

ВАРИАТИВНОСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Абдуллаева Нафиса Шавкатовна

независимый исследователь,

Ташкентский государственный педагогический

университет имени Низами,

abdullaeva.n.sh@gmail.com

г. Ташкент, Республика Узбекистан

***Ключевые слова:** образовательная система, переменное образование, дошкольное образование, доступ к дошкольному образованию, качество дошкольного образования, управление развитием образования.*

В Стратегии развития сферы образования поставлены конкретные задачи по дальнейшему совершенствованию системы непрерывного образования, кардинальному повышению качества и доступности образовательных услуг, подготовке высококвалифицированных кадров в соответствии с современными потребностями рынка труда. При этом образование и воспитание гармонично развитой личности рассматриваются как неотъемлемые составляющие единого процесса [1].

До настоящего времени охват детей дошкольным образованием в Узбекистане не превышал 30 процентов, и это при том, что потребность в детских садах довольно высока.

Модернизация образования в стране позволяет повысить качество трудовых ресурсов, способствовать развитию всех сфер жизни общества, демократизации политической системы, укреплению правовой культуры. В целом качественное образование формирует гармоничную личность, как в общекультурном плане, так и в профессиональном [2].

Мы полагаем, что очередной неотложной задачей является введение вариативной системы дошкольного образования, целью которого является реализация права каждого ребенка на качественное и доступное образование. Это предусматривает разный режим пребывания детей, как с нормой развития, так и с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями. А также удовлетворение потребностей родительской общественности в новых формах дошкольного образования.

Внедрение вариативной системы дошкольного образования

приведет к повышению качества и доступности дошкольного образования; осуществляются институциональные преобразования системы дошкольного образования на основе многообразия дошкольных образовательных учреждений; увеличится гибкость и многофункциональность структуры дошкольного образования, обеспечится оптимальным взаимодействием различных сфер жизнедеятельности общества; содержание, современные технологии и модели инновационной образовательной инфраструктуры обеспечат полноценное личностное развитие ребенка, оптимизируют преемственность дошкольного и начального общего образования; определятся новые подходы к экономическому обеспечению развития инновационной системы дошкольного образования; оптимизируется нормативно-правовое регулирование инновационным преобразованием системы дошкольного образования; на основе компетентностного подхода сформируется система мониторинга оценки качества инновационной деятельности специалиста и гибкая система профилей его подготовки и переподготовки; сложится общественно-государственная система управления качеством дошкольного образования.

При создании вариативной системы дошкольного образования деятельность территориальных органов управления дошкольным образованием должна быть направлена на:

- повышение профессионального уровня педагогических кадров;
- формирование профессионально компетентного руководителя;
- привлечение новых кадров и их закрепление в системе дошкольного образования;
- улучшение морально-психологического климата в педагогических коллективах и др.

В связи с вышесказанными, необходимо оперативно принять меры по повышению квалификации и переподготовки педагогических кадров дошкольного образования. Эти меры должны быть направлены на:

- изучение основных принципов современной системы дошкольного образования;
- возрастных особенностей детей дошкольного возраста, детского развития;
- изучение государственных требований дошкольного образования (мы предлагаем стандарты, введение которой поможет решить проблемы психолого-педагогического и программно-методического обеспечения сотрудничества детского сада и школы, но и организационно-управленческого, нормативно-правового и финансово-экономического

обеспечения.

В нашей стране особое внимание уделяется всестороннему развитию детей в дошкольных образовательных учреждениях. Дошкольное образование преследует цель - формировать ребенка здоровым и гармонично развитым, подготовленным к школе. Мы полагаем что, внедрение вариативной системы дошкольного образования будет основой для достижения этих целей.

Литература

1. Мирзияев Ш.М. «Мы будем продолжать наш путь национального развития решительно и выведем его на новый уровень». Том 1. Ташкент: «Узбекистан» НМИУ, 2017. 592 с.

2. Сластенин В.А. Профессиональная деятельность и личность педагога. *Педагогическое образование и наука*. 2000. № 1. С. 15–23.

ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА УРОКЕ ИСТОРИИ

Абдуллаева Саодат,

магистрантка,

Бухарский государственный университет,

Узбекистан

e-mail: saodatna@mail.ru

г. Ташкент, Республика Узбекистан

Ключевые слова: *модернизация, Мустафа Кемаль Ататюрк, республика, принцип, реформа, лидер, деятельность, договор, парламент, международные отношения.*

На международной арене Узбекистан и Турция имеют прочные отношения как во внутренней так и во внешней политике. В развитии Турции есть большой вклад Мустафы Кемаль Ататюрка.

Благодаря радикальным политическим и социальным реформам, проведенным в течение 15 лет правления Мустафы Кемала (1923-1938), Турция вступила в новую эру модернизации с гражданским и политическим равенством для меньшинств и женщин. Но с другой стороны, его личные стремления создать «современную Турцию» и, следовательно, изменить конституцию, не были религиозно исламскими или культурно совместимыми. Реформы Ататюрка хватывали всю турецкую нацию, от главы государства до нижней палаты. Согласно религиозной реформе, предпринятой Мустафой Кемалем, часы преподавания Корана и его наук в исламских школах были сокращены. В 1923 году пост шейх-уль-ислама и министерство шариата были

упразднены. В 1924 году был проведен ряд реформ, в том числе сокращение числа религиозных школ и колледжей. Потому что, считает Кемаль, существование таких школ и колледжей не Большинство лож и суфийских учебных центров были преобразованы в музеи, и только 4 процента населения Турции получили образование. В стране в 35 000 школ не хватало 70 000 учителей.

В 1928 году запрет на конституцию ислама в качестве официальной религии государства был снят.

20 мая 1928 года Национальное собрание приняло решение о латинизации турецкого алфавита. Через месяц была создана Комиссия по реформе турецкого языка. Алфавит, использовавшийся турками до сих пор, был основан на арабском алфавите, что затрудняло жизнь значительной части населения. Было много трудностей с введением нового алфавита. Подобные события произошли в 1863 году во время введения латинского алфавита в Азербайджане. Около 20 000 новых государственных школ на основе алфавита были открыты в Анкаре для краткосрочной реализации языковых реформ. За один год 500 000 научились читать и писать, а в 1928-1935 годах часть образованных людей составляла 10%. В результате перехода тюркского алфавита к латинскому алфавиту турецкий алфавит был упрощен и стал национальным и европейским.

1 января 1935 года были введены фамилии. Мустафа Кемаль Ататюрк (отец турок) получил свою фамилию из Великого Национального Собрания. Любой мог выбрать себе фамилию

Турция - первая мусульманская страна, объявленная светским государством. Ататюрк был ответственным за строительство современной Турции. Не зря его называют самым известным политиком 20 века.

Профессор Арнольд Людвиг, психолог из Университета Кентукки (США), посвятил 18 лет своей жизни научной оценке политических лидеров и их лидерских качеств. За этот период он проанализировал деятельность 1900 политических деятелей. Он отобрал 377 политических деятелей, которые оставили свой след в истории и проанализировал их в своей книге «Король горы: природа политического лидерства». Лидером среди лидеров стал Мустафа Кемаль Ататюрк, за которым следуют Рузвельт и Мао [4].

Ататюрк считал, что установление государственного контроля в зрелой экономике было оправданным и жизненно необходимым. Его главной целью было объединить Турцию, устранить внешнее влияние в экономике и улучшить внутренние отношения. В 1930-х годах Турция занимала третье место в мире по промышленному развитию. Революции и

реформы Кемала привели Турцию к новой эре развития. Последствия реформ Ататюрка по-прежнему ощущаются сегодня во всем мусульманском мире, и каждый турецкий студент знает имя Мустафы Кемаль Ататюрка без преувеличения. Его уважают. Именно этот человек сумел создать мощную, процветающую и современную Турцию за 15 лет своего правления.

Турция и Узбекистан имеют большую историю, традиции и обычаи. Турция была первой страной, признавшей независимость Узбекистана, поэтому первый президент Ислам Каримов посетил Турцию с официальным визитом 16-19 декабря. 16 декабря 1991 года Турция признала независимость Республики Узбекистан и установила дипломатические отношения 4 марта 1992 года. Премьер-министр Сулейман Демирель посетил Узбекистан. 28 апреля 1992 года было открыто посольство Турции в Ташкенте, а в январе 1993 года было открыто посольство Узбекистана в Анкаре. Дни культуры Узбекистана были проведены в Турции в 1993 году с участием 60 представителей культуры и искусства республики. В июне и ноябре 1994 года Ислам Каримов посетил Турцию с официальным визитом.

С 1993 года ТКА (Турецкое агентство по сотрудничеству и координации) реализовало сотни проектов в различных областях в Узбекистане.

Литература

1. Ушаков А.Г. Феномен Ататюрка. Турецкий Правитель, Творец и Диктатор. Москва: ЗАО Изд-Центр ЦентрПолиграф, 2002. С.216.
2. Жевахов А. Ататюрк. Жизнь замечательных людей. Молодая гвардия, 2004. С.208.
3. Мудрова И.А. Великие исторические личности. 100 историй о правителях реформаторах, изобретателях и бунтарях Москва: Центрполиграф, 2013.
4. Морозова О.М. Библиотека Единой России: Лидеры. Москва: АЛМА Медиа Групп, 2006. С. 45.
5. <https://www.trt.net.tr/russian/programmy/2019/09/18/atatiurk-zanial-piervoe-miesto-v-rieitinghie-luchshikh-politichieskikh-dieiateliei-20-vieka-12702866>

ИННОВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ПРОСТЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Абузалова Мехри Кадировна,
доктор филологических наук,
профессор кафедры узбекского языкознания,
Бухарский государственный университет
г. Бухара, Республика Узбекистан

Тоирова Гули Ибрагимовна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры узбекского языкознания,
Бухарский государственный университет
tugulijon@mail.ru
г. Бухара, Республика Узбекистан

Сегодня в ряде развитых стран накоплен большой опыт использования педагогических технологий, которые повышают учебную и творческую активность учащихся и гарантируют эффективность образовательного процесса. Например, Использование «Рыбного скелета», «ВВВ», «Концептуальная таблица», «Диаграмма Венна», «Вставка», «Кластер», «Почему?» и т. д. повышают эффективность обучения. Так, метод диаграммы Венна помогает сделать сравнительный анализ теоретических знаний и сведений, новых для студентов.

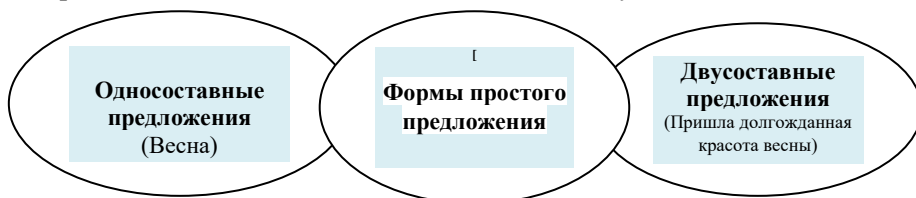







Рис.1. Взаимосвязь между типами простых предложений

Для проверки уровня сформированности умений педагоги используют тестовые задания. Приведем примеры некоторых из них.

Тестовые задания репродуктивного уровня требуют от учащихся сохранения знаний, навыков и умений, реагирования в обычных ситуациях без обработки информации; задания частичного уровня требуют передачи свойств объектов, изучаемых учащимися, другому объекту, сравнения этих объектов и составления выводов о специфике следующего объекта и проведения частичного исследования. Творческие тестовые задания требуют от учащихся приобретения навыков творческого мышления и применения новых знаний, навыков и умений.

Нестандартные тесты для текущего контроля

1. Соедините фотографии и имена лингвистов. (Ответ: 1В, 2А, 3Е, 4. D, 5.С)

1- Б. де Куртене	 -А
2- Ф.де Соссюр	 -В
3- А.Нурмонов	 -С
4- В. Гумбольд	 -D
5.А.А.Реформатский	 -Е

Вывод. Одним из важнейших требований современного образования является достижение высоких гарантированных результатов за короткий промежуток времени без чрезмерных психологических и физических усилий. Технологии могут быть надежным инструментом для удовлетворения этого спроса. Использование передовых технологий обучения и использование инновационных методов обучения важны в преподавании узбекского языка, включая синтаксис простого предложения.

Литература

1. Менглиев Б. Ўзбек тилининг структур синтаксиси. Қарши: Насаф, 2003. 19 б.
2. Курбонова М. Ҳозирги ўзбек тили (соғда гап синтаксиси учун материаллар). Toshkent: ЎзМУ босмахонаси, 2002. 117 б.
3. Egamberdiyeva N., Ismoilova D., Sharipova N. Pedagogika kollejlari ta'lim mazmunini prognostika qilish. Toshkent: "Fan va texnologiya" nashriyoti, 2011. B. 39.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Акрамов Мирмухсин Рустамович,

и.о. доцента кафедры психологии,
Ташкентский государственный педагогический
университет имени Низами, г. Ташкент,

Akramov_m@mail.ru

г. Ташкент, Республика Узбекистан

Ключевые слова: экологическое сознание; мир природы; социогенез; онтогенез; мотивация экологического поведения; экологическая психология.

Центральное понятие психологии экологического сознания — это понятие «мир природы». Если «природная среда» выступает по отношению к человеку как объективно функционирующая целостная система, обеспечивающая его жизнедеятельность, то «мир природы» — это совокупность конкретных, эмоционально окрашенных и субъективно значимых природных объектов и природных комплексов, взятых в их единичности и неповторимости. «Природа как среда» функционирует в сфере материального, «мир природы» конструируется самой личностью, существует в сфере идеального, «надстраивается» над природой как материальным субстратом.

В психологии экологического сознания В.А. Ясвин выделяет следующие основные проблемы:

– Анализ развития экологического сознания в процессе социогенеза. Проводится анализ экологического сознания в различные эпохи: рассматривается специфика представлений, отношения, стратегии и технологии взаимодействия с природой. Определяются основные тенденции развития, выявляются обуславливающие их экономические, культурные, политические и иные факторы.

– Разработка типологии экологического сознания. В соответствии с этой задачей разрабатывается типология как индивидуального, так и исторически сложившегося общественного экологического сознания. Анализируется структура экологических представлений, разрабатывается ее системная модель. Рассматривается качественная специфика субъективного отношения к природе, разрабатывается система его параметров и типология, создается психологическая характеристика различных типов отношения к природе. Исследуются различные варианты существующих стратегий и технологий взаимодействия человека с

природой, создается их типология.

– Анализ развития экологического сознания в процессе онтогенеза. Анализируются основные тенденции развития в процессе онтогенеза индивидуального экологического сознания. Исследуются качественные характеристики и динамика в онтогенезе представлений о природе и взаимосвязях человека с природой, образ и место природы в образе мира личности. Анализируются факторы, определяющие развитие субъективного отношения к природе в процессе онтогенеза, рассматривается его специфика на каждом возрастном этапе, создается его периодизация. Исследуются возрастные особенности мотивации выбора тех или иных стратегий и соответствующих им технологий в контексте общего психического и личностного развития.

– Анализ механизмов развития и функционирования экологического сознания. Рассматриваются механизмы развития экологических представлений, их роль в регуляции деятельности, связанной с отдельными природными объектами и природой в целом. Анализируются мотивация экологического поведения, факторы, определяющие выбор той или иной стратегии взаимодействия с природой, механизмы освоения личностью различных технологий взаимодействия с природой.

– Анализ индивидуальной и групповой специфики экологического сознания. Изучаются особенности экологического сознания в различных социально-профессиональных группах. Устанавливаются взаимосвязи между социально-профессиональной принадлежностью и спецификой системы экологических представлений, свойственной каждой группе и отдельным ее членам. Определяются особенности субъективного отношения к природе: структура параметров отношения к природе и ее зависимость от уровня развития отношения. Исследуются предпочтения в выборе стратегий и технологий взаимодействия с природой в данных группах.

– Разработка принципов и методов диагностики экологического сознания. Для экспериментального исследования названных проблем в рамках раздела психологии экологического сознания создается специальный диагностический арсенал, позволяющий определять уровень развития и качественное своеобразие системы экологических представлений, субъективного отношения к природе и используемых стратегий и технологий взаимодействия с ней.

– Исследование психологических функций, которые могут осуществлять взаимодействие человека с миром природы; влияние такого взаимодействия на развитие личности; разработка на этой основе методов психокоррекционной и психотерапевтической работы и т.д.

Также в работах по экологическому сознанию С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин убедительно доказывают, что осознание необходимости перехода к новому типу человеческого сознания имеет свои философские и естественнонаучные истоки [2]. В первую очередь это сложившаяся во второй половине XIX в. в России система представлений, которая получила название русского космизма. Носителями этих идей были выдающиеся мыслители И.Киреевский, В.Соловьев, Н.Федоров и многие другие. Их центральной идеей было утверждение о том, что человек - составная часть природы, что их не следует противопоставлять, а необходимо рассматривать в единстве, что человек и все, что его окружает, - это частицы единого, Вселенной. Они считали, что необходима новая моральная основа взаимодействия человека с природой, смена принципов развития цивилизации. В продолжение своей аргументации С.Д.Дерябо и В.А.Ясвин (1996) привлекают так называемую универсальную этику (Г. Торо, М. Ганди, А. Швейцер), которая сыграла несомненную роль в преодолении взглядов на природу как на простой объект человеческих манипуляций. Универсальная этика не проводит разграничения между ценностью человека и другими живыми существами: жизнь насекомого столь же ценна, как и жизнь человека, иными словами, представители природы такие же полноправные субъекты, как и человек.

Известно, что формирование современного экологического сознания невозможно без изучения истоков его развития в историческом процессе. В настоящее время существует ряд различных подходов к этой проблеме (В.С. Соловьев, 1993; Д.Маркович, 1991; Н.Г.Холодный,1993; В.Хесле, 1993; С.Д.Дерябо, 1993). Развитие общественного экологического сознания в процессе социогенеза занимает особое положение в экологической психологии, так как позволяет выявить культурно-исторические истоки его современного типа, охарактеризовать тот социально-психологический контекст, в котором формируется экологическое сознание конкретной личности [3]. Процесс развития экологического сознания в социогенезе наиболее эффективно может быть охарактеризован по трем критериям. В.Гаджиев описывает эти критерии следующим образом:

1. Психологическая «противопоставленность - включенность». Человек воспринимается как составная часть природы.

2. «Объектное - субъектное» восприятие природы. Природа здесь воспринимается как лишенный всякой самооценности объект воздействия.

3. «Прагматический - непрагматический» характер взаимодействия. Взаимодействие с природой служит для удовлетворения только

прагматических (пищевых, технологических и т. п.) потребностей человека, когда она воспринимается лишь как материальная ценность или также для удовлетворения его непрагматических, духовных потребностей, когда такое взаимодействие становится самооценным.

В современном мире все более актуальным становится вопрос о психологической безопасности информационной среды, о том бездуховном информационном потоке, который обрушивается на детей с экранов телевизоров, видео, интернета. В целом эти проблемы образуют психологический аспект экологии детства [5].

Вопросы наличия и формирования экологического сознания, а также его типологии зависят от содержания, которое мы вкладываем в само это понятие. Структура экологического сознания определяется как совокупность:

- представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимосвязях в системе «человек-природа» и в самой природе;
- субъективного (личностного) отношения человека к миру природы;
- соответствующих стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы;
- жизненных ценностей этического плана, диктующих необходимость экологически-ориентированных ценностей.

Таким образом, в новое время сформировалось экологическое сознание, которое характеризуется полной психологической противопоставленностью человека и мира природы, объектным восприятием природы и доминированием прагматического взаимодействия с ней.

Литература

1. Девис П. Случайная Вселенная. Москва, 1985. С. 72 - 78.
2. Дерябо С.Д., В.А. Ясвин. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону, 1998. С 98.
3. Экософский альманах: Сб., №2, СПб, 2000. С. 204.
4. Моисеев, Н. Н. Экология человечества глазами математика: (Человек, природа и будущее цивилизации). Философия науки и техники. Москва, 1988. С. 124.
5. Хесле В. Философия и экология. Москва, 1994. С 107.

THE EFFICIENCY OF USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING THE MOTHER TONGUE NATIVE LANGUAGE

Azizova Saodat Habibulloyevna,

студентка 3 курса факультета
Tashkent State University of Economics

In recent years, there is carried out wide-ranging reforms not only in the economic sphere, but also in the field of education in our independent Uzbekistan. In the second phase of the program ,being carried out step-by-step, “National education system of prepare new cadres”, exposing new pedagogical technologies and strengthening the material and technical base of the Secondary education and Higher education systems are assigned as glorious tasks. At present day, new teaching materials and educational technology is considered as the simplest way to reach the listener and it can contribute to the quality of the education process [4].

Nowadays, the mission of teaching and training the students should be seen as a complex process from all sides which contributes student to be flourished. For this reason, the dynamics of this particular process can make a contribution to the intellectual development, studying personality and, of course, development of students of different ages during training process. Exactly this situation is reflected in our contemporary developing educational ideas.

One of the most pressing issues experiencing teachers is the organization of new process directed to the general development of student learning. At the same time the process itself should focused on monitoring the learning process of students [5].

Taking into account both of didactic and psychological requirements, the specific academic subject for a special individual or in organized groups within the community could be carried out and as a result the level of complexity of each topic has to be thoroughly thought out which will require the development of specific teaching conditions. In connection with the point previously mentioned, the factor of making lessons more enjoyable and understandable is very diverse.

Admittedly, the content of education in the mother tongue has been deeply altered thanks to independence. Education has burdened language teachers to cultivate persons with creative and healthy outlook. But this peculiar glorious task is only carried out with the use of advanced technologies in the educational processing area. As it is known, the system of mother tongue education is closely associated with technology, content and method of

education. The aim of the new education require transition to new methods of teaching. For instance the efficiency of training will be improved by using the following methods: seminar-course, press conference-lesson, the competition-course, fantasy courses to name but a few. All of these methods is a significant, interesting and at the same time vitally necessary [2].

In language training, including, children`s proper utilizing words and grammatical riddles related to the themes of surface morphology and expressing their fairy tale characters on the stage speech culture not only educates them how to react in such kind of situations, but also the fairy tale characters can instruct how to master answering to a questions in a quick and smooth response. Creating lessons correlating with puzzles allows teacher quick and easy evaluations based on the debates hold between students. Corners game . This type of game can be helpful for teachers when ending whole chapter and repeating or strengthening what have been taught. For example, in 5th grade the theme of “helping word of speech” is finished, three or four corners of the class “Auxiliary”, “postposition”, “Conjunction”, “Particle” written records as posters should be hung. After the aim of the course is announced, students choose an optional photo corners, and asked for the reasons why they chose the same corner. Students will be first introduced in the name of the selected corners and explain their choice by describing its definition. In this way, the topics may be repeated and reinforced.

Thematic slogan, plan, test instructions, thematic puzzles, and film or magnetic tape recording, gadgets, thematic magazines, manuals, textbooks and dictionaries are important tools for improving the effectiveness of the course.

Literature

1. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учеб. Пособие. Новосибирск: Издательство НГУ, 2000. С.91–105.
2. Болдырев Н.Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранному языку. *Иностр. языки в школе*, 1998. № 3. С.10–16; № 4. С.16–20.
3. Azizxo'jaev. N.N. Technology of training teachers.- Тошкент, 2000.
4. Ne'matova. G.H. Creative thinking and technology development activities independent of the teacher. (Native language teachers for guidelines). Тошкент, 2001.
5. Ochilov. M. The new teaching technologies. Karshi. Nasaf . 2000.
6. Sirojiddinov. R. Grammatical puzzles. Тошкент, teacher, 1995.

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ В УЗБЕКСКИХ ШКОЛАХ

Амонова Зилола Кодировна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры узбекской литературы
Бухарский государственный университет,
amonova77@mail.ru
г. Бухара, Республика Узбекистан

Ключевые слова: поэзия, перевод, художественное мастерство, идея, средства художественного изображения, литературное влияние, литературные связи.

Поэзия занимает заслуженное место в мировой литературе. Стихи и романы А.С.Пушкина поэта многократно переведены на узбекский язык. В частности, в 1937 году (к 100 летию смерти) многие узбекские поэты перевели следующие на узбекский язык такие произведения: «Борис Годунов», «Дубровский» (Чулпон), «Бахчисарайский фонтан» (Усман Носир), «Евгений Онегин» (Ойбек), «Русалка» (Хамид Олимжон), «Каменный гость» (Х.Гулям). В 1955 году под руководством поэта – академика Гафура Гуляма было опубликовано «Избранные сочинения» в четырех томах. Перевод произведений поэта продолжался вплоть до 80-годов XX века. В этом процессе плодотворное участие приняли такие видные представители узбекской литературы XX века, как Э.Вахидов, А.Орипов, Мухаммад Али, А.Суюн, Х.Хубойдердиева, У.Азим и М.Кенжабек.

Многократные переводы бессмертных творений Пушкина – барометр потребности и интереса читателей узбекского народа к творчеству поэта. Особого внимания заслуживает то, что роман в стихах «Евгений Онегин» перевели Ойбек и М. Кенжабек изолированно. Отметим, что оба перевода высокого художественного уровня.

Творчество Пушкина изучается в девятом классе узбекской школы. Для изучения жизни и творчества поэта выделяется 3 часа. В учебнике литературы для 9 класса даны материалы о жизни и творчестве Пушкина и отрывки из романа в стихах «Евгений Онегин». Также приведены теоретические сведения об отрывке и самом романе в целом. Для изучения темы в достаточно полном объеме желательнораспределить часы, соблюдая логическую последовательность. Первый урок посвящается жизни и творчеству поэта, где раскрываются существенные грани жизни и жанровое своеобразие творчества. Второй урок посвящен изучению романа в стихах «Евгений Онегин». В учебнике даны отрывки из романа на узбекском языке в переводе М. Кенжабека.

Заметное влияние на развитие узбекской литературы оказало творчество Сергея Есенина. Многие талантливые узбекские поэты (Эркин Вохидов, Тилак Жура, Маъруф Жалил, Хуршид Даврон и Мухаммад Юсуф), подражая Есенину, создали ряд лирических стихотворений, созвучных по тональности с есенинской поэзией.

Интересен тот факт, что в 1921 году поэт несколько дней пребывал в Ташкенте, а потом в Бухаре, где читал свои стихи читателям. [5, 16]

В настоящее время творчество Есенина изучается в узбекских школах и лицеях. В 8 классе школы для изучения жизни и творчества поэта выделяется два часа, один из которых посвящен изучению жизни и деятельности поэта, а второй – идейно – художественному анализу его произведений. В учебник вошли следующие стихотворения Есенина: «Хуросонда бир дарвоза бор...» («В Хороссане есть такие двери...»), «Доғлар кетмиш мажруҳ кўнгилдан...» («Улеглась моя бывшая рана...»), «Синглимга хат» («Письмо к сестре»), «Бу дунёда мен бир йўловчи...» («В этом мире я только прохожий...»), «Ит ҳақида дoston» («Песнь о собаке»). Эркина Вахидов перевёл на узбекский язык стихотворения Сергея Есенина. Читая переводы, мы, несомненно, чувствуем нежность и сострадание, душевную грусть и любовь, раздумья и философские рассуждения поэта. Отраднo и то, что часть из этих стихов вошли в учебник по литературе для студентов академических лицеев нашей республики.

«Есенин – один из величайших поэтов мира – сказал турецкий поэт Назым Хикмет, - мы должны учиться у него честности, ничего не скрывая от Родины» [5,6]. Характеризуя Есенина, классик узбекской поэзии Гафур Гулям говорил: «Я в Есенине сквозь все метания его искренней души вижу не только сердечного лирика, но и поэта – патриота, которого до боли волновало всё, что совершалось вокруг» [6, 140].

Литература

1. Йўлдошев Қ. ва бошқалар. Умумий ўрта таълим мактабларининг 9-синфи учун дарслик-мажмуа. 2-қисм. Тошкент 2014-й. (Учебник для 9 класса общеобразовательной средней школы. Часть 2, Ташкент 2014 г.) С.198.
2. Кременцова Л.П. Русская советская поэзия. Ленинград: «Просвещение», 1988.
3. Олим С. Ва бошқалар. Умумий ўрта таълим мактабларининг 8-синфи учун дарслик-мажмуа. 2-қисм. Тошкент 2014й. Учебник для 8 класса общеобразовательной средней школы. Часть 2, Ташкент 2014 г.) с. 349
4. Пушкин А.С. Танланган асарлар. 4 томлик, 3-том. Тошкент. 1955й. 408 б. (Пушкин А.С. Избранные сочинения, том 3. Ташкент 1955, С. 408.
5. Сергей Есенин. Собрание сочинений в двух томах. Том 1. Стихотворения, поэмы. Москва. Современник, 1990. С. 16, 140.
6. Сергей Есенин. Стихотворения и поэмы. Москва. 1989, С.6–14.
7. Тўхлиев Б., Шермуродов Т. ва бошқалар. Адабиёт. Академик лицейининг 3-босқич талабалари учун дарслик. Тошкент. 2007. (Учебник для студентов академических лицеев).

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Андрієвський Борис,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки дошкільної
та початкової освіти,
Херсонський державний університет,
м. Херсон, Україна

Ключові слова: дослідницька компетентність, педагогічні кадри, професійна підготовка.

Ефективне розв'язання професійних завдань у швидкозмінних ситуаціях вимагає свідомого володіння засобами наукового пізнання, опанування методологією і логікою дослідного пошуку, здатності обробляти і трансформувати отриману інформацію, передбачати вірогідні наслідки прийнятих управлінських рішень. Це стосується й дослідної компетентності педагогічних кадрів.

Значна кількість зусиль учених спрямована на пошук ефективних засобів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів засобами освітньої діяльності вищої школи, спрямованих на формування ціннісного ставлення до педагогічної професії. оволодіння системою світоглядних принципів і переконань, теоретичних знань і практичних умінь, формування професійно значущих якостей, умотивовану готовність до систематичного самовдосконалення, що вимагає необхідної науково дослідної компетентності.

Принципи демократизації, варіативності та відкритості, реформування парадигми вищої школи закладено в основних документах про освіту. Їх осмислення є першим кроком до наукового обґрунтування об'єктивної мети, змісту та організації діяльності вищої школи, успішне розв'язання завдань якої пов'язано з наявністю методологічного підґрунтя ефективної підготовки майбутніх фахівців до здійснення педагогічних досліджень у сучасних умовах. Методологія, як відомо, – це вчення про наукове пізнання об'єктивної дійсності, система методів, тобто основних підходів, прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці. Вона забезпечує наукове пізнання через вивірені й апробовані правила, норми, вимоги розумової і практичної діяльності, що відображають властивості і зв'язки реального світу, у нашому випадку педагогічних процесів [5].

Методологічні основи наукового пошуку мають складну ієрархічну структуру: *філософський рівень* (закони і категорії діалектичного

матеріалізму), *міждисциплінарний* (методи аналізу і синтезу, узагальнення, абстрагування, індукція і дедукція, системний, кібернетичний і синергетичний методи) та *частково науковий рівень* (методи пізнання окремої науки, єдність термінологічного апарату, адекватність методів завданням дослідження, можливість перевірки результатів тощо). Зрозуміло, існує взаємозв'язок і взаємовплив конкретно-педагогічної методології з кожним ієрархічно зумовленим рівнем, що детермінує врахування як суперечностей в системі підготовки педагогічних кадрів, так і результатів критичного аналізу сучасних теорій вдосконалення діяльності закладів вищої освіти.

Аналіз накових здобутків Г. Балла, О. Гури, А. Дорофєєва, В. Кременя, В. Семиченко дозволяє констатувати, що основними протиріччями в діяльності сучасної вищої педагогічної школи є невідповідність якості підготовки випускників ЗВО вимогам рівня суспільного розвитку. Це панування знаннєвої парадигми, що диктує необхідність перебудови змістового і процесуального компонентів професійно-педагогічної освіти, створення умов для максимальної реалізації потенційних можливостей студентів у нових соціокультурних і життєвих реаліях на засадах особистісно орієнтованого підходу. Особистісно орієнтоване навчання ґрунтується на принципах гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги та симпатії до неї, врахування індивідуальних особливостей тощо.

Сучасна дидактична парадигма вищої шкли націлена на розвиток майбутнього фахівця, ключової умови формування його професійних компетентностей. Разом з тим, наявність культурологічного плюралізму в соціально-економічному розвитку дає підстави для доцільності вести мову про множинність концепцій особистісно орієнтованої освіти. Культурологічна концепція О. Бондаревської, в якій освіта розглядається як частина культури, передбачає становлення і розвиток вчителя. Отже, необхідно констатувати, що формування дослідних компетентностей майбутніх учителів на засадах особистісно орієнтованого підходу до освітнього процесу передбачає, крім врахування принципів культуровідповідності, комплексності й синергетики, ціннісно-сміслові аксіологічні аспекти в системі відтворення кадрового педагогічного потенціалу початкової ланки освіти [2, 3, 6].

Формування дослідних компетентностей майбутніх учителів має відбуватися як прерогативні завдання в цілісній системі їхньої професійної підготовки. Це передбачає зосередження уваги на дотриманні таких ключових положень: використання потенційних можливостей всіх видів освітньої діяльності студентів; забезпечення цілісного режиму виконання

науково-педагогічних досліджень упродовж періоду навчання у вищій школі; організацію пошукової діяльності як у процесі виконання НДР, так і залучення студентів до участі у творчих науково-дослідницьких колективах. всебічне сприяння самостійному науковому самовдосконаленню.

Узагальнення отриманих нами матеріалів засвідчує, що у сучасній вищій школі існують реальні можливості включення студентів до науково-дослідної діяльності; засобами нормативно визначених видів підготовки майбутніх учителів є необхідність більш інтенсивного залучення студентів до «необов'язкових» форм дослідної діяльності, формування інтересу до самостійного творчого пошуку організації освітнього процесу, обов'язкової участі студентів у позааудиторній науково-дослідній діяльності, створення ефективної системи заохочення до наукових досліджень.

До найбільш традиційних засобів формування дослідних компетентностей належать лекційні заняття, семінари, практичні і лабораторні роботи. Специфічне навантаження лекції полягає у залученні студентів до творчості, активізації їхнього інтересу до досліджень. Реалізується це шляхом забезпечення проблемного характеру викладання матеріалу, оптимального поєднання традиційних та інноваційних методів.

У системі науково-пізнавальної підготовки студентів значне місце має належати творчому характеру організації семінарських і практичних занять, основною метою яких є формування навичок практичного застосування теоретичних знань. Засобами спеціально розроблених креативних завдань розвивається вміння лаконічно і логічно викласти власну думку, формує навички пошуку і оброблення інформації. включення елементів до експериментального пошуку, створення ситуацій розвитку формує інтерес до наукової діяльності та навички колективної діяльності майбутнього вчителя.

Дієвими організаційними формами зарекомендували себе семінари-дискусії, семінари-колоквиуми, практикуми, консультації, самостійні роботи, а також ігрові методи, конкурси. круглі столи, дебати, колізії, метод Делфі тощо. Покращення рівня дослідної компетентності студентів є використання активних методів, що містять рольові ігри, психологічні замальовки, моделювання, захист проєктів тощо. Це забезпечує пошуковий характер навчання, інтенсивний розвиток наукових знань студентів, готує до творчої професійної діяльності. самостійного набуття необхідної інформаційної бази.

Серйозним потенційним резервом у цьому плані є наскрізна педагогічна практика, мета якої полягає у створенні умов для самостійного використання знань та вмінь в реаліях майбутньої професійної діяльності. Педагогічна практика дозволяє розширити загальні завдання дослідно-пошукового процесу, конкретизувати зміст наукових знань, перевірити глибину їх засвоєння, формує вміння та навички застосування дослідних знань, здійснює позитивний вплив на розвиток пізнавальної самостійності.

Формування дослідних компетентностей фахівця має розглядатися як програма, що інтегрує види педагогічного впливу на особистість майбутнього фахівця, що забезпечується реалізацією ідеї поліфункціонального входження базисних компонентів як наскрізної лінії, що переходить через ланки неперервної професійної освіти.

Таким чином, формування дослідних компетентностей майбутнього фахівця має ґрунтуватися на ієрархічній системі категорій і принципів філософського, міждисциплінарного і частково наукового рівнів.

Опанування системи дослідних знань та вмінь майбутнього вчителя передбачає надання цьому процесу статусу іманентного компонента його професійної підготовки, використання різновидів освітньої діяльності студентів на інтегративній міжпредметній основі, опору на мотиваційну сферу, створення відповідного інформаційно-розвивального середовища, своєчасного і якісного переосмислення усталених підходів і нормативних вимог.

Література

1. Бех І.Д. Спадкові передумови розвитку особистості. *Рідна школа*. 1996. № 7. С. 12–15.
2. Гончаренко С. Цілісність педагогічної системи і процесу: методологічний аспект. *Філософія педагогічної майстерності*. Зб. наук. праць. / Редкол. Н.Г. Ничкало та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 308 с.
3. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2001.36с.
4. Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблеми. *Педагогіка і психологія*, 1997. № 1. С. 118–123.
5. Философский энциклопедический словарь. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
6. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*, 1995. № 2. С. 31–42.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Андрусенко Ірина,
науковий співробітник відділу початкової освіти,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

***Ключові слова:** інтегрований курс, я досліджую світ, компетентнісно орієнтовані навчання.*

Дослідження проблем формування ключових і предметних компетентностей учнів початкових класів є об'єктом наукових пошуків О. Я. Савченко, Т.М. Байбари, Н.М. Бібік, М.С. Вашуленка, Н. С. Коваль, В.О. Мартиненко, О.В. Онопрієнко, К.І. Пономарьової, О.Ю. Прищепи, І.В. Андрусенко, О.В. Вашуленко, Н.П. Листопад. Автори зазначають, що «обов'язковим складником компетентності є вольові, афективні, етичні якості й поведінкові відношення. Компетентність є цільовим і результативним компонентом процесу навчання. Відповідно до діяльнісної форми представлення компетентність позначається через «уміння» з урахуванням її реалізації [5].

Складники природничої предметної компетентності інтегрованого курсу «Я досліджую світ» реалізуються через: мотивацію учнів до мисленнєвої та мовленнєвої діяльності, спостережливості, допитливості, розкриття творчого потенціалу; способи освітньої діяльності, що засвоюються учнями у формі розумових і практичних умінь та навичок; емоційно-ціннісного ставлення до природничої діяльності; урізноманітнення типології занять (інтегрований; комбінований урок; урок-екскурсія; урок-подорож; урок-дослідження тощо); застосовування діяльнісного підходу на різних етапах (спостереження, ігрові вправи, практичні дії, практичні роботи), методів взаємодіючого навчання (рольові ігри, робота в малих групах, в парах тощо) в поєднанні зі словесними освітніми методами; застосування системи завдань з метою формування екологічної компетентності; забезпечення змістових та мотиваційних зв'язків природничої, громадянської, соціальної, здоров'язбережувальної, історичної освітніх галузей з навчальним матеріалом інших предметів початкової школи [3]. Враховано вимоги Державного стандарту, а саме, доцільне застосування *діяльнісного підходу*, що забезпечує формування в учнів сприйняття цілісної картини світу, здатності сприймати предмети і явища різнобічно, системно, емоційно [4]. Такий підхід сприяє

формуванню ключових і предметних компетентностей, поглибленню, розширенню, практичному застосуванню знань учнів.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» утворює система уявлень і понять, відібраних з різних освітніх галузей на основі ідеї розкриття цілісності природи з урахуванням міжпредметних зв'язків у початковій ланці освіти і перспективних зв'язків із природничими курсами основної школи [1].

Матеріал підручника «Я досліджую світ» комплексний, функціональний та максимально унаочнений. У ньому закладена наскрізна орієнтація на формування ключових і предметних компетентностей. Розроблена система компетентнісно орієнтованих завдань базується на практико-орієнтованій основі, характеризується багатofункціональністю, гнучкістю, різноманітністю, містить завдання різного рівня – від репродуктивних до творчих. Крім того, передбачено вправи й завдання проблемного, ситуативного характеру, такі, що потребують організації парної та групової діяльності.

Навчально-дослідні завдання кожний учень виконує самостійно, хоча за змістом вони можуть бути однаковими для групи чи всього класу. Зазначимо, що різні рівні загальної готовності та досвіду виконання ними окремих пошукових умінь вимагають індивідуального підходу до організації дослідної діяльності. Доведення правильності передбачення – одна з важливих ланок розв'язання поставленої проблеми. Учні виконують систему послідовних дій, спрямованих на вибір і групування фактів, встановлення певних зв'язків, здійснення узагальнень і формулювання попередніх висновків [2].

Отже, за результатами апробації підручника інтегрованого курсу «Я досліджую світ» було встановлено, що навчальний зміст містить компетентнісно орієнтовані завдання, а також інформацію, що спонукає учителя початкових класів до застосування діяльнісного підходу в формуванні ключових і предметних компетентностей учнів початкових класів. Завдяки такому підходу освітня діяльність учнів початкових класів набуде цілісності і сприятиме усвідомленню потреби пізнавати навколишній світ, відкрити можливості розвиватися у певній соціально й особистісно значущій сфері.

Література

1. Андрусенко І.В. Особливості реалізації змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в умовах Нової української школи. Початкова освіта: методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в 2018/2019 навчальному році. Київ, УОВЦ «Оріон», 2018. С.102–110.
2. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах. Київ, 1998. С 95–113.

3. Бібік Н.М., Вашуленко М.С., Мартиненко В.О. та ін. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2014. 346 с.

4. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс] / Державний стандарт початкової освіти. – Постанова Кабінету міністрів України від 21 лютого 2018. Режим доступу до ресурсу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-BF>

5. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. Київ: Грамота, 2012. 502 с.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧАЩЕГОСЯ И «ИНФОРМАЦИОННЫЙ БАНК»

Асадова Шахло Акмаловна,
магистрантка кафедры узбекского языкознания,
Бухарский государственный университет,
г. Бухара, Республика Узбекистан

***Ключевые слова:** информационный банк, развитие студентов, интеллектуальный потенциал, ретроскопическое образование.*

Несмотря на то, что с момента введения учебных планов и учебников на базе ГОС (Государственный образовательный стандарт) общего среднего образования в Республике Узбекистан прошло почти 20 лет, на сегодняшний день обучение на родном языке не полностью соответствует требованиям. Основными причинами этого являются следующее:

– в советский период на протяжении многих лет ретроскопическое (репродуктивное) образование было единственным методом воспитания. Поэтому учебники – даже на родном языке – содержат много теоретической информации, правил и положений. До 1970-х годов школьные предметы и учебники назывались «узбекская грамматика», а не «родной язык», и «узбекская грамматика». Мы отказались от этого «грамматизма» и «академизма» (в котором преобладают научные, более теоретические знания), в которых доминировала советская дидактика, и перешли к когнитивно-прагматическому образованию. К сожалению, в сознании и практике авторов наших учебников новый метод и его цели еще не до конца поняты. Поэтому учебники не совсем свободны от чрезмерно объяснительных правил;

– содержание образования должно обновляться, как только обновляются цели обучения. Чтобы сформировать и развить навыки творческого мышления у учащегося со знанием родного языка, необходимо использовать узбекскую субстанциальную грамматику. Существенные интерпретации существенно отличаются от формальных;

– при ретроскопическом преподавании учебный материал в основном приводится в учебнике – учащийся может усвоить только информацию, приведенную в учебнике. В когнитивном обучении учебный материал отсутствует в учебнике, а приведены только примеры и реферальный алгоритм. Поэтому нам необходимо создать и централизовать источники информации, которые широко используются на уроках родного языка;

– государственный образовательный стандарт по-прежнему доминирует в тестировании знаний в школах, на вступительных экзаменах, в то же время требуя от студентов практики и мышления на родном языке. Однако тесты могут оценить только ретроспективные знания грамматики; они не определяют способность студента мыслить самостоятельно и творчески, а также выражать продукт его мыслей в *письменной/устной* форме. Важно отметить, что оценивание знаний, навыков и способностей человека, обученного на родном языке в соответствии с принципами (параметрами), указанными в ГОС, не полностью реализована, равно как и разработчиками учебников. Невозможно привлечь внимание учителей и учеников к сухим, неэффективным грамматическим понятиям и интерпретациям; независимо от того, оцениваются ли результаты обучения с помощью грамматических знаний, они, вероятно, будут лидерами в процессе обучения.

По нашему мнению, навыки, основанные на таких учебных предметах, как язык, литература и история, которые служат для формирования мышления, мировоззрения и вкуса, не должны оцениваться только с помощью тестов. В средних школах «мы часто понимаем, что главная задача учителя – дать ученикам способность мыслить самостоятельно, но, к сожалению, на практике мы не следуем этому» [2].

Система образования узбекской педагогики, дидактики и психологии, направленная на обучение исполнителя ретроспективному и рецептивному методу, основанная на биоэвристической теории и отвечающая социально-экономическим требованиям конца XIX и начала XX веков, прошла [1]. Теперь мы должны ознакомить наших студентов с обновленным содержанием.

Именно поэтому важно обучать студентов использованию «Информационного банка» и решать проблему создания «Информационного банка» в системе образования на основе опыта, накопленного отраслевыми экспертами.

Литература

1. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования (Проблемы структуры). Москва: Педагогика, 1980. 264 с.

2. Баркамол авлод орзуси // Баркамол авлод – Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори. Тошкент: ЎЗМЭ., 2000. 248 б.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РАССКАЗА ГАФУРА ГУЛЯМА «МЕНИНГ ЎҒРИГИНА БОЛАМ» («МОЙ СЫНОЧЕК ВОРИШКА»)

Ахмедова Шоира Нематовна,
доктор филологических наук, профессор,
Бухарский государственный университет,
axxxmedova@mail.ru
Бухара, Узбекистан

***Ключевые слова:** Гафур Гулям, методы, способы, ключевые компетентности, рассказ, образ, юмор, сатира.*

В настоящее время актуальным является вопрос формирования ключевых компетентностей. Цель нашей статьи состоит в описании процесса формирования их на примере инновационных способов и методов изучения рассказа узбекского писателя Г. Гуляма «Менинг угригина болам» (Мой сыночек воришка).

Гафур Гулям был известным деятелем, писателем, занимающим достойное место в узбекской литературе. Поэтому его произведения изучают в школе с младших классов. В шестом классе литературной программы отводится три часа на изучение рассказа автора «Менинг угригина болам».

Первый урок. Первый этап изучения рассказа начинается с вступительной беседы, которая может начинаться с вопросов о жизни и творчестве поэта.

1. Что вы знаете о знаменитых произведениях Г. Гуляма?
2. Какое стихотворение вы знаете?

Выразительное чтение некоторых отрывков из стихов поэта является одним из способов привлечения внимания и усиления эстетической ценности урока.

Во вступительном слове учитель рассказывает о том, что он любимый творец народа, о творчестве писателя, показывая страницы его альбомов и комментарии к его жизни и творчеству [1, 200]. Говорится в основном о способностях Г. Гуляма рассказывать истории, о национальном узбекском духе в его произведениях.

Гафур Гулям известен тем, что заложил основы нового узбекского стихосложения, а также внёс значительный вклад в развитие узбекского рассказа. Он писал очерки и юмористические рассказы.

Поэтому многие молодые писатели признают, что они ученики и продолжатели школы рассказа Г. Гуляма.

Считаем целесообразным представить эссе Саида Ахмада «Назм чоррахаларида» («На перекрестке Поэзии») и прочитать его учащимся [2]. Один из пользующихся спросом национальных рассказов автора «Менинг угригина болам» (1965 г.) [1]. Затем в классе начинается разъяснительное чтение художественного текста «Менинг угригина болам». Помимо того, что, разъяснительное чтение художественного текста является одним из лучших способов работы над художественной литературой, это даёт ещё больше возможностей учащимся работать самостоятельно и, что самое важное, увеличивает их способность мыслить. Например, учитель читает начало рассказа и привлекает внимание учащихся к главному событию, которое отражается в периоде, описанный в работе. Здесь мы можем использовать игру «Умная атака». Учитель объясняет происхождение произведения как «реальную историю», связывая ее с личной жизнью писателя. И объясняет это, прочитав отрывок из рассказа.

Учащиеся также начинают читать историю и анализировать ее самостоятельно. Учитель подсказывает, как анализировать текст посредством аннотированного чтения, что также способствует развитию устной речи учеников.

Второй урок. Аннотированное чтение сочетается с самостоятельной работой учащихся. Для них авторский дискурс, портреты, диалоги служат самостоятельными аналитическими объектами. Литературный анализ учителя помогает понять композиционное построение произведения.

Перед тем, как перейти к изучению рассказа «Менинг угригина болам», даётся краткая справка о событиях, отраженных в рассказе. Внимание читателей сосредотачивается на юности писателя, а также на названии его знаменитой повести «Шум бола». У детей это вызывает улыбки (все они знакомы с фильмом об этой юмористической повести), что повышает их активность на уроке.

История о старухе-прабабушке, (Кора буви), которая упоминается в начале рассказа. Для создания на уроке эмоционального фона можно использовать наглядность, например фотографию памятника Матери, который был открыт в Ташкенте 9 мая. Это усилит связь урока с современностью. *Между символом милой матери, и беззаботной, мягкой, бабушкой из рассказа есть сходства и гармония.*

В процессе чтения и интерпретации рассказа необходимо объяснить и объяснить слова (исторические и архаичные), использованные в тексте, которые читатель не понимает сегодня, а также пословицы и поговорки,

использованные автором. Например, такие как «жить тяжелее, чем камень», «как верблюжий глаз. без жемчуга».

Используя богатый язык народа, Г. Гулям смог представить в коротком рассказе великолепный, огромный мир узбекского национального характера.

И старуха, и вор – отражение жизни. Вор, зная о состоянии женщины, забывает о своих злых намерениях и сочувствует старухе – он называет ее «бабушкой», колет для нее дрова и хочет ей помочь. У старухи тоже большое сердце: она чувствует боль вора, и ей очень жаль его. Она приближает его к себе и говорит: «Мой мальчик – вор», советуя тебе не выходить из дома без ничего, дает ему неиспользованный большой казан. Молодой человек не хочет брать большой казан, считая, что это вещь детей-сирот. Важно учить учеников тому, что они должны обладать всеми хорошими качествами, развивать свою человечность [1].

Тот *факт, что вор становится хорошим, ласковым и респектабельным человеком* в рассказе, является важным примером для приобретения навыков мудрого опыта.

Учащихся просят выполнить домашнее задание, работая над вопросами и заданиями к тексту, а тех, кто любит рисовать, просят нарисовать портрет бабушки (Кора буви).

Третий урок. Последний урок можно начать с театрализованного представления. Об этом учащиеся будут предупреждены заранее. Отобранным ученикам будет поручено создать образы персонажей на сцене.

После этого предлагается задание: рассказать юмористическую историю. Духовное и психологическое преимущество этого метода состоит в том, что смех всегда помогает ребенку успокоиться и расслабиться, помогая их мозгу функционировать эффективнее. Поэтому, когда учеников спрашивают: «Как вы думаете, что такое смех в рассказе?», Они, естественно, отвечают дружеским смехом. Такой смех не осуждает, а служит сочувствием, привязанностью и любовью.

Литература

1. Ғ.Ғулом. Танланган асарлар. 10 томлик. 6 –том. Тошкент. 1976. 200–220 б.
2. Саид Ахмад. Назм чорраҳаларида. Тошкент. 1987.
3. 5-синф учун Адабиёт дарслиги. Тошкент. Ўқитувчи. 2016. 78–81 б.

ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ И ЛИЧНОСТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Ашурбаева Рукия Каххаровна,
аспирантка кафедры узбекского
языкознания факультета филологии,
Бухарский государственный университет
г. Бухара, Республика Узбекистан.

Адизова Нилуфар Истамовна,
аспирантка кафедры узбекского
языкознания факультета филологии,
Бухарский государственный университет
г. Бухара, Республика Узбекистан.

Ключевые слова: *цель образования, цель обучения, результат учебного процесса, личностная компетентность.*

Как известно, единственной целью образования является умение гармонизировать. Эта зависимость определяется описанием отношений между теми, кто в ней живет, в соответствии с потребностями общества. При определении общей цели образования необходимо обеспечить, чтобы образование личности, особенно духовное, идеологическое, этическое, эстетическое, экологическое образование, было ориентировано на всестороннее развитие учащегося [1; 2]. Таким образом, общая цель образования включает не только развитие у студентов навыков самостоятельного мышления, но и важную задачу по выявлению возможностей для полного развития учащегося.

Многие задачи воспитания личности успешно решаются в учебном процессе. Необходимо выбрать содержание образования, соответствующее образовательной цели, для её достижения, то есть для обучения каждого ученика в образовательном, духовном, идеологическом и эстетическом смысле.

Все виды деятельности в общем среднем образовании должны отражать определенную часть цели образования. Цель обучения требует выбора учебных пособий, которые могут быть использованы для достижения результатов обучения на этом этапе развития в зависимости от возрастных характеристик учащегося.

Эти инструменты определяются на основе содержания обучения. Целью образования является социально-педагогический фактор, который сочетает деятельность двух предметов: а) учителя и ученика, б) для обучения людей на основе развития сообщества, потребностей и возможностей.

Кроме того, цель обучения определяет содержание, учебные материалы, инструменты и их эффективность. Это может быть суммировано и представлено, как на рисунке 1:



Рис. 1. Модель: цель обучения определяет содержание, учебные материалы, инструменты и их эффективность

Правильная цель образования создает социальные ресурсы, возможности для эффективного развития личности, государства и общества, науки, техники, технологий и производства.

Отношения между человеком, государством и обществом, наукой,

техникой, технологией и производством имеют двойное значение: какой специалист определяет, что общество, наука, технология, технология или производство требует для своего будущего развития, и этот человек – эффективный человек науки, техники, технологии и производства. обеспечивает развитие. Вот почему государство, общество, наука, технологии и промышленность всегда остро нуждаются в лучших представителях науки и профессий. Это основа общественного порядка.

Человек находится не только в центре производства, государства и общества, науки и образования, но и определяет их взаимоотношения и их развитие.

Совершенствование личности определяется целью воспитания. Следовательно, следствием образовательной цели является то, какого типа человека требует общество. Вся система образования должна служить этой цели, каждый предмет в процессе обучения, каждый вид деятельности, каждый урок и задача должны быть направлены на эту цель. Несомненно, что цель каждого предмета состоит в том, чтобы четко определить содержание, материал, метод и предмет каждого урока.

То есть содержание каждого предмета должно отражать один или несколько аспектов этой цели, а конкретное назначение предмета обучения должно совпадать с общей целью обучения. Содержание, учебные материалы и методы обучения, определенные для конкретного предмета, должны соответствовать этой цели. Это служит для повышения индивидуальной компетентности.

Литература

1.Yo`ldosheva D.N. Ona tili ta'limi maqsadining tadrijiy taraqqiyoti. Toshkent: O`zME, 2019. 168 b.

2.Таълим жараёнида ижодий тафаккурни ривожлантириш масалалари. ЎТДА 6-йигини тезислари (Масъул муҳаррир: М. Абдураимова). Тошкент: РТМ, 2001.

METACOGNITIVE EDUCATIONAL LISTENING STRATEGIES

Babanazarova Guzal,

4-course student,

Tashkent State Pedagogical University named after Nizami,

Tashkent, Uzbekistan

Irina Panferova,

scientific advisor, PhD of Pedagogical Sciences,

Tashkent State Pedagogical University named after Nizami,

teacheriren@mail.ru

Tashkent, Uzbekistan

Key words: *listening strategies, formation, auditory skills, metacognitive strategies and techniques.*

The ability to apply listening strategies enables students not only to develop their own approach to the performance of a particular type of listening tasks, but also to independently control the process of formation and development of auditory skills [1]. Listening strategies are applied at all stages of listening instruction. The choice of strategy is determined by the type of tasks and the type of listening.

In our study, it seems necessary to consider what kind of metacognitive, cognitive and compensatory strategies for mastering listening skills are used by students while performing listening tasks, on the one hand, as well as those strategies and techniques that a teacher uses to achieve a successful result in developing students' listening comprehension.

Following A. A. Zalevskaya, we understand metacognitive strategies as strategies aimed at organizing, planning, evaluating the course and results of the learning process. Cognitive strategies are mental strategies used by trainees for a meaningful learning process. Compensatory strategies, in turn, help to fill the lack of knowledge in the implementation of speech activity, in particular in the listening process [2].

The following describes metacognitive educational listening strategies that are consistently applied at certain stages of the assignment, including at the stage of students' self-preparation and self-control.

- **Planning before assignment**

The listener determines the purpose of listening and the importance of completing the assignment. For example, a task used as a means of current or final control increases motivation, as the listener seeks to achieve a successful result. Understanding the purpose of listening helps to choose the right strategies at the first stage of the task.

In turn, the teacher uses a number of techniques. For example, writing the topic of an audio message on a blackboard activates the mechanism of probabilistic forecasting and attention, along with this, citing an example from personal experience affecting the topic of an audio message activates the background knowledge of the listener stored in long-term memory. Before completing the task, the listener carefully reads the instructions for the task and draws attention to the information in the instructions, on the basis of which it is possible to determine the main content of the sound message.

The teacher explains the techniques and strategies for completing the main stages of the assignment; emphasizes the basic information elements in the instructions for completing the assignment and invites students to mentally imagine what will be discussed in the audio message. While developing listening assignments, it is important to consider the graphic aspect of the assignment instructions [3].

After discussing the instructions for completing the task, the listener reads the task again, paying attention to the details of the instruction. Along with this, the teacher directs the attention of students to certain information elements of the instruction. At the end, the listener tunes in to the task.

- Control during and after the assignment

The listener controls the level of concentration of attention both on the text as a whole and on a certain semantic part of the text. Tasks that require phased control of understanding the text contribute to mastering this strategy. After completing the assignment, the listener compares his variants of the predicted answers with the information presented in the text.

- Evaluation of the results after the assignment

The listener evaluates the result of the assignment and identifies problems encountered during the assignment and preventing the achievement of a successful result. The teacher conducts a survey among students in order to find out how they evaluate their achievements. After discussing the results, fragments of the text that are most difficult to understand are highlighted [4].

Cognitive strategies and techniques include methods and techniques for acquiring, organizing, and integrating new knowledge and are based primarily on the top-down speech perception model.

References

1. Glukhov G., Gromova T. Personality-oriented approach as the dominant paradigm of modern vocational education: on the example of learning to listen. - Samara: Publishing house of Samara State Economic University, 2006. 140 p.
2. Zalevskaya A. Introduction to psycholinguistics. M.: RGGU, 2000. 382 p.
3. Potemkina V. Formation of foreign-language sociocultural competence among students of non-linguistic faculties when learning to listen to material from sociomarked

texts // Abstract. diss. ... cand. ped - SPb., 2010. - 22 p.

4. Schukina I. The methodology for constructing a multi-level model of teaching listening in the vocational training system of a foreign language teacher // Abstract. dis. ... cand. ped sciences. M., 2009. 19 p.

«ЄВРЕЙСЬКИЙ ІНТЕРАКТИВ» – ІННОВАЦІЙНА ОСВІТНЯ ПЛАТФОРМА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ МОВИ ІВРИТ І ПРЕДМЕТІВ ЮДАЇКИ

Наталія Бакуліна,

кандидат педагогічних наук,
відділ навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

В умовах бурхливого розвитку суспільства відкриваються широкі можливості для вивчення європейського та світового досвіду, необхідного для реформування й оновлення змісту й технологій у системі освіти України. Одним із таких прикладів успішних освітніх технологій можна вважати сучасний он-лайн ресурс «Єврейський інтерактив» (Ji), що є однією з ефективних моделей універсального доступу до якісної єврейської освіти в світі.

Метою ресурсу є забезпечення всебічного доступу до якісної освіти в галузі вивчення мови іврит і предметів юдаїки з використанням сучасних інформаційних технологій та інструментів.

Завданнями створення проєкту стали:

- забезпечення універсального доступу до якісної єврейської освіти не залежно від типу навчання для всіх категорій здобувачів освіти – в закладах освіти та вдома;

- розроблення освітнього змісту у відповідності до компетентнісного, ціннісного й особистісно орієнтованого підходів до навчання;

- створення якісного навчального матеріалу, що сприятиме підвищенню мотивації, стимулюватиме розвиток учнів, підтримуватиме та просуватиме їх в освітньому процесі.

За результатами розроблена онлайн платформа наповнилась доступними та різними освітніми продуктами/продукцією й освітніми технологіями що забезпечують ефективні зміни у сфері освіти, зокрема, єврейської освіти у світовому просторі.

Користувачами цього матеріалу можуть бути як учителі, так батьки

та учні, тому що Ji поєднують сучасні інструменти з ґрунтовним персоналізованим високоякісним контентом і міцною всебічною підтримкою. Це дозволяє дітям, батькам, учителям, закладам освіти та громадам надавати якісні освітні послуги та високий рівень оволодіння мовою іврит навіть за браком часу та додаткових ресурсів у жорсткому конкурентному середовищі.

Сьогодні ресурс і містить 178143 завантажених додатків, 9603 ігор, завдань і курсів, що можуть вільно використовуватися у 53 країнах світу.

Ресурс містить матеріал до багатьох тем і користувачі можуть обрати для проведення занять і заходів як серед запропонованих матеріалів на сайті проєкту, так і адаптувати їх для власних потреб, і створити нові ексклюзивні матеріали. Також вони можуть бути опрацьовані як на заняттях, так і в позаурочний час на різних етапах оволодіння навчальним матеріалом – як на етапі ознайомлення, так і на етапах закріплення й узагальнення засвоєного, перевірки рівня власних досягнень.

Наявні матеріали побудовано з урахуванням культурних і конфесійних особливостей різних громад, тож користувачі мають змогу обирати зміст відповідно до власних уподобань та цінностей.

Крім цього, автори платформи пропонують постійні консультації, зворотній зв'язок, тренінги та семінари з роботою над освітніми джерелами ресурсу.

Освітні продукти/продукція та сервіси онлайн платформи структуровані для різних категорій користувачів і здобувачів освіти, зокрема: Ji Tap, Ji Prime, Ji Studio, Ji Collection, Training, J-STEM, Ji Tutor. Детальніше з ресурсами можна ознайомитися за посиланням: <https://www.jewishinteractive.org/ji-about-us/>

У 2018 році в рамках міждисциплінарного проєкту з розроблення ігор IGDP та Study три американські школи брали участь у науковому дослідженні. Його метою було визначення рівня розуміння та залученості учнівської аудиторії до оволодіння мовою іврит і предметами юдаїки, а також перевірки можливості ресурсу Ji бути моделлю для поглиблення знань з юдаїки та розширення предметних і над предметних компетентностей засобами інтегрованого міждисциплінарного співробітництва. За результатами дослідного навчання за допомогою ресурсу виявлено позитивну динаміку щодо формування ключових і предметних компетентностей учнів та ефективність інноваційної програми гейміфікації, що може бути корисною та допомогти в опануванні як предметів єврейського циклу, так і STEM, загальної освіти у початковій та основній школі. Крім цього, цей ресурс збагатив творчий потенціал та

фахові компетентності вчителів, і розширив їх можливості для здійснення якісного освітнього процесу. Батьки опитуваних учнів, які брали участь у дослідженні, засвідчили значний рівень зацікавленості своїх дітей як до вивчення предметів єврейського циклу, так і до навчання в цілому.

На нашу думку, цей досвід є корисним і потребує ретельного вивчення та налагодження партнерства з науковцями і вчителями міжнародного освітнього простору та розробки за цією моделлю курсів з різних галузей і предметів української системи освіти.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Бархтян Микола,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри образотворчого мистецтва
факультету педагогіки і психології,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

Модернізація системи вищої освіти в Україні вимагає вирішення широкого спектра завдань, найважливішими з яких є підвищення якості освіти, створення нових навчальних програм, електронних підручників, методичних матеріалів, використання інформаційних технологій навчання задля підготовки високоосвічених, духовно багатих фахівців, здатних самостійно здобувати знання й ефективно застосовувати їх у практичній діяльності.

Інтеграція України в освітній простір висуває все більші вимоги до вдосконалення професійної підготовки висококваліфікованих учителів із усвідомленням ними своїх обов'язків, високим рівнем мовленнєвої культури, майстерним володінням педагогічною технікою, умінням здійснювати процес комунікації у професійній, громадсько-політичній і культурно-просвітницькій діяльності.

Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя є однією з актуальних проблем вищої педагогічної школи в сучасних умовах реформування національної системи освіти в Україні. Ця проблема набуває особливо важливої значущості, оскільки процес комунікації, вміння добре володіти словом стає, з одного боку, складником професійної компетентності спеціаліста, а з іншого – показником його загальної культури, освіченості, високої моральності і професійної педагогічної майстерності.

Комунікативну компетентність розглядаємо як здатність і реальну готовність до спілкування, адекватного цілям, сферам і ситуаціям, готовність до мовленнєвої взаємодії і взаємопорозуміння.

Проблемам культури мовлення й спілкування присвячено праці провідних учених Б. Ананьєва, Л. Виготського, Д. Ельконіна, М. Жинкіна, О. Зимньої, О. Леонтьєва та ін. Сучасні підходи до вирішення питань мовленнєвої культури і формування комунікативної компетентності вчителя розкрито у працях вітчизняних учених Н. Бабиц, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Зязюна, С. Карамана, О. Коваль, Л. Мацько, М. Пентилюк, Г. Сагач, І. Синиці, М. Стельмаховича, Г. Шелехової та ін. Разом з тим, зазначимо, що недостатньо дослідженими і висвітленими залишаються питання специфіки мовленнєвого впливу в процесі навчання і виховання, ефективності методів і розроблення цілісної системи підвищення культури мовлення особистості та універсальній значущості мовленнєвих умінь у структурі комунікативної компетентності як важливого складника педагогічної майстерності.

Багаторічний досвід діяльності у вищій школі засвідчує, що проблемам мовної культури і спілкування приділено недостатню увагу як науково-педагогічних працівників, так і студентів. Під час проведення занять вони зосереджують увагу на не мовленні, а переважно на змісті, й міцності знань студентів для їх оцінювання. На жаль, слабкою ланкою системи освіти залишається недосконалість навчального спілкування, що в кінцевому результаті виявляється в шаблонності публічного мовлення студентської молоді, відсутності навичок опрацьовувати додаткову й основну літературу, аналізувати опрацьований матеріал з різних джерел, добирати і використовувати яскраві приклади, аргументи і факти, логічно вибудовувати власну позицію тощо. Недостатня також і комунікативна культура, складниками якої є такі компоненти, як культура мови, мовлення та спілкування.

Ефективність процесу формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки забезпечується цілісною системою засобів та умов. Система підготовки передбачає наявність у студентів мотивації, врахування міждисциплінарних зв'язків, органічної єдності різних форм навчання, взаємозв'язок лекційних, семінарських і практичних занять, організації диференційованої самостійної діяльності студентів і творчої особистості науково-педагогічного працівника [2; 3; 4].

Сутність самостійної діяльності висвітлено в працях В. Буряка, О. Мороза, О. Нільсона, П. Підкасистого, О. Савченко та інших науковців. Різнобічно розглянуто питання організації самостійної діяльності в

дослідженнях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, І. Лернера, М. Шкіля, М. Дяченко та ін.

На думку П. Гальперіна, самостійна діяльність студента – це рушійна сила освітнього процесу, найбільш ефективний прийом навчання і є важливим показником активності [1]. Слушно зазначає І. Шайдур, що під самостійною діяльністю доцільно розуміти спеціально організовану діяльність студентів з урахуванням індивідуальних особливостей, спрямовану на самостійне виконання навчальних завдань різних рівнів складності як на аудиторних заняттях, так і в позаурочний час [5].

Упродовж двох останніх десятиріч на нефілологічних спеціальностях запроваджено вивчення таких інтегративних курсів за вибором «Основи культури і техніки мовлення», «Культура мовлення та виразне читання», «Техніка мовлення», «Риторика» («Основи красномовства») та інших за кредитно-модульною системою навчання. Вище азначені навчальні дисципліни сприяють у вирішенні проблем цілісного підходу до формування мовної і комунікативної компетентностей і підвищення рівня культури мовлення майбутнього вчителя.

Теоретичні відомості студенти засвоюють на лекційних заняттях, а також шляхом самостійного опрацювання основної і додаткової літератури. Самостійна діяльність студентів під час вивчення теоретичного матеріалу й виконання творчих практичних завдань інтегрованих курсів з метою оволодіння основами мовленнєвої культури й комунікативної компетентності є невід'ємною частиною освітньої діяльності.

Під час вивчення курсів «Основи культури і техніки мовлення», «Культура мовлення і виразне читання» важливим є засвоєння студентами сутності комунікативних якостей мовлення, майстерно художнього слова та їх значущість у професійній педагогічній діяльності. Тому основне місце на семінарських і практичних заняттях має посідати робота над виробленням у студентів точності, логічності, правильності, чистоти і виразності, багатства і різноманітності мовлення в єдності зі стилевими особливостями мовлення. З цією метою студентам пропонуємо самостійно виконувати різного типу творчі завдання: охарактеризувати основні комунікативні ознаки і норми культури мовлення, стилі мови і мовлення; зробити переклад текстів професійного спрямування з російської на українську мову; фіксувати помічені помилки в мовленні під час бесід, слухання радіо – і телевізійних передач; віднаходження в запропонованих текстах орфоепічних, логічних, лексичних і стилістичних помилок; обґрунтування форм мовного етикету залежно від комунікативних ситуацій; робота із словниками і тлумачення значення іншомовних слів;

розроблення системи вправ з техніки мовлення, виконання артикуляційної гімнастики, чистомовок; розроблення партитури текстів художньої літератури (різних жанрів) та їх виразне читання; підготовка публічних виступів за обраною тематикою тощо.

Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя в процесі вивчення «Риторики» («Основи красномовства») забезпечують зміст і технології, що реалізуються через систему завдань різного типу і рівня складності з урахуванням особливої організації освітнього процесу у ЗВО. Основна система творчих завдань на семінарських і практичних заняттях передбачає:

- формування системи теоретичних знань і вимог, що впливають із сутності основних законів риторики;
- уміння опрацьовувати інформацію з різних джерел, інтерпретувати й висловлювати особисте ставлення до обговорюваних проблем;
- структурувати виступи відповідно до жанрових різновидів публічних виступів з урахуванням специфіки аудиторії слухачів;
- ефективно використовувати прийоми активізації уваги слухачів, а також упорядковувати словесний матеріал з дотриманням норм літературної мови і стильових особливостей виступу;
- здійснювати самоаналіз і самоконтроль під час виступу.

Самостійна діяльність передбачає навчання студентів готувати публічні виступи, знати їх жанри, а також умови, від яких залежить успіх самого виступу.

Кінцевим результатом використання цілісної системи творчих завдань має стати не лише оволодіння студентами сумою теоретичних знань, умінь та навичок, а сформована комунікативна компетентність: здатність керуватися здобутими знаннями та вміннями, готовність використовувати набутий досвід у подальшій професійній діяльності.

Література

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. Москва, 1976. 150с.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування/ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи . Київ: К.І.С., 2004. С. 47–52.
3. Борбич Н. Компетентність як педагогічне явище *Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-мет. журнал*. 2011. №3 С. 91–97.
4. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. под ред. А.В.Хуторского. Москва: ИНЭК, 2007. 327 с.
5. Шайдур І.А Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: автореф. дис.. канд.. пед. наук: 13.00.04 Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 22с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Бафасев Мухиддин Мухаммадович,
старший преподаватель,
Ташкентский государственный
педагогический университет им. Низами.
ped_mahorat@inbox.ru
г. Ташкент, Республика Узбекистан.

В Республике Узбекистан происходят коренные социально-экономические и исторические преобразования, которые интенсифицируют становление новой национально-государственной идентичности в менталитете узбекистанцев. Более того, *толерантность*, как один из основополагающих демократических принципов, *предполагающий проявление великодушия и терпимости к образу жизни, поведению, чувствам, мнению, идеям и верованиям людей различных этнических групп, все более утверждается не только на государственном, но и на личностном, межгрупповом уровне* [11]. Приоритетным направлением в Республике Узбекистан является формирование национальной толерантности, особенно это важно в образовательной среде, которая повсеместно даст возможность развить ее во всех сферах жизнедеятельности человека.

Толерантность – одна из фундаментальных основ достижения социального согласия в обществе. В развитом общественном сознании толерантность представляет собой качество, которое характеризуется принятием индивидом или обществом интересов, убеждений, верований, привычек других людей или сообществ [1].

Категория толерантности есть в разных языках, но смысл ее разный. В английском это «способность восприятия без протеста», во французском – «уважение инакомыслия», в китайском – «проявление великодушия», в арабском – «снисходительность», в персидском – «терпимость, готовность к примирению». В узбекском языке она не столь категорична и означает «широту души» (бағрикенглик).

В «Декларации принципов толерантности» представлены три основных значения понятия «толерантность»: 1) уважение, принятие, правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения, способов проявления человеческой индивидуальности; 2) не пассивное смирение, не отказ от своих убеждений, а активное

отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод другого человека; 3) добродетель, которая делает возможным достижение мира, способствует замене культуры войны культурой мира (утвержденной Резолюцией Генеральной Конференции ЮНЕСКО в Париже, 16.11.1995 г.) [6].

Развитие культуры толерантности и гуманизма – важнейший приоритет государственной политики Узбекистана. В Послание Президента Республики Узбекистан Ш. Мирзиёева говорится: «Вопросы укрепления в нашем обществе межконфессионального и гражданского согласия мы и впредь будем считать одной из самых актуальных задач» (Послание Президента Республики Узбекистан Ш. Мирзиёев, 2018) [10].

В Указе Президента Республики Узбекистан о Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан одним из приоритетных направлений государственной политики страны за годы независимости является обеспечения безопасности, межнационального согласия и религиозной толерантности, а также осуществление взвешенной взаимовыгодной и конструктивной внешней политики (Стратегия действий 2017-2021гг. Ташкент., 2018.) [13].

«Терпимость означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Будучи одновременно моральной добродетелью и политическим принципом, терпимость является надежным заслоном от проявлений расизма и любых форм дискриминации. Она служит *инструментом достижения мира*, который мы должны всячески поощрять и укреплять» (Послание Генерального директора ЮНЕСКО по случаю Международного дня Толерантности 16.11.2018 года) [10].

В Статье 8 Конституции Республики Узбекистан провозглашено: «Народ Узбекистана составляют граждане Республики Узбекистан независимо от их национальности» (Конституция Республики Узбекистан) [8, с.5].

http://ijtimoiy-fikr.uz/ru/novosti/razvitie_kulturi_tolerantnosti_i_gumanizma_vajneyshiy_prioritet_gosudarstvennoy_politiki_uzbekistana_-_ftnref4 Права граждан выше, чем права государства и нации, что послужило основой для национальной политики страны. В результате сформировалась позитивная идея о том, что «*Узбекистан – наш общий дом*». В республике свободно осуществляют свою деятельность религиозные организации 16 конфессий, создано более 160 национально-культурных центров [5].

Воспитание толерантности – это лишь начало, первая ступень в более длительном процессе развития культуры мира. Толерантность – это

минимальное требование к общественным отношениям не допускать насилия и принуждения. В условиях толерантного общества может быть осуществлено полное раскрытие действительных возможностей человека и общества, включая эволюцию культуры мира и развития дружественных сообществ, которые ее принимают.

Толерантность – это активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между народами, социальными группами, для позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды (Л. В. Кожурина, 2004) [8, с.2].

В настоящее время, предпринимаются попытки упорядочить разнообразные формы, функции, виды, критерии толерантности, этим вопросом занимаются многие исследователи данной проблемы: В.Артемяева, А. Асмолов, М. Бафаев, Е. Бойко, Г. Безюлева, Р. Валитова, Г. Волков, Р. Габдреев, А. Глебова, Г. Дмитриев, А. Зимбули, О. Ионина, Ю. Ищенко, Е. Клепцова, Н. Капустина, Г. Кожухарь, И. Крутова, Ю. Кузнецова, Н. Лебедева, В. Лекторский, Н. Макарова, Л. Можейкина, Е. Непочатых, В. Никандров, О. Нурлигаянова, В. Петрицкий, А. Садохина, О. Скрыбина, П. Степанов, О. Спицына, В.Хотинец, О. Чебыкина и др. Они предложили использовать различную классификацию толерантности, нами они систематизированы и представлены в публикации автора (Бафаев М. Структура и критерии классификации толерантности, 2019) [1]. Где предложена следующая классификация существующих подходов исследования видов и критериев «толерантности» современными учеными:

- по проявлению толерантности как общественного сознания;
- по предмету, на который направлено действие толерантности;
- по объекту изучения многими науками;
- по уровню, на котором проявляется толерантность;
- по внутренней мотивированности и ценностному содержанию;
- по результатам толерантного (сдержанного) поведения;
- с позиции отношения к толерантности как к фактору устойчивости;
- с позиции характеристики за комплексом взаимосвязанных критериев;
- по уровню культуры развития толерантности;
- по механизмам формирования толерантности.

Эти критерии подходят для самых разных групп, начиная от семьи и школьного класса и кончая обществом в целом. К сожалению, они не всегда видны «невооруженным взглядом». Некоторые из них доступны лишь подготовленным и заинтересованным наблюдателям.

Результаты анализа показывают, что в литературе отмечается широкое разнообразие мнений авторов (представленных выше) *о границах, структурных компонентах, параметрах, индикаторах толерантности*. Однако в настоящее время эти подходы пока не только не совпадают, но и в целом трудно сопоставимы. Нам представляется это закономерным на этапе становления новой научной области, каковой является *социальная психология толерантности*. В литературе также отсутствует системное описание *разнообразных видов толерантности-интолерантности*. В связи с этим мы **предлагаем обобщенную классификацию**, в которой подразделяем компоненты, виды, типы, уровни и формы проявления толерантности (табл.1), а также собственную типологию толерантности-интолерантности, основанную на сочетании обозначаемых многими авторами *трех структурных компонентов: аффективного, когнитивного, конативного*.

Таблица 1

Классификации проявлений толерантности: социально-психологический аспект (за М. Бафаевым)

Классификации	Критерии	Составляющие
Компоненты	По аспектам социального отношения (аттитюда)	Аффективный, когнитивный, конативный
	По компонентам активности личности	Потребности, мотивы, нормы, ценностные ориентации, стиль деятельности, личностный смысл, личностная и социальная (групповая) идентичность
Виды	По видам различий	Межпоколенная, межполовая (гендерная), межличностная, межкультурная, межконфессиональная, профессиональная, управленческая, социально-экономическая, политическая толерантность
Типы	По субъектам толерантности	Личностная, групповая
	По объектам толерантности	Личностная, групповая, а также ситуативная (включающая толерантность к неопределенности)

Уровни	По уровням функционирования психики	Психофизиологическая, психологическая, социально-психологическая
	По степени проявления	Низкая, средняя, высокая
Формы проявления	По направленности интолерантности	Гетероинтолерантность, аутоинтолерантность
	По степени открытости	Открытая, скрытая (латентная)
	По степени осознанности	Неосознаваемая, осознаваемая, декларируемая

В общественном мнении Узбекистана преобладает высокая оценка межнационального, гражданского согласия, толерантности, мира и стабильности. Прогнозируется дальнейшее укрепление государства, тенденция усиления узбекистанской государственной и гражданской идентичности, поддержка национальной стратегии государства, консолидация всех национальных общин в единый народ Узбекистана, соответствующего реалиям современного общества [11].

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что избранная государством стратегия, направленная на обеспечение мира и стабильности в Узбекистане, является верной и дальновидной и находит поддержку у большинства его граждан. Годы независимости страны убедительно подтверждают это.

Примечательно, что с годами увеличивается число тех, кто отмечает высокие нравственные качества узбекского народа, широту его души (26,6% в 2007 г., 26,8% в 2008 г., 36,5% в 2010г, 43,9% в 2013г.) и доброжелательность (27,3%, 15,0%, 31,7% и 39,9% соответственно). Необходимо отметить, что и в 2018 г. узбекистанцы продолжают подчеркивать доброжелательность узбекского народа к представителям других наций. В национальном разрезе мнение о том, что согласие в узбекистанском обществе достигается благодаря доброжелательности узбекского народа по отношению к другим нациям и народностям, в большей степени, чем в целом по выборке, поддерживают туркмены (57, 9%), таджики (40, 0%), киргизы (35, 7%), славяне (38, 0%) и другие народы (43, 7%) [4; 5; 29; 39].

Важными критериями определения межнационального согласия и стабильности в обществе являются наличие в обществе религиозной

толерантности представителей различных религиозных конфессий и правильная гражданская позиция представителей нетитульных наций.

Важными критериями определения межнационального гармоничного проживания является соотношение в общественном мнении таких понятий, как «национальность» и «гражданство». В данном опросе изучались три показателя, по которым можно судить о гражданственности и патриотизме узбекистанцев:

- отношение к стране проживания, выражающееся в степени идентификации с ней;
- соотношение понятий «национальность» и «гражданство» в социальных представлениях людей;
- эмоциональное осознание себя гражданином Узбекистана.

Обеспечивается в нашей стране уважительное отношение к языкам, обычаям и традициям всех наций и народностей, проживающих на ее территории, создаются условия для их развития:

– Обучение осуществляется на 7 языках: узбекском, каракалпакском, кыргызском, русском, казахском, таджикском, туркменском.

– На 8 языках издаются журналы, на 10 языках – газеты.

Для повышения эффективности деятельности многочисленных национальных культурных центров в мае 2017 года образован Комитет по межнациональным отношениям и дружественным связям с зарубежными странами при Кабинете Министров Республики Узбекистан (Указ Президента Республики Узбекистан «О стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан») [1; 2; 3; 4; 5; 12; 14].

Теоретико-методологический анализ исследуемой проблемы позволил расширить терминологический аппарат, сформулировать рабочее определение понятия «толерантного сознания» – есть обобщенное условное обозначение системы установок, ценностных ориентаций, которое создает предпосылки для установления межличностных отношений, характеризующихся открытостью, позитивным эмоциональным восприятием партнера по взаимодействию, проявлением эмпатии по отношению к поведенческим реакциям и ценностям, мировоззрению других людей. Воздействуя на все эти факторы можно воздействовать на формирование толерантного поведения в молодежной среде в условиях образовательной среды.

Литература

1. Бафаев М. М. Структура и критерии классификации толерантности// *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ: ІОД, 2019. № 3 (74). С. 44–51 <https://orcid.org/0000->

0002-8501-8458 DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-3\(74\)-44-51](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-3(74)-44-51)

2. Бафаев М.М. Национальная толерантность как фактор развития общества. Вестник интегративной психологии. Ярославль, 2015. Вып.15. С. 126–128

3. Бафаев М.М. Психологические основы толерантности. “Замонавий психология фанининг амалий имкониятлари” мавзусида хорижлик мутахассисликлар иштирокидаги илмий-амалий конференция материаллари. Тошкент, 2018. Б. 128–131.

4. Бафаев М.М. Роль феномена толерантности в развитии современного общества. Вестник НУУз. Ташкент, 2017. №1/3. Б. 9–11.

5. Выступления Президента страны Ш. Мирзиёева на встрече, посвященной 25-летию образования республиканского интернационального культурного центра., г-та «Народное слово», №18., от25.01.2018.

6. Декларация принципов толерантности // Толерантность – дорога к миру/ Сост. Б.Э. Ризрдон. М., 2001. 304 с. .

7. Кожурина Л. В лабиринтах толерантности: Как нам обустроить взаимопонимание и терпимость. *Первое сентября*. 2004. № 3. С.2.

8. Конституция Республики Узбекистан. – Ташкент: «Ўзбекистон» 2014, С.5.

9. Послание Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева Олий Мажлису., Узбекистан, 2018., с.73.

10. Послании Генерального директора ЮНЕСКО г-жи Одрэ Азуле по случаю Международного дня Толерантности от 16.11.2018 года <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002661/266108r.pdf>

11. Развитие культуры толерантности и гуманизма – важнейший приоритет государственной политики Узбекистана. [Электронный ресурс] Режим доступа. URL:

http://ijtimoiy-fikr.uz/ru/novosti/razvitie_kulturi_tolerantnosti_i_gumanizma_vajneyshiy_prioritet_gosudarstvennoy_politiki_uzbekistana

12. Указ Президента Республики Узбекистан “О стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан” Режим доступа. URL: <http://lex.uz/docs/3107042>

13. Чебыкина О.А. Системный анализ подходов к понятию «толерантность» [Электронный ресурс]. *Психолого-педагогические исследования*. 2012. № 2. Режим доступа. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53615.shtml (дата обращения: 25.12.2018).

14. Бафаев М. М. Национальная толерантность – фактор детерминации социально-психологического поведения личности. *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ: ІОД. 2019. № 2 (73). С. 35-38.

УЧЕБНЫЕ СЛОВАРИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Бахриддинова Башорат Мадиевна,

кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой узбекского языкознания,

Каршинский государственный университет

baxriddinova74@mail.ru

Кашкадарьинская область,

Республика Узбекистан.

Учебные словари отличаются своим неопенимым вкладом в обеспечение межкузыковых отношений, исследование грамматической структуры языка, установление языковых норм, национального самосознания членов общества, развитие словарного запаса и формирование общественного и политического сознания. К началу XX века в ряде развитых стран мира словари стали признаваться важным фактором повышения эффективности образования [1], в лингвистике появилась сеть учебной лексикографии в новом лингводидактическом направлении лексикографии. В некоторых развитых странах, понимая роль учебных словарей в интеллектуальной жизни страны, были проведены работы по финансированию подготовки словарей, появились крупные фирмы, всемирно известные международные издатели, специализирующиеся на издании словарей для детей школьного и дошкольного возрастов, например, такие, как «Collins», «Macmillan», «Longman», «Harper», «Oxford», «Clever», «Harper Collins», «Meadowside Children's Books» в Великобритании, «Penguin», «Nathan», «Bayard», «Auzou» во Франции, «Merriam-Webster», «Harper» «Amazon Kindle» в Америке, «Duden», «Paul Hermann», «Max Niemeyer Verlag» в Германии, «Просвещение», «АСТ», «Русский язык», «Учитель» в России, «Феникс» в Украине, «Chinese Edition» в Китае, было издано бесчисленное количество школьных словарей. Появились специальные серии учебных словарей, даже жанры, во многих языках мира появились международные и местные термины учебной лексикографии как «School dictionary», «Children's dictionary», «Learning dictionary», «Collins school dictionary», «Macmillan school dictionary», «Merriam Webster's school dictionary», «Scholastic children's dictionary», «Dictionary for kids», «Учебный словарь», «Школьный словарь», «Словарь школьника», «Словари и справочники для детей», «Учебная словаристика», «Удивительные энциклопедии», «Энциклопедия в картинках», «Энциклопедия юного ученого», «Твоя

первая энциклопедия», «Kindle Edition», «Booculchacha», «Ақылды балапан», «Ең алғашқы сөздік».

Проведенные исследования в мировой лингвистике по истории словаристики показывают, что ранние версии словарей создавались для образовательных целей: первые образцы словарей на самом деле были первобытными учебными пособиями, созданными для школ, точнее, в первобытных школах словари выполняли роль учебника.

Остановившись на исторических корнях учебной лексикографии, один из основоположников русской учебной лексикографии П.Н.Денисов утверждает, что исторические источники свидетельствуют о появлении учебных словарей раньше общих словарей [2].

В. Г. Гак в своей статье «О некоторых закономерностях развития лексикографии (учебная и общая лексикография в историческом аспекте)» выделяет три периода формального и функционального развития работ лексикографического характера, созданных в Европе:

1. Дословарный период (до XV века);
2. Ранний словарный период (XV – XVII века);
3. Период расцвета лексикографии (XVIII век) [3]

Стоит отметить, что лексикографические работы в двухтысячных годах до нашей эры, относящиеся к дословарному периоду, в ранних очагах цивилизации (Древняя Месопотамия, Египет, Греция) в основном были представлены в виде глоссариев, вокабуляриев (краткий словарь, сформированный по учебнику или его разделу) и ономастиконов, созданных для комментариев или переводов непонятных по значению слов в древних рукописях, для обучения иностранным языкам. Точнее, ранние версии учебных словарей выполняли функцию школьных учебников, созданных для изучения языка другой нации.

К 60–70-м годам XX столетия роль учебных словарей в изучении иностранных языков возросла как никогда. Эта необходимость стала причиной возникновения нескольких двуязычных учебных словарей [4]. Термин «учебный словарь» был использован именно в словарях такого типа, точнее, в «Кратком русско-узбекском словаре» Е.Д.Поливанова, изданного в 1926 году.

Роль нашей страны в мировом сообществе, экономическое, социальное, культурное развитие само собой стало причиной расширения сферы употребления узбекского языка, повышения международного престижа. С развитием международных связей возникла необходимость «поговорить» с другими государствами мира. В связи с этим создание многоязычных словарей, служащих эффективному обучению иностранцев узбекскому языку и изучению их языка, стала актуальной задачей.

Первые учебные словари, созданные на узбекском языке, появились в связи с необходимостью изучения иностранных языков и обучения представителей других национальностей узбекскому языку. Например, созданный в 1975 году «Персидско-узбекский учебный словарь» [5] издаваемые в последние годы английско-узбекские, немецко-узбекские учебные словари.

В трехязычном английско-русско-узбекском учебном словаре, предназначенном для учащихся общих среднеобразовательных школ, академических лицеев и профессиональных колледжей, представлено больше 5000 слов. С учетом возрастных особенностей учащихся в словарь включены сравнительные таблицы географических названий и неправильных глаголов на английском, узбекском и русском языках [6].

В последние годы наблюдается создание разных тематических учебных словарей, служащих обучению немецкого языка на узбекском языке. В качестве примера можно привести изданные в 1985 и 1991 годах «Немецко-узбекский учебный словарь» [7], «Немецко-русский-узбекский учебный словарь текстильных терминов» [8] «Немецко-узбекский учебный словарь компонентных фразеологизмов» [9], в котором смысл более 500 зоокомпонентных фразеологических оборотов, активно используемых в немецком языке, раскрыт с помощью альтернативных вариантов на узбекском языке.

В заключении можно сказать, что первые версии сегодняшних современных учебных словарей, на самом деле, были созданы в целях изучения иностранных языков, толкования значений непонятных и мало употребленных в тексте слов. Сегодня также эффективно используется эта функция учебных словарей в обучении языка.

Литература

1. Актуальные проблемы учебной лексикографии. Сост. В.А.Редкин. Москва, «Русский язык», 1977. 320 с.
2. П.Н.Денисов, В.В.Морковкин. Проблемы учебной лексикографии. Москва: МГУ, 1977.
3. П.Н.Денисов. Очерки по русской лексикологии и учебной лексикографии. МГУ, 1974.
4. Гак В.Г. Общие вопросы учебной лексикографии. Москва: Русский язык, 1977.
5. В.В.Морковкин. Учебная лексикография как особая лингвометодологическая дисциплина. Москва: Русский язык, 1977.
6. Вопросы учебной лексикографии. Под.ред. П.Н.Денисов, Л.А.Новиков.Москва: МГУ, 1969.
7. В.Н.Сергеев. Словари наши друзья и помощники. Москва: Просвещение, 1984. 143 с.

8. Р.А.Будагов. Толковые словари в национальной культуре народов. Москва: МГУ, 1989. 151 с.;
9. С.Г.Бархударов, Л.А.Новиков. Какие должен быть учебный словарь? РЯЗР. 1971, № 3.
10. З.А. Потиха, Д.Э.Розенталь. Лингвистические словари и работа с ними в школе. Москва: Просвещение. 1987. 128 с.
11. П.Н.Денисов. Об универсальной структуре словарной статьи. – В.кн.: Актуальные проблемы учебной лексикографии. Сост. В.А.Редкин. Москва: «Русский язык», 1977., 320 с.
12. Гак В.Г. О некоторых закономерностях развития лексикографии (учебная и общая лексикография в историческом аспекте) / Актуальные проблемы учебной лексикографии. Москва, 1977. С. 11–27.
13. Туманов А. Русско-армянский школьный словарь. Тифлис, 1907.;
14. Поливанов. Е.Д. Краткий русско-узбекский словарь. Ташкент, 1926.;
15. Будищев И.П. Русско-якутский словарь, содержащий самые простые и необходимые слова для разговорной речи. Якутск, 1926. 91 с.;
16. Каухчишвили С.Г., Топурия В.И. Русско-грузинский словарь для неполной средней и средней школы. Тбилиси. 1940.
17. Ромбандеева Е.И. Русско-мансийский словарь. Для мансийских школы. Ленинград. 1954.
18. Арзуманов Д., Каримов Х.К. Русско-таджикский учебный словарь. Москва: Гос.изд-во иност. и нац. словарей. 1957.
19. Махмутов М.И. Школьный русско-татарский словарь. Казань, 1967.;
20. Форсча-ўзбекча ўқув луғати. Тузувчилар: А. Рустамов, К. Каримов, З. Умаров. Тошкент: «Ўқитувчи», 1975. 229 б.
21. Л.Жўраев. Инглизча-ўзбекча-русча ўқув луғати. «Ўқитувчи», 2018. 605 б.
22. Бениминов Я.Р., Мирсоатов Т.З., Саидов С.С., Рустамбекова М. Р. Немисча-ўзбекча луғат. Тошкент: Ўқитувчи, 1985. 346 б.
23. Бениминов Я.Р., Саидов С.С. Немисча-ўзбекча ўқув луғат. Тошкент: Ўқитувчи, 1991. 396 б.
24. Рахимов Х.Р.. Немисча-русча-ўзбекча тўқимачилик атамалари ўқув луғати. 2008.
25. Умархўжаев М., Азамов О. Немисча-ўзбекча зооним компонентли фразеологизмлар ўқув луғати. Андижон: 2015. 111 бет.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ АЛИШЕРА НАВОИ «ДЕВОНИ ФОНИЙ»

Бекова Назора Жураевна,
кандидат филологических наук, доцент,
Бухарский государственный университет,
г. Бухара, Узбекистан

Творчество великого поэта, просветителя и государственного деятеля XV века Алишера Навои – замечательный вклад узбекского народа в сокровищницу мировой культуры. Литературное наследие Навои огромно и разнообразно, но ведущее место в ней, несомненно, занимает его творчество на двух языках. Он писал свои стихи на двух языках – узбекском и персидско-таджикском, последний из которых, к сожалению, доньше остается до конца не изученным. Великолепным образцом этого творчества является бессмертное произведение поэта «Девони Фони».

Девон является сборником почти всех стихов Навои-Фони, сочинённых на персидско-таджикском языке на протяжении всей жизни, и этот сборник признан и высоко оценен знаменитыми поэтами XV века Абдурахманом Джомий, Давлатшахом Самарканди и Хондамиром. Этот бесценный труд А.Навои долгое время оставался вне поля зрения ученых литературоведов, что неуместно объяснять отсутствием рукописи в книжном фонде Республики. Они до недавнего времени находились в зарубежных библиотеках.

Ценность данного сборника заключается в разнообразии жанров, многогранности тематики, яркости и четкости идей и понятий. А самое важное, Алишеру Навои удалось проявить свой художественный потенциал, неповторимый стиль и свойственное только ему творческие грани в этом персидском наследии.

Запоздалое исследование произведения «Девони Фони» учёными – навоиоведами объясняется отсутствием этого девона в книжном и рукописном фондах Узбекистана. Поэтому персидско-таджикская лирика Навои-Фони достаточно не изучена.

Изучение «Девони Фони» началось с 20-х годов прошлого века. Поистине первым исследователем данного наследия А.Навои является поэт С.Айни. Он провел кропотливую работу по отбору поэзии А.Навои из имеющихся стихов (из-за отсутствия рукописей) всех поэтов – современников Навои. Результаты его исследований показали, что в центральной государственной библиотеке Узбекистана имеется три экземпляра рукописи «Девони Фони». Они изданы в Хорезме с

относительно небольшим отрезком времени, оглавления которых были почти одинаковыми. Подробный анализ данного сборника показал, что большинство стихотворений принадлежит поэту Мухсину Фони из Кашмира, но среди них встречаются и стихи Навои-Фони. Многие литературоведы того времени считали, что первая часть сборника содержит стихи Мухсина, а вторая – последняя часть принадлежит Навои. Но в результате серьезных исследований выяснилось, что и в первой части сборника имеются стихотворения, принадлежащие перу Навои. В конце своих исследований С.Айни пишет, что приблизительно 1000 бейтов сборника – это творение А.Навои, из которых 711 бейтов вошли как приложение к монографии «Алишер Навои»[1,181-182]. С.Айни в изданной в Москве (1920) книге «Тожик адабиети намунаси» («Образец таджикской литературы») приводит 18 бейтов из дидактических стихов А.Навои «Тухфат ул-афкор» (посвященный А.Джоми «Дар мнений, суждений»).

Исследования по изучению «Девони Фони» этим и ограничивается до начала XX века, хотя был издан ряд книг и хрестоматий («Ўзбек адабиёти намуналари» (Образцы Узбекской литературы) Фитрата, «Ўзбек адабиёти тарихи хрестоматияси» (Хрестоматия истории Узбекской литературы) Т.Жалолова.

В 30-х годах XX века, в преддверии 500-летия со дня рождения Навои, С.Айни продолжил исследования в этой области. Первым делом он изучил все три варианта сборника стихов Мухаммада Мухсин Фони из Кашмир, сохранившихся в фонде рукописей института Востоковедения имени Абу Рейхан Беруни в Академии Наук Узбекистана, результатом которого явился сборник стихов А.Навои на персидском языке [2, 183–188]. В этот сборник вошли 97 газелей, 4 рубаи, 2 туюга и множество стихов, написанных на персидско-таджикском языке. Говоря о трудности сбора стихов Навои, С.Айни писал «...может быть, этот труд не лишен недостатков и ошибок. Нахождение полного сборника (рукописного варианта) трудов Фони – Навои дело будущего». Действительно, впоследствии обнаружилось, что 91 газель из 97 принадлежали другим поэтам, чему вина отсутствие рукописей [5,32]. По утверждению Абдулгани Мирзаева, в данном направлении много неясностей, которые ждут своего решения. Ученый-востоковед Е.Э.Бертельс в своей монографии, посвященной А.Навои, с сожалением говорит об отсутствии в наших библиотеках трудов поэта на персидском языке. А.А.Семенов в своем труде «Описание рукописей произведений Навои, хранящиеся в Государственной публичной библиотеке УЗССР» (Ташкент, 1940) пишет, что доцент Хаким Хомидий научно доказал о принадлежности сборника

«Девони Фоний» Мухсину Фоний из Кашмира [3].

Окончательное определение достоверности выводов исследований профессора Айни стало возможным только после того, как были найдены оригинальные версии «Девони Фони» Алишера Навои.

Фитрат также одним из первых занялся исследованием персидского наследия Алишера Навои и признан потенциальным учёным, творившим в этом направлении. Он в своей статье «Навоийнинг форсий шоирлиги ҳамда унинг форсий девони тўғрисида» («О Навои как о персидском поэте и сборнике его трудов на этом языке») [8, 3–11] основывался на труды Д.Самарканди («Тазкират уш-шуаро» – «Сад поэтов»), А.Джоми («Нафохат ул-унс»), С.Мирзо («Тухфаи Сомий» – «Дар, подарок Сомий»), Р.К.Хидоят («Мажма ул-фусахо» – «Сборник красноречий»), Х.В.Кошифий («Тафсири форсий» – Комментарий персидских стихов), а также основываясь на словарь М. Кошгари «Мухокамол ул-лугатайн» (Спор двух языков), научно доказывает о существовании стихов А.Навои на персидском языке.

Фитрат в данной статье выражает своё мнение и по поводу того, что большинство из стихов, отнесённых к Навои, являются плодами творения Фони из Кашмира.

Автор статьи особо подчёркивает важность исследования “таланта творения Навои на персидском языке”, его персидского наследия, влияния персидских поэтов на его творчество. Также он говорил о необходимости ведения исследований по поиску подлинных источников рукописей «Девони Фони».

Окончательную ясность в этом вопросе внесло появление сборника А.Навои «Девони Фони» (оригинал, рукописный вариант). Нельзя не упомянуть тот факт, что в этом вопросе внесли ясность многолетние исследования Хамида Сулаймона, который говорил, что до сегодняшнего дня мы имеем разные, порой противоречивые взгляды ученых-литературоведов о сборнике стихов А.Навои на персидско-таджикском языке. Эти исследования сводятся к следующим: «Мухокамат ул-лугатайн» М.Кошгари, статьи С.Айни, А.Саъди, А.А.Семенова, Е.Э.Бертельса, «Девони Фони» С.Айни (Сборник стихов А.Навои на персидском языке). Исследования Х.Сулаймона опровергли наличие в библиотеках «Девони Фони» А.Навои, а также ошибочные предположения о том, что часть стихов «Девони Фони» принадлежит поэту Навои [6]. Необходимо отметить, что и до Х.Сулаймона существовала информация о существовании в зарубежных библиотеках «Девони Фони» А.Навои, о чем свидетельствует каталог фонда Восточных рукописей национальной библиотеки Парижа, составленный в 1900 году французским ученым

Е.Блоше, где говорилось о двух рукописных вариантах этого сборника. Также был известен рукописный вариант «Девони Фони», хранящийся в университетской библиотеке Стамбула. Несмотря на наличие таких бесценных источников, в течении последних 60 лет в этой области не велись никакие исследования. Первопроходцем по изучению «Девони Фони» был Хамид Сулаймон, который сравнил три варианта рукописи, хранящиеся в Тегеране, Париже и Турции. По мнению исследователя, худшим из них является Тегеранский вариант рукописи [7].

Например, в этой рукописи отсутствуют последние страницы, некоторые стихи Навои-Фони, в том числе газели татаббуъ и мухтараъ, 6 касида (ода) из «Мухокамат ул-лугатайн ».

Проведенные Х.Сулаймоном исследования помогли не только найти оригинал рукописей сборника стихов А.Навои, написанные на персидско-таджикском языке, но и определить объем «Девони Фони». По утверждению Н.М.Маллаева, Х.Сулаймон не только получил оригинальный вариант рукописей А.Навои «Девони Фони», но и сравнив пять вариантов рукописей «Девони Фони» (хранящиеся в Париже, Турции и Тегеране), определил, что все они – копии одного произведения, отличающиеся объемом стихов. Из них самым совершенным является вариант, хранящийся в Париже [7].

В результате кропотливых исследований широкому кругу читателей был представлен состоящий из двух книг V том полного XV томного сборника сочинений А.Навои.

Подводя итог исследованиям Х.Сулаймона, нельзя не отметить то, что благодаря ему семь вариантов «Девони Фони», хранящиеся в Ташкенте и Душанбе, остались верными своему автору – Мухаммад Мухсину Фоний из Кашмир. Главная заслуга Х.Сулаймона – восстановление подлинника сборника А.Навои «Девони Фони» на основании пяти рукописных вариантов. Также проведены значительные работы по исследованию «Девони Фони» с точки зрения литературоведения. Академик Академии Наук Таджикистана А.Мирзаев написал статью «Алишер Фони и Ходжа Хофиз», Фони профессор Хамид Сулаймон провел исследование на тему «Наследие Алишера Навои на персидском языке», а Э.Шодиев в своих исследованиях, останавливаясь на особенностях произведений Алишера Навои на персидско-таджикском языке, издал ряд монографий.

В области навоиведения осуществлены работы по изданию «Девони Фони». В 60-х годах XX столетия данный сборник, хотя в неполном виде, был издан в Тегеране (1963) и Ташкенте (1965). Более того, в 90-х годах XX столетия в Таджикистане (Душанбе, 1993) широкому кругу читателей был представлен компактный сборник с арабской графикой. В

Узбекистане как большое достижение навоиведения, был выпущен двадцатитомный сборник избранных произведений Алишера Навои. XVIII–XX тома этого сборника (Ташкент, 2002-2003) посвящены «Девони Фони».

После определения подлинника «Девони Фони», перед учеными литературоведами и поэтами Узбекистана была поставлена следующая злободневная, но благородная задача – перевод поэзии на узбекский язык. Об этом еще в 60-е годы XX столетия говорил ученый Натан Маллаев, который особо отметил, что перевод должен быть поэтическим, чтобы он существовал наравне с персидским вариантом, не уступая ему ничем [4,72]. В настоящее время существует поэтический перевод ряда стихов из сборника А.Навои «Девони Фони», в чем большая заслуга видных поэтов Г.Гуляма, Ш.Шомухаммедова, Чустий, А.Хайитметова, Н.Мухаммада, С.Гани, О.Буриева, Э.Очилова, А. Пардаева и Жамол Камола. Как подчёркивает литературовед Эргаш Очилов, в этом ряду особое место принадлежит народному поэту Узбекистана Жамолу Камолу, который перевел 200 газелей и 10 касида (ода) традиционным размером стихосложения аруз и издал в виде отдельной книги [9].

Наряду с узбекскими учёными П.Шамсиевым, Х.Сулаймоном, А.Хайитметовым, Ш. Шомухаммедовым, Б. Валиходжаевым, С.Эркиновым, С. Ганиевой, Р. Вахидовым нельзя не упомянуть имена таких таджикских литературоведов, как А. Мирзаев, Р. Ходизаде, Курбан Васеъ, А.Афсахзод, которые также вели свои научные исследования на этом поприще.

«Девони Фони» является одним из основных объектов исследования наследия Навои. Также ведутся серьёзные практические работы по подготовке научно-критического текста девона и его академического издания.

Лалову гул аз тажаллии ту ба хуби
Кумрию булбул зи шавки ту ба алоло

Дар рухи руз аз рухи ту борикаи меҳр,
Дар дили шаб аз гамии ту мояи савдо.

Ул лолаю гуллар бари и хуснинг ила куркам,
Хам кумрию булбулга етиб шавки алоло.

Тонг чехрасининг равшани офтоби юзингдан,
Тун куксида ул дарду гаминг – мояи савдо.

Краса и аромат цветов – лико твое,
О чем не перестают петь соловьи.

Прелесть зари – тепло лица твое,
Что является несбыточной мечтой ночи темной.

Поэт Жамол Камол во введении своей книги, посвященной А.Навои,
пишет:

Ишкинг, юрагинг эрса, Навойини уки,
Иймон тирагинг эрса, Навойини уки,
Ихлос керагинг эрса, Навойини уки,
Хар не тилагинг эрса, Навойини уки.

Живешь с любовью, читай Навои,
Коль в душе доброта, читай Навои,
Имеешь веру надежную, читай Навои,
Имеешь мечту заветную, читай Навои.

Работа по переводу на узбекский язык «Девони Фоний» А.Навои
продолжается.

Литература

1. Айний С. Алишер Навоий. Душанбе. Нашриёти Давлати Тоҷикистон, 1948. С. 233.
2. Абдуллаев В., Валихўжаев Б., Шукуров Ш.. Навоийшуносликнинг муҳим ютуғи Шарқ юлдузи, 1966, 9-сон.
3. Бертельс Е.Э. Навоий. Опыт творческой биографии. Москва-Ленинград, 1948. С. 108.
4. Маллаев Н. Алишер Навоийнинг форс-тожик тилидаги шеърятига доир // Адабий мерос. 1-сон. Тошкент, 1968.
5. Абдуғани Мирзоев. Жашни мадри бузург. Садои Шарқ, №8, 1966. С. 109.
6. Сулаймон Ҳ. Алишер Навоийнинг форс тилидаги поэтик мероси тадқиқотидан. «Ўзбек тили ва адабиёти», 5-сон, 1965.
7. Сулейман Хамид. Текстологическое исследование лирики Алишера Навои. АКД. Ташкент, 1961. С. 38.
8. Абдурауф Фитрат. Танланган асарлар. II жилд. Илмий асарлар. Тошкент «Маънавият», 2000. Б. 205
9. Мир Алишер Навоий. Фоний гулшани (Ҳазилар ва қасидалар). Тошкент, 2011. Б. 364.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

Біляковська Ольга,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки

та педагогіки вищої школи,

Львівський національний університет

імені Івана Франка,

olha.bilyakovska@lnu.edu.ua

м. Львів, Україна

Ключові слова: компетентнісний підхід, якість, професійна компетентність, підготовка.

Сучасні вимоги суспільства до якості освіти, якості підготовки майбутніх фахівців активізують пошук шляхів розвитку інноваційного потенціалу вищої школи, а модернізаційні процеси, що акумулюються в освітній системі закладів вищої освіти, суттєво змінюють вимоги до професійної компетентності спеціалістів, зокрема, майбутніх вчителів.

Основні положення компетентнісного підходу розглядаються в контексті положень Болонського процесу. Як зазначають науковці, його використання сприятиме подоланню традиційних когнітивних орієнтацій вищої освіти, що веде до нового бачення самого змісту освіти, її методів і технологій. Цей підхід може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності. Він спрямований на активну життєдіяльність і життєтворчість особистості, яка вміє генерувати ідеї і здатна реалізувати їх в умовах нової освітньої парадигми – «освіта упродовж усього життя» [2, с. 77]. Побудова освіти на компетентнісній основі є одним із аспектів модернізації, що є кроком переходу від парадигми предметно-знаннєвої освіти до моделі формування цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури та виконання ряду соціальних ролей. Як слушно зауважує І. Зязюн: «Завжди було зрозуміло, що компетентність не тотожна отриманню диплома, а пов'язана з деякими «додатковими» передумовами розвитку спеціаліста, його власним творчим потенціалом і якістю освіти, яку він одержав. Саме у професійній школі, орієнтованій на компетентність, народились такі специфічні методи підготовки компетентних спеціалістів, як задачний підхід, імітаційно-моделюючий, проєктний і контекстний методи навчання, інтеграція навчальної і дослідницької роботи» [1, с. 318–328].

Компетентність визначаємо як динамічну комбінацію знань, умінь та навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом

навчання на певному рівні вищої освіти. Головним завданням закладів вищої освіти є підготовка компетентних учителів, здатних працювати у сучасних умовах Нової української школи (НУШ), застосовувати інноваційні технології та методики у процесі навчання, готових постійно удосконалюватися, модифікувати освітній простір.

Компонентами професійної компетентності майбутнього вчителя є: *мотиваційно-ціннісний* (погляди, уявлення, сподівання, мотивації); *когнітивно-технологічний* (володіння відповідними знаннями та вміннями їх застосовувати на практиці); *комунікативний* (володіння культурою спілкування, здатність створювати атмосферу комфортності, доброзичливості); *рефлексійно-діяльнісний* (здатність до критичного самоаналізу, самооцінювання, готовність до змін, самовдосконалення, інновації); *морально-етичний* (повага гідності дитини, такт, толерантність, емпатія, відвертість, справедливість, доброзичливість).

Отже, підготовка нової генерації педагогічних працівників, висококласних професіоналів, національно самосвідомих, готових до творчої діяльності, професійно компетентних стають важливими викликами для сучасної вищої школи.

Література

1. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
2. Селезнева Н. А. Оценка качества профессионального образования. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 76–114.

ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Бобокулова Гулрух Шариповна,
преподаватель, Бухарский
государственный университет,
г. Бухара, Республика Узбекистан

Ключевые слова: *инновационные обучающие технологии, Интернет, программное обеспечение, технические средства, слайд-презентации, компьютерных технологи,*

Интерактивное обучение – специфическая форма организации познавательной деятельности, которая имеет цель – создать комфортные условия учебы, при которых каждый ученик чувствует себя комфортно, уверенно, считается успешным, интеллектуальным и верит в собственные силы. Суть интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс происходит при условии постоянного, активного позитивного

взаимодействия всех учеников, когда учитель и ученик равноправны. В результате организации учебной деятельности, при таких условиях, в классе создается атмосфера взаимодействия, сотрудничества, которое дает возможность и учителю стать настоящим лидером [7].

Интеллектуальные образовательные технологии предполагают интеграцию наиболее эффективных технологий образования в целостную систему. Они охватывают различные алгоритмы взаимодействия преподавателей со студентами при активном использовании в учебном процессе современных технических средств. ИОТ предполагают:

- многоплановое сотрудничество и личностные контакты преподавателя и студентов;
- повышение эффективности индивидуальной образовательной и творческой деятельности студентов;
- обязательность связи научных и учебных исследований студентов с содержанием образовательного процесса;
- увеличение объема самостоятельной деятельности студентов;
- тесная связь теории и практики;
- управляемость и непрерывная возможность коррекции процесса обучения и т.п [3].

Использование на занятиях элементов технологии «Языковой портфель» позволяет повысить мотивацию учащихся в изучении английского языка, что, как правило, ведет к повышению результативности обучения; обеспечивает личностно ориентированный характер обучения, условия для проявления креативности и творческой самореализации младших школьников в образовательной среде. Этому способствует работа детей с третьим разделом – «Моя копилка» (Досье) и их участие в выставках.

Приемы технологии критического мышления на занятиях английского языка учат школьников организации своей деятельности, умению мыслить, грамотному и осмысленному чтению, умению сотрудничать и т.д.[4]

На занятие по теме «Путешествие в Лондон» была предложена ситуация: учащиеся выиграли путевку в Лондон, хотят узнать больше о достопримечательностях столицы. Часть учащихся будет жить в английской семье. В Лондон вылетают на самолете. Тип проекта смешанный, т.к. в нем имеются признаки исследовательских, творческих и ролево-игровых проектов. Работа над проектом проводилась в несколько этапов. На *первом* занятии учащимся была предложена ситуация и организовано обсуждение основного содержания будущего проекта. В результате обсуждения были отобраны проблемы, выделены направления

деятельности, составлен план проекта. Были изготовлены рабочие материалы для осуществления проекта: макет карты Лондона, фотографии и «слайд-презентации» достопримечательностей Лондона, проект путеводителя «Достопримечательности Лондона», макеты витрин магазина и кафе, подготовлен необходимый реквизит [6].

Стремясь к улучшению процесса обучения иностранным языкам, провожу занятия с применением ПК. Занятия с использованием компьютерных технологий пользуются большой популярностью у младших школьников. Разнообразные мультимедийные игры способствуют расширению словарного запаса, знакомят с грамматикой английского языка, учат понимать речь на слух, правильно писать. Компьютерные программы сочетают цветную графику, видеофильмы, музыку. Использую такие программы как «Euro Talk», «Learn to Speak English». Фрагментарное использование этих программ позволяет повысить мотивацию и интерес учащихся к предмету. Использую при изучении тем: «Числительные», «Цвета радуги», «Магазины и покупки» и т.д. В этих программах предусмотрен и контроль знаний по каждой теме. Дети с удовольствием работают за компьютером. Учащиеся начальной школы изучают информатику со второго класса, поэтому многие делают презентации на различные темы, составляют мини-проекты «Мой любимчик», «Мы идем в зоопарк», «Моя школа», «Дом, милый дом». В старших классах практически по каждой теме выполняются проекты с презентацией в Power Point.

Инновационные формы обучения способствуют организации и активизации учебной деятельности школьников, повышают результативность обучения, создают благоприятный микроклимат на уроках английского языка. В педагогической практике мы используем такие игры, как: «My friend's collection», «My friend's trip», «Let's go camping», «Shopping», «At the International conference», «At the library», «Animal Friends», «Campaign», «At the table», «At the doctor's office», «A telephone conversation», «A Job Interview», «An Interview with your role model», «A radio programme», «A session of the school council» и другие.

Продуктивным считаю прием «написание синквейна». В переводе с французского слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам. В чем смысл этого методического приема? Составление синквейна требует от ученика в кратких выражениях резюмировать учебный материал, информацию, что позволяет рефлексировать по какому-либо поводу. Это форма свободного творчества, но по определенным правилам. Правила

написания синквейна таковы:

- на первой строчке записывается одно слово – существительное. Это и есть тема синквейна;
- на второй строчке надо написать два прилагательных, раскрывающих тему синквейна;
- на третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна;
- на четвертой строчке размещается целая фраза, предложение, состоящее из нескольких слов, с помощью которого ученик высказывает свое отношение к теме. Это может быть крылатое выражение, цитата или составленная учеником фраза в контексте темы.

Прием «написание эссе». Смысл этого приема можно выразить следующими словами: «Я пишу для того, чтобы понять, что я думаю». Это свободное письмо на заданную тему, в котором ценится самостоятельность, проявление индивидуальности, дискуссионность, оригинальность решения проблемы, аргументации. Обычно эссе пишется прямо в классе после обсуждения проблемы и по времени занимает не более 5 минут.

Метод проектов считаю одним из ведущих при формировании речевых компетенций учащихся, умению использовать иностранный язык, как инструмент межкультурного общения и взаимодействия. Поэтому одной из главных считаю задачу по формированию у учащихся навыков проектной деятельности. Работая в проектной группе, ученики включены в активный диалог культур, используют знания и умения в английском языке в новых нестандартных ситуациях. Мои ученики выходят с исследовательскими работами на школьные научно-практические конференции, есть опыт участия в городской конференции.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование современных технологий на занятиях иностранного (английского) языка – это наиболее эффективное средство развития познавательной мотивации учащихся, которое предполагает активное сотрудничество учителя и ученика, а также учащихся друг с другом. Необходимо отметить положительно эмоциональное настроение учащихся друг к другу, к занятию в целом, а также их повышенную активность, желание расширять кругозор, овладевать новыми знаниями по изучаемой теме, рост качества знаний по предмету, а также участия в различных олимпиадах и конкурсах. Результаты подтверждают эффективность использования современных методов и методик в обучении английскому языку.

Литература

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам: Учеб.

пособие. Москва: Просвещение, 1969. 279 с.

2. Бархаев Б.П. Новые аргументы в педагогических технологиях. *Школьные технологии*, 1997. № 4. 47 с.

3. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Групповая дискуссия. // Социально-психологический климат коллектива/Подред. Ю.М. Жукова, Москва, 1981. С.41-46.

4. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учеб. пособие. Новосибирск: Издательство НГУ, 2000. С.91-105.

5. Болдырев Н.Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранному языку. *Иностр. языки в школе*, 1998. № 3. С.10-16; № 4. С.16-20.

6. Борзова Е.В. Парная и групповая работа на уроках иностранного языка в средней школе. // *Язык. Речь. Коммуникация*, Москва: 2000. Вып. 4. С.4-15.

7. Попова В.В. Инновационные формы обучения иностранному языку. *Интернет-журнал «Науковедение»* Том 7, №3 (2015) <http://naukovedenie.ru/PDF/175PVN315.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана.

8. http://www.ipkpro.aaanet.ru/ipk_tehn.html Современные педагогические технологии.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ КОНТЕКСТ ОПАНУВАННЯ ЛІЦЕЇСТАМИ НОРМ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

Бондаренко Неллі,

старший науковий співробітник,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Компетентісна освіта порівняно з традиційною характеризується зміщенням акцентів із засвоєння надмірного як для рівня стандарту обсягу малозастосовної мовної теорії на самопізнання і розвиток особистості, використання й мобілізацію інтелектуальних резервів, проектування нею власного майбутнього з урахуванням інтересів і життєвих потреб. Компетентність не зводиться лише до знань, умінь і навичок (колишніх ЗУНів). Здобувачі освіти мають оволодіти здатністю змобілізувати їх, задіяти наявний досвід, поведінковий та емоційний компоненти.

Досвід, як вагомий складник компетентності, містить знання, вміння та навички, способи діяльності, установки, звички, цінності, відносини, яких набуває учнівство у процесі соціалізації. Засобом передавання й опанування суспільного досвіду є мова.

Виявляючи активність у засвоєнні компонентів досвіду, особистість

зазнає їх впливу й розвивається сама і, впливаючи на них, стає творцем нового. Це нове об'єктивується у створюваних нею предметах і об'єктах матеріальної та духовної культури, у вчинках, поведінці.

Компетентнісна спрямованість навчання передбачає **розвиток емоційного інтелекту** здобувачів освіти. **Емоційний інтелект (EI)** (англ. *emotional intelligence*) — група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні й розумінні власних емоцій та емоцій інших людей. Особи з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють емоції та почуття інших, здатні ефективно керувати власною емоційною сферою, і тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна і вони легше досягають цілей у взаємодії з оточенням.

Результативність опанування ліцеїстами норм сучасної української літературної мови за компетентнісного підходу залежить від обізнаності вчителя з **основними видами емоцій**, здатності нейтралізувати негативні та розвивати й конструктивно цілеспрямовувати позитивні на всіх етапах освітнього процесу.

Інтелектуальні емоції характеризують як специфічні переживання, що виникають у процесі розумової діяльності. Особливістю інтелектуальних емоцій є їх валентна (протиставна) незабарвленість. До цього виду емоцій відносять подив, інтерес, почуття гумору, здогадку, сумнів.

Інтелектуальна *емоція подиву* як враження від неочікуваного, дивного, незрозумілого є пусковим механізмом пізнання від простого до все більш складного. Емоція подиву розвивається через пізнавальну діяльність.

Інтерес — найчастотнішу позитивну емоцію — визначають як мотиваційне утворення, що поєднує емоційний компонент (позитивне враження й задоволення від процесу) із когнітивним (потребою в знаннях, у новизні) [8]. Емоція інтересу забезпечує вибірккову мотивацію уваги, стимулює і впорядковує пізнавальну активність особистості. Тому інтерес нерозривно пов'язаний із мотивацією.

Суть такої емоції, як *почуття гумору*, не в тому, щоб помічати і розуміти комічне чи смішне там, де воно очевидне, а в тому, щоб сприймати з гумором те, що претендує бути серйозним. Ця інтелектуальна емоція, властива українцям ментально як одна з визначальних якостей національного характеру, передбачає високий рівень освіченості. Тому її, як і освіченість, необхідно формувати й посилювати. Почуття гумору під час опрацювання лексичної норми розвивається в процесі виконання вправ на основі текстів народних усмішок, доробку визначних українських письменників-гумористів, прикладів недоречного використання

запозичень тощо.

Емоція здогаду пов'язана з оцінкою відносно нового, але ще не усвідомленого людиною результату розв'язання завдання. Ця емоція виникає як переживання в процесі знаходження цього нового, як попередня відповідь на поставлене питання. Здогад забарвлює й виокремлює нове важливе для людини знання, що викликає яскраву емоційну реакцію.

Емоція впевненості/невпевненості (сумніву) пов'язана з інтелектуальним процесом імовірнісного прогнозування тієї чи іншої події, реалізації чи нездійснення наміру, плану, мрії, досягнення чи недосагнення мети, віри чи невіри у власні сили. Упевненість в успіху пізнавальної, пошукової чи іншої діяльності супроводжується емоційною стабільністю, спокоєм, а непевненість – емоційним реагуванням – занепокоєнням, тривожністю.

Комунікаційні емоції містять *веселоці*, *зняковілість*, *сором*, *провину*, *презирство*.

Веселоці – безтурботно-радісний настрій, пов'язаний із жартами, сміхом, бешкетуванням, витівками, несерйозною поведінкою, гумором, – незлобливо-глузливим відношенням до когось або чогось. Ця емоція проявляється в загальному збудженні, що зумовлює вигуки, плескіт у долоні, безцільні рухи. *Зняковілість* (стан сором'язливості) – це відчуття незручності. Характерною є наявність легкої усмішки. Цю емоцію може спричинити як невдача, так і успіх у якій-небудь справі. *Сором* є одним із проявів зняковілості. Це сильна зняковілість від усвідомлення допущеного негідного вчинку або потрапляння в принизливу ситуацію, унаслідок чого людина почувається беззахисною, безпомічною, зганьбленою. *Презирство* є виявом соціальної відрази до людини, яка вчинила негідно, проявом ворожості, коли одна людина відчуває не просто відразу до іншої, а виражає її в діях, сповнених сарказму (злої іронії) або ненависті. Крім інтелектуальних та комунікаційних, виокремлюють інші емоції.

Емоції виконують певні *функції* в освітньому процесі.

Мотиваційна функція емоцій сигналізує про важливість об'єкта чи явища, про актуалізацію потреби; оцінку її життєвої значущості; прогнозування можливості задоволення цієї потреби; про цільовизначення.

Сигнальна функція емоцій проявляється в попередженні про корисність або шкідливість явища, про позитивне чи негативне його маркування ще до усвідомлення й логічного оцінювання.

Прогностична функція означає активне включення емоцій у процес імовірнісного прогнозування, участь в оцінюванні майбутньої події (це

може бути передчуття задоволення перед приємною поїздкою, походом на концерт чи в театр або невдоволення після невдало складеного непередбаченого екзамену).

Спонукальна функція емоцій зумовлена тим, що емоція «...містить потяг, бажання, прагнення, спрямоване до предмета або від нього, так само як потяг, бажання завжди емоційні» [10].

Активаційно-енергетична функція емоцій проявляється двоюко: вона може мобілізувати резерви організму, підсилувати його життєдіяльність, позитивно впливати на поведінку й діяльність людини, а може позначатися на них негативно, послаблюючи їх. Мобілізації сил людського організму сприяють також піднесені настрої, радість, наснага.

Комунікаційна функція емоцій може сприяти або перешкоджати встановленню контакту з іншими людьми і впливові на них у процесі спілкування за рахунок такого експресивного компонента як вираз обличчя, міміка. Про неабияке значення емоційного налаштування комуніканта свідчить така закономірність. За кордоном під час прийому на роботу перевагу надають працівникам із вищим показником інтелекту, а кар'єрний поступ прямо залежить від здатності співробітника емоційно спілкуватися.

Регульовальна функція емоцій виявляється в координуванні черговості висловлень під час спілкування і може комбінувати різні функції емоцій (наприклад, сигнальну із захисною для відвернення небезпеки шляхом відлякування супротивника). Зовнішній вияв емоцій (експресія) дає змогу співрозмовникам передати свій стан, згоду чи незгоду, оприлюднити потреби й наміри. Це сприятиме кращому порозумінню й попередженню можливих негативних проявів.

Маніпуляційну функцію емоцій використовують з метою втирання в довіру і впливу на співрозмовника (зазвичай негативного) для досягнення бажаного результату.

Пізнавальну функцію емоцій завбачали ще давньогрецькі філософи Платон, Арістотель. Різноманітність емоцій, які супроводжують інтелектуальну та мистецьку діяльність, дають змогу відчувати і муки творчості, й глибокі переживання, і насолоду від створення мистецького шедедру чи відкриття.

Збагачення досвіду і розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти потребує систематичної роботи над збагаченням їхнього мовлення лексикою, що позначає абстрактні й конкретні поняття, переживання, емоційні стани, а також почуття, ставлення, вольові характеристики людини, та їх поведінкової актуалізації.

Емоції в освітньому процесі активуються через спеціальні вправи на

розвиток емоційного інтелекту, відповідне формулювання завдань, що спонукають виявити оцінювальне ставлення, стимулюють емоційну реакцію.

Емоційний інтелект природно розвивається під час роботи над нормативним використанням емоційно-експресивної лексики. Крім поняттєвого, вона має ще й емоційне та оцінювальну значущість і слугує для вираження переживань, емоцій, позитивних, нейтральних або негативних оцінок, викликає певні уявлення й асоціації.

Набуття досвіду виходу зі складної життєвої ситуації, розвитку емоційного інтелекту і мовлення здобувачів освіти у процесі засвоєння ними норм сучасної української літературної мови сприятиме залучення поки що незасвоєного вітчизняною лінгводидактикою методу Storytelling – мистецтва розповідання історій. Цікавий грамотно побудований та емоційно поданий дійсний або вигаданий сюжет, якісне візуальне оформлення здатні викликати цілу палітру емоцій – розуміння, співчуття, радість, здивування, подив, сумнів, упевненість, роздратування, злості, страх [7].

Посиленню ефективності роботи над унормуванням мовлення сприяє використання соціальних мереж Facebook, Instagram, Twitter.

Доцільно впроваджувати досвід кращих учителів, які пропонують учням створювати власні сторінки у соцмережах : *«Говоримо правильно.» «Помилки довкола нас.»* Заповнюючи їх, здобувачі освіти вчитимуться помічати й виправляти порушені мовні норми у рекламі, на вивісках, в оголошеннях, у мовленні однокласників, оточення.

Учні старших класів можуть запустити у соцмережу канал *«Українська на щодень»*, готуючи власні випуски телепрограм з унормування мовлення, до створення яких може долучитися кожен учень. Паралельно необхідно дотримуватися відповідної структури відео.

Література

1. Антоненко-Давидович Б. Д. Як ми говоримо. Київ: Вид. дім «KM Academia», 1994. 254 с.
2. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 232 с.
3. Бондаренко Н. В. Компетентнізація шкільної освіти: українська версія. *Science and society: Proceedings of the 13th International conference (July 19, 2019).* Accent Graphics Communications & Publishing. Hamilton, Canada. 2019. Pp. 124–135.
4. Бондаренко Н. В. Норми української літературної мови в курсі старшої школи. *Українська мова і література в школі.* 2018. № 3. С.8–13.
5. Бондаренко Н. В. Опрацювання морфологічних норм української мови на засадах компетентнісного підходу. *Українська мова і література в школі.* 2019. № 2 (143). С. 2–6.
6. Бондаренко Н. В. Порушення лексичних норм та шляхи запобігання їх в

українському мовленні старшокласників. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 4. С.16–21.

7. Бондаренко Н.В. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*. 2019. № 7 (174). С. 130–135.

8. Ильин Е. И. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 752 с.

9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с. (англ., 1984).

10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. (1946г.). Санкт-Петербург: 2002. 720 с. (Серия "Мастера психологии").

11. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С.4–8.

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE WITH THE USAGE OF THE CONCEPT «TIME» IN TEACHING ENGLISH

Valieva Komola,

Assisstant, Turin polytechnic university in Tashkent

komola_yunusova90@mail.ru

Tashkent, Uzbekistan

Key words: clock, hour, minute, quarter, noon, midnight

Nowadays teaching English has had variety of methods to teach which scholars of this field show them to make it easy in their writings. Majority of English learners prefer some easy ways to improve their knowledge. In the process of learning language, the most attention is paid to different approaches depending on the learner` style. However, there are some topics, which should be taught communicatively as it is more effective. A case in points is “telling time”.

Telling time can be tricky for some students so it is important that they have a very strong grasp on numbers before trying to proceed with this lesson. Depending on the age of your students, they may struggle because they have not learned to tell time in their native language so teaching general references to time such as ‘*in the morning*’ and ‘*at night*’ would be more beneficial.

Following it is given a sample of a lesson of “time” in teaching English.

1. Warm up.

Get your students in a numbers frame of mind by doing some pronunciation practice. Only the numbers one through fifty-nine are going to be used but review zero through one hundred anyway. A game or two of bingo would be good practice. Give students a five by five grid with the center square filled in. Ask them to write any numbers zero through one hundred in the remaining squares, say random numbers (starting with the one already filled in)

and play until a few students have gotten bingo.

2. Introduce Time: Hours

Draw a clock face on the board to demonstrate. Start by showing times such as 7:00 and 11:00 and writing them on the board next to clock faces. Check to ensure that your students understand that the short hand indicates the hour and should be both said and written first. Have students repeat “One o’clock, two o’clock...” after you. Ask students to come to the board to both write and draw times you give them. For example, say “Rachel, it is 9 o’clock.” The student should write 9:00 and draw a clock face indicating that time.

4. Introduce – Time: Minutes

Move on to minutes. Show that there are sixty minutes in an hour and that the long hand indicates minutes which should be said and written after the hour. Now demonstrate times such as 8:10 and 3:42 just as you did for hours in the previous step. Ask students “What time is it?” after drawing new clock faces on the board. Ask a student “What time is it?” while pointing to the clock in your classroom. See if there are any volunteers to draw clock faces on the board and ask the class what time it is. Make sure your students understand that “It’s 8:10 o’clock.” is incorrect.

5. Practice – Time

Have a worksheet prepared with a section containing clocks showing various times. Ask the students to complete this section independently and check the answers as a class. If students are struggling, more practice may be necessary. In the second section ask students to draw in the hands of the clock and then ask their partners “What time is it?”

5. Introduce – Time: Vocabulary

Once your students have a basic grasp on numbers and telling time, introduce time related vocabulary such as those listed below:

- a quarter past
- It’s a quarter past 4.
- half past
- It’s half past 9.
- a quarter to
- It’s a quarter to 12.
- AM [3]
- It’s 7:50 AM.
- PM [3]
- It’s 11:20 PM.
- Noon [1]
- Midnight [2]

Your textbook will determine what exact vocabulary you need to cover.

Practice pronunciation of all the new words and ask students to tell you the time shown on the board in two different ways. For example “It’s 7:15. It’s a quarter past 7.” [1]. Extensive drilling and practice activities are necessary at this stage.

6. Practice – Time

Continuing the worksheet used above, students can match sentences with clock faces or even with images. For example “It’s 9:30 AM” might match up with an image of a student at school while “It’s midnight” would go with an image of a person sleeping.

7. Production – Time

Teach your students the model dialogue below:

- A: Excuse me. What time is it?
- B: It’s 9:30.
- A: Thank you.
- B: You’re welcome.

Have students practice this dialogue in pairs using clock faces drawn on the board or printed on their worksheets. Students should take turns being A and B. After five to ten minutes of practice ask for students to demonstrate the conversation to the class in order to ensure that students are correctly saying the time that corresponds with each image.

To end the class use another short activity to review what has been covered in class. Ask students to tell you the time shown on the board, translate phrases, and ask for the time to ensure that students are comfortable using all the new material and review anything that gives them difficulty both before the class ends and at the beginning of the next lesson. To build upon this lesson, the following lessons may be based around the structures “What time do you ~?” and “I ~ at 7:30” which practices both time and the simple present quite extensively. Be aware of the fact that students will need practice telling time throughout the course of their studies so during warm up activities or on worksheets try to include specific times regularly.

Literature

1. Cambridge International Dictionary of English. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
2. Longman Dictionary of Contemporary English. Essex, England: Longman Group LTD, 2002.
3. Merriam Webster’s Collegiate Dictionary/Ed. by F.C.Mish. Springfield, Massachussets: USA, 1997

ДІАГНОСТИКА ТА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ АНТИКОРУПЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ В СУЧАСНИХ ШВИДКОЗМІННИХ УМОВАХ

Величко Володимир,

кандидат психологічних наук,
підполковник поліції, заступник начальника
Департаменту захисту економіки
Національної поліції України
м. Київ, Україна

Ключові слова: *антикорупційна стійкість, корупційна поведінка, критерії оцінювання, інноваційні психологічні діагностичні методи, корекційно-розвивальні методи.*

У сучасних соціально-економічних умовах України до категорії першочергових завдань реформування Національної поліції України належить формування основ законності та її дотримання в діяльності правоохоронних органів, подолання негативних процесів і явищ, які мають місце в діяльності органів внутрішніх справ. Саме тому актуальним є дослідження компетентностей антикорупційної стійкості працівників правоохоронних органів.

Відповідно до ст. 19 Конституції України посадові особи зобов'язані діяти лише на підставі, в межах повноважень та у спосіб, що передбачено Конституцією та законами нашої держави. Захист прав людини і громадянина – обов'язок усіх без винятку органів державної влади та їх посадових і службових осіб, які, згідно з юридичним статусом, керуючись нормами міжнародно-правових актів, вітчизняного законодавства, зобов'язані не тільки забезпечувати, а й здійснювати захист конституційних прав і свобод особистості [5].

Проблема запобігання протиправній поведінці працівників органів внутрішніх справ не є штучною для українського суспільства. Таким чином, необхідність реформування системи Національної поліції України, дотримання в їх діяльності принципів законності і захисту прав людини обумовлюють актуальність багатогранного дослідження в психолого-юридичній сфері, в якому розглядається широке коло питань, пов'язаних з корупційною поведінкою працівників органів внутрішніх справ і розвитком компетентностей антикорупційної стійкості працівників Департаменту захисту економіки, Національної поліції України [2].

Метою публікації є розкриття проблеми багатогранного дослідження в психолого-юридичній сфері, в якому розглядаються

питання, пов'язані з корупційною поведінкою працівників органів внутрішніх справ і розвитком компетентностей антикорупційної стійкості працівників Департаменту захисту економіки Національної поліції України; Ознайомлення з *діагностичними* методами для оцінювання стану рівня антикорупційної стійкості людини на трьох рівнях: ціннісному, когнітивному, емоційному; інтерактивними корекційно-розвивальними методами комплексної системи спеціальної психологічної підготовки з антикорупційної стійкості.

З метою профілактики корупції в органах внутрішніх справ було здійснено комплексну оцінку особистісних особливостей людини задля виявлення рівня антикорупційної стійкості особистості.

Антикорупційна стійкість – це системна властивість особистості, що виявляється в здатності протистояти корупційному тиску і здійснювати вибір між кримінальною і законотворчою поведінкою на користь останньої (О. В. Ванновська, 2018) [1].

Корупційна поведінка – це поведінка, спрямована на отримання особистої вигоди на основі зловживання службовим становищем. Вона базується на низькій опірності зовнішнім факторам і особистій схильності до корупції (М. Решетніков, 2008) [8].

Результати поточного дослідження, отримані на основі інноваційних методів психологічної діагностики (тестування) та інтерактивних корекційно-розвивальних методів (інтерактивних технік), будуть корисними: у процесі професійної підготовки майбутніх правоохоронців та працівників органів внутрішніх справ у системі вищої освіти; фахівцям в області професійного відбору та оцінки персоналу під час здійснення професійної діяльності.

Для цього було дібрано й використано валідні й надійні психодіагностичні методи. Тестування проводиться за допомогою інноваційного психологічного діагностичного комплексу, який дозволяє оцінити антикорупційну стійкість кадрового ресурсу, що займає посади, пов'язані з високим корупційним ризиком, при цьому характер трудової діяльності не має значення [1; 2].

На *констатувальному етапі дослідження* застосовано інноваційну психологічну діагностику рівня антикорупційної стійкості, що дозволило оцінити стан рівня антикорупційної стійкості людини на трьох рівнях [1; 2; 10]: 1) ціннісному, 2) когнітивному (пізнавальному), 3) емоційному.

Розглянемо їх зміст і структуру:

1) Для *оцінювання ціннісної стійкості до корупції*, яка є головною в ієрархії якостей, що перешкоджають корупційній поведінці, використовується метод семантичного диференціала Ч. Осгуд. Означений метод дозволяє реконструювати індивідуальну систему установок, цілей і

цінностей, норм і правил поведінки, крізь призму яких людина сприймає навколишній світ.

2) Для оцінювання когнітивного рівня антикорупційної стійкості використовується методика «Приховані фігури Терстоуна», що виявляє ступінь самостійності і незалежності людини в процесі оброблення інформації і прийняття рішень.

3) Емоційний рівень антикорупційної стійкості оцінюється за допомогою опитувальника, що виявляє здатність людини до управління своїм емоційним станом або рівень його саморегуляції.

Відповідно до програми навчання на формувальному етапі дослідження застосовані інтерактивні корекційно-розвивальні методи спеціальної психологічної підготовки і методичної підготовки, які взаємно доповнюють і підсилюють навчальний ефект. Розроблено та проходить апробацію «комплексна система спеціальної психологічної підготовки з антикорупційної стійкості працівників Департаменту захисту економіки, Національної поліції України» (ДЗЕ НПУ), яка побудована на основі використання інтерактивних корекційно-розвивальних методів, які є оптимальними для навчання дорослих. До них належать: інтерактивні техніки, мультимедійні лекції та презентації; креативні корекційні техніки; розвивальні навчально-рольові та ділові ігри; виконання творчих завдань; міжгрупові дискусії; соціально-психологічні тренінги, рефлексійно-інноваційний тренінг, рефлексія завдань, вправ, технік і занять; консультування [3; 4; 6; 7; 9]. Їх реалізація сприяла оволодінню спеціальними прийомами вирішення типових проблем і забезпечення сприятливих умов і факторів розвитку психолого-юридичних аспектів компетентностей антикорупційної стійкості працівників ДЗЕ НПУ.

Використання наведених вище різних видів (груп) психолого-діагностичних та інтерактивних корекційно-розвивальних методів було застосовано в авторській технології та освітній програмі спеціальної психологічної підготовки співробітників правоохоронних органів і працівників Департаменту захисту економіки Національної поліції України (ДЗЕ НПУ) з метою розвитку компетентності антикорупційної стійкості.

Література

1. Ванновская, О. В. Психология коррупционного поведения государственных служащих: монография. 2-е изд., стер. Москва : Издательство Юрайт, 2018. 251 с. (Серия : Актуальные монографии).
2. Величко В. В. Інноваційні діагностичні та інтерактивні корекційно-розвивальні методи розвитку антикорупційної стійкості працівників Департаменту захисту економіки Національної поліції України. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. Вип. 2 (21). 160 с. С. 146–156.

3. Величко В. В. Психолого-юридичне забезпечення професійної діяльності працівників Національного центрального бюро Інтерполу в Україні: дис... канд. психол. наук; 19.00.06. Ін-т психол. імені Г. С. Костюка НАПН України. 2016. 308 с.
4. Величко В. В., Максименко С. Д., Чудакова В. П. Психологічне та професійне (юридичне) забезпечення – головний ресурс ефективності професійної діяльності працівників Національного центрального бюро Інтерполу в Україні: стратегії, моделі, технології // Навч.-метод. посібник. Київ: ТОВ «Інформаційні системи», 2016. 87 с.
5. Конституція України (від 28.06.1996 № 254к/96-ВР) // Юридична енциклопедія : [в 6-ти т.] Київ : Українська енциклопедія, 2001. 792 с.
6. Наказ МВС України «Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України» від 28 липня 2004 р. № 842 (Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства внутрішніх справ № 652 (з1311-13) від 08.07.2013) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1365-04/page>.
7. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина. 2-е изд., стер. Москва : Академия, 2006. 176 с.
8. Решетников М. Психология коррупции: утопия и антиутопия. Санкт-Петербург : Восточно-Европейский институт Психоанализа., 2008. 136 с.
9. Чудакова В. П. Психологические средства формирования конкурентоспособности личности в быстроизменяющихся условиях инновационной деятельности. Перспективы развития психологии на современном этапе: международный сборник научных статей. Бухара, 2018 январь. 326 с. С. 262–272.
10. Чупров Л. Ф., Хусяинов Т. М., Чудакова В. П., Многогранность экспертной работы глазами будущих психологов. *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. Научный журнал* № 2. 2016. С. –13.

СИТУАЦІЙНІ ВПРАВИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ

Ветєва Анетта,

магістрантка

ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,

a.veteva@ukr.net

Прикметною ознакою сучасного освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти є реалізація компетентісно орієнтованого навчання, що зумовлено впровадженням компетентісного підходу, мета якого полягає у формуванні предметних і ключових компетентностей учнів задля максимальної підготовки здобувачів освіти ефективно діяти в умовах сучасних соціальних викликів.

Новітні лінгводидактичні дослідження спрямовані на пошуки інноваційних підходів задля забезпечення результативності освітнього

процесу. До таких належить компетентнісний підхід, метою і кінцевим результатом якого є формування компетентного мовця. Науковці і вчителі-практики шукають оптимальні шляхи реалізації означеного підходу та інструменти формування предметної та ключових компетентностей учнів.

Аналіз спеціальної літератури засвідчив, що таким інструментом є ситуаційні вправи. Дослідженню комплексу проблем, пов'язаних із використанням ситуаційних вправ, присвячено праці Н. Бондаренко, Л. Галаєвської, О. Глазової, Н. Голуб, Г. Лещенко, Н. Ростікус та інших лінгводидактів, водночас у лінгводидактиці бракує досліджень, пов'язаних із розробленням теоретичних засад і практичних аспектів застосування ситуаційних вправ.

Вивчення синтаксичних відомостей у 8–9 класах дає змогу формувати стійкі вміння комунікативно доцільно застосовувати синтаксичні конструкції у власному мовленні з урахуванням їхніх виражальних можливостей, що визначає жанрово-стильову закріпленість цих конструкцій. Учні мають опанувати засоби експресивного й емоційного, книжного й розмовного синтаксису та навчитися використовувати синтаксичні мовні одиниці в різних контекстах. Кожна з тем шкільного курсу синтаксису має значний комунікативний потенціал. Для його засвоєння важливу роль відіграють ситуаційні вправи, під якими розуміємо практико орієнтовані вправи, що містять опис ситуації, змодельованої або взятої з реального життя, для вирішення якої учні застосовують знання не тільки української мови, а й інших предметів, власний життєвий і комунікативний досвід. Ці вправи спрямовані на формування в здобувачів освіти предметної й ключових компетентностей, соціально значущими складниками яких є такі універсальні вміння: працювати з інформацією, обстоювати власну думку, переконувати, заперечувати, висловлювати співчуття тощо.

В основу ситуаційної вправи обов'язково покладено ситуацію, що потребує від учнів її аналізу. На думку Н. Бондаренко, «поняття ситуація спілкування охоплює дві сторони: 1) фрагмент дійсності; 2) ситуацію спілкування, що включає: предмет мовлення; учасників комунікації, їх характеристики; стосунки; тип взаємодії» [1, с. 4]. З огляду на це дослідниця виокремлює в структурі мовленнєвої ситуації чотири основні компоненти: «1) мовець і його співрозмовники-комуніканти, які займають у суспільстві певне становище (їх соціальний статус), а в момент здійснення мовленнєвої комунікації виконують певні ролі; 2) предмет розмови; 3) самий акт мовлення, у якому втілюються мета й комунікативний намір мовця; 4) предметно-подієве тло (час, місце та інші

обставини ситуації» [1, с. 4].

Під час аспектних уроків потрібно віддавати перевагу власне навчальним ситуаційним вправам, зорієнтованим передусім на засвоєння учнями знань про синтаксичні одиниці, формування вмінь уживати їх у власних висловленнях відповідно до ситуації спілкування. Саме змодельовані вчителем і запропоновані авторами підручників чи навчальних посібників умови спілкування сприятимуть одночасно й розвиткові ключових компетентностей – життєво необхідних для соціалізації та реалізації особистості.

Під час опанування учнями синтаксису простого й складного речення доцільно використовувати власне навчальні ситуаційні вправи на основі тексту, у якому описано дискусійну ситуацію або зміст якого спонукає до міркувань, припущень, прогнозів, обстоювання думок. Це дасть змогу учням не лише дослідити на конкретному прикладі виражальні можливості речень вивчених видів, а й використати їх власному мовленні, спроектувати сприйняте на життєві ситуації.

Специфіка застосування ситуаційних вправ на уроках розвитку мовлення полягає в тому, що, по-перше, під час їх виконання учні водночас засвоюють навчальний матеріал з основ мовленнєвої комунікації і використовують здобуті знання практично. По-друге, занурюючись у змодельовану мовленнєву ситуацію, школярі мають змогу виконувати різні комунікативні ролі, оволодіваючи різними мовленнєвими тактиками. По-третє, формування вмінь дослухатися до думок інших співрозмовників, ураховувати їхні погляди, толерантно й водночас впевнено обстоювати власну позицію стає можливим завдяки проблемним ситуаційним вправам.

Отже, ситуаційні вправи є ефективним засобом навчання синтаксису учнів 8–9 класів, оскільки сприяють усвідомленому засвоєнню учнями знань із синтаксису, формуванню в них умінь і навичок ситуаційно виправдано обирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, аналізувати результат власної мовленнєвої діяльності.

Література

1. Бондаренко Н. Ситуаційні вправи на уроках української мови. Українська мова і література в школі. 2017. №2. С. 2–7.

ДИАЛОГОВЫЕ ПРАКТИКИ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Вержибок Галина,

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры современного естествознания,

ГУО «Республиканский институт высшей школы»;

доцент кафедры психологии

УО «Минский государственный лингвистический университет»

galina_minsk@mail.ru

г. Минск, Республика Беларусь

***Ключевые слова:** образование, компетентностный подход, диалог, формы диалога.*

Существенные и принципиальные изменения в экономике, обусловленные «интеллектуализацией машин» и «дематериализацией» труда, возрастающей ролью знаний, когда постоянно изменяющиеся условия детерминируют новые требования как к специалистам, так и к отбору содержания, усилению практической ориентации образования. На сегодняшний день в России уровень образования, по срезам проекта «Программа международной оценки компетентности взрослых» (PIAAC, 2013), реализуемый Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), не имеет прямой связи с уровнем знаний (компетенциями) индивида. В западных странах такая зависимость наблюдается, т.е. чем выше уровень образования, тем выше уровень измеренных компетенций. Формальное образование у многих не воспринимается как полезное для текущей деятельности, уровень компетенций респондентов не дифференцируется по критерию оценок полезности образования.

В последнее время наметилась тенденция перехода к компетентностной модели, что включает оценку качества образования на основе компетенций самого специалиста, который может и должен осуществлять лично и социально-значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности. Перед индивидом ставится насущная задача в плане овладения общей системой ориентации на разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций, создание жестких фильтров и более четких способов отбора ценной информации при интенсивном ее нарастании, формировании умений в процессе творческого поиска постоянно пополнять личностный потенциал, развивать способности обучаться и постоянно достраивать свою систему знаний. По мнению В.И. Байденко, компетентностный

подход рассматривается как инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия. Это требует переориентации на студентоцентрированный характер образовательного процесса, использование модульных технологий его организации, формирование новой оценочной культуры, что предполагает переход от оценки знаний к оцениванию компетенций [1].

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем для всего мирового сообщества, ее решение связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса, переосмыслением цели и результата образования. Смена образовательной парадигмы происходит в сторону «образования в течение всей жизни, творческой инициативы, конкурентоспособности и мобильности будущих специалистов. Все указанные позиции вполне имеют место быть осуществимыми в педагогической деятельности, когда эффективность воздействия достигается через вовлечение аудитории в диалогическое обсуждение темы, формирование интереса к отслеживанию дискуссий, споров, обсуждений. Диалогические практики, принципы обучения и воспитания распространяются не только на характер общения, но и на само его содержание (Т.А. Флоренская, 2001). Происходит переакцентуация образования с привычного приоритета получения готовых знаний (монологического типа коммуникаций) к деятельному их приобретению и усвоению (через диалог), т.е. раскрытию фундаментального познавательного потенциала личности сообразно ее культурным и психофизиологическим особенностям [4, с. 13].

Диалогическое направление в гуманитарной науке связывают с идеями А.А. Ухтомского, М. Бубера, В.С. Библера, М.М. Бахтина, где центральной мыслью современных разработок (С.С. Аверинцева, С.Ю. Курганов, Т.С. Флоренская, Н. Негманс и др.) выступает своеобразный ответ на вопрос: каковы диалогические пути познания человека, что включает в себя диалог между субъектами, каким образом можно достигнуть взаимопонимания. Сердцевиной диалогического подхода является представление о целостности личности, проявляющаяся в процессуальном постижении сущности уникальной индивидуальности благодаря интеграции многообразных сторон и ракурсов бытия (Г.В. Дьяконов, 2004). Для плодотворного результата диалогического взаимодействия людей и социальных объединений с различными мировоззренческими позициями необходимо опираться на определенные базисные ценностные ориентации, значимые для всех участников

коммуникации. Ими могут быть общечеловеческие ценности гуманизма, которые можно рассматривать как трансцендентные, т.е. предельные, исторически и социально нелокализуемые (В.И. Немчина, 2010).

Диалог как понятие и категория представляется в обобщенном виде как:

- некий высший смысл жизни, основной метод нахождения истины, когда происходит «припоминание» того, что заложено в человеке «бессмертной душой» (Сократ), суть бытия человека (М.М. Бахтин), логика культуры, средство духовного возрождения (В.С. Библер), диалог культур, символическая глубина (С.С. Аверинцев);
- доминанта на другом, на собеседнике (А.А. Ухтомский), единство человека с человеком, «Я» и «Ты» (Л. Фейербах), встреча двух субъектов, авторов-собеседников, их «двуголосие» (М.М. Бахтин), взаимная направленность внутреннего действия, «встреча» Я и Ты, абсолютная их равнозначность, взаимная открытость, гуманизм (М. Бубер), реальный диалог (Т.С. Флоренская) личностей как носителей социально значимых ценностей, мировоззрений и смыслов (В. И. Курбатов);
- средство духовного единения, новый разум (В.С. Библер), путь к самому себе проходит через партнера и мир (М. Бубер), глубокие личностные отношения и совокупность их признаков «взаимности», «равности уровней», «становления открытости», «любящей борьбы» (К. Ясперс), невключенность как вненаходимость, переход от наличного Я к духовному Я (Т.С. Флоренская).

Выступая особым видом коммуникации, диалог становится важным и часто решающим средством, обеспечивающим взаимопонимание на разных уровнях общения разных субъектов, характеризует осмысление, означивание и распределение социальных ролей, провозглашает социальные сценарии, утверждает стереотипы социальных характеров и т.д. В межличностных отношениях диалогическое общение – это равноправное субъект-субъектное взаимодействие, имеющее целью взаимное познание, самопознание партнеров по общению. На групповом уровне в процессе диалога особое влияние оказывают такие составляющие групповой динамики как менталитет и стереотип, посредством которого происходит процесс первичного восприятия образа партнера по диалогу и дальнейшее построение «техники общения». Диалог предполагает не просто любое пространство и тему общения, а позиционное оформление равноправно-партнерских отношений субъектов, субъективно подходящих к обсуждению проблемных ситуаций в пространстве диалога и проявляющих свою индивидуальность, развивающуюся в их решении [3]. Проблема конструирования диалогического взаимодействия

актуализирует контекст межсубъектной модели обучения, требующей от преподавателя выхода на диалоговые позиции, в которых студент будет «ожидаемым собеседником» (по А.А. Ухтомскому). При этом, ключевым условием, необходимым для того, чтобы диалог состоялся, является то, что диалогичной должна быть, прежде всего, личность самого преподавателя [4, с. 14, 21].

Общей спецификой различных форм диалогов является создание неожиданной, парадоксальной, интересной для аудитории информации. Это выполняется через инициативное формирование ведущим и другими участниками «преградных смыслов» – мнимых, провокационных или реальных противоречий в позитивном образе роли и позиции участников диалога (А.И. Виноградская, 2010). Для проведения занятий с обучающимися педагогу необходимо установить первичный контакт (при первом знакомстве) и доверительность отношений (в процессуальной части работы). Ознакомив аудиторию со спектром предлагаемых вопросов по курсу, можно предложить работу как в виде открытых обсуждений либо дискуссий, так и в виде подачи анонимных запросов, т.е. применить на практике диалогический обмен. Так, М.М. Бахтин к формам диалога относит доверие и благоговейное приятие чужого слова, ученичество, поиски, (со) переживание и сочетание глубинных смыслов, наслаивание голоса на голос, усиление путем слияния и симфонического созвучия (полифония) многих голосов (гетероглоссия), взаимодополняющее понимание, позволяющее выйти за пределы понимаемого на новый уровень диалога (полилога), и т.д. [4, с. 18]. Важно сформировать у слушателей потребность в информации определенного типа, развить интерес к ее освоению, отработать навыки для налаживания разнорасположенных взаимодействий. Кроме беседы о «преобразовании», «трансформации» и «доступности», надо подумать о том, *что* и *во что* должно преобразоваться, существенно наличие поддержания обратной связи, включение рефлексии, связи теории и практики, преемственности и междисциплинарности.

Однако преподаватель, проводящий занятия-диалоги, как считает С.Ю. Курганов, вынужден совершать головокружительные прыжки от идей диалога как всеобщей формы мышления к проведению конкретных уроков математики, литературы, истории. Диалог нельзя сводить только к усвоению предмета, он всегда над- и сверхпредметен, поскольку позволяет расширить познаваемые горизонты за счет интенсивного обмена не только знаниями, но и, что самое главное, ценностными смыслами, т.е. включает в себя аксиологическое (ценностно-оценочное) содержание для участников диалоговой коммуникации. Задача педагога

состоит в том, чтобы каждый раз находить наиболее гармоничные варианты сочетаний устных сообщений, монологических выступлений и всевозможных разновидностей диалога как наиболее эффективных прямых взаимодействий всех участников образовательного процесса [4, с. 18–19, 23]. Главное – отметить проблемные стороны изучаемого явления, помочь им найти собственную позицию, принимать оптимальные решения с опорой на усвоенные знания. Необходимо искать оптимальное соотношение диалогически и монологически ориентированных методик обучения, что позволит педагогу представить, а обучающимся усвоить максимальный объем знаний и развиваться творчески.

Диалогическое общение – это процесс не созерцательного, а конкретного деятельностного приобщения одного уникального субъекта к другому уникальному субъекту во всех его разновидностях, процесс целостного сопереживания ему, и духовного, и практического (И.И. Докучаев, 2001). У диалога есть как минимум две, не сводимые друг к другу стороны – рефлексивная и полифоническая, которые участвуют в его осуществлении, как целостного процесса, ведущего общество и личность к развитию [3, с. 140].

Сегодня содержание занятий выстраивается на значимых ориентирах, которые определяют качества, заложенные в идеальную модель выпускника с учетом особенностей личной культуры современного профессионала. Все это выступает элементами интегрального стратегического достижения согласия в аудитории и группах, продуцирует диалогическую перспективу и социальный консенсус. Реализация компетентностного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания мобильности выпускников в изменяющихся условиях рынка труда, единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства.

Литература

1. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*, 2004. № 11. С. 17–22.
2. Бородина, Т.В. Социальный диалог: коммуникативные стратегии личностной репрезентации общественных отношений: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Ростов-на-Дону, 2003. 26 с.
3. Рекунчак, М.П. М.М. Бахтин и другие авторы диалогического подхода в психологии: современный этап развития идей. *Диалог. Карнавал. Хронотон*, 2011. № 1–2. С. 136–140.
4. Сомкин, А.А. Личностно ориентированный подход в системе современного гуманитарного образования: от монологизма к диалогической модели обучения. *Образование и наука*, 2019. Том 21. № 3. С. 9–28.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ХІМІЇ

Вороненко Тетяна,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

Інститут педагогіки НАПН України

voronesha11@gmail.com

м.Київ, Україна

***Ключові слова:** проєктна діяльність, хімія, компетентнісно орієнтоване навчання.*

Модернізація освіти в Україні полягає в переорієнтуванні освітнього процесу зі знаннєво орієнтованого на компетентнісно орієнтований. Виходячи з цього, результатом навчання учнів мають бути компетентності – готовність до застосування набутих знань і вмінь у нестандартних ситуаціях. У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти компетентність визначена як набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. За ієрархією компетентностей – предметні, міжпредметні, ключові – остання включає в себе зміст предметних і міжпредметних і на основі цього сприяє розвитку комплексу характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності. [1]. Вивчення хімії вимагає від учня оволодіння предметною хімічною компетентністю, що у свою чергу поділяється на знаннєвий, діяльнісний та ціннісний складники [2]. Набуття компетентностей з будь-якого предмета, і хімії, зокрема, вимагає від учня знань, умінь, навичок, способів діяльності не лише з одного предмета, а й міжпредметного змісту.

Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти може відбуватися різними шляхами. Однак найефективніше цей процес, на нашу думку, відбувається під час виконання учнями навчальних проєктів, тому що саме тоді максимально розкривається освітній потенціал, необхідний для формування кожної ключової компетентності і забезпечується розуміння учнями надпредметних соціально значущих знань, умінь та навичок, що забезпечать успішно реалізуватися у професії.

Організація проєктної діяльності вимагає виконання деяких умов. Перед учителем стоїть завдання забезпечити реалізацію, виховного, розвивального аспектів освітнього процесу.

Освітній аспект:

– створити в учнів образ цілісного знання;

- підвищити мотивацію для здобування нових знань;
- виробити вміння конструювати власні знання;
- дати уявлення про важливі методи наукового пізнання (формувати вміння висувати й обґрунтовувати задум, самостійно поставити і сформулювати завдання проєкту, знайти метод аналізу ситуації);
- сформувати вміння висловлювати, аргументувати та захищати власні ідеї;
- ознайомити зі способами роботи з інформацією;
- сформувати навички самоорганізації (планування діяльності, програмування дій, корекція етапів і способів діяльності, гнучкість і варіативність дій).

– *Розвивальний аспект:*

- розвиток творчих здібностей особистості;
- розвиток критичного мислення, навичок аналізу та рефлексії;
- уміння визначити власну позицію, планувати свою роботу й час;
- розвиток комунікативних умінь і навичок, уміння презентувати результати діяльності;
- стимулювання учнів до самооцінювальної освітньої діяльності;
- застосування особистого досвіду та узгодження його з науковим змістом проєкту;
- формування та розвиток здібностей учнів організовувати інших.

– *Виховний аспект:*

- усвідомлення значущості спільних зусиль, роботи в команді;
- виховання загальнолюдських цінностей (соціальне партнерство, толерантність, діалог);
- виховання почуття відповідальності, самодисципліни і самоорганізації; бажання виконати роботу якісно.

Роль учителя в організації освітнього процесу полягає у створенні умов активної самостійної пізнавальної діяльності учнів усіх видів (індивідуального і групового).

Під час занять ефективним є проведення навчальних міні-проєктів. Ми пропонуємо застосовувати їх під час вивчення нової теми. Для учнів вважаємо за позитивне: роботу в малих групах (комунікативно-інформативна компетентність); самостійне відкриття нових знань, уміння працювати з підручником і довідковими матеріалами (компетентність навчання упродовж життя); повторення знань з тем, що вивчалися на хімії та інших природничих предметах (компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, а у разі розв’язування розрахункових задач, ще й математична компетентність); майже увесь навчальний матеріал з хімії має екологічне спрямування (екологічна компетентність); вирішення

питань щодо ефективності хімічних процесів (підприємливість та фінансова грамотність); оформлення презентації, створення CONCERT-MAPS вимагають креативності і відчуття прекрасного (інноваційність, культурна компетентність); доповідь-презентація результатів роботи дає можливість висловити особисте ставлення щодо досліджуваної проблеми, участь в обговоренні (громадянські та соціальні компетентності); вміння грамотною науковою мовою доводити інформацію до інших (вільне володіння державною мовою та здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами). Як бачимо, усі ключові компетентності повністю реалізуються в результаті проєктної діяльності. Відмітимо, що етапи роботи над міні-проєктом не будуть повністю відповідати етапам над звичайним (повним) навчальним проєктом з причин малої кількості часу, що відведено на роботу:

організаційно-підготовчий етап – отримання учнями плану-завдань; роль учителя – у складанні завдань для кожної з груп;

пошуково-підсумковий етап: учень – збирає, аналізує, систематизує інформацію та обговорює її в групах, висуває і перевіряє гіпотези, оформлює CONCERT-MAPS, проводить самоконтроль виконання плану дослідження, готує доповідь; роль учителя – контроль та оцінювання як проміжних, так і загальних результатів кожного з учасників групи;

презентація здобутих результатів: учень – усвідомлює отримані результати і захищає (презентує) зміст проєкту; роль учителя – оцінити результати виконаної роботи;

рефлексія – підведення підсумків, створення ситуації успіху.

Для учителя позитивним у проведенні міні-проєктів під час вивчення нової теми є те, що після презентацій та обговорення він має цілісну картину щодо розуміння, засвоєння учнями нового матеріалу і може спланувати професійну діяльність щодо усунення недоліків. Окремо необхідно сказати, що за такого використання методу викладання нових тем з'являється час на розв'язування розрахункових задач, поглиблення теоретичних знань.

У позаурочний час виконуються індивідуальні або групові довготривалі навчальні проєкти, що мають відповідати вимогам до етапів проведення, оформлення і доповіді результатів.

Як відомо, найбільше запам'ятовується інформація, здобута самостійно, і результати дослідів, проведені власноруч. Зміст завдань, наближений до реальності (так звані контекстні або компетентісно орієнтовані завдання) вимагають від учня серйозного ставлення до дослідження і забезпечують його практичними навичками і базою готових рішень ситуацій.

Отже, реалізація компетентнісного навчання під час організації проблемної діяльності цілком можлива і ефективна.

Література

1. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення 27.10. 2019)
2. Л. Величко, Н. Буринська, Н. Матяш, Т. Коршевніук, Т. Вороненко, О. Козленко Календарно-тематичне планування з біології і хімії на основі компетентнісного підходу. *Біологія і хімія в сучасній школі*, 2016. № 4. С. 2–5.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КРЕАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧИТЕЛІВ Й УЧНІВ У СИСТЕМАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Воронюк Ірина,

кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології
факультету філософської освіти і науки,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова
V.IrinaV4458@gmail.com
м. Київ, Україна

Ключові слова: *креативна взаємодія учителів і учнів, дистанційне навчання, розвиток інтелекту, інтеракції, інтегральна оцінка інтелектуального розвитку, факторний аналіз*

На основі результатів досліджень структур латентних базових і креативних стратегій учителів, механізмів виборів методів впливу, з урахуванням думки експертів про критерії застосування методів впливу та перевірки у формульованих експериментах розроблених ідей ми запропонували новий психологічно і педагогічно більш прийнятний *підхід до алгоритмізації і функціонування дистанційних систем навчання*, реалізація якого дозволить посилити розвиток інтелекту, особистості учнів і їхнього творчого потенціалу, значно якісніше індивідуалізувати процес дистанційного навчання, а також доповнити переваги фронтальної моделі навчання перевагами індивідуальної взаємодії комп'ютерної системи з учнем [3; 5; 7].

Ключова запропонована до програмування модель полягає у *введенні креативних стратегій взаємодії вчителя з учнями у логіку функціонування комп'ютерних програм*, що реалізують інтеракції між комп'ютером і користувачем [4; 6]. Способом цього є заміна «пасивної», «інформаційної» традиції та моделей побудови Інтернет-порталу на

«активну» стратегію з інтенсивним веденням учня крізь потоки завдань та інформації до досягнення учнем особистого володіння ними і на рівні знань з динамічним контролем пунктами тестів знань, і на рівні вмінь з контролем тестом застосування знань для вирішення проблем репродуктивного і творчого типу.

Психологічний аспект запропонованого введення полягає у емуляції комп'ютерної «субособистості», що реалізує діалогічну взаємодію з учнями за схемами, алгоритмами і стратегіями креативного педагогічного впливу реально працюючих вчителів, суб'єктивно сприймається як вчитель, викликає сильні почуття, узгоджує цілі, мотивує, пропонує способи рішень, підтримує процеси раціонального і стимулює процеси інтуїтивного пошуку, сприяє усвідомленню рішень, їх вербалізації, контролює динаміку прогресу протягом сеансів з коментарями, що мають виховний і розвивальний сенс. Запропоновані підходи до програмування не пов'язані зі створенням штучного інтелекту, а є способом алгоритмічної реалізації виявлених типових структурних елементів і схем взаємодії людей, а також стратегій і внутрішньої логіки розгортання педагогічної діяльності, вдосконаленої на основі глибокого застосування психологічних закономірностей розвитку особистості, ініціювання й управління освітньою діяльністю та психологічних механізмів процесів творчості.

Сучасні системи дистанційного навчання, електронні підручники, бази знань та інші освітні програмні системи, поряд з безумовними перевагами, поки що реалізували алгоритми педагогічно і психологічно недосконалих «технічної» та «інформаційної» моделей взаємодії з користувачем, механістичність якої полягає в ігноруванні психологічної сутності людини як активного суб'єкта, який реалізує свободу вибору, що призводить до помилкової його взаємодії з системою дистанційного навчання та низького кінцевого рівня знань і вмінь в області вивчення [8; 9; 10]. Порівняно з взаємодією вчителя з учнями дистанційні системи навчання занадто «пасивні», надієві з точки зору закономірностей функціонування пам'яті учнів, невдалі для особистісного засвоєння інформації як досягнення її суб'єктивної значущості та забезпечення вільного використання без звертання до носіїв інформації, що є педагогічно небажаною залежністю від Інтернету і баз знань; а також недостатньо реалізують культурний, ціннісний і соціально-нормативний вплив, не забезпечують якості і бажаного обсягу реалізації більшості освітніх задач.

«Пасивна» модель взаємодії програмної системи з учнем істотно обмежує розвиток інтелектуальної сфери і темп процесу пізнання.

Сукупність недоліків «пасивних» варіантів програмних систем дистанційного навчання зумовлює необхідність розроблення і додавання «активного» рівня взаємодії програми з учнем. Найбільш психологічно і педагогічно перспективна модель для програмування – *активне «ведення» користувача крізь потік інтелектуальних завдань всієї предметної галузі знань* зі зверненням до сприйняття інформації лише за необхідністю для вирішення конкретних задач, з використанням алгоритмів, що відображують креативне педагогічне мислення, методи, лінії прийомів, технології і техніки впливу вчителя, спираються на психологічні закономірності перебігу інтелектуальної діяльності, а також побудовані як педагогічно і психологічно виправдані алгоритми організації динаміки особистісно-орієнтованої взаємодії з учнем.

Ключові психологічні *переваги «активного» режиму* взаємодії програми і користувача: багаторазове експонування базових семантичних об'єктів, фактів та ідей; використання педагогічних відступів; ціннісне коментування; формування навчальних установок на збереження часу, практичне використання знань і стійке запам'ятання; виклик сильних почуттів і робочого напруження; психологічний тиск для мотивування саморозвитку; активний контроль знань і вмінь пунктами тесту знань та застосування інших педагогічно необхідних алгоритмів, що поступово наближують дистанційний сеанс до стандартів взаємодії вчителів з учнями.

«Пасивний» і «активний» рівні програми дистанційного навчання є взаємними доповненнями: переваги «пасивного» – дистанційний і вільний вибір необхідної інформації, переваги «активного» – психологічно і педагогічно інтенсивний особистісний розвиток у процесі здобування знань, формування вмінь, динамічного тестового контролю, а також культурний і ціннісний вплив на основі взаємодії з комп'ютерними «субособистостями». Поєднання «пасивного» та «активного» рівнів і моделей функціонування програм істотно підвищує ймовірність реалізації потенційної можливості *повної індивідуалізації освіти* та забезпечення різних аспектів особистісного і професійного розвитку користувача засобами систем дистанційного навчання.

Найбільш ефективною і реальною для програмування алгоритмічною схемою «активного» режиму взаємодії є *чергування інформування і тестування*, між якими здійснюються спрямований на особистість психолого-педагогічний вплив, а результати тестування оцінюються після виконання кожного пункту тесту знань. У потік взаємодії через випадковий інтервал часу вбудовуються ціннісні відступи, мотиватори, гумор, афоризми та інше за схемою спливаючих і зникаючих

вікон, які також містять педагогічно виправдані візуальні образи чи кліпи оцінного типу.

Базовий алгоритм вибору методу впливу полягає у зверненні програми до *системи типових стратегій і структур акту впливу вчителів* для даного типу ситуацій, випадковий вибір одного з типів, подальший вибір одного з варіантів реплік у масиві обраного типу, а також візуалізацій з оцінним акцентом.

Базовий алгоритм програмування педагогічної стратегії *креативності взаємодії і впливів* у полягає у алгоритмічному забезпеченні неповторності реплік-впливів протягом сеансу або повного циклу дистанційного навчання методом «локальних масивів», що зменшуються при використанні одного з елементів масиву, чим зумовлюється ефект суб'єктивної креативної новизни для учня.

Ключові сучасні тенденції вдосконалення систем дистанційного навчання: *персоніфікація*, як відстежування дій користувача і динамічна перебудова електронного підручника під індивідуальний прогрес, та *гейміфікація*, як багатостороннє мотивування активацією емоційної сфери, мають бути поєднані з алгоритмами *взаємодії вчителя з учнями*, заснованими на вироблених роками, перевірених і ефективних для розвитку інтелекту психолого-педагогічних стратегіях індивідуального впливу педагога на особистість учня, а також ініціювати в роботі з комп'ютером відчуття особистісної взаємодії.

Розвиток інтелектуальної сфери недостатньо оцінювати за критерієм кількості вирішених користувачем задач із загального їх об'єму через те, що різні задачі мають акценти на формуванні різних якостей і аспектів інтелекту. Необхідне використання багатокритеріальної системи оцінки якостей мислення. *Інтегральна оцінка інтелектуального розвитку* має програмно автоматично обчислюватись за алгоритмом факторного аналізу [1; 2] як оцінка учня за головними компонентами сукупності критеріїв якості інтелектуальних дій.

Технологія розвитку інтелекту має бути створена у формі універсальної програмної підсистеми в складі системи дистанційного навчання як *елемент стандартної оболонки* і не залежати від предметної галузі знань, мати здатність реалізувати будь-який потік розвивальних і навчальних задач довільної галузі знань, надання яких користувачу реалізується за «активною» і «креативною» схемами, з використанням стеження за стилем дії, помилками і прогресом учня, з використанням вербального, образного й емоційного мотивування, з застосуванням психолого-педагогічних впливів, з контролем умов інтелектуальної роботи психофункціонального стану учня, які, разом з іншими підходами, що

використовують закономірності і механізми психічного, забезпечать дієвий еволюційний розвиток інтелекту репродуктивного і творчого типів, стабільність засвоєних учнями схем мислення та прагматичну ефективність при самостійному вирішенні проблем життя і професійної діяльності у майбутньому.

Література

1. Битинас В.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. Вильнюс, 1971. 347 с.
2. Браверман Э.М., Мучник М.Б. Структурные методы обработки эмпирических данных. Москва, 1983. 464 с.
3. Воронюк І.В. Дистанційна форма тренінгової самопідготовки вчителя до творчої взаємодії з учнями (тези) http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/voronyuk_irin_a_2017.pdf
4. Воронюк І.В. Психологічні аспекти активних алгоритмів розвитку інтелекту в системі дистанційного навчання. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. Том 8. Психологічна теорія і технологія навчання. Вип. 8. С. 5–23.
5. Воронюк І.В. Психологічні аспекти реалізації моделей креативної взаємодії і розвитку особистості у програмних системах дистанційного навчання. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Київ: Видавництво «Фенікс», 2012. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 15. Ч. І. С. 76–88.
6. Воронюк І.В. Психолого-педагогічні аспекти використання комп'ютерних технологій в організації творчості учнів. Психолого-педагогічні виклики сучасності: шляхи розв'язання та новітні перспективи. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, Україна, 16-17 грудня 2011 року). Львів: Львівська педагогічна спільнота, 2011. С. 24–26.
7. Воронюк І.В., Скорік В.А. Дистанційна тренінгова підготовка вчителів до креативних взаємодій з учнями. Матеріали Всеукраїнського з міжнародною участю наукового освітнього форуму «Відкриті інновації як феномен глобально-орієнтованого суспільства» (13-17 травня 2013 р., м. Суми). Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. Суми: РВВ СОППО, 2013. С. 92–94.
8. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі: психолого-педагогічні аспекти (навчально-методичний посібник) За ред. М.Л.Смульсон. Київ: Педагогічна думка, 2008.
9. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Москва: Педагогика, 1988. 192 с.
10. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія. Київ: Нора-Друк, 2003. 298 с.

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Воропай Наталія,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Херсонський державний університет,

NVoropay@ksu.ks.ua

м. Херсон, Україна

Ключові слова: самоосвітня компетентність, самоосвітня компетентність особистості, Web-мультимедійна енциклопедія.

Сьогодні в якості однієї із принципово нових стратегій підготовки майбутніх фахівців виступає орієнтація освіти на розвиток здатності вчитися протягом життя як основи безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя. Це обумовлено багатьма факторами, і насамперед, зміною освітньої парадигми, сутність якої полягає в зміщенні акценту із засвоєння обсягу інформації на «вільний розвиток людини», на творчу ініціативу, самостійність майбутнього фахівця.

Беручи до уваги нові вимоги суспільства до кваліфікованого фахівця та зміни характеру сучасної освіти, правомірно говорити про розвиток у студентів самоосвітньої компетентності, визнаної однієї із ключових компетентностей, що визначає нову якість освіти. Зазначимо, що самоосвітня компетентність є системоутворювальною, оскільки органічно поєднує у власному розвитку формування всіх інших компетентностей, будучи не тільки метою, а й засобом ефективного розвитку особистості в процесі професійної освіти.

На стику ХХ–ХХІ ст. вітчизняні науковці Н.Бібік, І.Зязюн, Н.Кічук, О.Овчарук, Л.Петухова, О.Пометун, О.Савченко, Л.Хоружа та ін. активно розробляють проблеми набуття і використання молоддю життєво важливих компетентностей. Сучасні дослідження самоосвітньої діяльності, її змісту та методів представлені в роботах М.Бондаренка, С.Єлканова, М.Заборщикової, Н.Іліницької, В.Корвякова, О.Малихіна, М.Рогозіної, І.Сидоренко, Н.Сидорчук, Н.Терещенко, Л.Шапошнікової, В.Шпак та інших. Окремі аспекти самоосвітньої діяльності в умовах інформатизації суспільства розглянуті в працях А.Андреєва, Є.Ганіна, Ю.Насоновой, Г.Серікова, О.Шукліної, С.Яшанова та інших.

Так, ученими визначено ключові компетентності, їхню ієрархію, досліджено сутність компетентності, шляхи її формування. Однак проблема формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя початкових

класів з метою вирішення життєвих питань, самовдосконалення своєї особистості в інтелектуальній, духовній, професійній сферах вимагає теоретичних досліджень і практичного вирішення.

Якість сформованості ключових компетентностей майбутнього вчителя початкових класів зумовлено рівнем розвитку його самоосвітньої компетентності, яку необхідно розглядати як фактор соціальної конкурентоспроможності випускника, оскільки вона дозволяє отримати якісну вищу освіту, опанувати професію, досягти необхідної кваліфікації, за потреби змінити спеціальність. Необхідно виділити три основних факторів соціальної й особистісної значущості цієї компетентності. По-перше, вона забезпечує академічну мобільність студента, його готовність опанувати програму вищої професійної освіти. По-друге, названа компетентність зумовлює професійну мобільність особистості випускника, здатного не тільки надалі розвивати свої професійні навички, підвищити кваліфікацію, а й готового в разі необхідності змінити спеціальність, сферу своєї професійної діяльності. По-третє, сприяє підвищенню якості діяльності вищої освітньої установи, соціального інституту, покликаного реалізувати програму вищої освіти.

У переліку ключових компетентностей Ради Європи визначено якості особистості, що відображають особливості самоосвітньої компетентності: 1) компетентності, що реалізують здатність і бажання навчатися все життя як основа безперервної підготовки у професійному плані, а також в особистому і громадському житті; 2) компетентності, пов'язані з виникненням суспільства інформації, володіння новими технологіями, розуміння їхнього застосування, їхньої сили і слабості, здатність критично ставитись до інформації та реклами, що поширюється у ЗМІ [6, с. 18].

Самоосвітня компетентність – інтегративна особистісна властивість, що забезпечується емоційно-ціннісним відношенням до саморозвитку й самоосвітньої діяльності, системою знань про планування й реалізацію самоосвітньої діяльності, про способи самовиховання; суб'єктно-особистісним досвідом продуктивного вирішення проблем розвитку, розробки й реалізації моделей підготовки студентів до самоосвітньої діяльності; готовністю до безперервного саморозвитку якостей професіонала, самовдосконаленню, самоосвіті в області майбутньої професії [5].

Самоосвітня компетентність особистості – це готовність і здатність особистості до самостійного, систематичного, цілеспрямованого пізнання дійсності, освоєння соціального досвіду людства, самореалізації, саморозвитку. Це інтегрована якість особистості, що ґрунтується на вміннях самоосвітньої діяльності та визначає готовність особистості до самоосвіти, самонавчання, самовдосконалення, самовибору, самореалізації

упродовж життя з усвідомленням особистих і суспільних потреб. Це готовність і здатність особистості до самоосвітнього розвитку, самостійного творення себе [2].

У дисертаційній роботі І. Преображенської зазначається, що *самоосвітня компетентність* – це особистісно-професійна якість спеціаліста, яка виявляється в його здатності до постановки мети та завдань самоосвітньої діяльності, орієнтування в інформаційно-професійному просторі, вироблення власної системи самостійної пізнавальної діяльності, до вибору та ефективному застосуванню сучасних засобів інформаційної підтримки самоосвіти [4].

Потенціал інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища для формування самоосвітньої компетентності полягає у певних позитивних особливостях здійснення самоосвіти в таких умовах, а саме:

- стає можливою оптимально зручна і ефективна її організація;
- активізується процес отримання знань;
- посилюється мотивація до самонавчання;
- з'являється можливість побудови індивідуальної траєкторії навчання, створення особистої електронної колекції знань;
- зменшується час на пошук потрібної інформації, її опрацювання, зберігання та перетворення у власні знання;
- підвищується рівень розуміння та емоційного сприйняття інформації;
- здійснюється самоконтроль завдяки зворотному зв'язку [1].

Розглянемо можливості використання Web-мультимедіа енциклопедії з курсу «Історія педагогіки» (автор професор Л.Петухова) з метою залучення майбутніх учителів початкових класів до самоосвіти.

Web-мультимедіа енциклопедія з курсу «Історія педагогіки» створює динамічне інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, яке дає змогу забезпечити дистанційне управління процесом організації самоосвіти студентів, спостерігати за його розвитком, координувати й контролювати її, упроваджувати інноваційні форми та методи в процес організації навчання вузу. Її мультимедійний навчальний комплекс дає можливість у реальному часі з необхідною швидкістю відображати необхідний студенту матеріал, що представлено у відкритій формі, яка надає йому зручний доступ до будь-якого куточка інформації цієї енциклопедії, створює цілісне уявлення про навчальний предмет і дає змогу самостійно обирати власну траєкторію навчання, що позитивно впливає на його внутрішню мотивацію, розвиток пізнавальної активності, творчості, разом з тим, зберігає час студента на пошук необхідної інформації.

Так, у Web-мультимедії енциклопедії з курсу «Історія педагогіки» студенти за допомогою тестових завдань і кросвордів можуть не тільки

перевірити рівень знань з певної теми, але й суттєво підвищити його за допомогою системи підказок й поданню матеріалу у формі гри. Студент має можливість перевірити рівень знань з певної теми, обравши відповідь за допомогою курсору й відповівши на питання тесту. Він отримує оцінку у формі балів, яку може перевірити в блоці результатів проходження тесту («Журнал»). При цьому, додається ще й такий зовнішній стимул до розв'язання тесту, як час, що спонукає студента працювати в оптимальному навчальному режимі. Таким чином, відбувається постійний самоконтроль і стимулювання студента до самостійної пізнавальної освітньої діяльності завдяки як корекції своїх знань з певної теми, так і очікуванню оцінювання за проведenu роботу, що створює для нього зовнішню мотивацію, яка переходить у внутрішню. Студент стає суб'єктом власної навчально-пізнавальної діяльності і зацікавлений у систематичній самоосвітній діяльності.

У творчих завданнях у Web-мультимедії енциклопедії з курсу «Історія педагогіки» у процесі самоосвіти студент може використовувати й кейс-метод, що представлено на сайті фрагментом педагогічного фільму з певної теми. При цьому студент має змогу його продивитися, попередньо дізнатися зміст сюжету, й відповісти на проблемне питання. Цей вид самостійної роботи допомагає за невеликий проміжок часу цілісно побачити педагогічну проблему й намітити шляхи її вирішення, розвиває професійну свідомість і творче мислення, формує позитивне емоційно-ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології навчання дозволяють підвищити якість організації самоосвіти майбутніх учителів початкових класів, створюючи комфортне інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище як для студентів, так і для науково-педагогічних працівників, що є засобом розвитку їхньої професійної компетентності. Зауважимо, що використання відповідної сукупності засобів інформаційно-комунікаційних технологій, підвищує активність і самостійність студентів у навчанні, розвиває здатність комбінувати набуті знання, уміння та навички в різному їх поєднанні.

Література

1. Білоусова Л.І., Кисельова О.Б. Технологія формування у майбутніх педагогів компетентності самоосвіти з використанням потенціалу інформаційно-навчального середовища *Інформаційні технології в освіті*: [зб. наук. праць] /Гол. ред. Співаковський О.В. Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. Випуск III. С. 11–20.

2. Коваленко Н.В. Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2009. 20 с.

3. Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: Монографія. Херсон: Айлант, 2007. 200 с.

4. Преображенская И.Н. Формирование самообразовательной компетентности студентов художественно-графических специальностей (на материале дисциплин информационного цикла): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Воронеж, 2008. 205 с.

5. Чеботарева Е.С. Информационные технологии в развитии самообразовательной компетентности студентов [Электронный ресурс] /Е.С.Чеботарева. Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2008/Kursk/II.html>.

6. Шишов С.Е., В.А.Кальней Мониторинг качества образования в школе.. Москва, 1999. 320 с.

ВИВЧЕННЯ ДІАЛОГІЧНИХ ЖАНРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Галаєвська Людмила Вікторівна,
молодший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України
luda_gala2703@ukr.net

Одним із завдань національної освіти є виховання особистості, яка вільно володіє мовою в усіх сферах суспільного життя. З огляду на зазначене, в центрі уваги загальноосвітньої школи постає проблема формування та розвитку комунікативної компетентності учнів.

Різні аспекти жанру розглядалися М. Бахтіним, А. Вежицькою, В. Дементьевим, К. Долініним, М. Кожиною, М. Федосюк. Особливості навчання окремих жанрів мовлення розкрито в працях Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Ладиженської, Л. Мацько, Г. Шелехової та інших дослідників.

Для більшості дослідників опорою при осмисленні поняття «мовленнєвий жанр» стало вчення М. Бахтіна, під яким науковець розуміє «стійкі, закріплені побутом і обставинами форми життєвого спілкування» [2, с. 256]. Він вважає, що жанр є устояною формою висловлювання, стійким типом побудови речень, фрази. Під час комунікації співрозмовники обмінюються висловлюваннями, які відображають специфічні умови і наміри мовців через тему повідомлення або висловлювання, мовний стиль (мовні засоби), композицію. Всі ці три компоненти взаємозумовлені, нерозривно пов'язані між собою, детерміновані тими соціальними умовами, в яких відбувається

комунікація.

Авторами нової програми з української мови для учнів 10-11 класу кардинально оновлено зміст для учнів 10-11 класу (Українська мова. Програма). До програми вперше введено інформаційні (представлення, пояснення, інструкція, повідомлення), діалогічні (бесіда, телефонна розмова, листування), оцінювальні (похвала, осуд, рецензія, характеристика) й етикетні (привітання, вибачення) жанри.

Серед діалогічних жанрів сучасної треба назвати бесіду, листування, телефонна розмова, в основі яких лежить діалог або полілог, що зумовлює синтаксичну будову, оформлення жанрів, зокрема синтаксичну неповноту оформлення реплік, еліптичність, відсутність зниженої лексики тощо. Опишемо названі діалогічні жанри детальніше.

Бесіда - це розмова, в якій використовується так звана *ти-стратегія*, спрямована на співрозмовника, що ставить нарівні з думками і почуттями мовця думки і емоції того, з ким ведеться розмова. При використанні подібної стратегії, по-перше, йдеться про те, що цікаво співрозмовнику, а слухання займає не менш важливе місце, ніж говоріння; по-друге, висловлюється думка виражається не категорично, обов'язково використовуються висловлювання, приємні для співрозмовника і виражають згоду з ним; по-третє, займенник "ви" або "ти" (залежно від відносин між комунікантами) вживається не рідше а бажано навіть частіше, ніж займенники "я" або "ми", ім'я співрозмовника часто повторюється. Орієнтуючись на ці три головні установки, що говорить справить враження приємного співрозмовника, навіть якщо він буде обмежуватися мінімальними репліками.

Бесіда – чи не найскладніший з усіх жанрів усного фахового спілкування, оскільки значною мірою це експромт, а для експромту треба мати значний життєвий досвід, величезний запас теоретичних знань, а також досконало володіти мовним етикетом.

Щоб досягти успіху під час бесіди, необхідно: ретельно готуватися до бесіди; бути уважним і тактовним до співрозмовника; постійно стимулювати у співрозмовника зацікавленість розмовою; вміти слухати співбесідника, враховувати його погляди, думки і докази; стежити за реакцією партнера й відповідно корегувати свої дії; іслвлювати свої думки точно, логічно, переконливо; створювати атмосферу довіри, щоби повернути до себе співрозмовника.

За М. Бахтіним, «лист – це вторинний мовленнєвий жанр, що об'єднує різноманітні первинні піджанри: привітання, побажання, пропозицію, подяку, докір тощо» [2, 248].

Виокремлюють кілька груп: родинно-побутові листи, ділові

(приватно-ділові й офіційно-ділові), дружні (інтимно-товариські). Лист, безперечно, є явищем суб'єктивним, проте саме ця суб'єктивність дозволяє відтворювати дійсність об'єктивно, адже він призначений не для широкого загалу, а для конкретного адресата. Ця основна властивість листа і зумовлює правдивість інформації, поданої в ньому. Лист, на відміну від художнього тексту, безпосередньо розкриває думки і переживання його автора. Володіння МЖ – також надійний засіб подолання невпевненості в собі, надмірної сором'язливості, що є бар'єрами у становленні особистості й соціалізації її.

Отже, успіх та ефективність роботи над мовленнєвими жанрами залежить від усвідомлення лінгвостилістичних особливостей. Поняття «мовленнєвий жанр» на сучасному етапі використовується не у власне бахтінському розумінні, тобто позначається не як тип висловлювання, а як текст. Мовленнєві жанри характеризуються різними видами та реалізацією в стилях. Межі наукової студії дозволили розкрити лише один з напрямів реалізації жанрового аспекту. Перспективним для наших подальших наукових досліджень стане розробка методики роботи над засвоєнням жанрів мовлення здобувачами освіти.

Література

1. Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис / Арутюнова Н. Д., Булыгина Т. В., Кибрик А. А. Москва: Наука, 1992. С. 52–56.
2. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества / [сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн, Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова]. Москва: Искусство, 1979. С. 237–280.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
4. Дементьев В. В. Изучение речевых жанров в России: аспект формализации социального взаимодействия // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация / [под общей ред. К. Ф. Седова]. Москва: Лабиринт, 2007. С. 39–61.
5. Матвеева Т. В. К лингвистической теории жанра // Collegium, 1995. № 1-2. С. 65–70.
6. Седов К. Ф. Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация / [под общей ред. К. Ф. Седова]. Москва: Лабиринт, 2007. С. 7–38.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Гибралтарская Оксана Николаевна,
доцент, кандидат филологических наук,
доцент кафедры мировой литературы,
Национальный университет
Узбекистана имени Мирзо Улутбека
ogibraltarskaya@mail.ru
г. Ташкент, Республика Узбекистан

Ключевые слова: *психологический контекст, нобелевский миф, восприятие.*

Проблема восприятия художественного произведения рассмотрена психологической, философской, социальной, педагогической наукой. Этому вопросу посвящены многочисленные статьи, кандидатские и докторские диссертации [1].

Цель этой статьи сосредоточить внимание на психологическом контексте восприятия художественного произведения с литературоведческой точки зрения, в частности, влияния такого феномена, как «нобелевский миф». Статья с таким названием была опубликована В. Кожинным в 1997 году, затем в 2001 году помещена в учебное пособие для 11 класса «Русская литература XX века». Анализируя существование Нобелевской премии по литературе с 1901 до 1991 года известный литературовед констатирует ее крайнюю тенденциозность: «При обращении к уже почти вековой истории этой премии с самого начала становится явной и неоспоримой тенденциозность членов шведской академии, решавших вопрос о том, кто будет нобелевским лауреатом» [4, с. 568-569]. В качестве примера В. Кожиннов приводит ситуацию с невручением премии Л.Н. Толстому, Шервуду Андерсону, Федерику Гарсия Лорке и т.д. Отдельно автор статьи касается вопроса невручения Нобелевской премии русским писателям (Иннокентий Анненский, Александр Блок, Вячеслав Иванов, Андрей Белый, Владимир Маяковский, Николай Гумилев, Велимир Хлебников, Николай Клюев, Сергей Есенин, Марина Цветаева, Владислав Ходасевич, Осип Мандельштам, Георгий Иванов, Анна Ахматова, Николай Заболоцкий, Михаил Пришвин, Максим Горький, Алексей Толстой, Леонид Леонов, Александр Твардовский), тем самым развенчивая «нобелевский миф». При этом В. Кожиннов специально подчеркивает, что представления о писателе, удостоенном Нобелевской премии, как о гении, давно и прочно внедрены в массовое сознание. Особенно актуальным контекст представляется в условиях современной

усложнившейся реальности, когда художественным произведениям приходится, с одной стороны, конкурировать с другими средствами информации, с другой – осуществлять сотрудничество в аспекте рекламы и продвижения художественных произведений. Так, встретив на Telegram канале «Bookler» книгу «Диковинные истории» Ольги Токарчук, обращаешь внимание, в первую очередь, на следующую информацию: «Лауреат Международного Букера Ольга Токарчук коллекционирует фантазии. В нашу серую повседневность она, словно шприцем, впрыскивает необъяснимое, странное, непривычное. Мороки из прошлого и альтернативное настоящее не поддаются обычной логике. Каждая история – мини-шедевр в духе современной готики». Затем в виде четкой психологической установки представлены «пять причин купить книгу», первая из которых включает сведения о том, что данное художественное произведение принадлежит писателю-лауреату Нобелевской премии. Этот факт создает определенную пресуппозицию, что заставляет читателя обратиться к информации о писателе, о том, за что и как присуждена Нобелевская премия, какие еще произведения были оценены критикой и т.д. В конкретном случае есть определенный положительный момент: читатель будет обладать дополнительной информацией и осознано обратится к чтению книги. При условии, что сосредоточит внимание на художественных особенностях произведений. В частности, на такие, как «кафкианские мотивы», «десять параллельных реальностей – десять рассказов, каждый из которых уникален и не похож на другой», «все истории, даже самые фантастические, глубоко психологичны», хотя последняя, вряд ли, обусловлена тем, что «не зря Ольга Токарчук по образованию психотерапевт» [2].

Литературоведческий анализ «Диковинных историй» О. Токарчук позволил выявить определенные типологические схождения с «Фантастическими новеллами» А. Васильевой, которые размещены только на литературном сайте Совета по русской литературе Союза писателей Республики Узбекистан «Русское слово». В частности, в аспекте заглавия, специфики освещения вопросов истории, науки, технического прогресса. При рассмотрении заглавий необходимо учитывать, что каждое обозначение является двучастным, т.е. имеет жанровое понятие «истории» и «новеллы» и его определение «диковинные» и «фантастические». Первое жанровое понятие отсылает к произведениям «История Шотландии» В. Скотта, «История Англии для юных» Ч. Диккенса, «История государства Российского» Н.М. Карамзина, «История одного города» М.Е. Салтыкова-Щедрина и к современным, относящимся к ключевым сферам «медиакультуры: кино, телевидение, литература и

журналистика» [6].

Второе – к такой особенности новеллы, как неожиданный и подчеркнуто-благополучный конец. В книге О. Токарчук жанр «истории» присутствует имплицитно в заглавии «Зеленые дети, или Описание удивительных событий на Волыни, составленное медиком Его Королевского Величества Яна Казимира Уильямом Дэвисоном» и эксплицитно – «Правдивая история».

В цикле А. Васильевой характерный для жанра новеллы финал обыгран по-разному. В первой новелле «Дверь» это просто одно предложение – констатация факта: «Двери не было» [3]; в новелле «Фантомас» специально введена арготическая лексика «неуд»: «Одно знаю точно: впредь, никогда, ни при каких обстоятельствах, даже если весной на экзамене он мне залепит «неуд», я не назову Евгения Михайловича Кудрявцева Фантомасом» [3]. В новелле «Экстрасенс» концовка напоминает сказочную: «А у Екатерины Андреевны и Николая Борисовича ровно через год и два месяца родился сын. Назвали мальчика Станиславом» [1]. Особый финал в новелле «Дирижабль». С одной стороны, он предельно трагичен: « – Костя! Назад! – завопил он, назвав Благого так, как никогда, даже в мыслях не называл. Но Костя не успел. Часть перекрытий вместе со стеклами рухнула и сбила его с ног» [3]. Далее нет никаких пояснений, но можно догадаться, что кровля ангара, состоящая из перекрытий и стекол, нанесла тяжелые телесные повреждения. Улетевший Игорь, если верить словам Благого, никогда не сможет опуститься на землю, и мечты Аристарха Ивановича никогда не осуществляться. С другой стороны, можно сказать о возрождении души в очень деловом, предельно прагматичном Аристархе Ивановиче Икорникове, поскольку в экстремальной ситуации, пытаясь спасти изобретателя, подарившему ему надежду, мечты, разнообразную гамму чувств, он назвал его «так, как никогда, даже в мыслях не называл». О правомерности такой интерпретации финала свидетельствует начало произведения: «Аристарх Иванович Икорников пребывал в благодушном настроении. Если бы не это слегка расслабленное состояние души, посещавшее его, в те дни, когда удавалось получить или выполнить крупный государственный заказ, вряд ли бы он позволил впустить в свой роскошный, изумительно и со вкусом обставленный кабинет Константина Федоровича Благого, изобретателя» [1]. Но если вначале это было просто «благодушное настроение», «слегка расслабленное состояние души», то в финале это крик настоящей человеческой души. Поскольку это все не эксплицировано в тексте, но выявляется из контекста, финал можно назвать открытым, ведь «Аристарх же Иванович, как стоял, так и остался стоять и смотреть в пустое и равнодушное небо» [3]. Определение «дикивинные» не имеет строго научного значения,

тогда как «фантастические» отсылает нас к значительному пласту художественных произведений и литературной традиции. Но при этом заглавие «Фантастические новеллы» обладает некоторой смысловой избыточностью, поскольку в новелле «невероятное становится знаком обычного и типичного, мелкое и пошлое раскрывается как страшное и таинственное»; новелла «сосредоточена на исключительном и удивительном, в сущности, неожиданном событии» [5, с. 306]. Но лучшего определения современная наука пока предложить не может и словосочетание «фантастические новеллы» прочно закрепилось в терминологическом аппарате литературоведения.

В произведении с тривиальным названием «Визит» О. Токарчук затрагивает важнейший вопрос современности, обусловленный открытиями в области науки и развитием технического прогресса: клонирования человека. Эта же проблема освещена в новелле А. Васильевой «Личная собственность сенатора Крейга». Кроме того, произведения «Правдивая история», «Сердце», «Transfugium», «Гора всех святых», «Календарь человеческих празднеств» так или иначе затрагивают вопросы истории развития человечества, науки, нравственности, ответственности. Каждая из десяти «историй» О. Токарчук отличаются по объему изложенного материала и охвата представленных проблем. Но композиционно выделяется последнее произведение книги, как и в цикле «Фантастические новеллы».

История «Календарь человеческих празднеств» делится на следующие части: «Зима. Серые дни», «Ранняя весна», «Весна. Явление миру», «Весна», «Летнее солнцестояние. Гармония», «Осеннее равноденствие. Жеребьева Достойных», «Переход». Заглавия этих частей создают психологический контекст восприятия слова «календарь» в прямом значении. Но автор разрушает читательскую установку, поскольку описывает, с одной стороны, будни героя произведения, с другой стороны, показывает изменившую его привычную жизнь события, но никак не поясняет словосочетание «человеческих празднеств».

Таким образом, если суммировать сказанное выше, то следует отметить, что психологический контекст восприятия художественного произведения обусловлен следующим: «нобелевским мифом»: заранее создается определенное отношение к автору и всем его художественным произведениям; жанровыми представлениями: и в книге «Диковинные истории» О. Токарчук, и в цикле «Фантастические новеллы» А. Васильевой аккумулировалось традиционное знание специфики жанров «история» и «новелла»; игрой с горизонтом ожидания читателя: О. Токарчук разрушает первоначальную читательскую установку,

розповідаючи «Правдиву історію», яка потрясає своєю звичністю, але в той же час створює враження нереальності описаних подій, тоді як фантастичний сюжет «Transfugium» розказано від першої особи скептичної героїні; А. Васильєва підкреслює такі жанрові ознаки новели, як суперечність, контраст; малий розмір і сюжетне ударення в кінці, в той же час центростремителність і структурність.

Реалізовані ці жанрові характеристики на різному матеріалі: від історії в горах Середньої Азії до «американської трагедії», що надає враження новизни. Це є індивідуально-авторською особливістю, але в той же час характерною тенденцією сучасної літератури.

Література

1. Авдоніна Н.С., Малахова А.М. Жанр історії: сюжет, композиція, техніка // Медіацентри СКФУ. Ставрополь. С. 4–10.
2. Болд Лхамцэрэн. К вопросу восприятия художественного произведения; Мальченкова И.А. Установка художественного восприятия: Структура, функционирование, формирование; Мосунова Л.А. Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов.
3. Васильева А. Фантастические новеллы // <http://slovo.nx.uz/>
4. Кожин В.В. Нобелевский миф // Русская литература XX века: Учебное пособие для 11 класса / Под ред. В.В. Кожина. Москва, 2001. С. 568–586.
5. Краткая литературная энциклопедия. – М., 1971. – Т. 5.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Голуб Ніна,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна
olnazir_777@ukr.net

Основне завдання сучасної освіти – розвиток дитини, тобто процес кількісних і якісних змін її особистісних, інтелектуальних, поведінкових і діяльнісних властивостей [6, с. 13].

У фокусі метиочної програми з української мови постають суспільні очікування: у результаті засвоєння шкільного курсу її учень/учениця мають сформуватися як компетентні мовці, національно-мисльові духовно багаті особистості. Процес розвитку й

формування складний, багатоплановий, тому потребує врахування важливих аспектів психологічних досліджень.

Розглядаючи особистість як «певну ієрархічну структуру людських відношень, суспільних за своєю природою», «систему ієрархій з виділенням провідних життєвих мотивів, життєвих цілей» [4, с. 187], усвідомлюємо, наскільки важливі поняття *самості* (як відображення внутрішнього плану розвитку особистості, що характеризує глибину індивідуальності) й *соціумності* (відображає зовнішній план розвитку особистості, широту й висоту сходження її до соціальних цінностей, норм, звичаїв, ступінь орієнтування в них і рівень набутих особистісних характеристик) як «два глибоко взаємопов'язаних полюси спрямування особистості на себе і на суспільство й відповідно дві сторони самотворення» [6, с. 29].

Традиційне навчання орієнтувало учнів на сприйняття знань відповідно до заданої наукової парадигми, що позбавляло їх здатності сприймати й застосовувати засвоєну інформацію поза межами системи. Зі зміною освітніх орієнтирів українська мова як шкільний предмет має соціалізуватися, активізувати розвивальний і світорозширювальний потенціал.

Суб'єкт-суб'єктний характер освітнього процесу вивищує роль мотивів, що найбільше впливають на діяльність і поведінку людини. Наявність їх сприяє зростанню пізнавального інтересу й досягненню бажаних результатів.

Процес навчання української мови гальмує слабка зовнішня мотивація, що не сприяє появі внутрішніх мотиваторів, розвитку стійкої системи внутрішньої мотивації, адже сила мотиву зростає, якщо мотивація внутрішньо організована, тобто коли рушіями стають потреби, бажання. Головна роль у забезпеченні вмотивованості шкільної мовної освіти відведена вчителю. За визначенням психологів, крива мотивації дитини до навчання упродовж шкільного життя нагадує яр з пологими стінами: «пик» у молодших школярів і старшокласників та глибока ущелина в підлітковому періоді. Тому для цієї категорії учнів неефективними є штучні, наприклад, розважальні методи. Психологи радять формувати в підлітка (на базі психологічних новоутворень його віку) ціннісне й діяльнісне, а не інформаційне ставлення до змісту освіти [3, с. 33]. Варто враховувати висновки гуманістичної психології про те, що в людині природою закладено прагнення до саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації, а мова є потужним інструментом для цього. У разі, коли в дітей не сформована мотивація, назріває потреба мотиваційного замовлення.

Беремо до уваги також інші механізми регулювання внутрішньої мотивації, наприклад, розуміння й дотримання ментальних законів (принципів): *контролю, причини й наслідку, віри, очікувань*. Смыслоутворювальним мотивом, внутрішнім рушієм активності людини є той мотив, що дає відповідь на запитання «Заради чого ми це робимо?».

Одним із важливих внутрішніх факторів навчання є психологічна настанова, тобто «готовність учня до включення в навчальну діяльність і виконання поставлених завдань» [6, с. 56]. Значну роль у формуванні такої готовності відводять наявності цілей, тобто тих усвідомлюваних результатів, на які має бути спрямована діяльність. Поурочне цілевизначення одночасно вчителя й учнів сприяє формуванню цілеспрямованості, активізації внутрішніх мотиваційних резервів, умотивованості рефлексії, оскільки між цілевизначенням і рефлексією є логічний зв'язок, що формує в учнів здатність зайняти зовнішню позицію стосовно свого «Я», критично оцінити себе, свою діяльність і виявити невикористані резерви.

Особливі ваги набувають знання про мисленнєві процеси, адже «розвивальним навчання стає тоді, коли воно підтримує високий рівень мисленнєвої активності людини, її інтелектуальний потенціал, формує зміст свідомості, структури її дискретних одиниць (значень і категорій), завдяки яким у неї формується суб'єктивний образ світу» [6, с. 14]. Зважаючи на те, що кожне покоління учнів має свої виразні ознаки, привертаємо увагу до особливостей кліпового мислення, характерного для нинішнього покоління. Люди з кліповим мисленням бачать світ по-іншому: як мозаїку, сформовану з окремих фактів і фрагментів інформації, що формують звичку й потребу постійної зміни повідомлень. Тому сучасні методики мають обов'язково будуватися з урахуванням недоліків (нездатність концентруватися на інформації; зниження здатності аналізувати; послаблення почуття емпатії; зниження рівня успішності, коефіцієнта засвоєних знань; податливість до маніпуляцій і негативних впливів) і переваг (прискорене реагування на стимули й зміни; адаптування до розвитку інформаційних технологій; захист мозку від зайвої інформації; зростання здатності до одночасного виконання багатьох дій) кліпового мислення.

Психологічними проблемами, які має враховувати методика, є зменшення тривалості концентрації уваги, зниження чутливості у сприйманні світу, себе в ньому і відповідно спад здатності співпереживати, затягування процесу самовизначення, переходу від дитинства юності; залежність від Інтернету; домінування візуальності над вербальністю; втрата здатності критичного осмислення текстів; готовність

сприймати на віру будь-яку інформацію з теле- й інтернет-джерел.

Ураховуємо видозміни функцій та ролі пам'яті: сучасній людині не обов'язково все пам'ятати, оскільки пошук необхідної інформації технологізований, не становить труднощів і не є затратним у часі. Значно важливіше розуміти, яка саме інформація необхідна на цей момент і як пришвидшити пошук її. Тому цінними є такі вміння: виявити і сформулювати проблему; дібрати інформацію, необхідну й достатню для розв'язання її; виявити, якої інформації невістачає для розв'язання проблеми і знати, де шукати її; знайти нову інформацію, якої бракує; оцінити, чи достатньо цієї інформації для розв'язання проблеми; використати зібрану інформацію для розв'язання проблеми [1, с. 36-37].

Сьогодні актуалізують нову форму пам'яті – трансактивну, що дає підстави говорити про інші механізми роботи пам'яті: коли запам'ятовують не власне інформацію, а шляхи і способи доступу до неї.

Набуває ваги поняття *самоактуалізації*, що є ключовою одиницею концепції Маслоу. Її суть визначають такі компоненти: процес постійного вибору; уміння відповідати за свій вибір, свої дії перед самими собою; нонконформізм і підпорядкування законам власного внутрішнього світу; виявлення власних психологічних захистів і відмова від них; кінцевий стан і перманентний процес реалізації свого потенціалу, повний розвиток і використання власного таланту, здібностей, можливостей протягом усього життя [5].

Важливим кроком у досягненні прогнозованих результатів є вміння долати бар'єри. Згідно з дослідженнями психологів, бар'єрами у спілкуванні почасти є психологічні характеристики учасників, зокрема такі, як сором'язливість. Робота над її подоланням важлива тим, що крайній ступінь вияву цієї характеристики спричиняє нерозвиненість навичок соціальної взаємодії, що призводить до соціальної ізоляції; позбавлення радості спілкування й соціальної (емоційної) підтримки; посилення вразливості у стресових ситуаціях; систематичного недооцінювання себе, своїх можливостей; унеможливлення позитивно оцінити здобутки інших; постійного утримування від висловлення власної думки, захисту власних прав; самотності, тривоги й депресії; надмірного зосередження на собі й своїй поведінці [2, с. 82].

Надважливим завданням є розвиток емоційного світу учнів, що передбачає добір емоційних комунікативних ситуацій, вправлення в оформленні емоцій засобами мови, навчання вербально контролювати емоції. Мова – ключ до вивчення людських емоцій, адже вона, за визначенням лінгвістів, номінує емоції, виражає їх, описує, імітує, симулює, класифікує, структурує, коментує, винаходить щирі й нещирі засоби для

експлікації/імплікації їх. Депозитарієм емоцій вважають художню літературу, оскільки: вона описує емоційні ситуації, вербальну й авербальну емоційну поведінку людини, способи, засоби і шляхи комунікації емоцій, у ній зафіксований емоційний видовий та індивідуальний досвід, способи емоційної рефлексії. Важливість емоцій полягає в тому, що відчуття їх дає змогу навчитися визначати корисність чи шкідливість впливових факторів і вчасно реагувати на них.

Досягнення наук, що живлять лінгводидактику, розвивають її, неодмінно мають бути враховані у процесі розроблення будь-яких методик, що претендують на впровадження. Усвідомлення й урахування важливих психологічних чинників сприяє ефективній організації освітнього процесу, спрямуванню його на розвиток учнів, удосконалення їхніх практичних умінь і навичок, набуття досвіду застосування їх у штучно змодельованих учителем і реальних ситуаціях, подальшому комфортному входженню в соціум і реалізації в обраній сфері творчого потенціалу учнів.

Література

1. Вахрушев А. А. Принцип минимакса и его использование в Образовательной системе «Школа 2100» // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. матер. / Под научн. ред. А.А. Леонтьева. М. : Баласс, РАО. 2003. С. 36–38.
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб : Питер. 2012. 578 с.
3. Леонтьев А. А. Непрерывность и преемственность образования // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. матер. / Под научн. ред. А.А. Леонтьева. М. : Баласс, РАО. 2003. С. 28–34.
4. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд. М.: Смысл; Академия. 2007. 368 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб: Питер. 2012. 352 с.
6. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. педвузов. М.: Академия, 1999. 288 с.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОСТІ ЯК ОДНІЄЇ З КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НУШ

Гораш Катерина,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник

відділу інновацій та стратегій розвитку освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

Kateryna.vik@ukr.net

м. Київ, Україна

Освітні зміни в Україні пов'язані з державним курсом на євроінтеграцію та приєднанням української освіти до світового освітнього простору. Це зумовлює інноваційний тип розвитку національної системи освіти, що передбачає: забезпечення якісної освіти шляхом системного впровадження освітніх інновацій; розроблення і використання прогресивних педагогічних технологій і засобів навчання; застосування нових форм організації освітнього процесу та управління закладами освіти; підготовку суб'єктів освітнього процесу до взаємодії в умовах інноваційних змін (в інноваційному освітньому середовищі); компетентного здійснення інноваційної діяльності суб'єктами освітнього процесу.

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) освітню галузь визначено як пріоритетну й таку, що забезпечує «інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства» та створення людського капіталу держави на засадах формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації *компетентностей* [6, ст. 5, п.1].

Мету повної загальної середньої освіти схарактеризовано як «всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності». Серед *ключових компетентностей*, формування яких дасть змогу досягнути цієї мети, чітко зазначено – *інноваційність* [6, ст. 12].

Обґрунтування освітніх змін, засади освітньої реформи та її поетапне впровадження викладено в Концепції Нової української школи (2016 р.). Зокрема, в документі йдеться про створення освітнього середовища, яке б сприяло комфортному навчанню учнів і підготовці їх до успішної життєдіяльності; наголошується на необхідності підготовки до

інновацій учителів як агентів змін та описано десять ключових компетентностей, серед яких – *«ініціативність і підприємливість»*, що передбачає формування в учнів *«уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя»* тощо [5; 7]. Отже, йдеться про формування в учнів основ інноваційної діяльності: розроблення інноваційних ідей та їх упровадження в практику.

Будь-яка діяльність (практика) має теоретичне підґрунтя (наукові засади: підходи і принципи, на які спирається), ефективність будь-якої реформи залежить від наукової розробленості та системного передбачення наслідків змін – позитивних результатів і загроз (негативних результатів) [2; 3]. Основними науковими підходами у формування інноваційності як однієї з ключових компетентностей Нової української школи є такі, як *гуманістичний, системний та діяльнісний*.

Гуманістичний підхід дає змогу забезпечити реалізацію мети Нової української школи – створення комфортних умов для навчання учня і розвитку його як особистості. Освітнє середовище Нової української школи – це не тільки нові підручники, сучасне і зручне мобільне обладнання класних кімнат, насамперед, – це нові принципи і методи взаємодії суб'єктів освітнього процесу на засадах партнерства, взаємоповаги, взаємодовіри та відкритості, які забезпечують ефективність змін в освітньому середовищі та розвиток умінь і навичок інноваційної діяльності (продукування ідей, їх розроблення та застосування). На нашу думку, важливим у реформуванні початкової освіти було застосування нових методів мотивації учнів початкової школи до навчання та створення вчителями сприятливих умов для навчання на засадах творчого пошуку й толерантного ставлення до учнів (відмова від авторитарності в педагогічній діяльності).

Гуманізація освітнього процесу дає змогу: сформувати у дитини позитивне ставлення до школи і навчання як діяльності; попередити стресові ситуації та запобігти психологічним травмам учня в процесі навчання і виховання (залучення його до нових видів роботи на уроках і комунікації з іншими учнями, вчителем або вчителями); умотивування учнів не тільки на здобуток знань, а на розвиток власних творчих здібностей і на самореалізацію; створення умов для формування адекватного (позитивного) ставлення учня до оцінювання його діяльності та пошуку можливостей покращення результатів навчання [5].

Гуманістичний підхід у формуванні інноваційності це, насамперед, забезпечення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії на гуманістичних засадах; орієнтація освітнього процесу на врахування особистісних якостей і здібностей учнів, розвиток їх творчого потенціалу; мотивація

учнів до пошуку та ініціювання нових ідей та виконання нових видів діяльності.

Системний підхід до формування такої компетентності як інноваційність дає змогу спроектувати структуру освітнього середовища школи як інноваційну систему взаємопов'язаних суб'єктів й об'єктів, метою якої є творче розв'язання навчальних задач на засадах генерації ідей, їх розроблення й оцінювання та залучення учнів і вчителів до участі в інноваційних проєктах (різних рівнів – від шкільного до міжнародного).

Як напрям методології наукового пізнання й соціальної практики системний підхід ґрунтується на дослідженні об'єктів як систем. Ми розглядаємо освітнє середовище Нової української школи як відкриту систему, що забезпечує формування в учнів ключових компетентностей на основі взаємодіючих і взаємопов'язаних між собою і зовнішнім середовищем (родина, соціум) підсистем. Інноваційна діяльність є однією з таких підсистем освітнього середовища, що впливає на якість освітнього процесу як системи в цілому та якість навчання учнів у процесі формування у них інноваційності (готовності до життя, що змінюється; готовності змінювати себе і власне життя; готовності адаптуватись до змін (на основі критичного оцінювання змін); здійснення інноваційної діяльності тощо).

Діяльнісний підхід до формування інноваційності як ключової компетентності Нової української школи передбачає визначення й обґрунтування специфічних особливостей інноваційної діяльності як одного із видів діяльності людини. У теорії діяльності людини важливими є положення про її предметну детермінованість; будь-яка діяльність має предмет, який в процесі змінюється згідно мети і заданих параметрів (очікувані результати діяльності) та перетворюється на продукт/продукцію діяльності, що може бути матеріальним і нематеріальним [1; 4].

У формуванні в учнів інноваційності важливим є їх залучення до різних видів навчальної роботи на основі розуміння ними змісту завдання (процедур і технологічних етапів) та готовності до пошуку нових шляхів розв'язання навчальних задач.

Застосування діяльнісного підходу в освіті націлено, насамперед, на набуття учнем досвіду з різних видів діяльності та забезпечує реалізацію діяльнісного характеру освіти й спрямованість її змісту на формування навчальних умінь, навичок і способів за різними видами робіт (навчальної, навчально-дослідницької, пізнавальної, інформаційно-комунікативної, творчої та рефлексивної); відкриває нові можливості для концептуального і практичного освоєння учнями різних напрямів та аспектів освітніх процесів і дає змогу розглядати складники інноваційної діяльності як

етапи, процедури, алгоритми; розробляти зміст етапів впровадження нових ідей; ефективно застосовувати технічні засоби в освітньому процесі тощо.

Розглянуті наукові підходи до формування інноваційності як ключової компетентності Нової української школи є взаємозалежними і взаємодоповнюють один одного: 1) ефективність формування компетентності в учнів можлива за умов проведення організованої системної роботи щодо мотивації і залучення їх до різних видів інноваційної діяльності (пошуку нових ідей, розроблення планів їх втілення в практику, оцінювання результатів творчих завдань тощо); 2) системна інноваційна діяльність має ґрунтуватись на гуманістичних засадах (загальнолюдських цінностях, взаємоповазі, взаємодовірі та партнерських стосунках між суб'єктами освітнього процесу); 3) комплексне застосування наукових підходів забезпечує розвиток освітнього середовища закладу освіти (або окремого класу, групи учнів) в умовах розбудови Нової української школи.

Актуальність наукових досліджень щодо оновлення теорії та практики реформування освітньої галузі не викликає сумнівів, оскільки, за нових економічних і соціальних умов виникає потреба пошуку та обґрунтування нових підходів і шляхів застосування освітніх інновацій з метою забезпечення якісних змін в освіті.

Література

1. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. посіб. 2-е вид., випр. і доп. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
2. Гораш К.В. Інноваційні складові особистості сучасного педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. Вип. 10. Част. 1. С. 171–180.
3. Гораш К. В. Комплексний підхід до прогнозування розвитку загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4. С. 94–99.
4. Гораш К.В. Прогнозування інноваційного розвитку загальної середньої освіти: діяльнісний аспект. *Рідна школа*. 2016. № 7 (1039). С. 21–25.
5. Дмитренко К. А. Звичайні форми роботи — новий підхід: розвиваємо ключові компетентності : метод. посіб. / К. А. Дмитренко, М. В. Коновалова, О. П. Семиволос, С. В. Бекетова. Харків : ВГ «Основа», 2018. 119 [1] с. : табл., схеми, рис. (Серія «Нові формати освіти»).
6. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. С. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] Концепція нової української школи (документ прийшов громадські обговорення і ухвалені рішенням колегії МОН 27/10/2016) URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ХУДОЖНИКІВ САКРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Горбань Сергій,

кандидат педагогічних наук,

завідувач Іконописної школи імені

прп. Порфирія Кавсолаливита,

Полтавська місіонерська духовна семінарія,

м. Горішні Плавні, Україна

gsergiy77@gmail.com,

Дослідження історичного досвіду професійної підготовки художників сакрального мистецтва показало, що у всі історичні часи навчальний процес будувався на основі передачі практичних навичок і умінь від майстра до учня, навчання відбувалось поетапно та будувалося за принципом від простого завдання до складного [4].

Формування професійної компетентності художника сакрального мистецтва передбачає створення у навчальному закладі професійно-творчого інноваційного середовища, яке б: формувало мотиви розвитку необхідних знань та умінь майбутнього фахівця, сприяло максимальному розвитку закладеного в конкретній особистості творчого потенціалу художника, стимулювало потребу в самопізнанні, творчому саморозвитку, формувало об'єктивну самооцінку; реалізувало творчу співпрацю науково-педагогічного працівника та студентів, де першому відведена роль творчого зразка, взаємодію студентів у невеликих групах, що об'єднуються для вирішення загального завдання і спільними зусиллями досягають результату; здійснювало професійну підготовку шляхом впровадження інноваційних форм (проблемна лекція, лекція з паузою, семінар-дискусія, семінар-дослідження, вебіари, майстер-класи тощо) і методів навчання (програмоване навчання, кейс-метод, метод проєктів, метод портфоліо, в тому числі із реалізацією засобами ІКТ тощо); забезпечувало взаємозв'язок різних форм навчання: аудиторних та позааудиторних (музейних екскурсій, навчальних практик, творчих експедицій, роботі в архівах та творчих майстернях тощо) [5].

Під навчальним професійно-творчим інноваційним середовищем розуміємо продукт відношень суб'єктів навчання, всі дидактичні компоненти процесу навчання – його зміст, технології, форми, методи, засоби навчання, що базуються на інноваційному змісті, який відображено в тому числі у авторських навчальних курсах та інноваційних технологіях навчання [3]. Кожна із виділених інноваційних технологій професійної

підготовки художника сакрального мистецтва (технології програмованого навчання, технології проблемного навчання, ситуаційного навчання (кейс-метод), проєктні технології, інформаційно-комунікаційні технології; технологія портфоліо) має свої особливості щодо мети та змісту навчання, методів, форм та засобів реалізації, тому їх упровадження у професійну підготовку фахівців потребує переосмислення ролі й функцій викладача.

На думку сучасних дослідників, традиції та інновації можуть взаємодіяти без конфлікту, у формі симбіозу або синтезу. «Традиції можуть виступати не гальмом, а основою, фільтром, трампліном новацій. Ціннісні та технологічні якості традиції, переходячи в інновації, зберігають важливу для культури спадкоємність» [2, с. 29].

Ключовим моментом реалізації інноваційних технологій навчання в підготовці майбутніх фахівців є переорієнтація діяльності викладача з інформаційної, коли викладач є транслятором знань, жорстким організатором змісту і спрямованості навчальної діяльності студентів до організаційної, коли викладач виступає в ролі педагога-менеджера, режисера навчання, організатором навчально-пізнавальної діяльності, який: ініціює творчий пошук майбутніх фахівців; усвідомлює практичну значущість різних педагогічних інновацій; здатний проєктувати і моделювати навчальний процес з використанням різних навчальних технологій, знаходячи баланс між класичними та інноваційними підходами до підготовки художників сакрального живопису, знаходячи оптимальні форми, методи та засоби навчання, що будуть відповідати встановленій педагогічній меті та завданням [1].

Таким чином, формування професійної компетентності художника сакрального мистецтва потребує використання інноваційних технологій навчання, які підвищують здатність до творчості і рефлексії майбутніх фахівців.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с. (Серія «Альма-матер»).
2. Канунникова Т. А. Взаимосвязь инновационных процессов в искусстве и художественной педагогике // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф., (г. Челябинск, 20–23 декабря 2013 г.) / ООО «Молодой ученый». Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 28–31.
3. Карпов А. О. Современный университет: среда, партнерства, инновации [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.ebiblioteka.ru/browse/doc/42387064>. Назва з екрана. Дата звернення: 14.06.2015.
4. Поселёнова И.В. Гуманитарное образование как часть профессиональной подготовки художников традиционно-прикладного искусства / И.В. Поселёнова. [Електронний ресурс] Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/gumanitarnoe-obrazovanie-kak-chast-professionalnoy->

podgotovki-hudozhnikov.

5. Чередніченко Г. А. Створення творчого навчально-виховного середовища у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Ялта, 22–23 верес. 2009 р.): [зб. ст.] / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». – Ялта: РВВ КГУ, 2009. Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?. Назва з екрана. Дата доступу: 24.09.2015.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРИРОДНИЧИХ НАУКАХ І ТЕХНОЛОГІЯХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Горошкін Ігор,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна
igorgoroshkin@gmail.com

Психологи стверджують, що в молодшому шкільному віці відбувається формування провідної для цього вікового періоду навчальної діяльності, триває соціально-особистісний розвиток дитини. Означений віковий період характеризується появою системи уявлень про інших людей, довкілля, морально-етичні норми. Тож у цей період доцільно формувати ключові компетентності учнів. Аналіз змісту чинної програми з іноземних мов та узагальнення його результатів дають змогу проілюструвати послідовність і наступність формування ключових компетентностей учнів початкової школи відповідно до кожного класу [3].

У першому класі *основні компетентності у природничих науках і технологіях* формуються лише частково в межах теми «Природа». Неможливість повноцінного формування обумовлена недостатністю лексичного діапазону, який згідно з програмою містить переважно назви домашніх улюбленців. Першокласники вчать називати їх та описувати двома-трьома реченнями. Необхідно відзначити, що програмою для першого класу й не передбачено таких тем ситуативного спілкування, як «Рослини» та «Пори року», проте в деяких підручниках вони присутні. Тож формування означених компетентностей значною мірою залежить від змісту конкретного підручника.

У другому класі *основні компетентності в природничих науках і технологіях*, як і в першому, формуються в межах теми ситуативного

спілкування «Природа», у процесі засвоєння якої лексичний діапазон розширюється через засвоєння учнями назв диких і свійських тварин, пір року. Словниковий запас учнів дозволяє не просто називати певні слова, а й висловлювати враження від спостережень над природою, що дає змогу урізноманітнити тематику спілкування.

У третьому класі розпочинається другий етап навчання в початковій школі – упродовж 3–4 класів учні опановують іноземну мову на рівні А1. Розширюється тематика ситуативного спілкування, суттєво збагачується лексичний діапазон, мовленнєві функції доповнюються вмінням висловлювати вподобання.

Основні компетентності в природничих науках і технологіях у третьому класі формуються передусім під час вивчення теми «Природа та навколишнє середовище України та країн, мови яких вивчаються». Мовний інвентар школярів розширюється такими елементами, як природні явища, погода та вибір одягу для певної погоди або пори року.

У четвертому класі означені компетентності також формуються у межах теми «Природа та навколишнє середовище України та країн, мови яких вивчаються». Лексичний діапазон доповнюється такими елементами, як природні явища та довкілля. Учні можуть описувати іноземною мовою природні явища, аналізувати та оцінювати їх роль у життєдіяльності людини.

Отже, *основні компетентності у природничих науках і технологіях* формуються переважно в межах певних тем. Вірогідність їхнього ситуативного формування під час вивчення інших тем дуже низька. З огляду на це, у формуванні *основних компетентностей у природничих науках і технологіях* зростає роль учителя, який може впливати на тематику завдань, добір лексичних одиниць для засвоєння учнями. На нашу думку, формування ключових компетентностей учнів початкових класів у процесі навчання іноземної мови має здійснюватися комплексно, передусім через добір ситуативних завдань, які самостійно може пропонувати вчитель відповідно до рівня навчальних досягнень його учнів і їхніх потенційних можливостей.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
2. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи : МОН України. Київ, 2016. 40 с. 7
3. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти : Іншомовна галузь. Іноземна мова (розроблена під керівництвом О.Я. Савченко) : наказ МОН України від 21.03.2018 № 268. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Горошкіна Олена,

доктор педагогічних наук, професор,

провідний науковий співробітник

відділу профільного навчання,

Інститут педагогіки НАПН України

olenagoroshkina@gmail.com

м. Київ, Україна

В українському освітньому просторі відбувається реалізація компетентнісного підходу, що задекларовано у стратегічних документах. Співробітниками Інституту педагогіки НАПН України розроблено концепції компетентнісно орієнтованого навчання математики (О. Глобін, М. Бурда, О. Вашуленко, Т. Хмара), географії (за загальною редакцією О. Топузова та О. Надтоки), іноземних мов (В. Редько, Т. Полонська, О. Пасічник, Н. Басай), української мови (Н. Голуб, О. Горошкіна) та ін. Значна частина дисертацій також присвячена розв'язанню певних аспектів порушеної проблеми. Індекс активності обговорення феномену компетентнісного підходу на конференціях різного рівня високий. У результаті запропоновано значну кількість визначень ключового поняття «компетентність» та видів компетентностей. Разом з тим, ознайомлення зі змістом матеріалів, підготовлених учителями-предметниками й оприлюднених в інтернетній мережі, засвідчує, що в освітній практиці панує термінологічна плутанина, серед назв компетентностей трапляються, крім визначених документами, ще й «авторські», як соціальна, полікультурна, продуктивної творчої діяльності тощо. Така ситуація не забезпечує системності у формуванні ключових і предметних компетентностей учнів, заважає скоординувати дії вчителів-предметників.

Наукові розвідки здебільшого присвячені формуванню окремих компетентностей (комунікативної, мовленнєвої, граматичної, полікультурної, соціокультурної, інформаційної тощо), а відтак мають сегментарний характер, дотепер немає цілісного дослідження, що розкривало б механізми комплексного формування ключових і предметної компетентностей учнів. Розв'язати завдання компетентнісного підходу зможе лише компетентний учитель, який сам володіє всіма означеними компетентностями й має науково обґрунтований та експериментально перевірений інструментарій для успішного їх формування в учнів. Однак, як свідчить практика, знань, здобутих у ЗВО, учителям-практикам не вистачає, до того ж система методичної підготовки майбутніх учителів

значною мірою зберігає традиційні ознаки. Це зумовлює необхідність уведення до методик вищої освіти відомостей, що ознайомлюють студентів із концептуальними засадами компетентнісного підходу, основними його поняттями: «компетенція», «компетентність», «предметна компетентність», «ключові компетентності» тощо.

Оскільки сучасний освітній процес помітно психологізувався, набуває особливої значущості розроблення психодидактичних засад формування компетентностей суб'єктів освітнього процесу. Зміна мети й завдань шкільного навчання зумовлює зміщення акцентів із розвитку пізнавальних здібностей учнів на створення умов, що забезпечать розвиток у них не тільки пізнавальних здібностей, а й особистісних якостей, ціннісних орієнтацій.

Останнім часом поширилася хибна думка про те, що компетентнісний підхід не передбачає здобування ґрунтовних знань учнями для повноцінного й комфортного існування особистості в соціумі. Вважаємо, що це зумовлено звуженим тлумаченням поняття «знання», семантичне наповнення якого означає розуміння, зберігання в пам'яті певної навчальної інформації. Така ситуація потребує чіткого розмежування понять «знати» і пам'ятати». Академічний тлумачний словник української мови подає таке тлумачення дієслова «знати»: мати певні чи спеціальні знання в якійсь галузі, бути обізнаним із чим-небудь, розбиратися в чомусь. Дієслово «пам'ятати» потрактовано в такий спосіб: зберігати в пам'яті, не забувати [1]. Аналіз наукових студій спонукає до такого висновку: компетентнісний підхід передбачає здобування суб'єктами освітнього процесу знань, що є інструментом у визначенні векторів власної діяльності, самореалізації особистості, засобом здобування нових відомостей.

Завдання науковців полягає в тому, щоб швидко реагувати на виклики часу, допомогти вчителям усвідомити, що головне не предмет, якого вони навчають, а вплив цього предмета на формування особистості учня, розробити для вчителів дієвий методичний інструментарій задля досягнення мети й завдань шкільної освіти.

Література

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/>

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Григорьева Ольга,

кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой современного естествознания,
ГУО «Республиканский институт высшей школы»,
olgagrig33@mail.ru

г. Минск, Республика Беларусь

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, компетентность, исследовательские компетенции, исследовательские умения обучающихся.

В настоящее время компетентностный подход рассматривается в педагогической науке (О.Л. Жук, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.Н. Кошель, А.А. Пинский, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) как приоритетный в обучении и воспитании учащейся молодежи. Компетентностный подход обосновывает необходимость принципиального обновления процесса обучения, нацеленного на формирование деятельностной позиции обучающегося, максимального развития личности (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.В. Давыдов). Центральным моментом компетентностного подхода является изменение методики преподавания, которое состоит во введении и апробации таких форм работы, в основе которых лежит самостоятельность и ответственность самих обучающихся за результаты обучения. Смещение с односторонней активности педагога на самостоятельное учение, активность обучающихся – общий знаменатель преобразований, направленных на становление компетентности личности. В системе профессионального обучения компетентностный подход обеспечивает целенаправленную профессионализацию личности, которая становится результатом корреляции ряда составляющих: оптимального сочетания тенденций мировой образовательной системы, государственных требований и возможностей учреждения образования; разумное соотношение общеобразовательной и профессиональной подготовки с акцентом на практико-ориентированность; взвешенное соотношение аудиторных занятий и самостоятельной работы обучаемых и др.

В рамках компетентностного подхода существенным является определение характеристик компетенций и компетентности обучающихся. Анализ современных методологических исследований позволяет сделать вывод о том, что компетенция в образовательном процессе выступает

заранее заданным социальным требованием к образовательной подготовке, необходимой для дальнейшей эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. В свою очередь, компетентность будущих специалистов – это компетенции в действии, обладание соответствующими компетенциями, качество личности, объединяющее способности и умения. В руководстве по использованию ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System, Европейская система перевода и накопления баллов) компетенции определяются как «динамичное сочетание качеств, способностей и установок». Европейская рамка квалификаций (EQF) определяет компетенцию как способность использовать знания, навыки и персональные, социальные и методологические способности в рабочих или учебных ситуациях, в профессиональном и личностном развитии (ECTS, 2015). В методическом руководстве по разработке, использованию и оценке результатов обучения для преподавателей учреждений высшего образования Республики Беларусь подчеркивается, что существуют определенные разночтения в концептуальных подходах к определению понятия «компетенции», поэтому в учебно-программной документации необходимо формулировать компетенции, используя терминологию определенных результатов обучения, которые должны быть достигнуты студентами после освоения содержания образовательной программы [1].

Исследовательская компетентность, по мнению многих педагогов (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Я.В. Кривенко, С.И. Осипова, А.А. Ушаков, А.В. Хуторской др.), относится к числу ключевых. О.В. Федина определяет исследовательские компетенции личности как сбалансированное сочетание способности выполнять разнонаправленную исследовательскую работу и устойчивой мотивации к самостоятельному проведению исследований [2]. Выделяют следующие компоненты исследовательской компетенции: мотивационный компонент, который отражает заинтересованность и понимание значимости исследовательской деятельности; когнитивный компонент, выражающий совокупность знаний, необходимых для постановки и решения исследовательских задач, анализа и контролирования научного поиска, и его результатов; технологический компонент, который представлен совокупностью основных умений, необходимых для решения исследовательских задач в учебной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности [3]. На сформированность исследовательской компетентности указывают следующие показатели: позитивная мотивация, интерес к исследовательской деятельности; активная исследовательская позиция в ходе обучения, при решении

исследовательских проблем; осознанное и рациональное выполнение этапов исследовательской деятельности; грамотный анализ результатов исследования; обоснованное определение значения полученного результата; логичное представление и защита полученных результатов.

В основе исследовательских компетенций используются исследовательские умения: когнитивные, аналитические, креативные, рефлексивные, коммуникативные. Это умения осуществлять поиск информации, анализировать, верифицировать, оценивать полноту информации в ходе исследования, умения самостоятельно выдвигать гипотезу, ставить цель исследования; умения критического анализа, обобщения и систематизации научной информации, умения взаимодействовать в ходе решения поставленных задач, умения оформления и презентации научной идеи и результатов исследования.

Организация процесса профессиональной подготовки с учетом методологии компетентностного подхода на уровне высшего образования даёт возможность обеспечить поэтапное движение обучающихся от учебно-исследовательской деятельности к реальным научным исследованиям существующих общественных и производственных проблем; к актуальным научным разработкам, которые могут быть внедрены в производственный процесс с целью его оптимизации, что в целом повысит уровень готовности выпускников к профессиональной деятельности. Основным принципом формирования исследовательских умений выступает неразрывная связь учебного процесса с научной деятельностью в рамках учебной дисциплины, а не только при решении конкретной исследовательской задачи.

Развитие исследовательских умений обучающихся следует рассматривать как непрерывный поэтапный процесс от побуждения студентов к исследовательской деятельности до активного творчества в учебной и научно-исследовательской работе. Двигаясь в направлении от стимулирования интереса к исследовательской деятельности, осознания ее значимости, от создания ситуаций частично-поискового исследования, научения образцам исследовательской деятельности к ситуациям самостоятельной поисковой исследовательской деятельности, основанием для создания которой служит исследование с неопределенным содержанием, преподаватель обеспечивает развитие исследовательских умений обучающихся для самореализации, успешной адаптации в профессии.

Таким образом, развитие исследовательских умений и формирование на их основе исследовательской компетентности студентов в сфере будущей профессиональной деятельности является одной из

важнейших целей современных программ высшего профессионального образования. Исследовательские умения, такие как умения критически мыслить, активная исследовательская позиция в ходе обучения, творческий подход к делу, способности к взаимодействию и коммуникации являются основанием для развития профессиональных навыков, предметно-ориентированных компетенций, помогают студенту стать более конкурентноспособным, успешным в дальнейшей жизни.

Литература

1. Формирование доказательно-обоснованных мер политики в области высшего образования в целях содействия трудоустройства выпускников в Республике Беларусь: методич. руководство; Всемирный банк. Минск, 2019. 86 с.
2. Федина, О.В. Формирование исследовательских компетенций студентов-физиков в рамках лабораторного практикума по курсу общей физики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ О.В. Федина; Рязан. гос. ун-т. Рязань, 2011. 25 с.
3. Коваленко, И.А. Педагогические условия развития исследовательской компетентности студентов в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Благовещенск, 2005. 22с.

ДЕРЖАВНА ПІДСУМКОВА АТЕСТАЦІЯ З МАТЕМАТИКИ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Дворецька Лариса,

науковий співробітник відділу моніторингу та
оцінювання якості загальної середньої освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

dvoretska@ukr.net

Реформа загальної середньої освіти «Нова українська школа» передбачає створення системи незалежного оцінювання результатів навчання учнів за курс базової середньої освіти (2023 р.) та системи незалежного оцінювання результатів навчання випускників профільної середньої освіти (2026 р.) [1]. Попри те, що сучасний етап реформи стосується переважно початкової школи, затверджений план реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти спонукає до розроблення науково-методичного супроводу державної підсумкової атестації (далі – ДПА) у формі зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО) й пошуку такої моделі ДПА, яка забезпечить, як мінімум, отримання об'єктивної та надійної інформації щодо відповідності освітнього рівня учнів державним вимогам, як максимум –

визначатиме й коригуватиме стратегію й тактику держави в галузі шкільної освіти і навчання.

Метою дослідження є аналіз інструменту вимірювання, що наразі використовується для проведення ДПА з математики за освітній рівень повної загальної середньої освіти у формі ЗНО, визначення засобів його вдосконалення з урахуванням реалізації компетентнісного підходу до навчання та надання пропозицій щодо розроблення інструменту вимірювання для проведення ДПА з математики за освітній рівень базової середньої освіти у формі ЗНО.

Зазначимо, що розроблення тесту для проведення ДПА з математики у формі ЗНО покладено на Український центр оцінювання якості освіти (далі – УЦОЯО). Якість тестів і тестових завдань забезпечують банк завдань ЗНО та відповідні стандартизовані процедури апробації тестових матеріалів й укладання тестів. Історія становлення системи ЗНО в Україні свідчить про те, що на етапі експерименту (2003 р.) зовнішнього тестування навчальних досягнень учнів, отримані ними результати могли бути зараховані як ДПА, а також як вступний іспит до тих закладів вищої освіти, які брали участь у цьому експерименті. Виконавши завдання двох тестів («Алгебра і початки аналізу» і «Геометрія») під час однієї сесії тестування, учні отримували результати за 100-бальною шкалою оцінювання й 12-бальною шкалою оцінювання навчальних досягнень з математики, з алгебри і початків аналізу та з геометрії. З того часу модель тесту ЗНО з математики щороку зазнавала змін [2]. З 2010 р. до 2015 р. результати ЗНО з математики зараховувалися лише для участі в конкурсі на право навчатися у закладі вищої освіти. До 2010 р. та після 2015 р. ЗНО з математики мало подвійну мету: відбір абітурієнтів для навчання в закладах вищої освіти (бакалаврський рівень) та визначення результатів ДПА учнів за освітній рівень повної загальної середньої освіти. Подвійна мета тестування, що реалізовується в одному тесті з виокремлюваним з нього субтестом, розбалансовує конструкт тесту й закладає, як правило, значну лівосторонню асиметрію кривої розподілу результатів. Це забезпечує гарний розподіл тестованих з високим рівнем навчальних досягнень для відбору на навчання у закладах вищої освіти, однак призводить до зниження якості оцінювання на середньому та достатньому рівнях навчальних досягнень з математики. У Програмі ЗНО з математики (2018 р.) немає згадки про ДПА. Вказано таку мету тестування: «Оцінити ступінь підготовленості учасників тестування з математики з метою відбору для навчання у закладах вищої освіти». Однак Звіт «ЗНО 2019» інформує про розподіл результатів, отриманих учасниками, які проходили ДПА з математики, за рівнями навчальних досягнень: «12,5% - початковий рівень, 43% - середній, 31,5% - достатній,

12,9% - високий рівень» [3; с. 63].

Зміст сертифікаційної роботи – традиційний, з типовими навчальними математичними завданнями (М-задачі за класифікацією Н. Тарасенкової). Підтримуємо пропозицію фахівців УЦОЯО, які, за підсумками проведеного ЗНО у 2019 р., наголошують на потребі вдосконалення сертифікаційної роботи і вбачають її «в збільшенні частки завдань, зміст яких пов'язаний з життєвими ситуаціями, та завдань, ілюстрованих графіками, таблицями, діаграмами тощо; уключенні стереометричних і планіметричних задач з практичним змістом, а також завдань вищого когнітивного рівня, що перевіряють певні математичні компетентності» [4; с. 222].

Щодо ДПА з математики у формі ЗНО за освітній рівень базової середньої освіти зазначимо таке.

1. Оцінювання, метою якого є відповідь на запитання «Що знає учень?», а не «Хто краще знає?», потребує відповідного інструменту вимірювання. Тест повинен складатися переважно із завдань оптимальної складності і легких.

2. Відсутність порогу «склав/не склав» (всі оцінки учнів – позитивні) актуалізує необхідність детального опису вимог державного стандарту з математики до кожного рівня навчальних досягнень учнів й відповідного відображення у специфікації інструменту вимірювання.

3. Нормативного врегулювання (можливо) потребує процедура використання результатів ДПА з математики для вибору траєкторії навчання учнів на рівні профільної середньої школи, що також має вплив на розроблення інструменту вимірювання і його характеристики.

4. Попри повільний, поступальний і поміркований перехід від знанневої до компетентнісної парадигми шкільної освіти, орієнтація навчання математики на її використання для задоволення потреб людини має бути відображена в інструменті оцінювання. І це не лише практичні чи прикладні задачі. Варто ознайомитися із прикладами завдань математичного блоку дослідження PISA.

5. Наразі вчителі математики використовують для ДПА з математики у 9 кл. не менше десяти варіантів (нестандартизовані тести). Розроблення кількох варіантів стандартизованих тестів для проведення ДПА у формі ЗНО сприятиме отриманню об'єктивних результатів та мотивуватиме учнів до самостійної роботи.

6. Виправданим є збільшення частки відкритих завдань з розгорнутою відповіддю в інструменті вимірювання (порівняно з тестом ДПА у формі ЗНО з математики для учнів 11 кл.) та використання вчителями процедури е-оцінювання.

Найкращий спосіб пришвидшити рух шкільної математичної освіти в сторону більш ефективного формування математичної і ключових компетентностей – запропонувати новий, відповідний запитам сьогодення, інструмент контролю. Оприлюднення УЦОЯО демонстраційного варіанта тесту за 1,5 роки до проведення основної сесії тестування з пакетом основних супровідних науково-методичних матеріалів мобілізує вчителів, науковців, методистів і учнів на широкомасштабну підготовку до ДПА з математики у формі ЗНО на засадах компетентісно орієнтованого навчання.

Література

1. Про затвердження плану заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 р. №903-р/ URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-na-20172029-roki-iz-zaprovadzhennya-koncepciyi-realizaciyi-derzhavnoyi-politiki-u-sferi-reformuvannya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-nova-ukrayinska-shkola>

2. Дворецька Л.П. Зовнішнє незалежне оцінювання з математики в Україні через призму світового досвіду. *Наукові записки*. Випуск 8. Серія: Проблеми фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 15-25.

3. Офіційний звіт про проведення в 2019 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти. Т. 1. URL: <http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/ZVIT-ZNO-2019-Tom-1.pdf>

4. Офіційний звіт про проведення в 2019 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти. Т. 2. URL: <http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/ZVIT-ZNO-2019-Tom-2.pdf>

ПСИХОДИДАКТИКА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Доротюк Валентина,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу профільного навчання,
Інститут педагогіки НАПН України,
osvita.apn@gmail.com
м. Київ, Україна

Ключові слова: *психодидактика, інтереси, здібності, освіта, корегування.*

Останнім часом актуалізовано дослідження в галузі психодидактики, що сприяє побудові освітнього процесу як єдиної динамічної системи, враховуючи властивості кожного елемента в процесі дії. Психодидактика синтезує здобутки психології й дидактики. У контексті реалізації компетентісно орієнтованого навчання важливо актуалізувати дослідження означеної проблеми Джона Равена.

Дж. Равен виставляє головну умову його реалізації : «Вчителям украй необхідно мати засоби виявлення інтересів та здібностей учнів, щоб ефективно використовувати навчальні програми» [1]. Психодидактика успішно вирішує це питання, оскільки включає в освітній процес усіх його суб'єктів – учнів, вчителів, батьків, керівників. До кола психодидактичних проблем належать також зміст, форми і методи навчання та виховання. За результатами ми отримаємо систему, що повинна продукувати всередині та навколо себе розвивальне освітнє середовище.

Засновником психодидактики (хоча термін з'явився у 60-х роках) вважається Адольф Дистервег (1790–1866 р.р.) – німецький педагог, вчитель фізики та математики, потім директор учительської семінарії, у 1848 р. був обраний головою створеного ним «Загального німецького учительського союзу». Він написав багато педагогічних робіт, але найважливішою, на наш погляд, є «Посібник для освіти німецьких учителів».[2]

А. Дистервег сформулював правила навчання для вчителів, які перегукуються з сучасними ключовими компетентностями і корелюються з психологічними засадами, наприклад: «Заставляй учня правильно усно викладати навчальний матеріал. Слідкуй завжди за гарною вимовою, чітким наголосом та ясною і логічною побудовою мови» – принцип Дистервега є близьким до вільного володіння державною мовою –

ключовою компетентністю, що має такий зміст – вміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти. Дослідник розглядав зміст з позицій природовідповідності й культуровідповідності, а також громадянського й національного компонентів. Означені вимоги відповідають завданням формування загальнокультурної компетентності.

Необхідність вільно спілкуватися грецькою, латинською і французькою мовами у принципах навчання Дистервега відповідає ключовій компетентності здатності спілкування рідною та іноземними мовами. Взагалі Дистервег сформував 13 правил навчання, що відносяться до учнівських вмінь, чи то компетентностей; 12 правил стосовно навчального матеріалу, тобто до змісту та методики; 3 правила у відповідності навчання до зовнішніх умов, часу, місця та положення – на сучасному етапі це освітнє середовище; і 4 правила навчання, що відносяться до вчителів, що можна назвати вимогами до особистості вчителя. Такі, наприклад, як «Навчай енергійно!», «Викладай цікаво!» - корелюють з психічним здоров'ям учителя та відсутністю професійного вигорання, чим рясніє сучасна освіта.

Головний принцип навчання у Дистервега звучить так: «спонукай вихованців до самодіяльного дослідження істини» та «збуджуй пізнавальні задатки вихованця, щоб вони розвивались в засвоєнні і в пошуках істини». Цей принцип співзвучний з рекомендаціями Джона Равена та Закону про освіту України.

А. Дистервег формує правила ефективного навчання, що базуються на психологічних знаннях:

1. Навчання повинно бути узгоджене з людською природою і законами її розвитку Це - головний і найвищий закон навчання.

2. Починай навчання, виходячи з рівня розвитку учня. Без знання рівня розвитку учня неможливе його вірне навчання.

Фактично, ці правила, точніше їх виконання, мають спиратися на психологічні методи для успішного вирішення педагогічних завдань. Це й стало передумовою виникнення психодидактики як інтегративної галузі науки на стику педагогіки і психології.

Психодидактика (за визначенням О. Савенкова) – це інтегративна галузь наукового знання, що вивчає психологічні механізми і закономірності засвоєння індивідумом соціально-культурного досвіду в освітньому середовищі. Термін «психодидактика» вказує на те, що йдеться про галузь знання, що інтегрує відомості, які здобуваються психологією та теорією навчання.[3]

Психодидактика включає визначення психологічних особливостей суб'єктів освітнього процесу, формування змісту освіти та створення організаційно-педагогічних умов, освітнього середовища, мотиваційних концепцій, розроблення педагогічного інструментарію, динамічного контролю якості навчання і виховання з метою своєчасного корегування для забезпечення ефективної роботи освітніх середніх закладів. Психодидактика забезпечує цілісність освітнього процесу в контексті компетентісно орієнтованого навчання.

Література

1. Равен Джон. Педагогічне тестування. Москва, 2001. 142 с.
2. Дістервег Адольф. Вибрані педагогічні твори. Москва, 1956. 203 с.
3. Савенков А.И. Психодидактика. Москва, 2012. 360 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Доротюк Ольга,
науковий співробітник
відділу профільного навчання,
Інститут педагогіки НАПН України,
olga.dorotyuk@gmail.com
Київ, Україна

Ключові слова: освітнє середовище, освітній простір, навчально-виховне середовище, навчання, виховання.

Ідея формування освітнього середовища як умови навчання, виховання школярів має об'єктивну обумовленість у компетентісно орієнтованій освіті. Аналіз стану педагогічної практики і психолого-педагогічної літератури свідчить про наявні протиріччя, що виникають між: соціальним замовленням на випускника і традиційними способами організації освітнього процесу, орієнтованого на «середнього» учня; усвідомлення педагогами важливості створення ефективного навчально-виховного середовища і недостатнім рівнем педагогічного забезпечення організації цього процесу в умовах школи.

Отже, назріла проблема створення сприятливого розвивального, навчально-виховного середовища, в якому можуть забезпечуватися належні умови для розвитку дитини її інтересів та здібностей. Поняття «середовище» відображає залежність та взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини, її взаємодію з оточенням. Середовище — це не просто соціальна статична одиниця, це складна система, що

перебуває в постійному розвитку, що охоплює різні, близькі і далекі життєві сфери.

Визначення поняття «освітнє середовище» учені подають як сукупність умов, у яких відбувається перебіг освітнього процесу. Водночас вимагає уточнення поняття «умови», під якими можна розуміти різні характеристики: матеріально-технічну базу, професіоналізм педагога, рівень розвитку здібностей учнів та ін.

Освітнє середовище є предметом дослідження Н. Гладченкової, І. Нечипуренко, Н. Вусатої та ін. У фундаментальних дослідженнях, що присвячені проблемам філософії освіти (Н. Крилова, Е. Осовського, В. Швирьов та ін.), викладені в них концепції, ідеї дозволяють розкривати місце і роль освіти в суспільстві, зрозуміти фундаментальні основи культури, ціннісні орієнтації людини як суб'єкта і носія культури та визначити їх вплив на формування освітнього середовища.

У своїх працях дослідники розглядають, як правило, одне із зазначених понять і подають своє тлумачення змісту та розкривають своє бачення сутності освітнього середовища. Осмисленню суті категорії «навчально-виховне середовище» сприяє аналіз теоретичних джерел. Категорія «навчально-виховне середовище» є об'єктом аналізу в педагогіці та розглядається у взаємодії педагогіки і філософії, педагогіки і культурології, соціології і філософії тощо. Зазначений термін інтегрує дуже складні міждисциплінарні теоретичні проблеми – навчання і виховання не тільки на уроці, а й у позаурочній діяльності. У наукових працях, присвячених дослідженню навчально- виховного середовища не вивчені, важливі аспекти організації навчально- виховного середовища в умовах школи. Проте його роль та значимість знаходить підтвердження у працях та педагогічному досвіді В. Сухомлинського, О. Захаренка, а також описаного у літературних джерелах С. Русової, С. Шацького, І. Рачинського та ін.

У зв'язку з тим, що навчально-виховне середовище у загальноосвітній школі взаємопов'язано з зовнішніми чинниками, включаючи елементи культурно- освітнього простору, то його розглядають як інтегроване поняття.

Про роль середовища зазначає В. Сухомлинський: «Виховання середовищем, виховання речами, створеними самими учнями, що збагачують духовне життя колективу, – це, на наш погляд, одна із найбільш тонких сфер педагогічного процесу» [2]. Середовище – це все те, що оточує дитину, колектив, у якому вона живе і вступає у взаємодію...

Відомий учений В. Ясвін під «освітнім середовищем» (чи середовищем освіти) розуміє систему впливів і умов формування

особистості за заданим зразком, а також створення можливостей для її розвитку, що відбувається в соціальному і просторово-предметному оточенні.

Дослідник О. Леонтьєв вважає означене поняття одним із ключових, що останнім часом перебуває в стані активного розроблення. У цьому контексті особливо важливі виявлені психологами основні потреби і можливості розвитку, що забезпечують учням особистісно орієнтоване освітнє середовище.

Аналіз теоретичних джерел дозволяє зробити висновки, що науковці вибудовують наступну ієрархію педагогічних конструкцій: освітній простір, освітнє середовище, навчально-виховне середовище. Окремі науковці досліджують розвиваюче середовище як сукупність умов та системи відносин навколо дитини, що сприяє прояву і подальшому розвитку обдарованості особистості, стимулюючи різноманітну творчу діяльність.

Важливою характеристикою навчального середовища є його векторність – виразність навчального ефекту у визначеному спектрі завдань. Середовище, що має широкий спектр навчальних впливів, називаються однорідним. Як зазначає В. Ясвін, для наукового аналізу настільки складної і багатовимірної соціальної реальності, якою є освітнє середовище, нами використана векторна, тобто логіко-матеріалістична модель і, відповідно, метод знакового функціонального моделювання. Формальними параметрами освітнього середовища, вважає автор, є: широта, інтегрованість, ступінь усвідомленості, стійкість, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність. Дослідники, (Ю. Мануйлов, В. Слободчиков) виділяють формальні параметри навчально-виховного середовища, його структурованість, фактори та умови функціонування і розробляють правила використанні інструментарію «середовищного підходу» в педагогіці. Відомий педагог Я. Корчак вважав, що тип освітнього середовища визначається, насамперед, тими умовами і можливостями, що сприяють розвитку активності (чи пасивності) дитини та її особистісної волі (чи залежності)...[3]. З огляду на це, для побудови моделі навчально-виховного середовища і визначення його типу та рівня принциповим є діагностика, стан забезпечення в школі комплексу можливостей та умов для розвитку особистості, її інтересів та здібностей.

Об'єктивно навчально-виховне середовище можна характеризувати двома показниками: насиченість навчально-виховного середовища, тобто ресурсний потенціал і його структурованість – спосіб організації. Навчально-виховне середовище – це певним чином організоване

педагогічне середовище, що стимулює розвиток і саморозвиток кожного включеного в нього індивіда, це система умов для особистісного і творчого розвитку дітей і педагогів – усіх суб'єктів освітнього процесу, це середовище розвитку і виховання особистості [4].

Як зазначає С. Сергєєв, середовищно-орієнтований підхід у навчанні дозволяє перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість учня в річизні формування навчального середовища, у якому відбувається його самонавчання і саморозвиток. За такої організації включаються механізми внутрішньої активності суб'єкта навчання у його взаємодії із середовищем.

Ми умовно виділяємо навчально-виховне середовище школи як структуру, особливості якої формуються в кожній конкретній школі, що залежить від її типу, розташування, рівня розвитку соціально-культурної сфери, релігійних впливів та інших чинників (за М. Гур'яною). При цьому навчально-виховне середовище не може бути стандартним для школи, не може бути однозначно описано, тому що воно об'єктивно має різнобічні характеристики та авторські підходи до формування.

Отже, формування навчально-виховного середовища у школах потребує дослідження структури, змісту, організації процесу навчання і виховання, наповнення його активними формами діяльності для забезпечення соціалізації й індивідуалізації кожної дитини. Навчально-виховне середовище як цілісність структурних елементів використовуються суб'єктами освітнього процесу для засвоєння певної суми знань та їх подальшого поглиблення та удосконалення. Складниками моделі навчально-виховного середовища мають бути такі компоненти: інформаційний – як необхідний для кожного учня навчального матеріалу для самоосвіти та саморозвитку; змістовно-методичний компонент: концепції школи, навчальні плани та програми навчання та виховання, підручники, посібники тощо; комунікаційно-організаційний компонент (особливості суб'єктів навчально-виховного середовища: характеристики учнів, педагогів, батьків, їхньої цінності, установки, стереотипи; комунікаційна сфера – стиль спілкування і викладання, просторова і соціальна щільність середовища суб'єктів освіти, ступінь скупченості; організаційні умови – наявність творчих груп педагогів, ініціативні групи батьків, форми і методи організації навчально-виховного процесу (участь у дослідницькій роботі, дидактичні ігри, екскурсія тощо; учнівські співтовариства, участь у проєктах, діяльність органів шкільного самоврядування тощо).

Формування навчально-виховного середовища передбачає врахування основних напрямів (стратегій) розвитку школи, виявлення умов

для всебічного розвитку особистості, відбору змісту та оптимальної організації процесу навчання і виховання учнів; створення можливостей для розвитку міжособистісних стосунків, культури спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу. У цілісному навчально-виховному середовищі реалізується ідея його персоніфікації, створення «середовища для мене», тобто освітнього середовища для кожного індивіда; забезпечуються умови для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожного його учасника.

Формування освітнього середовища потребує вирішення таких проблем як: забезпечення внутрішніх умов (установок, потреб, здібностей) для розвитку та саморозвитку особистості, через механізми самопізнання, рефлексію; створення сприятливих умов (середовища для навчання і виховання за індивідуальним зразком чи установкою); організація розвивальних мікросередовищ (творча діяльність, діяльність за інтересами); персоналізація освітнього середовища з попередньою мотивацією (фіксація визначеної частини середовища як свого «Я», створення «середовища для мене», тобто для кожного індивіда з певною метою, наприклад: для підвищення рівня знань, поглиблення знань з певного предмета, галузі тощо).

Стратегічною метою формування освітнього середовища у школі є забезпечення належних умов для розвитку особистості та підвищення якості освіти учнів, на що і спрямована компетентнісно орієнтована освіта.

Література

1. Равен Джон. Педагогічне тестування. Москва, 2001. 142 с.
2. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа. Київ, 1977. 640 с.
3. Корчак Януш. Дитя людське: Вибрані твори. Київ, 2007 -536 с.
4. Педагогічний словник. За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ: 2001. 516 с.

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Свтух Микола,
дійсний член (академік) НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу історії педагогіки,
Інститут педагогіки НАПН України

Ключові слова: *майбутній учитель; форми та методи підготовки; фізична культура; педагогічна діяльність, компетентісно орієнтоване навчання.*

Аналіз архівних джерел за 50-60-ті рр. XX ст. свідчить, що в підготовці майбутніх учителів фізичної культури у вищих педагогічних навчальних закладах УРСР використовувались традиційні форми проведення занять під час вивчення психолого-педагогічних і спортивно-методичних дисциплін: лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття.

Дослідження навчальної документації факультетів фізичного виховання показує, що основною формою викладання психолого-педагогічних дисциплін були лекції. Так, згідно з навчальними програмами з педагогічних дисциплін, знання щодо організації навчальної та виховної роботи майбутні вчителі фізичної культури отримували під час вивчення окремих тем із курсу «Педагогіка»: «Процес навчання», «Загальні методи навчання», «Форми організації навчання», «Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю учнів», «Позакласна і позашкільна робота», «Комсомольська та піонерська організації в школі».

Вагомий внесок у підготовку майбутніх учителів фізичної культури здійснювали провідні викладачі спортивно-педагогічних дисциплін. Так, ще в 50-60-ті рр. XX ст., згідно з архівними даними, такі спортивні дисципліни, як гімнастика, музично-ритмічне виховання, спортивні ігри, ковзанярський спорт, лижі, викладали відомі тренери-викладачі, які мали досвід підготовки спортсменів і власні методики викладання цих спортивних дисциплін. Наприклад, у Харківському державному педагогічному інституті ім. Г. С. Сковороди до них належали: О. І. Бакуменко – хокей, футбол, ковзани; Е. І. Філоненко – спортивна гімнастика; В. М. Черніков; Л. І. Пашкова – лижі; Л. В. Тайполе – художня гімнастика; Т. Г. Шабайдаш – волейбол, інші відомі в Україні фахівці. Спираючись на власний тренерський досвід, вони розкривали питання організації та проведення тренувальних занять з дітьми початкових

спортивних груп, груп спортивного вдосконалення, підготовку до змагань різного рівня.

Згідно зі звітами про спортивно-масову роботу, викладачі, перебуваючи на змаганнях у інших містах, проводили екскурсії зі студентами, обговорювали та аналізували результати змагань команди взагалі та індивідуальні виступи, виявляли помилки під час виконання вправ, визначали шляхи їх виправлення таї вдосконалення власних рухових якостей. Це було своєрідним практичним заняттям, що сприяло більш глибокому засвоєнню інформації, розумінню взаємозв'язку отриманих знань з можливістю їх використання в роботі, набуттю практичних навичок в організації змагань серед учнів загальноосвітніх шкіл.

Використання на лекціях наочних методів навчання, а саме: схем, таблиць, діаграм, навчальних діафільмів; спортивних свят, спортивних парадів, відкриття та закриття спартакіад тощо, збільшувало обсяг знань, умінь та навичок щодо позакласної й позашкільної роботи з фізичної культури. Прикладом може бути інформація про використання навчальних кінофільмів на заняттях викладачами Миколаївського педагогічного інституту, зокрема «Фізична культура в режимі дня школярів», «Ранкова гімнастика в школі», «Позашкільна робота», «Постановка масових гімнастичних виступів», ще передбачало підготовку професійно досвідчених майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи з учнями в загальноосвітній школі.

Водночас необхідно зауважити, що, незважаючи на важливість спортивно-педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів фізичної культури, зовсім невелика кількість годин відводилась на вивчення питань організації та проведення цієї роботи. Так, згідно з програмами з різних видів спорту, на розгляд теоретичних питань у формі лекцій виділено: на музично-ритмічне виховання 2 год., боротьбу – 2 год., гімнастику – 20 год., спортивні ігри – 20 год., легку атлетику – 20 год., при цьому на питання організації позаурочної фізкультурної роботи ~ 8 год. У програмі з теорії та методики фізичного виховання на лекції відводилось – 60 год. навчального часу, проте з них лише 6 год. – на позаурочну роботу. Так, на тему «Зміст і методика фізичного виховання в колективах фізичної культури», яка була спрямована на надання знань, умінь і навичок з організації та проведення спортивно-масової позакласної й позашкільної роботи з учнями, – 4 год., а на тему «Підготовка громадських фізкультурних кадрів», де розкривались питання з підготовки громадських інструкторів і суддів з різних видів спорту, – 2 год. [1; 2; 3; 4].

Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати про відродження вітчизняного історичного досвіду підготовки вчителів, спрямування зусиль викладачів психолого-педагогічних і методичних дисциплін на удосконалення всіх складових методичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Література

1. Програми педагогічних інститутів. Факультетів фізичного виховання. Музично-ритмічне виховання / ред. Г. І. Зоря. Київ : Радянська школа, 1960. 19 с.
2. Програми педагогічних інститутів. Факультетів фізичного виховання. Музично-ритмічне виховання і художня гімнастика / відп. за випуск Г. А. Сіромаха. Київ : Вища школа, 1974. 16 с.
3. Програми педагогічних Інститутів. Факультетів фізичного виховання. Педагогіка. Історія педагогіки. Психологія / гол. предм. комісії А. В. Коняхіна. Київ : Радянська школа, 1957. 52 с.
4. Програми педагогічних інститутів. Факультетів фізичного виховання. Рухливі ігри / упоряд. : Л. М. Ляпустіна, В. О. Лабенко. Київ, 1969. 15 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА

Зарипова Азиза Кахрамоновна,
студентка,
Бухарский государственный университет,
г. Бухара, Узбекистан

Key words: *innovative, lesson-seminar, press conference, game angles, information and communication technologies*

Интерактивные технологии обучения — это такая организация процесса обучения, при которой невозможно чтобы учащийся не участвовал в коллективном процессе познания [4]. Каждый ученик имеет конкретное задание, за которое он должен публично отчитываться, или же от его деятельности зависит качество выполнения поставленного перед группой задания. Интерактивные технологии обучения предусматривают запланированный результат, отдельные интерактивные приемы, которые стимулируют процесс, вызывают интерес, активизируют умственные возможности. Инновационные формы обучения можно разделить на две группы: инновационные формы обучения, основанные на интернет технологиях и на компьютерных технологиях. В свою очередь, инновационные формы обучения, основанные на интернет технологиях, могут быть синхронными и асинхронными. К синхронным относятся видеоконференции, чаты, обеспечивающие коммуникацию в режиме

реального времени. Посредством программы Skype, например, проводятся online конференции, общение по телефону. Данная технология легка в использовании, не требует дополнительных временных и финансовых затрат на обучение, поскольку уже прочно вошла в повседневную жизнь каждого человека. Единственное требование – соответствующие технические возможности. К асинхронным формам можно отнести использование таких технологий, как электронная почта, разработка блогов, где общение может происходить с временным интервалом [2]. Создание виртуального пространства объединяет как синхронные, так и асинхронные формы обучения.

Для осуществления задач, стоящих перед учителями иностранных языков, необходимо постоянно работать над самообразованием. Большой выбор методической литературы, наглядных пособий, широкие возможности компьютера, интернетных ресурсов дают возможность для творческой работы. Мы считаем, что необходимо широко применять информационно-коммуникационные технологии в образовательном и воспитательном процессах, чтобы: быть технически грамотным специалистом; быть в курсе всех событий в образовании; сделать процесс обучения более наглядным, доступным, увлекательным, информативным; активизировать творческую деятельность учащихся.

Литература

1. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Мельник С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Київ: Вища школа, 2004. 225 с.
2. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / [отв. ред. Г.А. Китайгородская]. Москва: Рус. яз., 1992. С.254–257.
3. Комков И.Ф. Методика преподавания иностранных языков. Минск.: Высш. школа, 1979. 352 с.
4. Кузовлев В.П. Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации: Дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 Москва, 1992. 245 с.
5. Кузьменко О.Д., Рогова Г.В. Учебное чтение, его содержание и формы. Иностр. яз. в школе, 1990. № 5. С.22–32.
6. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения иностранным языкам. Москва: Просвещение, 1993. 197 с.
7. Леонтьев А.А. Психология общения. 3-е изд. Москва: Смысл, 1999. 340 с.
8. Лияскина Т.В. Использование игровых компьютерных программ в самостоятельной работе студентов при изучении иностранного языка // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков в школе и вузе: Межвуз. сб. науч. тр. Уссурийск, 1998. С.48–53.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СВІТЛОВИХ ЯВИЩ У ГІМНАЗІЇ

Засскін Дмитро,

старший науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України

Ключові слова: компетентісно орієнтована методика, фізика, гімназія.

Одним із напрямів науково-методичної діяльності наукових установ, методичних служб, закладів освіти є розроблення компетентісно орієнтованих методик навчання з різних предметів. Як правило, процес побудови методик розглядають з двох позицій: **проектувальної** (теоретичної) та **впроваджувальної** (практичної). *Проектування передбачає:* визначення науково-теоретичної бази; обґрунтування принципів побудови; встановлення мети і завдань; опис структури та функцій; прогноз ефективності. *Впровадження передбачає:* опис методів і прийомів; методичні рекомендації щодо використання; оцінку ефективності [1].

Проектуючи компетентісно орієнтовану методику вивчення фізики в основній школі (гімназії) ми розробили її структуру, в якій представлено та описано взаємозв'язані елементи: цілі, зміст, засоби, методи навчання і організаційні форми освітнього процесу, способи діяльності учителя та учнів, що утворюють основні компоненти системи: *цільовий, змістовий, процесуальний, контрольний-оцінний*. Розвиваючи поняття «методика навчання», наведене в науково-методичній літературі, можемо вважати її цілісною системою, що є сукупністю зв'язаних між собою елементів і частин, функціонування яких підпорядковується певному порядку та спрямовано на отримання конкретного результату. Компетентісно спрямована методика навчання зорієнтована на засвоєння особистістю конкретних освітніх результатів – знань, умінь та навичок, формування ставлення, досвіду особистісної діяльності, рівень засвоєння яких дає змогу діяти адекватно за певних навчальних і життєвих ситуацій [1]. А також, зважаючи на те, що компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу освітню діяльність [2] ми виокремлюємо ті складники методики навчання, що визначають її як компетентісно орієнтовану. В цільовому компоненті – це визначення

конкретних результатів навчання, структурованих за знаннєвим, діяльнісним і ціннісним складниками. У змістовому – це міжпредметність, цілісність, практичність, функціональність. У процесуальному – це добір форм і методів навчання, що у першу чергу мотивують пізнавальний інтерес, створюють проблемну ситуацію, що потребує дослідження й пошук шляхів її вирішення, забезпечують групову взаємодію, роботу в групах/команді. Провідним видом діяльності учнів є експериментування/дослідження. Це мають бути можливі його різновиди, як уявний (мисленнєвий) експеримент, віртуальний (за допомогою програмних засобів) і фізичний (з використанням сучасного фізичного обладнання). Контрольно-оцінювальний компонент компетентісно орієнтованої методики ґрунтується на формуальному й підсумковому оцінюванні, самоаналізі та рефлексії. Засобами контролю виступають завдання, спрямовані на виявлення знань змісту фізики й умінь пояснювати явища науково; вміння оцінювати проблему й розробляти наукове дослідження; науково інтерпретувати дані й докази [3].

Розділ «Світлові явища» вивчається у 9 класі гімназії. Зосередимо увагу на важливості міжпредметності і цілісності цього розділу. Зрозуміло, що сонячне випромінювання відіграє ключову роль в існуванні живої і неживої природи й вивчається на усіх без виключення природничих предметах. У той же час, відомо, що природа світла тривалий час лишалась «темною» плямою у фізиці. Світлу притаманний корпускулярно-хвильовий дуалізм. Тобто наявність одночасно хвильових та корпускулярних властивостей. Проявом хвильових властивостей світла є, зокрема його здатність до дифракції та інтерференції. Корпускулярна природа пояснюється його поглинанням та випромінюванням як квантів (фотонів).

У шкільному курсі фізики основної школи у розділі «Світлові явища» вивчаються оптичні явища в природі, джерела й приймачі світла, геометричні оптичні закони (прямолінійного поширення світла, відбивання й заломлення), утворення кольорів, оптичні прилади. У розділі «Механічні й електромагнітні хвилі» згадується про світло, як приклад електромагнітної хвилі.

Проте, не зважаючи на визначений навчальною програмою зміст для реалізації компетентісно-орієнтованого навчання необхідно взяти до уваги, що знають і вивчають про світло учні з інших природничих предметів. На заняттях біології в 6 класі учні ознайомлюються із фотосинтезом, повертаючись до його більш детального вивчення у 9 класі (світлова і темнова фази), у 8 класі – будову ока. На заняттях географії в 7 класі учні вивчають розподіл сонячної енергії на Землі. З хімії – будову

атома у 8 класі, де розглядається стан електронів у атомі, перехід їх між електронними орбіталами. Як бачимо про властивості світла учні на інших предметах знайомляться раніше, ніж це відбувається на заняттях фізики. Учні вживають терміни сонячне випромінювання, світло, сонячна енергія, сонячна радіація не знаючи фізичної сутті цих понять.

Тому на заняттях фізики в 9 класі гімназії вивчення світлових явищ має відбуватись не суто на предметному змісті, а й узагальнювати знання учнів із природничих предметів, щоб створити цілісне уявлення. Це потребує розроблення відповідних завдань.

Література

1. Засекін Д.О. Методика навчання електродинаміки в профільній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2014. 20 с.
2. Про освіту: Закон України № 2145-VIII. 05.09.2017. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. PISA: природничонаукова грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, С. А. Новікова; перекл. К. Є. Шумова. Київ : УЦОЯО, 2018. 119 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Исмадова Нигина Баходировна,

преподаватель,

Бухарский государственный университет

nigina0081@mail.ru

г. Бухара, Республика Узбекистан

Ключевые слова: коммуникативность, компетентность, специалист, проблемы, общества, индивидуальность.

Коммуникация – понятие, близкое к понятию общения, но шире по объему. Это связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе, в обществе. В педагогической и психологической науках коммуникация рассматривается и как смысловой аспект социального взаимодействия. Поскольку индивидуальное действие осуществляется в условиях прямых или косвенных отношений с другими людьми, оно включает, с физическим, коммуникативный аспект. В отдельных актах коммуникации реализуются управленческая, информативная, эмотивная и фатическая функции. Первая из них генетически и структурно исходная. По соотношению этих функций условно выделяются: 1) сообщения побудительные – убеждение,

внушение, приказ, просьба; 2) сообщения информативные – передача реальных или вымышленных сведений; 3) сообщения экспрессивные – возбуждение эмоционального переживания; 4) сообщения фатические – установление и поддержание контакта [1, 28]

Необходимо отметить, что массовая коммуникация, являясь важным социальным и политическим институтом современного общества, выполняет функции идеологического и политического влияния, поддержания социальной общности, организации, информирования, просвещения и развлечения населения. В этом смысле мы можем говорить о непосредственном и неизбежном влиянии различных форм коммуникации на личность будущего специалиста. Безусловным навыком молодого человека сегодня должна быть, на наш взгляд, коммуникативная компетентность.

Компетентность – это мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. В отличие от термина «квалификация», компетентность включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества личности, как: инициативность, способность работать в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию.

Отметим важнейшие качества, являющиеся предпосылками эффективной коммуникации: знания, умения и навыки в осуществлении процесса коммуникации; речевая компетентность: умение говорить точно, конкретно и кратко; умение слушать собеседника; внимание и восприимчивость к невербальной информации (мимика, жесты, поза); наблюдательность, умение замечать нюансы поведения; эмпатия, чувствительность к эмоциональному состоянию собеседников; гибкость, способность адекватно менять свое поведение в зависимости от ситуации; удачный выбор времени, места, окружающей обстановки для установления коммуникативного акта [2, 102].

Слово «коммуникация» в переводе с латинского (*communicatio*) – акт общения, означает «делаю общим, связываю, общаюсь», и наиболее близким к нему по значению является русское слово «общение».

Литература

1. Баркамол авлод орзуси. Тошкент: Шарк, 1999. С. 84.
2. Н.Н.Азизходжаева Педагогик технологиялар ва педагогик махорат. Тошкент: Г.Гулям. 2010-162 б.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ КРАУДФАНДІНГУ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ

Калініна Ганна,
аспірантка, Інститут педагогіки
НАПН України.
м. Київ, Україна.

Сучасне століття відзначається розвитком ІКТ, цифрових технологій, інформаційних ресурсів, мережі Інтернет, соціальних мереж й іншими технологічними та технічними винаходами. Сьогодні все більш затребуваними стають цифрова освіта, цифрові та фінансові технології, а також інші різні інновації у сфері Інтернету та штучного інтелекту. Завдяки цьому стрімкому розвитку нагальними є питання спрощення та полегшення системи роботи з банками, налагодження конструктивного дія(полі)логу один із одним, а також автоматизація всіх інформаційних процесів та доступність до необхідних ресурсів.

Таким доступним інструментом залучення як коштів, так і якнайбільшої кількості людей до втілення інноваційних ідей фактично в будь-якій сфері, є краудфандінг або «спільнокошт». Краудфандінг (англ. *crowdfunding*, *crowd* – «громада, гурт, юрба», *funding* – «фінансування»). Це «фінансування громадою» або «народне фінансування». Це співпраця людей, які добровільно об'єднують свої кошти чи інші ресурси разом, здебільшого через Інтернет, аби підтримати зусилля інших людей та їхні інноваційні ідеї. Це може бути також матеріальна чи нематеріальна допомога постраждалим від стихійного лиха, підтримка креативних людей з боку поціновувачів їхніх талантів чи фанів, підтримка політичних кампаній та акцій, фінансування стартапів, малого бізнесу чи виробництва новітнього продукту, створення вільного програмного забезпечення тощо. Інакше кажучи, краудфандінг – це форма альтернативного фінансування, що дає змогу підприємцям, митцям, творчим особистостям, акторам, співакам, спортсменам, режисерам, громадським активістам залучати кошти для втілення власних соціальнозначущих ідей від великої кількості людей, здебільшого незнайомих. [3].

Стрімке зростання ринку краудфандінгу у світі лише підтверджує його величезні потенційні можливості. На це вказують також прогнози Світового Банку «...2025 року щорічні вкладення в краудфандінг зростуть до 93 мільярдів доларів. Третина з краудфандінгових проєктів – соціальні та розважальні, інші – комерційні» [4].

Сьогодні функціонують сотні краудфандінгових платформ, що

дають змогу презентувати свій проєкт і доволі швидко зібрати необхідну суму. Наприклад, лише в Старому Світі працюють близько 200 таких платформ. Крім того, багато людей у світі усвідомили, що для реалізації їхніх ідей не обов'язково «оббивати пороги» державних установ, брати гроші у спонсорів або величезні кредити в банку. Для втілення власної креативної ідеї необхідно її перетворити на краудфандінг-проєкт, переконати зацікавлену аудиторію в його важливості, зібрати на нього таким чином кошти та успішно зреалізувати.

Тенденції розвитку світових краудфандінгових-платформ мають деякі відмінності від українських не лише сферою напрямків проєктів, а й способом залучення коштів на їх реалізацію.

Наприклад, французька краудфандінгова-платформа *Ulule* (<https://www.ulule.com/>.) стала першою платформою, що давала можливість збирати гроші двома способами: менеджер проєкту міг виставити суму, необхідну для реалізації проєкту, або влаштувати передпродаж товару (послуги). Заснована в 2010 році, ця платформа допомогла зібрати кошти для більш ніж 4900 творчих, інноваційних, соціальних або громадських проєктів з усього світу.

Так, проєкт «A gift for my school» (<https://www.ulule.com/kasia-for-nepal/>.) на *Ulule* збирає кошти всіх небайдужих фаундерів для побудови шкіл в Мустанг (регіон на тибетській височині між Непалом та Тибетом), оскільки рівень неграмотності в регіоні перевершує тривожну цифру на 80%. А як ми знаємо, право на освіту повинна мати кожна дитина в будь-якій частині світу, незалежно від її етнічної приналежності та соціального стану. Завдяки цьому проєкту вже побудовано одну школу для 56 дітей.

Крім того, заслуговує на увагу проєкт «Club Sexu» (<https://www.ulule.com/club-sexu/>.), який представили спеціалізовані ЗМІ для поширення більш позитивного, всеохоплюючого та вітального образу сексуальності. Мета проєкту: створити розважальний простір і надати можливості для обміну діалогами про сексуальність, сексуальне виховання, зламати дискомфорт і табу навколо теми сексуальності, розірвати ізоляцію, створити відчуття належності до спільноти, що представляє сексуальне різноманіття, а також оскаржити конвенції та забобони. Інакше кажучи: «Відкрито про – ЦЕ!».

Досить цікавою є методика збору коштів на іспанській платформі *Goteo* (<http://www.goteo.org.>), що не лише збирає кошти на суспільно значущі проєкти, а й у подальшому допомагає їх реалізовувати. На *Goteo* проєкти фінансуються в два тури, кожен з яких триває 40 днів. У першому турі збирають мінімально необхідну суму для запуску проєкту, а в другому – оптимальну суму коштів для вдосконалення проєкту.

Популярними на цій краудфандінговій-платформі є проекти: «Мозаїчні розкопки Ла-Естака» (<http://www.goteo.org/project/excavacion-del-mosaico-de-la-estaca>) та «Будинок Світу» (<http://www.goteo.org/project/la-casa-de-la-luz-crece>).

«Мозаїчні розкопки Ла-Естака» є результатом об'єднання мешканців Лас-Регераса з досвідною командою родовища Сан-Мартін-де-ла-Естака і має за мету повністю розкопати мозаїку, знайдену в римському містечку Сан-Мартін-де-ла-Естака (Лас-Регерас, Астурія) у квітні 2018 року. У зв'язку з тим, що місцева адміністрація обмежена у фінансуванні та не виділяє на розкопки кошти, цей проєкт об'єднав активістів та небайдужих людей по всій Іспанії, які хочуть долучитися до пізнання свого минулого.

Проєкт «Будинок Світу» – це фінансування альтернативної освіти для дітей на кшталт *homeschooling* (<https://youtu.be/9J7fx1PcjS0>). Сама суть проєкту полягає в тому, що є певне об'єднання людей (автономна громада) на півдні Іспанії в Андалусії, які віддають пріоритет не академічному складнику в навчанні своїх дітей, а тим життєвим умінням та навичкам, що можуть передати та яким можуть навчити самі. Основою такого навчання є чуйність, довіра, любов і шанобливе ставлення один до одного, як до індивідуальності, до унікальної істоти. У планах авторів проєкту не лише отримати фінансування на вирішення господарсько-адміністративних проблем, але й отримання акредитації як освітнього центру та зареєструвати проєкт як міжнародну школу, затверджену NEASC (New England Association of Schools and College).

Деякі краудфандінг-платформи – такі, як *Crowdculture* в Швеції (<https://crowdculture.se/en>), мають досить зручний та незвичний метод фінансування, бо проєкт може залучати і гроші приватних інвесторів, і кошти з державного фонду (частина культурного бюджету країни). Частка державних коштів залежить від кількості голосів, набраних проєктом серед учасників платформи [2].

Якщо говорити про краудфандінгові-платформи США, то їх значно більше, ніж у Європі. Крім того, їх діяльність охоплює фактично всі напрями життєдіяльності людей. Заслуговує на увагу американський досвід застосування краудфандінгу в співфінансуванні науки, оскільки для України це питання з року в рік є «наріжним каменем». Наприклад, існує краудфандінг-платформа *Experiment* (<https://experiment.com/>), яку створено з декількох причин: по-перше, для того, щоб дослідники могли опублікувати пропозиції своїх експериментів, описати метод дослідження та супроводжувати фундаторів новинками з лабораторії, а по-друге, щоб гроші з грантів, що отримують науковці в університетах, не «з'їдалися»

адміністрацією, а це близько 40-60%. Платформа має 44,8% профінансованих проєктів і близько семи мільйонів доларів, інвестованих в науку.

Як приклад розглянемо два наукові проєкти на платформі *Experiment*: «Чи можемо ми надати студентам навички спілкування, усуваючи бар'єри часу та досвіду?» <https://experiment.com/projects/can-we-empower-science-students-with-communication-skills-by-eliminating-the-barriers-of-time-and-expertise?s=discover.>] та «Математична модель зниження материнської та дитячої смертності в Південно-Східній Азії» [<https://experiment.com/projects/mathematical-model-to-reduce-maternal-and-infant-mortality-in-southeast-asia?s=discover.>] .

Перший проєкт спрямовано на подолання комунікаційного бар'єру в університетах між професорами та студентами, оскільки більшість наукових програм не пропонує навчання спілкування. Здебільшого професори не мають вільного часу та подекуди досвіду для викладання навчальних завдань, які виходять за межі наукової дисципліни. Отже, студенти, коли завершують навчання певного курсу, мають наукові знання, але не володіють комунікативними навичками, необхідними для отримання користі від цих знань.

Розроблений курс навичок спілкування складається з 10-ти хвилинних щоденних занять, надасть можливість студентам, коли вони розпочнуть свою кар'єру, стати кращими комунікаторами та просувати себе в науковій сфері, а також можливість вільно передавати набуті знання далі.

Другий проєкт передбачає розроблення вдосконаленої математичної моделі, більш точної та простої у використанні, для кращого прогнозування ваги плоду та поліпшення скерування вагітності з високим рівнем ризику в умовах недостатнього використання ресурсів у Південно-Східній Азії. Відомо, що смертність серед дітей у таких країнах дуже висока, зокрема в бідних та сільських районах. Цьому сприяє ще й відсутність ефективної системи охорони здоров'я та обладнання, недостатній потенціал місцевих знань тощо. Саме тому розроблення вдосконаленої математичної моделі дасть змогу виявляти вагітність з високим рівнем ризику за допомогою точної та ефективної формули, яка є основою для високоякісної допологової допомоги [1].

Тож, резюмуючи, необхідно зазначити, що безперервний розвиток ІК-технологій створив «час можливостей», в якому живе сучасне суспільство, і ці можливості лише невпинно збільшуються довкола нас. Саме краудфандінг сьогодні став потужним інструментом для реалізації ідей кожного з нас. Краудфандінг набирає все більше обертів та стає альтернативою традиційним зборам коштів на стартапи задля вирішення

соціальних проблем і реалізації невеликих і середніх бізнес-ідей, впровадження нових інноваційних проєктів великих масштабів.

Література

1. Боровець Л. 5 способів використання краудфанінгу для освіти. *AIN*. 2018. URL:<https://ain.ua/2018/04/30/kraudfanding-dlya-osviti/>.

2. 9 Краудфандинг-платформ для финансирования культурных инициатив. 2017. *British Council. Культура и креативность*. URL:<https://www.culturepartnership.eu/article/10-crowdfunding-platforms>.

3. Краудфандинг. *Wikipedia*. 2019. URL:<https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%83%D0%B4%D1%84%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B3>.

Краудфандинг в Украине: с миру по доллару – сбор средств. *NIN. VENTURE*. 2015. URL:https://inventure.com.ua/news/ukraine/kraudfanding_v_ukraine_s_miru_po_dollaru?fbclid=IwAR0ZzykWX2lsNgDCebnxdtVtd2G1ZABoF7KgdOukmgsJYxJ_LV2gXI

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ПРОЄКТНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ

Киричук Валерій,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри психології управління

ЦПО «Університет менеджменту освіти НАПН України,

провідний науковий співробітник

Інституту обдарованої дитини НАПН України,

kyrichuk@ukr.net

м. Київ, Україна

Всебічний особистісний розвиток учнів закладів загальної середньої освіти є метою системи освіти, що зазначено в новому Законі України «Про освіту». Реалізація мети системи освіти може бути забезпечена гармонійним поєднанням гуманістичної педагогіки, якісним медичним обслуговуванням, психологічною підтримкою та соціальним супроводом учнів закладів загальної середньої освіти за умови співтворчості і тісної взаємодії всіх учасників освітнього середовища.

Групою вчених, учителів, психологів НАПН України та медиків НАМ України розроблено та практично апробовано автоматизовану особистісно розвивальну систему (ОРС) проєктного управління освітнім середовищем для закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Метою інноваційної освітньої ОРС є особистісний, соціальний розвиток та збереження здоров'я учнів.

ОРС автоматизовано в спеціально створеній комп'ютерній програмі – хмарному сервісі «Універсал-онлайн», що міститься з дев'яти технологічних модулів, які утворюють три блоки: цілевизначення, проєктування, розвитку. Сайт сервісу: universal-online.org

У першому блоці сервісу в технологічних модулях діагностика, аналіз, конструювання здійснюється цілевизначення освітнього процесу, для цього:

- у технологічному модулі сервісу «**діагностика**» в онлайн-режимі проводиться соціально-психолого-педагогічна діагностика учасників освітнього середовища (учнів, батьків, учителів) та заносяться дані за медичними показниками.

Орієнтовний час на створення списків, надання логінів і паролів всім учасникам освітнього середовища та їх опитування в онлайн-режимі (вісім діагностичних методик) 2-3 робочі дні (учні – 6 методик 45 хв., класний керівник – 1 методика 15 хв., батьки – 1 методика за 15-20 хв., медсестра (занесення даних у сервіс учнів одного класу – 9 показників) 20 хв.

Результат: таблиці, графіки, діаграми, матриці по класним колективам за 116 критеріями і показниками а також характеристика на учня та психолого-педагогічні рекомендації для батьків, учням, класним керівникам, практичному психологу та соціальному педагогу (по 7- 8 сторінок тексту);

- у технологічному модулі сервісу «**аналіз**» за результатами комплексної діагностики здійснюється систематизація проблем та потенційних можливостей особистісного розвитку учнів (індивідуальні, групові, колективні, масові), за чотирма сферами особистісного розвитку учнів (фізична, психічна, соціальна, духовна та створюються автоматично на сервісі психолого-педагогічні рекомендації на учнівські колективи для класних керівників та практичного психолога (по 7-8 ст. тексту).

Час затрачений на системний аналіз результатів діагностики 2-3 години.

Результат: зведені таблиці і діаграми за 116 критеріями і показниками по закладу освіти, статистичні звіти по класах і закладу, психолого-педагогічні рекомендації;

- в технологічному модулі сервісу «**конструювання**» на основі проєктування проблем та причинно-наслідкових зв'язків за проблемами і потенційними можливостями за фізичною, психічною, соціальною і духовною сферами особистісного розвитку учнів, з урахуванням факторної ваги кожного критерію за віковими і статевими особливостями розвитку дітей шкільного віку, створюються в автоматичному і творчому режимах сервісу виховні завдання закладу освіти на навчальний рік та

задачі особистісного розвитку учнів в класних колективах на семестр (індивідуальні, групові, колективні).

Час на конструювання завдань закладу та задач особистісного розвитку учнів в автоматичному режимі роботи сервісу 1–2 хв., в творчому режимі 5–10 хв.

Результат: завдання закладу на навчальний рік, задачі особистісного розвитку учнів на семестр та візитні картки на учнівські класні колективи і заклад освіти в цілому.

У другому блоці сервісу в технологічних модулях програмування, моделювання, планування здійснюються проектування освітнього змісту, для цього: у технологічному модулі сервісу **«програмування»** знаходяться освітні програми і демонстраційні проекти, та створюються за напрямками і видами роботи закладу, психологічної служби, класних керівників та вчителів предметників алгоритми графічних-сіток.

Час на збереження програми, проекту, сценарію в банках сервісу 1–2 хв, створення алгоритмів граф-сіток закладу та педагогів 10–15 хвилин.

Результат: банк навчальних і навчально-виховних програм та графічні сітки для проектування планів реалізації проектів закладу, вчителів-предметників, класних керівників, вихователів. психологічної служби; у технологічному модулі сервісу **«моделювання»** на основі програм і демонстраційних проектів на реалізацію завдань закладу та задач особистісного розвитку учнів створюються навчальні і навчально-виховні проекти.

Орієнтований час створення цільових і проблемних проектів для закладу освіти 2–3 години (за умови одночасного створення проектів творчими групами), одного навчального проекту для вчителя-предметника 15–20 хв., виховного проекту класного керівника 15 хв., корекційно-розвивального для практичного психолога 10 хв.,

Результат: проблемні та цільові проекти закладу освіти та педагогічних працівників з проблемно-цільовим змістом; у технологічному модулі сервісу **«планування»** на реалізацію освітніх проектів в процесі проектування на завдання закладу та задачі особистісного розвитку учнів створюються план роботи закладу, поурочні календарно-тематичні плани вчителів-предметників, плани реалізації проектів класного керівника і працівників психологічної служби.

Час створення плану реалізації проектів закладу освіти 1 година (за умови одночасної роботи мобільних творчих груп), календарно-тематичного плану вчителя-предметника 3 хв., класного керівника 15–20 хв., працівника психологічної служби 20–25 хв.

Результат: автоматично за допомогою сервісу сім типів та сотні

видів планів реалізації проєктів закладу освіти (графічний, проєктно-модульний, системно-комплексний, календарний, за підрозділами, індивідуальний, помісячний), календарно-тематичні плани для вчителів-предметників, по три типи планів для практичного психолога, соціального педагога, класного керівника.

У третьому блоці сервісу в технологічних модулях творення, реалізація, моніторинг проєктується освітній зміст в сценаріях, визначається його ефективність і результативність, для цього: у технологічному модулі сервісу *«творення»* за допомогою наявного у сервісі конструктора сценаріїв на реалізацію індивідуальних задач особистісного розвитку учнів та завдань етапів міні-модульності проєктується особистісно-розвивальний освітній зміст уроків та системних виховних заходів.

Час на проєктування змісту сценарію уроку вчителем-предметником 15–25 хв., виховного системного заходу класним керівником або вихователем (міні-модуль) 10-15 хв., корекційного тренінгу практичним психологом 15–20 хв.

Результат: сценарії уроків вчителів-предметників та системні виховні заходи класного керівника, сценарій тренінгу практичного психолога: у технологічному модулі сервісу *«реалізація»* визначається ефективність роботи педагогічного працівника та педагогічного колективу закладу освіти загалом.

Орієнтовний час на проведення самоаналізу уроку або системного виховного заходу адміністрацією закладу 3–5 хвилин.

Результат: протокол ефективності уроку або виховного заходу та загальна оцінка ефективності роботи закладу освіти впродовж семестру та навчального року: у технологічному модулі сервісу *«моніторинг»* здійснюється системний аналіз особистісного і соціального розвитку учнів в динаміці впродовж усього терміну навчання учнів (два зрізи протягом навчального року).

Орієнтовний час на проведення аналізу результатів особистісного розвитку кожного вихованця, учнівського колективу, закладу освіти загалом у системі моніторингу – 1 година.

Результат: порівняльні таблиці та діаграми за конкретно визначеними критеріями і показниками в динаміці особистісного розвитку учня, вихованців класного колективу, закладу освіти загалом.

Використання хмарного сервісу проєктного управління освітнім процесом «Універсал-онлайн» дозволяє значно скорочувати час на організацію і здійснення освітнього процесу в закладі середньої освіти, що запобігає професійному вигорянню педагогічних працівників, а також:

існує функція створення статистичних звітів у формі таблиць, графіків, діаграм, матриць (більше 500 варіантів вибірок), списків учнів за медичними діагнозами (420 діагнозів МКХ10) та за соціальними станами (більше 100); формувати списки учнів за визначеними індикаторами скринінгу ознак булінгу у прихованій та початковій фазах реалізації, проводити прогнозування девіантної поведінки; визначати вплив фізичного стану (включаючи медичні аспекти) на психосоціальний та особистісний розвиток кожного учня; здійснювати методичний супровід учасників педагогічних працівників закладу середньої освіти дистанційно в онлайн-режимі.

Результатом упровадження особистісно-розвивальної освітньої системи в ЗЗСО, що автоматизована на сервісі, відмічаються позитивні зміни в особистісному та соціальному розвитку більшості учнів.

Якісні зміни в особистісному розвитку підтверджується багаторічним психолого-педагогічним моніторингом, що проводиться більше двадцяти років в чотирнадцяти областях України.

Наприклад, майже втричі зросла інтеграція класних керівників з учнівськими колективами, а саме в середньому – на 43%, підвищилась життєва активність вихованців – на 28%, особливо в соціально-комунікативній і предметно-перетворюючій діяльності.

Значних успіхів досягнуто педагогічними колективами у формуванні ціннісних орієнтацій та пріоритетів вихованців у таких групах видів діяльності, як соціально-комунікативна – на 74%, навчально-пізнавальна – на 63%, громадсько-корисна – на 41%, національно-громадянська – на 20%. У цих закладах середньої освіти також суттєво знизився рівень ізоляції та відторгнення учнів у класних колективах пересічно – на 68%. У більшості учнів у процесі проведення системної корекційно-розвивальної роботи відзначається суттєве зниження: в середньому тривожність – на 34%, імпульсивність – на 27%, схильність до нечесної поведінки – на 43%, агресивність – на 27%, замкненість – на 17%%, невпевненість – на 26% тощо.

Висновок. Реалізація компетентного підходу можлива за умови впровадження в практику роботи закладів середньої освіти хмарного сервісу «Універсал-онлайн», який створений на засадах проектного менеджменту і передбачає ефективну взаємодію трьох підсистем: виховання (як загального цілевизначення), навчання (як засобу досягнення загальної мети виховання), особистісного розвитку учня (як результативної сторони виховного процесу у системі взаємодії всіх учасників освітнього середовища).

Сервіс «Універсал-онлайн» сертифікований Українським НМЦ

практичної психології: СЕ №2640170 (протокол №12 від 14.12.2017р.), має гриф МОН України (протокол №3 від 20.12.2017р.), рекомендований листом МОН України №1/9-690 від 12.11.2018р. для використання в закладах освіти України, тому не потребує додаткових нормативних дозвільних документів.

Література

1. Киричук В. О., Вплив на здоров'я учнів закладів середньої освіти медико-психолого-педагогічних факторів. Спеціальний тематичний випуск: Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору № 6, Книга 2, Том IV (82), 2018р. ISSN 2309-7744 2.
2. Киричук В. О. (2018) Управління проектами личностного розвитку ученика на облачному сервисі «Универсал-онлайн», «Азербайджанська школа» № 3 (684), стр. 119–138.
3. Киричук В. О., (2019) Управління проектами личностного розвитку ученика на облачному сервисі «Универсал-онлайн», «Азербайджанська школа» №2 (684), стр. 165–164.
4. Киричук В. О., Особливості запровадження системи проектного управління освітнім процесом в умовах післядипломної педагогічної освіти. Вісник післядипломної освіти. зб. наук. пр./НАПН України. Ун-т менедж. освіти: голов. Ред. В.В. Олійник : редкол: О.Л. Ануфрієва (та. Ін). Київ : АТОПОЛ ГРУП, 2016. Вип. 2 (31). 140с. – стр. 35–52 (серія «Педагогічні науки»).
5. Киричук В. О., Психолого-педагогічне проектування особистісного розвитку обдарованості учнів у системі навчально-виховного процесу. Всеукраїнський науково-практичний рецензований журнал: «Директор школи, ліцею, гімназії», 2016. 4-5-6 випуск (272). с. 145–154 ISSN 2309-2309-7744.
6. Киричук В. О., Руденко С.А. Психологія та медицина: формування здоров'я учня. Всеукраїнський науково-практичний рецензований журнал: «Директор школи, ліцею, гімназії», 2016. 4-5-6 випуск (272). стр. 160-166 ISSN 2309-2309-7744.
7. Киричук В. О., Проектне управління особистісним розвитком учнів в освітньому середовищі об'єднаних територіальних громад. Журнал «Освіта і розвиток обдарованості» Інститут обдарованої дитини НАПН України. Серія: «Педагогіка» та «Психологія» випуск 1 – 2-18- стр 5–10.
8. Киричук В. О., Руденко С.А., Вплив медико-психологічних факторів на здоров'я дітей закладів середньої освіти. Журнал «Освіта і розвиток обдарованості» Інститут обдарованої дитини НАПН України. Серія: «Педагогіка» та «Психологія» випуск 4 – 2-18- с. 5–10.
9. Киричук В. О., Проектування навчально-виховного процесу в комп'ютерному комплексі «Універсал» навч.-метод. посібник ./ В.О. Киричук. Київ: Іфосистем, 2010. 227. Бібліогр.: 231с. Четверте видання, доповнене
10. Киричук В. О. Методики використання технологій проектування особистісно-розвивального змісту: Методичний посібник. Київ : Інформаційні системи, 2009р. 128с.

БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК НАСЛІДОК ТРАВМАТИЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Киричук Людмила,
науковий співробітник,
Мала академія наук України,
kyrichuk@ukr.net
м. Київ, Україна

Булінг – соціально-педагогічна, психологічна проблема сучасності. Це соціальне явище властиве й організованим колективам у навчальних закладах.

Уперше термін булінг (з англ. "bully" – хуліган, забіяка, грубіян, насильник; "bullying" – цькування, залякування, третирування) з'явився на початку 70-х рр. XX ст. у Скандинавії, де група дослідників вивчала явище насильства саме учнів у школі.

Термін булінг тісно пов'язаний із такими поняттями, як насильство (застосування силових методів або психологічного тиску за допомогою погроз, свідомо спрямованих на слабких або тих, хто не може чинити опір; панування, влада людини над людиною), агресія (дії, спрямовані на порушення фізичної і психічної цілісності людини або групи людей).

Агресія органічно пов'язана з насильством і є його природним підрунтям.

Сьогодні 67% дітей в Україні у віці від 11 до 17 років стикалися з проблемою булінгу. 24% дітей стали жертвами булінгу, і 48% з них нікому не розповідали про ці випадки. Такими є основні результати дослідження, проведеного ЮНІСЕФ. Це тривожні цифри, особливо в той час, коли Україна переживає конфлікт, унаслідок чого майже 1,6 мільйона людей, у тому числі 220 тисяч дітей, стали внутрішньо переміщеними особами.

Згідно з дослідженнями, 24% українських дітей хоча б раз стикались із цькуванням у школі. З них менше половини розповідало про цей досвід батькам, рідним та друзям. Часто булінг призводить до травмування психіки та непоправних наслідків. Тому у світі активно говорять про те, як зупинити шкільне насилля.

Булінг – агресивна поведінка з метою домінувати над іншими, фізичного або психічного самоствердження через приниження слабших за себе. Проявляється через образи, погрози, демонстративне ігнорування та фізичне знущання (псування речей, поштовхи, побиття та інше). За статистикою 80% українських дітей потерпають через це явище, яке загострюється в підлітковому віці.

Особливість свідомості або особистісна риса не притаманна людині, поки не буде спеціально вихована. Тому саме школа, у сучасному вигляді,

є джерелом стресу, травматизації для дітей.

Кривдники можуть знайти безліч причин, щоб цькувати дитину: зовнішність, що не вписується у загальноприйняті рамки, поведінка, думки, що не збігаються з думкою більшості тощо. Яскравими прикладами булінгу є словесні образи, навмисне неприйняття дитини до колективу, шантаж та навіть побиття.

Успіхи у навчанні, матеріальні можливості та особливості характеру можуть стати основою для булінгу. Крім того, жертвою булінгу може стати також той, кому складно спілкуватися з однолітками, хто поводить себе відлюдкувато, чи, навпаки, провокативно.

Частіше за все діти, які цькують, вважають, що це смішно і в цьому немає великої проблеми чи трагедії, а також, що дорослі не будуть звертати на це увагу. Булінг супроводжується реальним фізичним чи психологічним насиллям: жертву висміюють, залякують, draжнять, шантажують, б'ють, псують речі, розповсюджують плітки, бойкотують, оприлюднюють особисту інформацію та фото в соціальних мережах. У ситуації булінгу завжди беруть участь три сторони: той, хто переслідує, той, кого переслідують та ті, хто спостерігають.

Якщо **булінг** відбувся, він може повторюватися багато разів, стає причиною формування психічної травми.

Перше, що потрібно зрозуміти, – діти неохоче розповідають про цькування у школі. Тому головна порада – бути більш уважними до проявів булінгу.

Якщо дитина стала замкнутою, вигадує приводи, щоб не йти до школи, перестала вчитись, має розлади сну, втрату апетиту, тривожність, низьку самооцінку, часто має зіпсовані речі, просить додаткові гроші, щоб відкупитись від агресора – маємо прояви типової поведінки жертви. Необхідно обережно розпочати розмову. Дати зрозуміти, що вам можна довіряти, і ви не будете звинувачувати її у тому, що вона стала жертвою булінгу.

Роз'ясніть дитині, що немає нічого поганого **у тому**, щоб повідомити про агресивну поведінку щодо будь-чого вчителю або друзям. Поясніть різницю між «пліткуванням» та «підслуванням» про своє життя чи життя друга/подруги.

Не потрібно у розмові використовувати такі сексистські кліше, як «хлопчик має бути сильним та вміти постояти за себе», «дівчинка не повинна сама захищатись» тощо. Це тільки погіршить ситуацію. Перше і найголовніше правило – **не тримати це у секреті**.

Якщо цькування у школі перетворились зі словесних на фізичні – йти до директора або його заступників та докладно розповісти про це. Якщо у школі є психолог, то можна сміливо звернутись до нього, щоб

відновити відчуття впевненості у своїх силах та зрозуміти, як діяти далі.

Що робити, якщо в закладі освіти ви стали свідком булінгу.

Деякі діти булять, щоб ловити на собі захоплені погляди оточуючих, а відчуття переваги над іншими приносить їм задоволення. До того ж, нападаючи, вони захищаються від цькування. Іноді такі діти дуже імпульсивні і не можуть контролювати свій гнів. У таких випадках справа нерідко доходить і до фізичного насильства. Спробуйте повідомити про булінг людям зі школи, де це відбувається, або батьків дитини.

Література

1. Лушпай Л.І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії [електронний ресурс] Режим доступу: http://nduv.gov.ua/f-pd/Nznuoaf_2013_33.28.pdf

2. Тяжка О.В. Казакова Л.М., Строй О.А.Сучасні особливості стану здоров'я дітей молодшого та середнього шкільного віку м. Києва. *Клінічна педіатрія*. 2011. № 4 (31). С. 43 – 47.

3. Bayer O. Short and mild-term effects of a setting based prevention program to reduce obesity risk factors in children: A cluster-randomized trial. *Clinical Nutrition*, 2009. № 28. P. 122–128.

4. Friedman L.S. Social-environmental factors associated with elevated body mass index in a Ukrainian cohort of children / L.S. Friedman, E.M. Lukyanova, A.M. Serdiuk et al. // *Int. J. Pediatr. Obes*, 2009. Vol. 4(2). P. 81–90.

5. Myron G. Socioeconomic Status, Health, and Health Systems. *Pediatrics*, 1997. Vol. 99. P. 888–889.

6. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Методичні посібник / Андрієнкова В.Л., Мельничук В.О., Калашнік О.А. Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 132с.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ З БІОЛОГІЇ НА ОСНОВІ МОДЕЛЕЙ

Козленко Олександр,

науковий співробітник відділу біологічної,

хімічної та фізичної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна,

kozlenkoa@gmail.com

Компетентісно орієнтовані завдання (КОЗ) створюють для учнів можливість продемонструвати вміння працювати з інформацією з різних джерел, обирати спосіб унаочнення даних, робити висновки на основі створених і опрацьованих моделей – тобто демонструвати не конкретні дискретні знання, а загальнонавчальні вміння, опанування універсальних

навчальних дій. КОЗ містяться з таких елементів: мотиваційний вступ (явний чи прихований); розгорнута основа з інформацією, наведеною у різних формах; декілька завдань на вміння опрацьовувати наведену інформацію (в т. ч. завдання на перетворення інформації з однієї форми на іншу: побудова графіку, читання табличних даних тощо); завдання на обґрунтування інформації та оцінювання джерел (критичне мислення).

Таким чином, КОЗ поєднують елементи знаннєвого, діяльнісного і ціннісного складників природничо-наукової компетентності.

Суттєвою особливістю компетентнісно орієнтованих завдань є розгорнутий стимул: в цьому стимулі міститься майже вся необхідна для виконання теоретична інформація, подекуди навіть надлишкова – учні мають самі виокремити факти та дані, необхідні для розв’язання задач та відповіді на запитання: вміння працювати в таких «зашумлених» умовах є однією з важливих навичок компетентної людини. Стимул містить одну або декілька моделей, що дозволяють представити дані, необхідні для роботи: переважно це графічні, математичні та вербальні моделі [1]. За реалізації завдання в електронній формі стимул може містити складні імітаційні моделі, аналіз яких дозволить учням здобути необхідні для відповіді на питання, факти. Деякі вдалі КОЗ побудовано навколо реальних наукових експериментів, результати яких представлені в тій чи іншій наочній формі: це дозволяє підтримати на високому рівні науковість завдання і відтворити логіку наукового дослідження включно з аналізом результатів дослідження та їх обговоренням. В таких КОЗ графічні та математичні моделі є органічною частиною стимулу і об’єктом для застосування універсальних навчальних дій.

Провідником ідей компетентнісно орієнтованого тестування у застосуванні до порівняльних міжнародних досліджень є тестування PISA (Programme for International Student Assessment: Monitoring Knowledge and Skills in the New Millenium – Програма міжнародного оцінювання учнів: моніторинг знань і умінь в новому тисячолітті). 2018-го року Український центр оцінювання якості освіти підготував посібник «PISA: природничо-наукова грамотність» [2], в якому на наочних прикладах з завдань минулих років показано, що працюють КОЗ в рамках цього дослідження, що і в який спосіб вимірюють. Досвід впровадження КОЗ в старшій школі (у формі виокремлених самостійних робіт, [3]) дозволяє зробити певні висновки стосовно успішності учнів у виконанні таких завдань. Результати тестування учнів апробаційних шкіл показали різний рівень готовності учнів до роботи з моделями різних типів: вищий для вербальних і символічних моделей і суттєво нижчий – для графічних і математичних моделей. Було проаналізовано відмінність між групами учнів за рівнем

володіння предметом (суттєвої різниці між «сильними», «середніми» і «слабкими» учнями за рівнем успішності при вивченні біології показано не було, окрім реальних моделей, з якими «сильні» учні працюють достовірно краще, ніж інші). Не було виявлено суттєвих відмінностей за гендерною ознакою: юнаки та дівчата виконували завдання компетентісно орієнтованого тесту приблизно однаково. В групі середніх і сильних учнів немає чіткої прямої залежності між балом за предметом (з біології), ступенем активності підготовки до ЗНО та результатами, набраними на компетентісно орієнтованому тестуванні. Подекуди найвищі бали при роботі з КОЗ набирають учні, в яких середні результати успішності: вони просто обирають найбільш вдалу стратегію виконання цих завдань і завдячуючи цьому досягають успіху. Втім, учні, які в старшій школі самостійно зрозуміли цінність навчання та, як кажуть, «взялися за розум», докладають багато зусиль до здобуття освіти та демонструють найкращі результати і є лідерами за кількістю набраних балів.

Результати аналізу базового вміння учнів працювати з моделями різних типів є підґрунтям для розробки та впровадження КОЗ на основі блоків моделей у процес навчання біології. Зокрема, за результатами тестування було визначено типи моделей, на розробку яких необхідно звернути особливу увагу (реальні, графічні та математичні моделі) та заплановано розробку відповідних компетентісно орієнтованих завдань, орієнтованих на діяльність з ними.

Література

1. Козленко О. Г. Використання моделей різних типів у створенні компетентісно-орієнтованих завдань з біології. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2017 рік*. Київ: Інститут педагогіки, 2017. С. 168-169.
2. PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, С. А. Новікова; перекл. К. Є. Шумова. Київ, 2018. 119 с.
3. Козленко О. Г. Результати вимірювання базового вміння учнів працювати з моделями різних типів у процесі навчання біології. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 3. С. 93-104.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «БІОЛОГІЧНІ СИСТЕМИ»

Коршевніук Тетяна,
старший науковий співробітник,
кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна
korshik@meta.ua

Курси за вибором не поступаються предметам інваріантного складника змісту профільної середньої освіти за можливостями задовольняти соціальне замовлення на освітні послуги. Саме курси за вибором здатні забезпечувати диференціацію змісту освіти з урахуванням потреб учнів у самопізнанні й самореалізації, адже враховують сфери інтересів школярства – прагнення до самовизначення, комунікації та особистої незалежності [3].

Варіативний характер і поліфункціональність змісту курсів за вибором зумовлюють їх вагомий внесок у досягнення однієї з цілей повної загальної середньої освіти – «формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності» [1].

Недостатня теоретична розробленість проблеми реалізації компетентнісного підходу у варіативному складнику профільної середньої біологічної освіти і необхідність освітньої практики у компетентнісно орієнтованих курсах за вибором з біології спонукали нас до розроблення для учнів 10–11 класів навчальної програми курсу за вибором «Біологічні системи» [2]. Розкриємо її особливості з позиції внеску у становлення компетентної особистості випускника закладу загальної середньої освіти.

По-перше, у навчальній програмі курсу враховано, що за компетентнісного підходу посилюється діяльнісний складник і практико орієнтований аспект змісту. Цим зумовлена діяльнісна домінанта програми порівняно із знаннєвим і ціннісним її складниками, а також широке застосування практичних і прикладних питань, наприклад, про роль біосистем у створенні цифрових рослин, когнітивної робототехніки і біомашсистем, які забезпечують культивування стовбурових клітин, використання різних біосистем (організмів, популяцій) для оцінки якості навколишнього середовища, біоінженерне відновлення органів (біопротези, 3D-органи тощо), розроблення закритих біосистем з керованим мікрокліматом для забезпечення населення планети якісними продуктами

харчування в достатній кількості. Зауважимо, що ознайомлення учнів з цими питаннями також має діяльнісний характер, оскільки виконання таких завдань спонукає старшокласників пошуку й відбору інформації з різних джерел, аналізувати її достовірність та етичну прийнятність, систематизувати і презентувати у різних формах. У процесі виконання практичних робіт учні мають можливість спробувати власні сили у моделюванні органу за принципом біодруку, екологічного бумерангу, штучної біосистеми, проектуванні оптимального середовища функціонування біосистем різних рівнів організації, обчисленні витрат на відновлення біосистеми унаслідок забруднення середовища її існування.

По-друге, у навчальній програмі курсу за вибором «Біологічні системи» очікувані результати опанування змісту курсу сформульовано відповідно до компонентів компетентностей (знаннєвого, діяльнісного, ціннісного), які стосуються і предметної біологічної компетентності, і ключових компетентностей. У процесі конструювання програми курсу одним із критеріїв відбору змісту слугувала інструментальна функція біологічних знань, що полягає у можливості їх використання з метою вирішення глобальних проблем. При цьому первинним є окреслення проблеми, а наукові знання – інструмент для її розв'язання. Наприклад, вивченню використання біосистем у сучасних галузях науки і технологій (біоінженерії, біотехнології, біоінформатиці, робототехніці, нейроекономіці та ін.) передують вивчення структурних особливостей біологічних систем, закономірностей їх функціонування, змінюваності у часі й просторі під впливом різних чинників.

Формуванню ціннісного складника компетентностей підпорядковано зміст навчального матеріалу програми, що стосується ролі біологічних знань у розвитку суспільства, що ілюструють взаємодію науки і суспільства. Існують різні аспекти розвитку суспільства (соціальний, економічний, політичний тощо), що перетинаються, утворюючи цілісність. Тому змістом курсу передбачено ознайомлення старшокласників із впливом наукових знань про біологічні системи на економіку, біополітику, соціальні процеси, а також із впливом суспільного розвитку на еволюцію наукових знань. Вироблення особистісного ставлення учнів старших класів до зазначеного забезпечує діяльнісний компонент змісту курсу за вибором «Біологічні системи», який передбачає обговорення учнями екологічних, економічних, соціальних, економічних принципів взаємодії людини і біологічних систем, ролі біосистем у нових стратегіях взаємодії людини з природою, обґрунтування ролі людини у підтриманні оптимальних умов існування біосистем.

По-третє, навчальний матеріал про професії, пов'язано з дослідженням і використанням біосистем (тема «Дослідження біосистем»), не лише надає курсу практико орієнтованого характеру, але й дозволяє учням розглянути

наукове знання як продукт суспільного замовлення. При цьому створюється ситуація, коли учнів підводять до розуміння наукової діяльності як професійного виду діяльності, продуктом/продукцією якої виступає наукове знання, за яке суспільство готове сплатити. Навчальною програмою передбачено ознайомлення учнів з дослідженням біосистем (методами, обладнанням, результатами) і проведення досліджень самостійно або у складі групи, що уможливило вправлення у роботі дослідника, лаборанта, аналітика, еколога, статиста та інших професій. Зазначене стосується становлення предметної біологічної компетентності. На розвиток в учнів старших класів ключових компетентностей, зокрема, інноваційності, екологічної, інформаційно-комунікаційної, культурної, громадянської та соціальної, орієнтовані уміння і ставлення, формування яких передбачено структурою діяльнісного і ціннісного компонентів і відображено в очікуваних результатах навчально-пізнавальної діяльності учнів відповідно. Це вміння пропонувати зміни в стратегіях досліджень біологічних систем (проведених самостійно чи іншими), формулювати гіпотези для пояснення відомих і/або нових фактів про живу природу і висловлювати пропозиції способів їх експериментальної перевірки, пропонувати способи використання відомих гаджетів для вивчення біологічних систем. Становленню особистісної позиції щодо дослідження біологічних систем підпорядковано ціннісний компонент, а саме оцінювання учнями переваг і обмежень використання різних методів досліджень у вивченні біосистем різних рівнів; усвідомлення відповідальності за вивчення біосистем задля безпеки біосфери, обумовленості досліджень біосистем потребами суспільно-історичного розвитку; висловлювання суджень щодо морально-етичних, правових, комерційних, релігійних та інших аспектів досліджень біосистем.

Таким чином, вираження у навчальній програмі результатів опанування змісту курсу за вибором «Біологічні системи» з урахуванням сформованості предметної біологічної і ключових компетентностей у результатах зумовлюють інтегрований характер очікуваних результатів і забезпечують компетентнісний потенціал курсу.

Література

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017. № 2145-VIII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Коршевнюк Т. Біологічні системи, 10-11 класи. *Біологія і хімія в рідній школі*. Київ, 2019. №4. С. 26-29.
3. The Instructional Design Knowledge Base: Theory, Research, and Practice. By Ritchey, Rita C., Klein, James D., and Tracey, Monica W.. New York, N.Y.: Routledge, 2011. 240 p.

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ШКОЛАХ УКРАЇНИ

Курач Лариса,

кандидат педагогічних наук,
завідувачка відділу навчання
мов національних меншин та
зарубіжної літератури,

Інститут педагогіки

НАПН України,

l_kurach@ua.fm

м. Київ, Україна.

Лоза Ірина,

науковий співробітник відділу навчання
мов національних меншин та
зарубіжної літератури,

Інститут педагогіки,

НАПН України.

м. Київ, Україна.

Ключові слова: комунікативно орієнтовані завдання, мови національних меншин, компетентісно орієнтоване навчання

Ураховуючи наукові доробки щодо сутності компетентісно орієнтованих завдань (далі – КОЗ) та шляхів їх використання у шкільній практиці, розглядаємо КОЗ як інтегративну дидактичну одиницю, що містить зміст, технології навчання та оцінювання якості освітніх досягнень учнів та забезпечує розвиток як предметних, так і ключових компетентностей в освітньому процесі.

Використання компетентісно орієнтованих завдань у процесі навчання мов національних меншин в школах України має поєднуватися з завданнями розвитку всіх основних видів мовленнєвої діяльності учнів. Однією з основних рис КОЗ є технологічність, що передбачає наявність чіткої структури (стимул, формулювання завдання, джерело інформації). 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. 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. Для успішного виконання завдання також важливо надати учням *джерело інформації*, що

вміщуватиме необхідні дані для роботи з ним або рекомендації на спосіб їх отримання. Джерело інформації може бути представлено у вигляді алгоритму, інструкції, розгорнутого тексту. У тексті джерела може використовуватись надлишковий матеріал, з якого потрібно вибрати необхідну інформацію для виконання завдання.

Компетентісно орієнтовані завдання активізують самостійну освітню діяльність учнів, змінюють характер і форми їх діяльності. Успішність виконання КОЗ учнями залежить від: мотивації, наявності активного наміру виконати завдання. Тому, готуючи завдання, вчитель повинен урахувати його особистісну цінність для учнів, відповідність психолого-віковим запитам учнів, наявність у них знань, умінь та додаткових ресурсів для його виконання. Ці чинники мають значущість на кожному етапі створення КОЗ.

Конструюючи КОЗ, учитель повинен враховувати цілі, які він ставить перед собою, а також мати на увазі специфіку навчального матеріалу і особливості комунікативної ситуації. Виходячи з цього, вважаємо, що основним у процесі створення КОЗ є не стільки дотримання послідовності у використанні розглянутих структурних елементів, скільки актуалізація основних принципів, на яких вони базуються. Це, перш за все: проблемність, ситуативність, практична зорієнтованість, стимулювання самостійних рішень і дій. Звернення до КОЗ має бути системним, тому що ефективність роботи з ними значно знижується, якщо вчитель рідко використовує їх, не змінює організації професійної діяльності з учнями в цілому.

Компетентісно орієнтовані завдання є структурними елементами нової моделі освітнього процесу, в основі якого знаходяться особистісні цінності учнів, їх інтереси, здатність до самостійного прийняття рішень. Працюючи над завданням, учень визначає проблему, контролює процес її вирішення, а вчитель виконує функції організатора, консультанта, який супроводжує самостійну роботу учнів. Ця модель значно підвищує мотивацію діяльності учнів, що сприяє покращенню освітніх результатів.

Література

1. Гузик, И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения). Черновцы: Букрек, 2007. 496 с.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Москва: Когито-центр, 2012. С. 12.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МОВ І ЛІТЕРАТУР НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Курач Лариса,

кандидат педагогічних наук,
завідувачка відділу навчання
мов національних меншин
та зарубіжної літератури,

Інститут педагогіки НАПН України.

l_kurach@ua.fm

м. Київ, Україна.

Лоза Ірина,

науковий співробітник відділу навчання
мов національних меншин та
зарубіжної літератури

Інститут педагогіки НАПН України.

м. Київ, Україна.

Фідкевич Олена,

науковий співробітник відділу навчання
мов національних меншин та
зарубіжної літератури

Інститут педагогіки НАПН України.

м. Київ, Україна.

Навчання мов національних меншин є важливим фактором культурного взаємозбагачення і консолідації громадян України, що сприяє розвитку громадського взаєморозуміння в умовах полікультурного ситуації в Україні.

Мовно-літературні інтегровані курси для шкіл з навчанням мов національних меншин є інноваційними для української школи. Вони дозволяють створити в учнів цілісне уявлення про світ; про навчальні курси як взаємозалежні елементи системи шкільної освіти. Такий підхід до навчання мови та літератури створює нові умови діяльності учнів, надаючи можливості для їх самовираження, творчості; активізує розумову діяльність учнів, оптимізує освітній процес.

Мовно-літературна інтеграція передбачає взаємодію двох предметів, основою якої є формування загальних для філологічної галузі ключових компетентностей, передусім – комунікативної, яка для інтегрованого курсу визначається як ключова, так і предметна.

Формування комунікативної компетентності в контексті інтегрованого курсу передбачає вдосконалення володіння видами

мовленнєвої діяльності, цілеспрямоване формування культури усного та писемного мовлення, вмінь використовувати мовні засоби в залежності від функціонального різновиду мови, готовність до співпраці і ефективної комунікативної взаємодії в різних ситуаціях, що відповідають досвіду, інтересам і психолого-віковим особливостям учнів старшої школи; розвиток умінь будувати свою промову відповідно до конкретної мовної ситуації, визначати мету спілкування, враховувати тип і наміри адресату мовлення, вибирати ефективні моделі спілкування, оцінювати власне мовлення і бути готовим до його осмисленої корекції.

В інтегрованому мовно-літературному курсі принцип текстоцентризму є чільним, тому тексти, підібрано для аудіювання/читання, повинні бути основою для організації значної частини діяльності на занятті та використовуватися для заучування напам'ять, переказу, складання діалогу, читання, списування, роботи над вимовою, значенням слова, його зображально-виразними можливостями тощо.

Зміст літературної лінії, як інтегрованого компоненту реалізується, у процесі роботи з текстами різних літературних жанрів, так і в процесі комплексного вивчення творів літератури, представлених у програмі.

Пріоритетним видом роботи в контексті інтегрованого курсу є комплексний філологічний аналіз текстів, що передбачає, як аналіз ідейно-образного, морального змісту, композиції, характеристики персонажів, осмислення образу автора, так і його художньої форми, індивідуального стилю письменника, мовних засобів його вираження.

Аналіз літературних текстів, систематичний розгляд їх зображально-виражальних засобів, має поєднуватися з роботою зі збагачення, вдосконалення мовлення учнів і передбачає обговорення прослуханого/прочитаного в ході діалогів і складання монологічних висловлювань учнів, підготовки розгорнутих відповідей, есе. У процесі освітньої діяльності необхідно заохочувати самостійне оцінювання змісту тексту, його смислу, навчати учнів уважно ставитися до різних точок зору, порівнювати їх, аргументовано відстоювати власну думку.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СФЕРЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ ПО МЕТОДИКЕ «ЭКСПРЕСС ДИАГНОСТИКА ИННОВАЦИОННОСТИ» (В. П. ЧУДАКОВА)

Курбанов Ихтиёр Хикматович,
преподаватель кафедры педагогики,
психологии и языков,
Бухарский государственный медицинский
университет имени Али Абу ибн Сино
г. Бухара, Республика Узбекистан.

Ключевые слова: инновационность, инновационная деятельность, комплексная система научно-методического обеспечения, психологическая готовность к инновационной деятельности, инновационная компетентность, методика «экспресс диагностика инновационности».

В современных социально-экономических условиях Республики Узбекистан происходят преобразования за счет разворачивания широкомасштабных инновационных процессов во всех сферах. Инновационное развитие является одной из ведущих стратегий модернизации отечественного образования, и приобретают массовый характер, побуждающий исследователей изучать проблему инновационной деятельности в новых условиях прогрессивных изменений Узбекистана.

Деятельность, обеспечивающая превращение идей в нововведение, является инновационной деятельностью. Чтобы эффективно управлять инновационным процессом, необходимо изучить его структуру и выявить условия реализации инновационной деятельности в организации [2; 7; 11].

Основным документом, который определяет и обеспечивает, реализацию основных направлений инновационного развития Республики Узбекистан, является «Государственная программа развития национальной инновационной системы», которая утверждается Президентом Республики Узбекистан сроком на пять лет. Для ее реализации особое место уделяется «формированию кадрового состава для инновационной деятельности», которое осуществляется соответствующими министерствами, ведомствами и иными организациями путем обучения, подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников в сфере инновационной деятельности (Статья 26, Закон) [3; 4; 5].

Обращение к анализу проблем вузовского образования Республики

Узбекистан с неизбежностью выдвигает задачи оценки и разработки основ *формирования психологической готовности к инновационной деятельности* специалистов различных сфер (И. Курбанов, 2019) [1]. Эта задача имеет глубокий социально-психологический смысл, так как от ее решения зависит успех преобразований в образовательной и профессиональной практике, перспективы развития кадрового потенциала во всех областях, в том числе и сфере здравоохранения.

Украинским психологом В. Чудаковой выявлено, что любые нововведения, инициированные на уровне руководства, могут быть обречены на неэффективность, если исполнители (персонал), которым доверено их внедрение, не будут их воспринимать как значимые, полезные и необходимые. Именно поэтому в инновационных процессах *значимое место отводится кадровому потенциалу персонала организаций*, ведь от их активности, ответственности за собственную компетентность, способности жить и действовать в быстро изменяющихся условиях, зависит успех инновационных преобразований. Таким образом, *развитие человеческого капитала* – личность персонала организаций является ключевым действующим лицом в обновлении, реформировании инновационных процессов, именно к нему сегодня предъявляются новые особые повышенные требования [7; 10].

В процессе осуществления инноваций остро ставится проблема оценки их эффективности, с этой целью требуется развитие диагностических знаний и умений, разработки специальных и объективных методов измерения. Возникает проблема выбора различных показателей и критериев оценки результата внедрения нововведений, а также вариативной организации процедуры оценки инновационной деятельности. Необходимо определить условия, факторы, закономерности и механизмы, которые влияют на инновационную деятельность в организации и обеспечивают ее [10].

На основе анализа литературных источников и результатов исследований В. Чудаковой [7] выявлено, что именно психологические факторы являются важным и наиболее сложным барьером эффективного осуществления инновационных преобразований и требуют дополнительного детального исследования. Ведь новые разработки потенциально способны существенно повысить качество инновационного процесса, но достаточно часто, даже после глубокого ознакомления с сущностью новой методики или технологии, персонал не используют ее или возвращаются к старым формам и методам, после столкновения с трудностями внедрения новых методов. Среди них наибольшую сложность для человека, который много лет работал по типовой системе,

является необходимость изменения не только форм деятельности, но и своей личности – системы ценностей, стереотипов поведения, системы отношений и тому подобное [7].

Часто отдельные нововведения фактически требуют нового образования (например, использование цифровых технологий, информационно-коммуникативные компьютерные технологии обучения; использование программного обеспечения; знания иностранных языков и т. д.), что вызывает общее личностное сопротивление и делает невозможным внедрение нововведения. Даже при большой значимости нововведения, экономического и материального стимулирования, а также поддержки руководства, общества и представителей органов государственной власти происходит разрушение *инновационного проекта на уровне психологических факторов и условий* [4; 5; 7; 9].

Поэтому проблема *формирования психологической готовности личности к инновационной деятельности* имеет особое значение и требует дальнейших психологических исследований. Выявлено, что именно она является важной предпосылкой эффективного осуществления инновационных преобразований в быстроизменяющихся условиях, основой качественного конкурентоспособного образования. Это способствует формированию конкурентоспособной инновационной личности, готовой к созданию изменений и их восприятию. Изменения становится правилом для каждого в XXI веке. Изменения, динамизм как сущностные признаки образа жизни человека становится закономерностью. И общество в целом, а образование в частности, должны подготовить человека к жизни в новых условиях, сформировать инновационного человека. Только сформировав инновационную личность, психологически готовую к инновационной деятельности, способную к инновационным преобразованиям, мы сможем стать конкурентоспособной страной [7].

Мы рассматриваем «психологическую готовность к инновационной деятельности» как методологическую основу и ключевую детерминанту психологического обеспечения осуществления процессов реформирования в области образования и медицины, как основной ресурс инновационных преобразований в Узбекистане. В своей диссертационной работе мы делаем акцент исследования в сторону *социально-психологического аспекта* изучения проблемы «формирования психологической готовности к инновационной деятельности работников сферы здравоохранения». Для внедрения ее результатов в практику деятельности организаций разного уровня, разрабатывается *«социально-психологическая технология формирования психологической готовности личности к инновационной*

деятельности» в условиях прогрессивных преобразований в Узбекистане. Для ее осуществления нами создается комплексная система научно-методического обеспечения ее реализации: 1) психологический диагностический инструментарий; 2) интерактивные коррекционно-развивающие методы; 3) образовательные программы; 4) учебные и учебно-методические пособия; 5) инструктивно-методические рекомендации. Это даст возможность сформировать психологическую готовность к инновационной деятельности у работников сферы здравоохранения с целью осуществления инновационных преобразований в данной отрасли [4; 5].

В данной публикации нами рассматривается вопрос исследования «инновационной компетентности» представителей сферы здравоохранения в процессе нашей диссертационной работы.

С целью исследования интегрального показателя «инновационности», нами использована методика В. П. Чудаковой – «Экспресс диагностика «инновационности», в ее валидизации приняли участие 1677 респондентов [7; 8; 12]. Результаты этой диагностики, дают возможность определить «уровень инновационности» и «тенденцию (направленность) инновационности».

Интегральный показатель «инновационности» В. П. Чудаковой был введен как целевой показатель в процессе комплексного эмпирического исследования «формирование психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности». С целью объединения в едином контексте средств теоретического и эмпирического подходов в изучении исследуемой проблемы на основе системной методологии, компонентно-структурного и динамического анализа. С этой целью она изучила в специальной психолого-педагогической литературе и предложила к использованию наборы критериев эффективности педагогической деятельности и критерии эффективности инновационной деятельности. Обобщая конкретное содержание таких критериев для последующего осуществления эмпирического исследования, введен термин – «инновационность» (В. П. Чудакова, 2016) [7; 8; 12].

«Инновационность» персонала организаций В. П. Чудаковой рассматривается, как интегральный показатель сформированности психологической готовности к инновационной деятельности. *На теоретическом уровне* – это перечень возможных критериев эффективности инновационной деятельности. *На эмпирическом уровне* - это отдельный вектор в многомерном пространстве условий и факторов сформированности психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности, который

интегрирует содержание совокупности показателей эффективности инновационной деятельности, и был использован, как целевой показатель исследования. Показатель «инновационность» это оценка первого общего фактора в наборе эмпирических коррелятов тенденции к инновационной деятельности, который позволяет выявить персонал организаций с *повышенным уровнем и тенденцией «инновационности»*, а также *дает возможность* изучить особенности латентной структуры личностных факторов и черт, детерминирующих инновационность. Процесс формирования психологической готовности к инновационной деятельности - это управляемое и целенаправленное, многомерное смещение личности в пространстве черт и свойств к кластеру персонала организаций с повышенным уровнем инновационности [7; 8; 12].

Введенный В. П. Чудаковой термин «инновационность», рассматривается как обозначение интегрального уровня тенденции, интенсивности и активности персонала организаций в осуществлении инноваций, в данном исследовании рассматривается как отдельная черта личности, потенциал успешности нововведений, а на эмпирическом уровне – как вектор в многомерном пространстве свойств личности. Использование такого термина было необходимо как промежуточный, вспомогательный шаг между теоретическими и эмпирическими составляющими исследования, и обусловлено тем, что большинство теоретических конструктов, вследствие их абстрактности и высокого уровня обобщенности, невозможно измерить непосредственно. В данном исследовании «инновационность» использовалась в качестве целевого параметра. Все остальные показатели рассматриваются как факторы и условия уровня и тенденции «инновационности» персонала организаций [7; 8; 12].

Таким образом, предлагаемый термин становится действенным инструментом самостоятельной экспертизы и коррекции процессов инновационной деятельности и одновременно отображает психологическое содержание протекания инновационной деятельности и ее детерминации на уровне личности. Итак, «инновационность» - это отдельный вектор, интегральное содержание совокупности показателей эффективности внедрения нововведений, и использован исследователем, как целевой показатель, который максимизирован использованием эмпирически выявленных его связей с другими составляющими личности и закономерностями ее функционирования в ходе инновационной деятельности [7; 8; 12].

В процессе нашего исследования «инновационности» представителей сферы здравоохранения в рамках констатирующего

эксперимента организована и проведена экспертиза интегрального показателя «инновационности» по методике «Экспресс диагностика «инновационности» (В. П. Чудакова) представителей сферы здравоохранения.

Методика состоит из 8-ми вопросов, респондентам предлагается оценить по 100-балльной шкале уровень (интенсивности) участия в инновационной деятельности в различных аспектах: необходимость новаций, активность собственных действий, эмоциональное отношение, инициативность, тенденция к исполнительской роли, склонность к разработке инноваций, модификации, усовершенствованию. Перечисленные аспекты выступают эмпирическими коррелятами общей тенденции принятия участия в инновационной деятельности. Несмотря на меры предосторожности при получении ответов в ходе проведения диагностики, оценки респондентов, безусловно, могут быть частично искаженными фактором «социальной желательности». С целью исключения его влияния массив оценок факторизуется совместно с вектором «неискренности», полученным в других опросниках. Наряду с интегральным показателем «интенсивности инновационной деятельности» образуется и фактор «социальной желательности», который сочетает дисперсию ошибки из ответов испытуемых. Итак, следующие оценки первого латентного фактора (интегральный показатель) исчисляются как очищенные от влияния фактора социальной желательности. Фактически респонденты размещаются вдоль латентного фактора, статистические программы вычисляют их положение в стандартной шкале (нулевое среднее и единичная дисперсия), что может быть трансформирована в любую шкалу по типовому алгоритму [7].

По результатам нашего исследования: проведена обработка и математически-статистический анализ эмпирических данных массива целевого (интегрального) показателя «инновационность»; впервые нами определены «уровень инновационности» (положительный, нулевой, негативный) и «тенденция инновационности» (теоретико-интеллектуальная, эмоционально-практическая) представителей сферы здравоохранения.

В дальнейшем это даст нам возможность: а) выявить различия у респондентов с позитивной (положительный полюс шкалы) и негативной (отрицательный полюс шкалы) «инновационностью»; б) определить систему психологических ключевых показателей и выявить факторную структуру их взаимосвязей, которые определяют эффективность осуществления инновационной деятельности; в) выявить статистические

закономерности и соответствующие механизмы личностной детерминации «формирования психологической готовности личности к инновационной деятельности»; д) разработать комплексную систему «формирования психологической готовности к инновационной деятельности» представителей сферы здравоохранения.

Литература

1. Курбанов И. Х. Психологическая готовность к инновационной деятельности - основная детерминанта профессиональной самореализации личности в условиях прогрессивных изменений в Узбекистане // *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : збірник наукових праць. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. Вип. 1 (22). С.106- 113.
2. Лазарев В.С. О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения ее развития. *Педагогика*, 2010. № 7. С. 12–22.
3. Проект Закона Республики Узбекистан об инновационной деятельности. URL: <https://regulateon.gov.uz/ru/documents/2104>
4. Чудакова В. П., Курбанов И. Х. Формирование компетентностей инновационности и конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности: технологии успешных жизненных стратегий. // *Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави* : матеріали XII-ї Міжнародної науково-практичної конференції (1–8 липня 2019 року, м. Чорноморськ, Одеська область). – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019 – 390 с. – С. 352 – 355.
5. Чудакова В. П., Курбанова Г. Н., Курбанов І. Х. Інноваційна політика та інструменти підтримки інноваційної діяльності і трансферу технологій в умовах прогресивних перетворень в Узбекистані: українсько-узбецький досвід. (Инновационная политика и инструменты поддержки инновационной деятельности и трансфера технологий в условиях прогрессивных преобразований в Узбекистане: украинско-узбекский опыт.) // Актуальні проблеми інноваційної діяльності та трансферу технологій : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, з міжнародною участю, смт Сергіївка, Білгород-Дністровський р-н, Одеська обл., 24-26 червня 2019 р. // МОН України; УкрІНТЕІ; Одеський національний економічний університет. Київ: УкрІНТЕІ, 2019. С. 113–121.
6. Чудакова В. П. Психологические средства формирования конкурентоспособности личности в быстроизменяющихся условиях инновационной деятельности. Перспективы развития психологии на современном этапе: международный сборник научных статей. Бухара, 2018 январь. 326 с. С. 262–272.
7. Чудакова В. П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності (Формирование психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности): дис. —... канд. психол. наук; 19.00.10. Ін-т психол. імені Г. С Костюка НАПН України. 2016. 474 с.
8. Чудакова В. П. Інтегральний показник «Інноваційність» — чинник формування конкурентоздатності особистості (Интегральный показатель

«Инновационность» – фактор формирования конкурентоспособности личности). *Освіта та розвиток обдарованої особистості. Щомісячний науково-методичний журнал*, 2013..№ 8-9 (15-16) (серпень - вересень). С.175–191.

9.Чудакова В. П. Психологическая готовность к инновационной деятельности как фактор конкурентоспособности личности в быстро изменяющихся условиях. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, 2015. №2. С1–13.

10.Чудакова В. П. Психолого-организационная технология и модели экспертизы и коррекции формирования инновационной компетентности – компонента конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности организаций. //Практические возможности современной психологии. Сборник материалов научно-практической конференции с участием международных специалистов/В.П. Чудакова. (Ташкент, 10.11.2018). Ташкент: ТГПУ. С. 24–29.

11.Чупров Л. Ф., Чудакова В. П., Хусяинов Т. М. Многогранность экспертной работы глазами будущих психологов. *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. Научный журнал*. 2016. № 2.С. 9–13.

12.Chudakova V. (2017). Scientific and methodological support for the formation of psychological readiness for innovative activity as a means of developing a person's competitiveness. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Canada. Volume 23, Number 5, 2017, 8–25.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Курбанова Гульноз Негматовна,
кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой педагогики,
психологи и языков, доцент,

Бухарский государственный медицинский
университет имени Али Абу ибн Сино

kgulnoz1967@gmail.com

г. Бухара, Республика Узбекистан

Ключевые слова: профессионализм, компетентность, мышление, развитие, знания, результат.

В эпоху инновационных преобразований особое место уделяется: разработке и внедрению в учебно-воспитательный процесс инновационных образовательных технологий, овладению современными способами быстрого обмена и переработки информации; овладению методикой преподавания и усовершенствованию педагогической профессиональной подготовки специалистов; развитию профессиональной

и психолого-педагогической компетентности.

На сегодняшний день важной проблемой в сфере педагогики является проектирование основ деятельности, организация инновационного образовательного процесса и профессионализм педагога. Таким образом, студентам – будущим медикам-педагогам, обучающимся в высших медицинских учреждениях, следует сосредоточить внимание на следующих факторах: обеспечение эффективности профессионального развития мышления, приобретение навыков преподавания; овладение социально-экономическими, политическими и гуманитарными знаниями, направленными на понимание формирования нового профессионального мышления; изучение, анализ и внедрение лучшего педагогического опыта профессионалов нашей страны и других развитых стран, в подготовки и воспитания высококвалифицированных кадров.

Преподавателям медицинских ВУЗов следует уделять особое внимание развитию у студентов коммуникативной и интерактивной компетентности в процессе общения; усовершенствование профессиональных навыков; изучению и приобретению навыков использования современных инновационных технологий, интеграции и усовершенствования различных педагогических технологий. Педагогическая технология – это проект, который занимает учебный процесс в целом и имеет свой результат.

В настоящее время, когда развивается процесс инновационных технологий, необходимы и востребованы такие кадры, которые умеют освоить и проанализировать полученную информацию, делать свои выводы. Для этого в образовательный процесс обучения нужно внедрять интерактивные и современные обучающие инновационные методы. Овладение педагогическими технологиями и умениями внедрения их поможет студентам приобрести высокий профессионализм. Только всесторонне развитая личность вправе создать будущее нации, учитывая это, следует уделять особое внимание просвещению молодежи. В эпоху развития информационных технологий правильный выбор информации обеспечивает высокий духовный потенциал молодежи.

Необходимость формирования профессионального мышления студентов-медиков обусловлена рядом обстоятельств. Развитие профессионального мышления студентов проходит в три этапа, каждый из которых представляет развитие свойств личности будущего учителя.

На первом этапе происходит накопление фонда знаний и умений из гуманитарного, естественно-научного и специального блока дисциплин. *На втором этапе* поднимается уровень управляемости накопленных фондов. То есть, чем больше студентом накоплено всевозможных знаний и умений, тем легче реализуется решение психолого-педагогической

задачи (ситуации школьного урока), каковы и сколь неожиданными они бы ни были. *На третьем этапе* развития профессионального мышления студента намеренно «сталкивают» с разнообразными и непредвиденными психолого-педагогическими задачами, ставят его в условия, требующие в полной мере адекватных, быстрых и рациональных решений.

Профессиональное мышление – это основное использование принятых именно в данной профессиональной области приемов решения значимых задач, способов анализа педагого-психологических ситуаций, принятия профессиональных решений. Развитие профессионального мышления – важная сторона процесса профессионализации будущего педагога и предпосылка успешности профессиональной деятельности. В профессиональную деятельность будущего педагога в системе медицинского образования включаются различные виды мышления: теоретическое мышление, направленное на выявление отвлечённых закономерностей, правил, на системный анализ развития данной области труда; практическое мышление, прямо включённое в практику человека, связанное с целостным видением ситуации в профессиональной деятельности, прогнозированием её изменений, с постановкой целей, выработкой планов, проектов, нередко развёртывающихся в условиях жесткого дефицита времени, информации; сопровождающееся «чутьём» ситуации и др.; репродуктивное мышление, воспроизводящее определённые способы, приёмы профессиональной деятельности по образцу; продуктивное, творческое мышление, в ходе которого ставятся проблемы, выявляются новые стратегии, обеспечивающие эффективность труда, противостояние экстремальным ситуациям; наглядно-образное мышление, означающее представление ситуации и изменений в ней, которые человек хочет получить в результате своей профессиональной деятельности; словесно-логическое мышление, где решение профессиональных задач связано с использованием понятий, логических конструкций, знаков; наглядно-действенное мышление, при котором решение профессиональных задач происходит с помощью реального изменения ситуации на основе наблюдаемого двигательного акта; налитическое, логическое мышление, включающее развёрнутые во времени, имеющие выраженные этапы мыслительные операции, представленные в сознании человека; интуитивное мышление, которое характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью [1, 96].

Все эти виды мышления могут выступать как характеристики профессионального мышления. Вместе с тем их своеобразное сочетание в зависимости от предмета, средств, условий, результата труда может вызывать специфические виды профессионального мышления –

оперативное, управленческое, педагогическое, клиническое и т.д. Совершенствование профессионального мышления может состоять с одной стороны, в его спецификации, а с другой - в выходе в более широкий жизненный контекст из профессии, а также в возрастании целости, гибкости.

Таким образом, профессиональное мышление будущего учителя - это специфическая умственная деятельность, в ходе которой происходит обобщенное отражение и творческое преобразование в его психике объективных характеристик педагогического процесса, моделирование процессов обучения и воспитания, обусловливаемое спецификой педагогических явлений, целями и задачами обучения и воспитания, а также профессиональным опытом учителя. Профессиональное мышление учителя медицинских предметов имеет свои особенности, специфическую структуру и способы его развития, обусловленные особенностями компетентной деятельности учителя в процессе преподавания конкретного учебного предмета, формирования научного мировоззрения и логической культуры учащихся. Особенность компетентной профессиональной деятельности учителя, связанная со спецификой преподаваемого предмета, наиболее ярко проявляется в его дидактической деятельности - объяснении сущности естественнонаучных явлений, теорий, законов с привлечением экологически безопасных опытов [2, 82].

Исходя из выше изложенного, мы пришли к выводу о том, что рассмотрение мышления будущего учителя в качестве системообразующей компетенции педагога позволило установить следующее. Выделяется семь основных его функций: объяснительная, диагностическая, прогностическая, проективная, рефлексивная, управления педагогическим процессом и коммуникативная (первые пять можно отнести к формам и методам научного мышления). Сущность профессионального мышления учителя-естественника проявляется в синергетическом эффекте единства специально-научного, педагогического (научного и прикладного) мышления и методического мышления. Его особенность связана с особенностью мышления в области предметной специализации учителя.

Структура мышления учителя включает знания и способы познания, которыми он оперирует систематически.

Литература

1. Абаев Ю. К. Культура мышления врача. *Здравоохранение*, 2010. № 7. С. 46–53.
2. Психология и педагогика [Текст] / Под ред. А. М. Львова. Москва: РИУ - РГТК «Тантал», 2009. 104 с.

3. Максименко С. Д. Педагогика высшего медицинского образования: учебник / С. Д. Максименко. М. М. Филоненко. Київ: «Центр учебной литературы». 2014. 288с.

4. Максименко С. Д. Мышление: учебник для студ. вищ. учеб. заведений / С. Д. Максименко. В. А. Зайчук. В. В. Клименко и др. [под. ред. акад. С. Д. Максименка // Общая психология. Київ: Форум. 2000.

СУТНІСТЬ ТА ВИТОКИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Левченко Фессалоніка,

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу профільного навчання,
Інститут педагогіки НАПН України
grigorina_apn@ukr.net
м. Київ, Україна

Ключові слова: компетентісно орієнтований підхід, компетентність, компетенція, освітній процес.

Звернення до компетентісно орієнтованого навчання обумовлено кризою, в якій опинилася наша шкільна освіта, а причина її відома – вимоги інформаційного суспільства до освіченості особистості: не знання, уміння й навички, а базовані на них, а також на досвіді, цінностях, схильностях компетентності.

Перехід до компетентісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, на організацію освітнього процесу на основі тверезого урахування затребуваності навчальних досягнень випускника школи в суспільстві, забезпечення його спроможності відповідати реальним запитам швидкозмінюваного ринку й мати сформований потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі. Перспективність компетентісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах.

Уперше в українській освіті поняття «компетентність» з'являється у Концепції розвитку 12-річної школи (кінець 90-х р. ХХст.). Саме в цьому освітньому документі було вжито поняття «достатньо життєвої та соціальної компетентності як чинника «прориву до якісно нової освіти», виділено серед пріоритетів у формуванні змісту – «забезпечення життєвої,

соціальної, комунікативної та комп'ютерної компетентностей» [2].

Незважаючи на те, що проблемою компетентнісного підходу, формуванням компетентності займалося багато вітчизняних вчених, доводиться констатувати, що у сучасній психолого-педагогічній та лінгводидактичній літературі немає єдності у визначенні сутності даного поняття. О. Новіков компетентнісний підхід визначає як один із можливих шляхів розв'язання проблеми відображення суб'єктивних компонентів культури в змісті освіти [1]. «Цей підхід, – наголошує учений, – ґрунтується на концепції компетенцій як основі формування в учнів здібностей розв'язувати важливі практичні задачі і виховання особистості в цілому» [там само]. Дослідник вважає компетентнісний підхід перспективним щодо розробки змісту освіти, оскільки може надати йому діяльній і практикоорієнтованій спрямованості. О. Новіков водночас застерігає від його абсолютизації. Застереження пов'язується з тим, що компетентнісний підхід може продуктивно охоплювати лише суб'єктивний аспект змісту освіти, а не весь зміст в цілому [там само]. О. Пометун під компетентнісним підходом розуміє спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості» [4]. О. Лебедев вважає, що компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів [3].

Розглянувши усі три підходи у порівнянні, ми з'ясували, що компетентнісний має ряд переваг з-поміж інших, зокрема: сприяє навчити вчитися (визначати цілі пізнавальної діяльності, вибирати необхідні джерела інформації, вибирати оптимальні способи реалізації поставлених цілей, оцінювати отримані результати); навчити пояснювати явища дійсності, їх сутність, причини, взаємозв'язки; навчити орієнтуватися в ключових проблемах сучасного життя – екологічних, політичних та ін; навчити орієнтуватися в світі духовних цінностей, що відображають різні культури і світогляд; навчити вирішувати проблеми, пов'язані з реалізацією певних соціальних ролей; навчити вирішувати проблеми, загальні для різних видів професії та іншої діяльності. Ключовими поняттями компетентнісного підходу є компетентність і компетенція.

Таблиця 1

Підходи до навчання, що пов'язані з компетентнісним підходом

Підхід	Мета підходу	Роль учителя	Роль учня	Переваги	Недоліки
компетентнісний	передбачає не засвоєння учнями окремих один від одного знань і умінь, а оволодіння ними в комплексі і опис можливостей, які можуть набути учні в результаті освітньої діяльності	переосмислення цілей і завдань навчання, перегляду освітніх технологій, висуває певні вимоги до способів, прийомів, методики організації системи контролю в навчальному процесі	надання суб'єктам навчального процесу максимально широких можливостей навчатися	комплексне оволодіння знаннями окремих один від одного предметів	недостатньо уваги приділяється теоретичному у навчанню
діяльнісний	вирішення задач, тобто, освоєння діяльності, особливо нових видів діяльності: навчально-дослідницької, пошуково-конструкторської, творчої та ін.	учитель в такій моделі навчання забезпечує учням досить високий ступінь діяльнісної самостійності	учень зможе сформулювати свою систему цінностей, підтримувати соціум; той, кого навчають сам обирає освітню траєкторію в детально розробленому і вміло організованому навчальному середовищі	створюються такі умови для навчання, щоб суб'єкти навчально-го процесу були максимально самостійними	занадто багато уваги приділено самоосвіті
Особистісно орієнтований	когнітивний розвиток особистості; оцінюються не тільки підсумкові знання, а й зусилля учня	виявлення та врахування психофізіологічних особливостей учня, його інтересів, життєвих цілей, особистих потреб, тощо	можливість вивчати навчальний матеріал на різних рівнях (але не нижче базового) в залежності від інтелектуальних здібностей і індивідуальних переваг	заснований на принципі індивідуального підходу, при якому враховуються індивідуальні особливості кожного учня	відсутність колективної роботи, або остання зведена до мінімуму

Відносно освітнього процесу правомірною є позиція тих учених, які розглядають «компетенцію» як категорію об'єктивну, тобто як норму, вимогу, ціль, а «компетентність» – суб'єктивну, особистісну, як результат оволодіння певною компетенцією [1].

Компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості [1].

За старими програмами – це сукупність знань, умінь, навичок та способів діяльності, за новими – рівень навчальних досягнень.

Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності [1].

Тобто під компетенцією слід розуміти задану вимогу, норму освітньої підготовки учня, а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності.

Запровадження компетенцій у зміст освіти зумовлено потребою розв'язати проблеми, серед яких – неспроможність учнів застосовувати засвоєні знання, уміння, навички, способи діяльності й ціннісні орієнтації в реальних життєвих ситуаціях, виконувати вимоги суспільства щодо оновлення знань, тобто реалізації безперервного навчання. А також здатність пристосовуватися до швидкої зміни суспільно-економічних умов, адаптуватися в змінених умовах, уміти знаходити шляхи розв'язання проблем, що виникають у практичній, пізнавальній, комунікативній та інших видах діяльності.

Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) Режим доступу: [http:// zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_5-2290-01?lang=ru](http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_5-2290-01?lang=ru) [29.10.2019]
3. Лебедев, О. Компетентнісний підхід в освіті / О. Лебедев // Позашкілья. 2010. № 1. С. 17–18.
4. Пометун О.І. Реалізація компетентісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 2 С. 146–155.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПЛОЩІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Листопад Наталія,
науковий співробітник відділу
початкової освіти,
Інститут педагогіки
НАПН України
nlstopad@ukr.net
м. Київ, Україна

Ключові слова: *площа, методика математики, початкова школа.*

Уявлення про площу фігури має кожний: ми говоримо про площу земельної ділянки, площу дитячого майданчика, площу кімнати, площу поверхні, яку треба пофарбувати тощо. При цьому ми розуміємо, що якщо земельні ділянки однакові, то площі їх рівні; що у більшій ділянці площа більша; що площа квартири складається з площі кімнат і площі інших її приміщень. Це побутове уявлення про площу використовується при її вивченні в геометрії, де говорять про площу фігури. У початковому курсі математики розглядаються тільки площі багатокутників і обмежених опуклих плоских фігур. Зміст поняття «площа» і вимоги до його засвоєння визначені у чинній програмі з математики [1]. Традиційно цей зміст вивчається у 4 класі, оскільки учні на цей час опанували відповідними обчислювальними навичками (множення і ділення багатозначних чисел) та навичками вимірювання довжини в різних одиницях.

Методика вивчення площі ґрунтується на загальній методиці вивчення величин у початковій школі. Етапи роботи з величинами описані у науковій та методичній літературі. Саме на традиційних підходах до вивчення величин нами розроблена системи завдань для ознайомлення учнів з площею, одиницями її вимірювання, формування умінь вимірювати площу за допомогою папетки та обчислення площі прямокутника /квадрата за допомогою формул. Особливістю навчально-методичного комплексу з математики для 4 класу [2–4] є впровадження компетентісно орієнтованих завдань, що оперують поняттям «площа».

Основною особливістю таких завдань є отримання пізнавального результату. Учні пропонуються завдання на порівняння площ географічних об'єктів, зокрема, площі найбільших країн Європи – України і Франції; площі Закарпатської і Київської областей [2, с. 49]; на обчислення площі 192 екрана планшета і монітора [2, с. 48] тощо. Крім формування умінь вимірювати та обчислювати площу учні дізнаються про

реальні розміри об'єктів, розширюють свої уявлення про навколишній світ. Завдання, у яких пропонується самостійно визначити одиниці, якими вимірювали площу кожного об'єкта (марки, саду, населеного пункту) [4, с. 26], сприятимуть розвитку вміння аналізувати інформацію та робити висновки. Зауважимо, що компетентісно орієнтовані завдання містять числові дані, що відповідають дійсності.

Корисним будуть завдання на практичне дослідження площ різних об'єктів. Наприклад, четвертокласникам пропонується з'ясувати, площа якого майданчика більша – волейбольного чи баскетбольного. Для виконання цього завдання варто застосувати групову форму роботи. Учні розподіляють у групі обов'язки: хто буде: вимірювати сторони майданчика; фіксувати результати вимірювання; обчислюватиме; доповідатиме про результати групової роботи. Група експертів виконує порівняння величин. Завдання такого виду сприяють формуванню предметної математичної та ключових компетентностей.

Використання на заняттях математики та інших дисциплін (мистецтва, природознавства, художньої праці) практичних завдань пізнавального характеру сприятиме засвоєнню четвертокласників знань про площу, формуванню вмінь її обчислювати, розвитку математичного мислення та мовлення.

Література

1. Математика. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
2. Н.П. Листопад, *Математика: підруч. для 4 кл.* Київ, Україна: Літера ЛТД, 2015.
3. Н.П. Листопад, *Зошит з математики для 4-го класу.* Київ, Україна: Літера ЛТД, 2017.
4. Н.П. Листопад, *Формування предметних компетентностей. Картки з математики. 4 клас.* Київ, Україна: Оріон, 2016.

ГОТОВНІСТЬ ВИПУСКНИКІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ НОВОГО ФОРМАТУ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ: ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Лукіна Тетяна,

кандидат педагогічних наук,
доктор наук з державного управління, професор,
головний науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України

tata_lukina@ukr.net

м. Київ, Україна

Проведення державної підсумкової атестації (ДПА) у формі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) випускників 11 класів закладів загальної середньої освіти давно стало звичною для України. Передбачається що ЗНО як технологія оцінювання відповідності результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти, державним вимогам, використовується з метою забезпечення права випускників на рівний доступ до вищої освіти [3]. Як відомо, процес запровадження ЗНО здійснювався з апробацією різноманітних технологічних процедур, супроводжувався експериментальною діяльністю, спрямованою на опрацювання методик тестового оцінювання рівня навчальних досягнень учнів, та навчальною підготовкою вчителів [1]. На сьогодні актуальним стає ідея запровадження ДПА у формі ЗНО для випускників гімназій (основної школи). Успішність даної новації залежить від багатьох чинників, чільне місце серед яких належить готовності всіх учасників освітнього процесу до її впровадження. Різні аспекти цієї проблеми нами досліджувалися раніше, зокрема види готовності учнів до запровадження ДПА у формі ЗНО [2], а також готовність педагогів до запровадження компетентнісного навчання учнів як необхідна умова успішної реалізації сучасної моделі ЗНО [4, с. 28 - 45].

Наявний рівень готовності учнів до складання ДПА у формі ЗНО не лише визначає необхідний комплекс підготовчих дій, а також дає можливість правильно розставити акценти і розподілити увагу. Нами було проведено дослідження думок директорів закладів загальної середньої освіти та методистів міських (районних) методичних кабінетів щодо рівня сформованості різних видів готовності випускників гімназій щодо запровадження ДПА у формі ЗНО.

В опитуванні оцінювалися у порядку зменшення рівня їх сформованості (оцінка 1 – найвищий рівень) наступні види готовності: а) психологічної, б) методичної, с) інтелектуальної, d) організаційної, е)

правової, f) суспільної та g) технологічної.

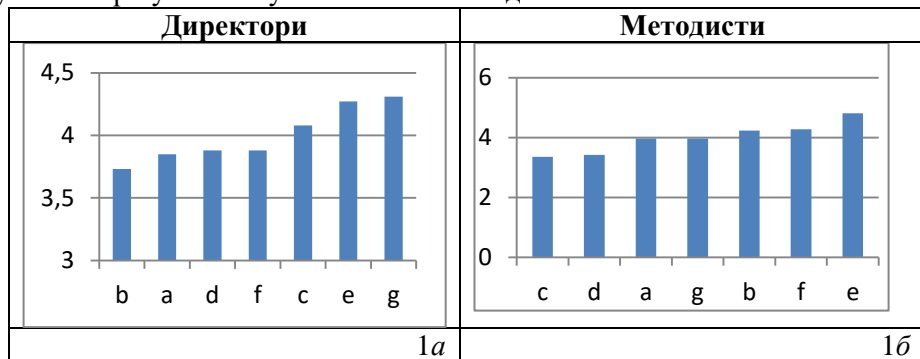
Середні значення оцінок рівня сформованості кожного виду готовності розподілилися наступним чином (табл.1):

Таблиця 1.

Вид готовності	a	b	c	d	e	f	g
Директори	3,85	3,73	4,08	3,88	4,27	3,88	4,31
Методисти	3,96	4,23	3,35	3,42	4,81	4,27	3,96

Цікавим є порівняння отриманих результатів розподілу ступеня готовності учнів гімназії до ДПА у формі ЗНО за оцінками директорів і методистів. На поданих гістограмах 1a і 1б інформацію наведено у порядку зменшення середніх оцінок видів готовності респондентами.

Виявлено відмінності в оцінках директорами шкіл і методистами сформованості певних видів готовності учнів. Так, наприклад, найвищі рівні на думку директорів мають методична і психологічна готовності випускників гімназій, а найгірший рівень – технологічна готовність. У той час як методисти вважають, що найкраще сформовані інтелектуальна та організаційна готовності, а найнижчий рівень має правова готовність. Подібний розподіл оцінок педагогами рівнів сформованості різних видів готовності не корелює з результатами розподілу оцінок впливу чинників на негативне сприйняття ідеї запровадження ДПА у формі ЗНО по закінченню гімназії. Тут і директори, і методисти серед найбільш сильних чинників впливу визначили отримання учнями стресу та слабку вмотивованість їх до навчання.



Таким чином, проведене дослідження свідчить про відсутність повного розуміння педагогами сутності й призначення ДПА у формі ЗНО для випускників гімназій та відповідно неоднозначного визначення ними загроз щодо успішної реалізації нововведення.

Дослідження виявило також наявність значних відмінностей в думках директорів і методистів щодо рівнів сформованості різних видів готовності у

випускників 9 класів до складання ДПА в іншому форматі. Отримані дані можуть бути використані при розробці програми впровадження нової форми складання ДПА випускниками гімназій та ухваленні відповідних управлінських рішень, які мають враховувати негативні чинники та потенційні загрози.

Література

1. Зовнішнє незалежне оцінювання в освіті України. Курс лекцій: навч. посіб. / Г.С. Кашина, В.П. Сергієнко. Луцьк, 2010. 115 с.
2. Лукіна Т.О. Готовність до проведення державної підсумкової атестації випускників основної школи у формі зовнішнього незалежного оцінювання. Ановані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік. Київ, 2019. с. 237. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/2e8/pidshyv>.
3. Порядок проведення зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.01.2017, № 25 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0118-17> (дата звернення 28.10.2019).
4. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: монографія / Кол авт.: О.І. Ляшенко, Т.О. Лукіна, Ю.О. Жук та ін. / За ред. О.І. Ляшенка, Ю.О. Жука. К., 2014. 200 с. URL: http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=3053.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ПСИХОЛОГІЧНОЇ МЕДИЦИНИ

Луньов Віталій Євгенійович,

кандидат психологічних наук, доцент,

дійсний член Української академії наук України,

Національний медичний університет імені О.О. Богомольця,

lunyov_vitaliy@ukr.net

м. Київ, Україна

Матяш Михайло Миколайович

доктор медичних наук, професор,

завідуючий кафедри загальної і медичної психології,

Національний медичний університет імені О.О. Богомольця,

м. Київ, Україна

Ключові слова. *психологічна медицина, психосоматична медицина, психоневрологія, підготовка лікарів-психологів.*

На сучасному етапі поза належною увагою українських науковців залишається площина психологічної медицини, що зумовлює актуальність дослідження щодо формування професійної компетентності фахівців з психологічної медицини.

Здійснено аналіз предметного поля психологічної медицини як

медичної спеціальності, побудованій на інтеграції досліджень з медицини, психології, біології, біохімії та фармакології. *Психологічна медицина розглядається* в контексті зв'язків з психологією та неврологією. Розглядається проблема позитивної психологічної медицини в контексті посилення людського капіталу організацій [1; 2; 5; 6]. Враховуючи теоретико-пошукову спрямованість дослідження, авторами було використано методи теоретичного узагальнення, метатеоретичної екстраполяції результатів реферативного огляду досліджень з проблеми психологічної медицини. В своєму дослідженні автори звернулися до реферативного розвідувального аналізу розвідок з проблеми психологічної медицини за матеріалами статей з рецензованих періодичних виданнях.

Проаналізовано дослідження, які визначають провідний вплив психологічної медицини у колі питань професійної підготовки фахівців та формування професійної компетентності фахівців з психологічної медицини [1; 2; 3; 4; 7; 8].

На думку Kroenke K. (2002) значущість саме психологічної медицини пояснює поширеність симптомів, умовно кажучи «незрозумілих» типовій картині захворювань, принаймні третина цих симптомів залишається незрозумілою з огляду на суто медичні інтерпретації [4].

D'Souza, R., & De Sousa, A. (2018) визначають предметне поле психологічної медицини. На їхню думку, психологічна медицина забезпечує процеси діагностики, лікування та профілактики психічних захворювань та емоційних проблем. Психологічна медицина розглядається як медична спеціальність, побудована на дослідженнях з нейронаук, психології, медицини, біології, біохімії та фармакології. Крім того, психологічна медицина визнається певним «посередником» між неврологією та психологією. Проте, на відміну від інших лікарів та неврологів, на думку D'Souza, R., & De Sousa, A., саме фахівці з психологічної медицини додали експертних знань для різного рівня використання психотерапії та інших терапевтичних методів спілкування.

Зазначені тези розкривають прикладні аспекти психологічної медицини. Автори запевняють, що галузь практичної психологічної медицини розширюється від діагностики та управління психологічними розладами на робочому місці до позитивної психологічної медицини, ефект якої посилює людський капітал організацій. Зазначена теза є вкрай актуальною для українського суспільства [3].

Sharpe, M. (2014) розглядає психологічну медицину у тісному зв'язку з майбутнім психіатрії. Автор наголошує на тому, що психологічна медицина має на меті інтегрувати психіатрію в інші сфери медицини, що

своєю чергою є достатньо важливим навіть для «виживання» психіатрії як медичної дисципліни. Sharpe, M. акцентує увагу на семи викликах, які має вирішити психологічна медицина: по-перше, це конкретизація сфер діяльності щодо задоволення «незадоволеної психіатричної потреби» у чотирьох основних напрямках: (а) поліпшення психіатричних та медичних результатів пацієнтів; (б) підвищення досвіду пацієнта щодо надання медичної допомоги; (с) забезпечення безпеки пацієнтів; (d) сприяння підвищенню загальної економічної ефективності фармацевтичних препаратів. По-друге, застереження щодо надмірної субспеціалізації. По-третє, потрібно більше творчості в організації та управлінні наданням послуг, зокрема, необхідно розробити моделі забезпечення, що перетинають традиційні межі довіри. По-четверте, інтеграція предметного поля психологічної медицини (сестринська допомога, терапія болю, паліативна медицина). По-п'яте, психологічна медицина повинна виходити за межі первинної медичної допомоги, щоб поліпшити управління психіатричними та супутніми хронічним захворюванням. По-шосте, чітке визначення стійких механізмів фінансування. По-сьоме, сучасні дослідження для інформування, оцінки інноваційних втручань та моделей надання послуг психологічної медицини [8].

Здійснено реферативний огляд сучасних досліджень з аналізу методології та практик підготовки фахівців з психологічної медицини провідних університетів ЄС та США [3; 4; 7; 8].

Проблематика психологічної медицини розглядається в колі питань професійної підготовки фахівців, зміст якої доречно екстраполювати на зміст підготовки лікарів-психологів в Україні. Rikard-Bell, C., & Woolley, T. (2018) розглядають питання приведення у відповідність до потреб психічного здоров'я місцевого регіону компетенцій випускників з напряму психологічної медицини. Нам такий підхід вважається вкрай актуальним, у зв'язку з певною «географією» хвороб як у клініці соматогеній, так і психічного здоров'я [7].

Розглянемо інформаційне забезпечення питання психологічної медицини. Наш реферативний аналіз призвів до численних інформаційних ресурсів та рецензованих видань, вкрай доречних до проблеми наукової та фахової підготовки фахівців з психологічної медицини. Зокрема, це стосується журналу «Psychological Medicine» видавець Cambridge University Press: <https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine>; журналу «Indian Journal of Psychological Medicine» <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/journals/1547/>, «Translational Behavioral Medicine» <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/journals/2155/>, «Health Psychology and Behavioral Medicine»

<https://www.tandfonline.com/toc/rhpb/current>, «Journal of Psychological Medicine and Mental Pathology» <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/journals/2461/>, «Andhra Pradesh Journal of Psychological Medicine» <http://apjpm.org>, «Journal of Clinical Psychological Medicine» <https://www.oriprobe.com/journals/lcjsyxzz.html>, «PhD Researcher publishes in Psychological Medicine Journal» та інші видання.

Крім того, світова практика передбачає підготовку з психологічної медицини на рівні магістерських та докторських програм. Цікавим в цьому відношенні є досвід Department of Psychological Medicine at King's College London, програма «Психологічна медицина та клінічні нейронауки» (Cardiff University), магістратури з психологічної медицини - чотирирічна клінічна програма при Медичному факультеті Університету Малайзії, так само магістратури з психологічної медицини Університету Гонконгу та багато інших. Інтеграція сучасної української медицини потребує врахування відповідних програм у вдосконаленні змісту підготовки лікарів-психологів як на додипломному, так і післядипломному рівнях, а також в їх науковій діяльності.

Отже, виявлено зв'язки психологічної медицини з медичною етикою, гуманістичну та етичну природу психологічної медицини. Визначено, що психологічна медицина в світовій практиці медичної та психологічної допомоги виступає достатньо автономним напрямом в інтеграції здобутків психосоматичної медицини, психоневрології, психології та професійної етики. Здобутки та напрацювання в царині психологічної медицини розкривають перспективи уточнення змісту фахової підготовки лікарів-психологів в Україні. Актуалізується питання підготовки фахівців та науковців з психологічної медицини [1 - 8].

Наш реферативний аналіз призвів до численних інформаційних ресурсів та рецензованих видань, дотичних до проблеми наукової та фахової підготовки фахівців з психологічної медицини щодо формування у них професійної компетентності.

Визначено, що психологічна медицина в світовій практиці медичної та психологічної допомоги є достатньо автономним напрямом в інтеграції здобутків психосоматичної медицини, психоневрології, психології та професійної етики. Здобутки та напрацювання в царині психологічної медицини розкривають перспективи уточнення змісту фахової підготовки лікарів-психологів в Україні та формування у них професійної компетентності фахівців з психологічної медицини.

Література

1. Друзь. О. В., Аймедов К. В. Лунев В. Е. Черненко И А. Психосоматические и соматопсихические расстройства в практике медицинского психолога [Текст]:

монография / Друзь О. В. [и др.]. - Одесса: Пресс-курьер, 2016. - 372 с. - Библиогр. : с. 360-372.

2. Фундаментальные и прикладные психологические исследования в практиках ведущих научных школ: реалии и перспективы: [Международная коллективная монография] / [Коллектив авторов] ; под ред. акад. Л.Ф.Бурлачука, акад. Т. П. Висковатой, проф. В. М. Синельникова ; отв. Ред.сост. В.Е.Лунев / Макеевка: МЭГИ-Institution Is Certified by International Education Society, London, Great Britain, Донецк: Світ Книги. - 2012 г. – 765 с.

3. D'Souza, R., & De Sousa, A. (2018). Organisational psychological medicine: an upcoming branch of psychological medicine. Open Journal of Psychiatry & Allied Sciences, 9(1), 1–2. <https://doi.org/10.5958/2394-2061.2018.00018.6>

4. Kroenke, K (2002). Psychological medicine: integrating psychological care into general medical practice. BMJ 324:1536–1537.

5. Lunov V. The advance sustainability formation in the context of personality life prospects / V. Lunov, O. Rygel, O. Posatskyi // Проблеми гуманітарних наук. Психологія. - 2017. - Вип. 41. - С. 82–96. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_ps_2017_41_9.

6. Psychosomatic disorders and somatopsychic medical practice psychologist : monograph / OV Druz, KV Aymedov, VE Lunev, IA Chernenko. - Odessa: Courier Press, 2016. - 372 с. - Ref. : s. 360-372 - thesis.

7. Rikard-Bell, C., & Woolley, T. (2018). Aligning an undergraduate psychological medicine subject with the mental health needs of the local region. BMC Medical Education, 18(1), 118. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1192-4>

8. Sharpe, M. (2014). Psychological medicine and the future of psychiatry. British Journal of Psychiatry, 204(02), 91–92. doi:10.1192/bjp.bp.113.132894

ВИДЫ И УРОВНИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Мамаражабов Батир Баходир угли,

преподаватель кафедры переводовведения,

Ташкентский государственный институт востоковедения.

botir9494@bk.ru

г. Ташкент, Узбекистан

Ключевые слово: проектирование, педагогика, образование, адаптация к социальной среде, образовательное учреждение, создание концепции, учебные планы и технологии.

Проектирование в области педагогики и образования относится к социальной сфере, а его продукт – к разряду гуманитарных проектов, смыслом и целью которой является усовершенствование того, что определяется особенностями человеческой природы и отношений.

Ученые выделяют разные виды педагогического проектирования:

Адаптацию к социальной среде и ее условиям и преобразование среды в соответствии со своими ценностями, целями и убеждениями (Г.П.Щедровицкий). Психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов, имея в виду обучение как освоение способов деятельности, формирование как освоение совершенной формы действия, воспитание как взросление и социализацию и социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуется соответствующие процессы [1, 67]. Проектирование и создание проектов в интенсивных формах, к которым относятся организационно-деятельностные, инновационные, продуктивные игры и проектировочные игры и пошаговое проектирование образовательного процесса всеми его участниками, где сам процесс проектирования рассматривается как один из факторов становления образовательного учреждения гуманистической ориентации (В.П. Бедерханова).

В настоящее время в образовании развиваются три вида проектирования, различающиеся по объему преобразования, целевой направленности и результату: а) социально-педагогическое проектирование, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами; б) психолого-педагогическое проектирование, целью которого становится преобразование личности и межличностных отношений, исходя из мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в деятельности, общении в рамках образовательных процессов, т.е. создания и модификации способов обучения и воспитания и форм организации педагогической деятельности; в) образовательное проектирование, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов. Проектирование в образовании может осуществляться на разных уровнях. Под уровнем понимается степень обобщенности проектных процедур и результата, которая используется в рамках проектных действий. Представляется, что в зависимости от требований к результату и формам представления продукта педагогическое проектирование может быть выполнено в концептуальном, содержательном, технологичном, процессуальном уровнях) [5, 21]. Рассмотрим уровни проектирования на примере образовательного проектирования.

Содержание и структура педагогической программы развития школы. Концептуальный уровень проектирования ориентирован на создание концепции, модели. На основе комплексного анализа предыдущей работы выявляются сильные и слабые стороны работы коллектива, его творческий и профессиональный потенциал, готовность к новациям, характеризуются взаимодействие и влияние социально-

экономического окружения, делаются выводы, намечаются проблемы и ставятся задачи и общее (пока еще схематическое, в виде идеи) видение изменений. Оценки результатов диагностики, подходы к взаимодействию с окружающим социумом и организация жизнедеятельности должны основываться на принципах, составляющих целостную систему. Определяются цели и конкретные задачи, понимаемые как всем коллективом, так и руководителями управления образованием. Конкретизируются и объединяются в систему те установки, которые существовали. Концептуальная часть проектирования представляет собой изложение совокупности педагогических идей и принципов, определяющих своеобразную педагогическую политику учреждения, делающую его целостной системой. Концепция развития системы образования (как образец) может иметь следующие разделы: Обоснование; Цели и задачи; Идея концепции; Сроки реализации концепции; Юридическая основа; Ожидаемые результаты; Условия реализации концепции; Направления реализации концепции. Продукты (ориентиры, инновационные идеи), полученные на этом уровне, носят универсальный характер и являются методологической основой для создания аналогичных продуктов следующего уровня.

Содержательный уровень проектирования предполагает получение продукта функционального назначения: положения, программа развития образовательного учреждения, государственные стандарты. В качестве примера приведем один из возможных вариантов положений. Разделы Положения о научном обществе учащихся: Общие положения и задачи; Содержание и форма работы; Членство в обществе; Руководящие органы и общества; Структура общества; Материальная база. Технологический уровень проектирования позволяет дать алгоритмы способа действий, должностные инструкции, организационные схемы управления, учебные планы, технологии, методики. Процессуальный уровень выводит проектную деятельность в реальный процесс, где необходим продукт, готовый к практическому применению слайды, дидактические средства, методические рекомендации отдельных уроков или внеклассных дел, разработки учебных тем, технологии, методики, сценарии проведения праздников и др. На каждом из обозначенных уровней проектная деятельность распространяется на проект целиком или на его отдельные структурные связи между ними [2, 43].

По мере перехода с уровня на уровень изменяется масштаб объектов проектирования и проектных задач, увеличивается степень конкретности требований к их решению, форме представления продукта. Преобразование педагогической действительности осуществляется на

осознанной основе, анализом состояния ситуации, строится на основе постоянной пошаговой обратной связи, имеющей рефлексивную природу. Предполагает выполнение определенных мыслительных и практических процедур. В пособии под ред. А. Моисеева для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем представлены этапы проектирования объекта [3, 56].

Первый этап. Подготовка к проектированию. Задачи. Предварительная оценка ситуации. Признание необходимости проектирования, определение задач. Разработка концепции проектирования объекта. Алгоритм действий. Предварительная оценка проблем, противоречий в объекте; определение предметов анализа; описание тех сторон объекта, которые необходимы и достаточны для инновационного исследования содержащихся в нем проблем; формирование гипотез, обоснованных путей решения проблем; разработка концепции проектирования, установление целей и различных условий проектирования; разработка плана осуществления проектирования; формирование проектной группы, консультанта (эксперта). Разделение труда в проектной группе.

Второй этап. Предпроектный анализ. Задачи. Эмпирическое исследование и анализ состояния объекта. Выработка предложений по развитию объекта. Алгоритм действий.

Анализ организации образовательной системы школы; стратегических направлений ее развития; анализ всех элементов системы, их роли, места, соответствия социальному заказу и потребностям управляемого объекта; оценка фактического состояния, ее потенциальных возможностей в связи с предполагаемыми изменениями системы; предложения по развитию.

Третий этап. Выработка проектных решений, разработка программы действий по их выполнению. Задачи. Разработка пакета проектных решений, перестроечных программ и систем измерения. Алгоритм действий. Выработка, анализ, оценка альтернатив; критический анализ; расширение проектных групп; расширение спектра альтернатив и выбор; принятие и формулирование решений; обсуждение, определение программы действий; документальное оформление.

Четвертый этап. Системные изменения. Включение выработанных решений в проект. Задачи. Разработка механизмов изменения объекта; устранение барьеров на пути внедрения проекта. Алгоритм действий. Формирование целей изменения соответственно целям проектируемой системы; определение реально существующих средств изменения объекта; моделирование изменений; конструирование механизмов этого

изменения; проверка предлагаемых средств на модели; налаживание коммуникаций, информации и т.д.; инструктажи, обучение; урегулирование конфликтов и др.

Пятый этап. Маркетингизация результатов проектирования. Задачи. Обобщение результатов проектирования объекта; информирование заинтересованных сторон о проведенной реструктуризации системы, установление связей и отношений с исполнителями. Алгоритм действий. Систематизация проверенных знаний об исходном и измененном состояниях объекта, о механизмах и способах перевода объекта из первого его состояния в следующее; разработка системы методик для исполнителей.

Таким образом, проектирование объекта носит комплексный характер, охватывает планируемые, организуемые, координируемые и контролируемые мероприятия, направленные на достижение целей. Именно комплексность проекта предопределяет и его ступенчатость и поэтапность. Схематично весь процесс обоснования предложений по проектированию делится на три основные части: анализ действующей системы, разработка предложений по ее развитию и решений, включаемых в проект развития структуры системы как способ ее организации. Любая деятельность человека должна строиться на базе обоснованных принципов, которые вытекают из закономерностей. Под принципами проектной деятельности подразумеваются основные положения, на которые ориентируются в процессе проектной деятельности [4, 65]. Общие регулятивы, нормирующие деятельность, объективно обусловленные природой проектирования и тем самым определяющие принадлежность тех или иных действий педагога к проектной сфере.

На каждом из обозначенных уровней проектная деятельность распространяется на проект целиком или на его отдельные структурные связи. По мере перехода с уровня на уровень изменяется масштаб объектов проектирования и проектных задач, увеличивается степень конкретности требований к их решению, форме представления продукта. Преобразование педагогической действительности осуществляется на осознанной основе, анализом состояния ситуации, строится на основе постоянной пошаговой обратной связи, имеющей рефлексивную природу. Предполагает выполнение определенных мыслительных и практических процедур.

Литература

1. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. Краснодар, 2001.

2. Проектирование систем внутришкольного управления: Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под ред. А.М. Моисеева. Москва: Педагогическое

общество России, 2001. 384 с.

3. Слободчиков В.И. Новое образование – путь к новому обществу. *Школьные технологии*, 1997, № 3. С. 3–6.

4. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ). Педагогика и логика. Москва: Касталь, 1993.

5. Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы / Е.А. Ямбург. Москва: ПЕР СЭ, 2002. 128 с.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Мамаражабова Зулфия Нарбоевна,
профессор, кандидат филологических наук,
преподаватель кафедры сурдопедагогики,
Ташкентский государственный
педагогический университет имени Низами
botir9494@bk.ru
г. Ташкент, Узбекистан.

Ключевые слова: *психология, дети с нарушениями слуха, особенности, психика, психическое развитие.*

При изучении особенностей психики детей и взрослых, имеющих нарушения слуха, используются основные и вспомогательные методы психологии, которые в данном случае приобретают определенную специфику. К основным методам относятся метод наблюдения и психологический эксперимент. К вспомогательным – метод анализа продуктов деятельности, метод тестов, анкетирование и др. В психологии метод наблюдения применяется по отношению к широкому кругу явлений. Основными его характеристиками являются целенаправленность, опосредованность теоретическими представлениями и планомерность. В специальной психологии при изучении детей с отклонениями в развитии, в частности детей, имеющих нарушения слуха, этот метод приобретает еще большее значение, поскольку из-за ограничений контакта с испытуемым, обусловленных потерей слуха, никакой другой метод не может быть использован.

Предметом наблюдения могут быть внешние компоненты деятельности – движения, перемещения; речевые акты, включая особенности лексического, грамматического и фонетического строя речи (что особенно важно при исследовании лиц с нарушением слуха); своеобразие мимики и пантомимики; внешние проявления вегетативных реакций (например, усиление потоотделения в какой-то ситуации) [4, 67].

При этом нужно учитывать, что присутствие наблюдателя может менять поведение детей, нарушая его естественность. Для того, чтобы этого не произошло, можно использовать регистрирующую аппаратуру (кино, видеосъемку), как бы заменяя наблюдателя; сделать его присутствие привычным (при исследовании детей дошкольного и младшего школьного возраста) или объяснить его какой-то приемлемой целью (подросткам или взрослым). Чтобы получить достаточный для выводов и обобщений материал, необходимо проводить длительные и систематические наблюдения за детьми в различных видах деятельности – в игре, на уроках, при выполнении домашних заданий и т.п., в повторяющихся и изменяющихся ситуациях. Это позволит сопоставлять частные проявления наблюдаемых свойств с общей ситуацией психического развития ребенка. Примером удачного применения метода наблюдения при изучении общения слышащей матери с ребенком, имеющим нарушение слуха, можно считать работу американских психологов Д. Плапингера и Р. Кретчмера[2, 54]. Они использовали видеорегистрацию взаимодействий матери и ребенка в различных ситуациях в течение тринадцати месяцев. Регистрация проводилась в разное время дня и в разные дни недели (всего около восьмидесяти часов), что позволило сделать репрезентативную выборку эпизодов, соответствующих различным типам взаимодействий.

Авторов интересовали следующие показатели: по чьей инициативе (ребенка, матери или спонтанно) возникает общение; объем и особенности речевой продукции - общее число высказываний; средняя величина высказывания; тип предложения (вопросительное, утвердительное и т.п.). Авторы обнаружили, что в одних ситуациях инициатива в общении принадлежала матери (чтение книг, игра с разрезной азбукой), в других (обед, купание в ванне) – возникала спонтанно. Отмечены ситуации, где инициатива принадлежала ребенку (игра в куклы). Общение в разных ситуациях различалось количественно и качественно (другие важные результаты исследования данных авторов будут представлены в 5.4). Другим, не менее важным методом изучения является психологический эксперимент. Этот метод отличается активным вмешательством со стороны исследователя, который осуществляет планомерное изменение одной или нескольких переменных в поведении человека и регистрирует происходящие изменения. Экспериментальное исследование включает в себя несколько этапов: постановку цели, куда входит конкретизация гипотезы исследования; планирование; собственно проведение эксперимента; анализ полученных результатов, включая проверку статистических гипотез; формулирование выводов.

При организации психологических экспериментов с детьми,

имеющими нарушения слуха, следует учитывать несколько важных моментов. Необходимо обеспечить адекватное понимание инструкции, так как ребенок может не понять или понять неправильно предъявленную ему словесную инструкцию. Чтобы этого не произошло, при объяснении инструкции можно использовать жестовую речь. Такой прием-перевод широко используется, например, в американской сурдопсихологии, при этом большие требования предъявляются к отработке взаимодействия между психологом и переводчиком.

Для объяснения инструкции можно использовать наглядность, показ, обращая особое внимание на то, чтобы в них не содержалось подсказки. Т. В. Розанова советует при проведении эксперимента с глухими детьми использовать предварительное задание - относительно более легкое, но по существу такое же, как основное. Только после того, как ребенок правильно выполнит предварительное задание, можно приступать к основному. Проводя эксперимент, исследователь оказывается включенным в ситуацию общения с испытуемым и невольно может повлиять на его поведение. В процессе работы с глухими детьми следует учитывать эту возможность, поскольку они более внушаемы, чем слышащие, в большей степени ориентированы на взрослого[1,23.].

Большое внимание надо уделять подбору сравниваемых групп испытуемых. Необходимо принимать во внимание условия воспитания и обучения ребенка (был ли он в специальном детском саду, по какой программе учился), время и степень нарушения слуха, причины потери слуха, данные об остаточном слухе, уровень развития словесной речи, виды речи, которыми он владеет (жестовая, словесная, устная, письменная, тактильная); успеваемость, тип семьи (имеется в виду наличие или отсутствие нарушений слуха у родителей). При сравнении особенностей психического развития глухих и нормально слышащих детей группы подбираются по принципу возрастного соответствия, т.е. испытуемыми должны быть глухие и слышащие дети одного возраста, что позволяет сопоставить данные о состоянии их психического развития.

В исследованиях, направленных на изучение особенностей психики детей с нарушениями слуха, используются все виды психологического эксперимента. Это – лабораторный эксперимент, при котором обеспечивается строгий контроль изучаемых зависимых и независимых переменных. Естественный эксперимент, разработанный А. Лазурским, который объединяет положительные черты наблюдения (естественность обстановки, привычную для детей деятельность, что позволяет избежать отрицательного влияния эмоционального напряжения, преднамеренности ответов, часто возникающих при лабораторном эксперименте) и

эксперимента (возможность целенаправленного воздействия на изучаемые параметры и фиксацию их изменения). В последние десятилетия все большее значение приобретает психологический обучающий эксперимент. С помощью этого вида эксперимента выявляется не столько состояние знаний, умений и навыков, сколько особенности их становления.

Разработка методики проведения обучающего эксперимента опирается на положение Л. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка, на понятия об «актуальном уровне умственного развития» и «зоне ближайшего развития», которую определяют как способность ребенка в содружестве со взрослым усваивать новые способы действий, поднимаясь тем самым на более высокую ступень умственного развития. Наличие более широкой «зоны ближайшего развития» является важным диагностическим признаком успешности обучения[3, 54]. Оценка размера «зоны ближайшего развития» ребенка в экспериментальных условиях делается на основе анализа выполнения трудного для его возраста задания с оказанием ему помощи. Таким образом, «зона ближайшего развития» – значимый показатель перспектив развития ребенка под воздействием обучения. Кроме того, его оценка имеет дифференциально-диагностическое значение для выявления комбинированных дефектов - нарушения слуха и задержки психического развития; нарушения слуха и умственной отсталости.

Диагностический обучающий эксперимент был разработан А.Ивановой, получил широкое распространение в специальной психологии. Для обследования детей с нарушениями слуха он применялся Т. В. Розановой по отношению к глухим детям, Л. Тиграновой при исследовании слабослышащих. Основной методический принцип обучающего эксперимента заключается в отработке поэтапной, строго дозируемой помощи, которая оказывается ребенку при выполнении задания. Помощь варьируется по таким направлениям, как степень информативности, т.е. переход от общих указаний к более конкретным и подробным, и время оказания. В качестве помощи также используется система вспомогательных заданий. Количество помощи, необходимой ребенку для достижения правильного результата, является показателем, подлежащим оценке и определяющим широту «зоны его ближайшего развития». После того как ребенок выполняет основное задание, ему предлагается аналогичное, сходное с основным по способу выполнения. При этом никакая помощь уже не оказывается, поскольку определяются возможности переноса усвоенного способа действия. Среди вспомогательных методов, используемых при изучении особенностей

психического развития глухих детей, на первое место по значению и частоте применения можно поставить метод анализа продуктов деятельности. Изучению подвергаются разные материальные или материализованные результаты различных видов деятельности - рисунки, поделки, аппликации, конструкции, изделия, изготовленные в процессе труда, письменные работы, сочинения.

Анализ продуктов деятельности позволяет проследить и выделить затруднения и ошибки, способы преодоления трудностей, провести их соотношение на конечном и промежуточном этапах деятельности. Для этого необходимо знать условия, в которых протекала деятельность, установить, являются ли полученные результаты случайными или типичными для данного человека, подвергая анализу не единичные, а многие продукты деятельности. Важно выделить то, что ребенок делает по указанию взрослых, и то, что он выполняет самостоятельно.

На разных этапах психического развития детей имеет значение анализ разных продуктов деятельности: в дошкольном и младшем школьном возрасте это рисунки, аппликации, в среднем школьном - письменные работы, сочинения, что позволяет проанализировать особенности употребления слов, усвоения грамматического строя речи, в юношеском возрасте и у взрослых глухих – продукты/продукция трудовой деятельности. Так, рисунки глухих детей младшего и среднего школьного возраста обнаруживают, что у них развитие изобразительной деятельности проходит те же стадии, что и у нормально слышащих сверстников, но более выражены затруднения (М. Ю. Рау). В этом возрасте дети переходят к рисованию правдоподобных изображений, т. е. пытаются воспроизвести реальный вид предмета. Например, при изображении человека части тела рисуются закругленными с большим количеством деталей, фигура выполняется более пропорционально. У глухих школьников не выявлены значимые ошибки в воссоздании фигуры человека, но они отстают в воспроизведении деталей – рук, позы, точности контура и пропорциональных соотношений. В настоящее время за рубежом, особенно в США, для определения уровня интеллектуального развития детей и взрослых с нарушениями слуха используется тестирование, которое позволяет с известной степенью вероятности определять актуальный уровень развития знаний, умений, свойств.

Тестирование основывается на использовании стандартизированных заданий и вопросов, имеющих определенную шкалу значений. Это дает возможность математической обработки результатов и их последующего сравнения. Для тестирования глухих создаются так называемые шкалы действия, а также невербальные тесты. Шкалы действия сводятся к

операциям с предметами, одна из наиболее известных – шкала действия Артура. Невербальные тесты часто не требуют словесного общения экспериментатора с испытуемым, инструкции к ним даются в форме показа или жестами без участия устной или письменной речи. В США широко применяется тест Хискей-Небраска, направленный на оценку способности к обучению, рассчитанный на детей с нарушениями слуха от трех до шестнадцати лет. Как и большинство подобных тестов, он был стандартизирован на выборках нормально слышащих детей и считается в США одним из самых надежных. Среди заданий можно отметить такие, как складывание узоров из бусинок, завершение рисунков, составление моделей из блоков, идентификация картинок, исследование объема зрительного внимания и т.п. Особые требования предъявляются к использованию жестовой речи при сообщении инструкций.

По мнению французского сурдопсихолога П.Олерона, с помощью тестов достигается слишком глобальная оценка интеллектуального уровня людей с нарушениями слуха. В некоторых случаях, например при запоминании форм, их показатели такие же, как у слышащих, в других, например при запоминании цифр, их успехи хуже. Это обусловлено различиями в темпах развития познавательных процессов у детей с сохранным и нарушенным слухом. Поэтому следует очень тщательно относиться к подбору тестов для обследования лиц с нарушениями слуха. Хорошо зарекомендовали себя при обследовании детей с нарушениями слуха матрицы Дж.Равена. На их основе возможно не только традиционное тестирование, но и организация психологического обучающего эксперимента, что хорошо показано в исследованиях Т.В.Розановой (1978).

Интересные результаты дают попытки использования стандартизированных шкал, широко применяемых при изучении детей с нормальным слухом (шкала Д. Векслера, школьный тест умственного развития). Возможности использования при изучении лиц с нарушениями слуха методов беседы и анкетирования ограничены, поскольку и тот и другой связаны с получением информации на основе словесного – устного или письменного – общения. Однако у детей, имеющих нарушения слуха, метод беседы позволяет судить об уровне развития устной речи и о ее особенностях. С возрастом и повышением уровня развития речи становится возможным и более широкое использование метода беседы. При оптимальном сочетании методов психологического изучения детей и взрослых с нарушениями слуха удастся получить данные, позволяющие охарактеризовать специфические закономерности их психического развития.

Литература

1. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха. Москва, 1988.

2. Розанова Т. В. Методы психолого-педагогического изучения глухих детей со сложным дефектом. *Дефектология*, 1992. № 2, 3.

3. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. Москва: Учпедгиз, 2000. С.110–114.

4. Миронова Э.В., Пелымская Т. В., Шматко Н.Д. Педагогические методики выявления детей с подозрением на снижение слуха (младенческий, ранний дошкольный и школьный возраст). Москва, 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Мирходжаева Гульрух Миралиевна,

преподаватель,

Туринский политехнический университет

в городе Ташкете,

g.mirhodjaeva@polito.uz, gulruhxon2@list.ru

г. Ташкент, Узбекистан

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетенция, субкомпетенция, интерактивная технология.*

В современном обществе в условиях глобальной интеграции трудового рынка требования к профессионализму включают в себя умения эффективного общения, являющиеся основополагающими при отборе кадров, что обуславливается большим количеством коммуникативных процессов, происходящих в трудовом пространстве. Одной из основных задач высшего профессионального образования в области профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам является развитие способности к устному речевому профессиональному взаимодействию, где иностранный язык выступает в качестве средства профессиональной деятельности.

Специалист-инженер международного профиля – это прежде всего профессионал в области технического анализа, владеющий на уровне международных стандартов знаниями, а также имеющий высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей профессионально вести общение с представителями других стран и культур, также вести межкультурный диалог.

Следовательно, возникает вопрос о необходимости эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции в процессе всей вузовской подготовки по английскому языку. В новых социально-экономических условиях жизни общества актуальность проблемы

настоящего исследования определяется существующими противоречиями: на социально-нормативном уровне – между требованиями, заложенными в образовательном стандарте к формированию у студентов коммуникативной компетенции на иностранном языке и необходимостью создать эффективные педагогические условия, способствующие эффективному поэтапному формированию компетенции в процессе обучения английскому языку в вузе. [1] На научно-теоретическом уровне – между необходимостью и целесообразностью поэтапного формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов инженеров и недостаточной теоретической освещенностью данного процесса в педагогической науке.

На социально-педагогическом уровне – между государственным и социальным заказом на специалистов-инженеров, владеющих английским языком на высоком уровне и способных осуществлять диалог культур с иностранными партнерами и недостаточной разработанностью теоретико-методологической базы, необходимого для формирования коммуникативной компетенции инженеров с учетом специфики будущей профессиональной деятельности; на дидактико-технологическом уровне – между объективными потребностями и необходимостью повышения качества процесса формирования коммуникативной компетенции инженеров и недостаточной разработанностью содержательно-технологических основ, а также путей реализации этого требования в ходе вузовской подготовки.

Анализ методической литературы, изучение опыта специалистов иностранных языков показывает научный потенциал для повышения качества формирования коммуникативной компетенции студентов, что позволяет выполнить разработку и экспериментальную проверку эффективности использования активных форм обучения, таких как ролевые и деловые игры, дискуссии, применяемых на всех этапах обучения иностранному языку для формирования профессиональной коммуникативной компетентности специалиста инженера международного профиля. [4]

Сложилась гипотеза, которая заключается в эффективном поэтапном применении активных форм обучения, которые могут способствовать формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов инженеров при условии, что: уточнено и дополнено определение понятия «инженер международного профиля», уточнено содержательное наполнение понятий «коммуникативных компетенций» студентов инженеров международного профиля и определено состояние разработанности данной проблемы в теории и педагогической практике;

определены содержание, структурные компоненты и уровни сформированности коммуникативной компетенции инженера международного профиля; выявлены современные требования к инженеру на основании образовательного стандарта, а также на основе компетентностного и личностно-деятельностного подходов; выявлен потенциал использования активных методов обучения, а также разработана и экспериментально доказана эффективность поэтапного применения комплекса интерактивных технологий, в процессе обучения иностранному языку в вузе для успешного формирования коммуникативной компетенции студентов данного профиля.

На основании анализа основных педагогических и методических работ был выявлен структурный состав коммуникативной компетенции инженера международного профиля, состоящий из следующих субкомпетенций: лексико-грамматическая; ситуативно-коммуникативная; дискурсивно-компромиссная; контекстно-стратегическая. С учетом требований к образовательному стандарту, были выявлены уровни сформированности субкомпетенций и соответствующие критерии. Была разработана теоретическая модель формирования коммуникативной компетенции, где выявлены средства и условия применения интерактивных технологий, направленных на формирование данной компетенции. [2]

В ходе опытно-экспериментальной работы была доказана эффективность примененного комплекса интерактивных технологий, способствующего более эффективному формированию субкомпетенций. Также, при исследовании использовались следующие методы: теоретический (анализ философской, психолого-педагогической и учебно-методической литературы процесса формирования коммуникативной компетенции, анализ обобщенного и собственно педагогического опыта; [3]; изучение и обобщение массового и передового педагогического опыта); прикладные (наблюдение, анкетирование, тестирование, диагностика, анализ результатов деятельности студентов; анализ учебно-методической документации и продуктов творческой деятельности студентов; опытно-экспериментальный метод; методы математической статистики).

Такой комплекс представляет совокупность различных игровых заданий, отражающих тематическое наполнение курсов иностранного языка, возрастающую сложность в зависимости от степени владения языком студентами, а также уровень сложности коммуникативных задач, решаемых учащимися, и их многоаспектность, что позволяет создавать условия коммуникации в аудиторной среде, приближенные к будущим профессиональным. [5]

В целом это способствует более эффективной подготовке будущих

кадров, готовых к осуществлению коммуникации в профессиональной среде на иностранном языке. Предложенная технология может использоваться с определенными изменениями и при обучении специалистов другого профиля с целью эффективного формирования.

Литература

1. Шермазанова С.В. Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Современные наукоемкие технологии*. 2010. № 12. С. 103–104;
2. Голованова И.А. Пути формирования межкультурной коммуникативной компетенции на факультете повышения лингвистической квалификации // *Актуальные проблемы межкультурной коммуникации*. Москва: МГЛУ, 1999. 188 с. С. 32–38.
3. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. Москва: ЮНИТИДАНА, 2002. 352 с.
4. Иностранные языки в системе пеллевузовского и дополнительного образования. Материалы 1ой Всероссийской научно-методической конференции. / Отв. ред. Л.В. Полубиченко. Москва: РГСУ, 2005. 226 с.
5. Коряковцева Н.Ф. Преподавание и изучение иностранных языков: традиции и новации. Материалы научно-практической конференции, посвященной 100летию со дня рождения профессора З.М. Цветковой. Москва: МГЛУ, 2002. 95 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕПІЧНОГО ТВОРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Мищенко Оксана,

кандидат педагогічних наук,

провідний науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

mksenja1810@gmail.com

м. Київ, Україна,

На завершальному етапі шкільної літературної освіти учні повинні вміти самостійно оцінити художній твір і його складники в межах творчого доробку письменника та літературного процесу. Сформованість зазначених умінь визначає рівень літературного розвитку старшокласників: чим складніша сюжетно-композиційна будова епічного твору, тим вищого рівня літературного розвитку потребують учні.

Найбільш сприятливий вік із погляду естетичного підходу до

всебічного аналізу мистецьких явищ припадає на 10–11 класи. Літературний розвиток учнів цього періоду характеризується більш високим рівнем читацького сприйняття змісту епічного твору, увагою до художньої форми, інтересом до автора та прагненням розкрити контекст. Однак невідповідний читач часто обмежується «зняттям лише змістово-фактуального інформаційного шару, який лежить на поверхні, що збіднює та перекручує інтерпретацію твору» [107, с. 80]. Тому перехід старшокласників на якісно новий щабель літературного розвитку зумовлює необхідність формування в них більш високого рівня читацького сприйняття. Важливими психолого-педагогічними засадами формування предметної компетентності в контексті вивчення сюжетно-композиційної організації епічного твору є: вікові особливості, рівень і якість сприйняття художньої інформації, літературні інтереси, теоретична підготовка, читацький та життєвий досвід старшокласників.

Опрацювання сюжетно-композиційного матеріалу повинно охопити всі етапи навчальної роботи над текстом: цілепокладання, підготовка учнів до сприйняття тексту, первинне читання, аналіз прочитаного, рефлексивна робота. Ефективність аналітичної роботи учнів залежить від розумової напруги у процесі первинного прочитання твору, активності та бажання розгадати авторські думки, зрозуміти особливості його художньої творчості. Важливо підкреслити, що письменник «не просто змальовує якісь картини, а хоче прямо чи безпосередньо викласти свою позицію щодо зображуваного» [185, с. 66].

Повноцінність сприймання літературних творів старшокласниками, «коли в їхній свідомості постають змальовані автором картини, взаємозв'язаний ланцюг подій, образів, компонентів твору» [170, с. 73], залежить і від добре розвиненої уяви. Проблема особливостей сприймання художнього матеріалу у взаємозв'язку з різними типами відтворювальної уяви давно цікавила дослідників (Т. Дятленко, Є. Пасічника, Б. Степанишина та ін.).

Серед психолого-педагогічних умов формування в старшокласників умінь правильно сприймати сюжетно-композиційні елементи важливе значення має складний процес взаємодії художнього сприймання й розумових процесів. Так, учні з *найнижчим рівнем* відтворювальної уяви «не бачать авторського підтексту, не сприймають художній твір у єдності змісту й форми, не помічають багатьох художніх деталей, або якщо помічають, то не розуміють їх доцільності» [170, с. 73]. Такий характер прочитання унеможливорює розкриття авторської ідеї епічного твору крізь призму його складників. Дітей із цим типом відтворювальної уяви найбільше захоплює пригодницька література, тому композиційні особливості твору, їхня роль як концептуально важливих складників

переважно залишається поза увагою.

Проблемність сприймання сюжетно-композиційної організації епічного твору школярами з *другим типом* відтворювальної уяви полягає в тому, що «вони вміють визначати роль окремих компонентів художньої структури, проте ці компоненти ще не сприймаються ними в єдності й взаємозумовленості» [170, с. 74]. Недоліком цього типу відтворювальної уяви дослідники відзначають ще й неадекватність сприйняття: «читаючи художній опис природи, відтворюють не ті образи, що описані автором, а ті, що за асоціацією схожості спливають у їхній пам'яті» [64, с. 6].

Читачі з *третьим типом* відтворювальної уяви здатні сприймати художній твір не лише на сюжетному рівні, а й виокремлювати його елементи, однак аналіз здійснюють лише в межах тексту.

Особливостями учнів із найвищим рівнем сприймання, із *четвертим типом* відтворювальної уяви, є достатньо глибокий аналіз і синтез тексту, усвідомлення єдності змісту й форми, повнота бачення художньої цілісності твору. Учні старших класів з таким рівнем відтворювальної уяви переважно розглядають сюжетно-композиційні складники твору в тісному взаємозв'язку з іншими елементами твору, первинне сприймання стає більш осмисленим.

Перспективними психолого-педагогічними положеннями, які заслуговують на увагу в контексті вивчення сюжетно-композиційної організації епічного твору на уроках української літератури, визначаємо такі: необхідно враховувати індивідуальні особливості сприйняття художнього матеріалу учнями у віці ранньої юності; процес удосконалення рівня перцепції та аналізу сюжетно-композиційних складників учнями старших класів необхідно здійснювати поетапно й систематично (під час визначення мети заняття, вибору шляхів та видів аналізу епічного твору, методів та прийомів навчання літератури, форм організації пізнавальної діяльності учнів, типів та видів занять, підготовки системи завдань тощо).

Література

1. Дятленко Т. І. Сприймання літературного пейзажу в прозовому творі старшокласниками: психологічні особливості. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2003. № 8. С. 5–10.
2. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту. Вінниця : Нова книга, 2004. 272 с.
3. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2000. 383 с.
4. Пультер С. Методика викладання української літератури в середній школі : курс лекцій для студентів філологів. Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. 144 с.

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ

Морін Олег,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач науково-організаційного відділу,
Інститут проблем виховання НАПН України,
morin_oleg@ukr.net
м. Київ, Україна

В умовах реформування початкової освіти особливої значущості у вихованні молодших учнів набуває сприяння формуванню в них основних ключових компетентностей як динамічної комбінації знань, умінь, цінностей та ставлень на їхній основі, що визначають здатність особи успішно розв'язувати життєві проблеми, провадити подальшу навчальну діяльність (спілкування державною та іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, соціальні і громадянські компетентності, підприємливість, загальнокультурна грамотність, екологічна грамотність і здорове життя).

На нашу думку, формування ключових компетентностей *молодших учнів, подальший розвиток означених компетентностей і піднесення їх до рівня загальнолюдських цінностей* забезпечується за умови побудови змісту навчальних предметів початкової школи з опорою на розвивальну цінність навчального матеріалу кожної предметної галузі.

Упровадження такого змісту є дієвим у випадку створення відповідних умов: діалогічність (використання основних принципів «педагогіки співробітництва»); творчий характер усіх форм освітньої діяльності (урахування набутого раніше суб'єктивного досвіду пізнання); спрямованість виховної діяльності педагогів на підтримку індивідуального розвитку учня (не планування загального, обов'язкового для кожного учня рівня знань, а допомога у вдосконаленні його індивідуальних здібностей); надання учню певної самостійності, на окремих етапах уроку, у доборі форм освітньої діяльності (формування та розвиток пізнавальних потреб).

Діалогічність, що ґрунтується на тісній співпраці між учителем та учнями, найкращім чином підтримує систему особистісно орієнтованого навчання та виховання. У живому діалозі відбувається співпраця особистості вчителя, його досвіду, інтересів з особистістю учня. У цій

системі приклад учителя, вплив його особистості стимулює процес формування цінностей учня. Така співпраця висуває певні вимоги до змісту навчальних предметів, який у самій своїй побудові має передбачати певну гнучкість, відкриваючи ступені особистої свободи в інтерпретації змісту предмета вчителем і учнем [2].

При цьому перед учителем виникає завдання не тільки спроектувати й організувати конкретні види освітньої діяльності, а й визначити спрямованість і характер тих відносин, які будуть її пронизувати. Шлях до розв'язання таких завдань лежить через організацію певних педагогічних ситуацій. Педагогічну ситуацію можна розглядати як навмисно підготовлений вихователем фрагмент діяльності, що включає сукупність умов і обставин, які забезпечують утворення заданих відношень між суб'єктами виховного процесу.

Педагогічну ситуацію, яку необхідно створити вчителю при підготовці й проведенні занять, можна організувати шляхом його спільного зі учнями планування освітньої діяльності, спільних дій у процесі цієї діяльності, колективного обговорення отриманих результатів. При цьому особливо позитивно буде проявлятися вплив особистості вчителя, його авторитету і внутрішньої впевненості у досягненні результату.

У процесі подібної спільної діяльності має виявитися багатогранність такого явища, як «педагогіка співробітництва». Створена ситуація вводить учня у продуктивну взаємодію з учителем, з однокласниками, ставить перед необхідністю приймати на себе частину відповідальності за загальний результат. Обставини й умови ситуації повинні так вплинути на кожного учня, щоб моральний вибір, який він у підсумку має зробити для себе, сприяв розвитку активно-позитивного ставлення до набуття новизн, до навчання загалом.

Означену вище співпрацю варто будувати на основі суб'єкт-суб'єктною взаємодії, щирого спілкування, оскільки формування особистості проходить під час конкретних ситуацій діяльності та комунікації. Особливості стилю педагогічного спілкування впливають на педагогічні результати, особливості оціночних міркувань учителя, їх об'єктивність, його зацікавленість у створенні емоційного настрою, реагування та заохочення дітей до активності в діяльності та спілкуванні, сприйняття їх поглядів, заперечень, вміння помітити позитивні досягнення, сформувати у них прагнення до вдосконалення.

Відповідно до визначеного вище змісту можна використовувати методи на основі такої інтегративної характеристики як спрямованість, що дозволяє створити єдність цільового, змістового і процесуального аспектів

виховання. Це три групи методів: 1) методи формування свідомості особистості (основою методу є переконання: розповідь, бесіда, пояснення, діалог, навіювання, приклад, тощо); 2) методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки (основою методу є різноманітні вправи: привчання, педагогічна вимога, доручення, виховні ситуації, тощо); 3) методи стимулювання поведінки і діяльності (основою методу є мотивакування: змагання, заохочення, тощо).

До *першої групи* входять види викладу і повідомлення інформації (роз'яснювальної і інструктивної) в формі розповіді, пояснення, навіювання, інструктажу, доведення, репліки, звернення-заклику тощо. Ці види інформаційного впливу мають функцію переконання і з їх допомогою педагоги вирішують відповідно головне завдання: сформувати погляди на те, що припустиме і неприпустиме. Разом з цим світоглядним розвитком і на його основі формуються (і стимулюються) позитивні мотиви діяльності і спілкування. Цю групу інформаційних впливів називають методами переконань.

До *другої групи* входять завдання пов'язані з діяльністю, (індивідуальною і груповою) у вигляді доручень, вимог, змагань, вправ, показу зразків і прикладів, створення ситуації успіху тощо. Це методи вправ (привчань).

До *третьої групи* – види заохочень, створення ситуацій контролю і самоконтролю, ситуації довіри, критики й самокритики. Це – методи оцінки й самооцінки.

Необхідно зазначити, формування ключових компетентностей молодших учнів не може бути достатньо дієвим без інтегрованого підходу до навчання загалом, що передбачає не тільки емоційний, інтелектуальний, творчий і фізичний розвиток учнів, а і вимагає забезпечення формування в них соціально-важливих якостей, в основу яких покладено позитивне ставлення до діяльності, повага до будь-якої діяльності тощо [1; 3; 4].

Формування ключових компетентностей молодших учнів у процесі вивчення навчальних предметів є ефективним за умови побудови освітньої діяльності відповідно до усвідомленої і спеціально визначеної освітньої та виховної мети. Не кожне, навіть, дидактично правильно підготовлене, бездоганно організоване і проведене заняття має позитивний вплив на формування особистості. Зміст заняття, спрямовано на набуття учнями певної суми знань не дозволить досягти виховної мети. Зміст має сприйматися учнями як певна цінність.

З метою реалізації виховного потенціалу освітньої діяльності молодших учнів учителю необхідно спочатку здійснювати відбір

доцільного змісту навчального матеріалу з метою визначення його виховних можливостей, здійсними добір засобів для вдосконалення структури звняття, окреслювати на кожному етапі доцільну комунікативну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу. Завдання вчителя наповнити кожен урок повноцінним спілкуванням, продуманою комунікативною взаємодією, спрямованою на виховання в учнів вміння і потреби вчитися, формування умінь та навичок, необхідних у практичній діяльності та розвиток здатності застосовувати отримані знання для вирішення практичних завдань. Це в сукупності і сприятиме формуванню ключових компетентностей учнів молодших класів.

На завершення необхідно зазначити, перспективи подальших наукових пошуків у напрямі забезпечення формування ключових компетентностей учнів молодших класів полягають у вивченні досвіду європейських країн, адаптації і широкого застосування зарубіжних інноваційних освітніх технологій, особливо в аспектах інтегрованого підходу до освіти як фактору виховання позитивного ставлення учнів до продуктивної діяльності; продовження, у контексті змін, що відбуваються у сучасному суспільстві, вивчення загальних підходів до процесу виховання, його осучасненні, дослідження проблем забезпечення особистісного, культурного, духовно-морального, професійного самовизначення особистості тощо.

Література

1. Гуцан Л. А. Проблема трудового виховання особистості в історичному вимірі. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса: ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2019. Вип. 10, Т. 1. С. 167-172.
2. Лещинський О. П. Цінності в побудові змісту навчального предмета. У наук.-метод. зб.: „*Цінності освіти і виховання*” / За заг. ред. О. В. Сухомлинської, ред. П. Р. Ігнатенка, Р. П. Сеульського, упор. О. М. Павліченка. Київ, 1997. 224 с.
3. Охріменко З. В. Проблема взаємодії педагогічного колективу і батьківської громадськості у трудовому вихованні учнів: теоретико-прикладний аспект. *Збірник тез доповідей звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України “Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал”* (м. Київ, 18 квітня 2018 р.). Івано-Франківськ : НАІР, 2018. С. 224-228.
4. Lokshyna, O., Shparyk, O., & Dzhurylo, A. (2015). The European Vector of School Education Content Transformations in Ukraine (Європейський вектор в контексті трансформацій шкільної освіти в Україні). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(30), Issue: 59. 7-10.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Мороз Ірина,

науковий співробітник

відділу суспільствознавчої освіти,

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

pmoroz@ukr.net

На основі узагальнення досвіду реалізації компетентнісного підходу в закладах загальної середньої освіти, результатів анкетування вчителів історії та праць [1-5] з даної проблематики ми виділяємо такі психолого-педагогічні умови формування в учнів старшої школи історичної компетентності: 1) особистісно-орієнтований підхід до процесу навчання, який передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємини учня та педагога та активну позицію учня в навчальній діяльності; 2) створення розвивального середовища, що передбачає самостійну навчально-пізнавальну діяльність учнів, реалізацію їх індивідуальних інтересів; 3) поетапний розвиток в учнів історичної компетентності, що передбачає формування внутрішньої мотивації учнів до самонавчання; 4) наявність досвіду в вчителя в реалізації компетентнісного підходу навчання та формування компонентів історичної компетентності в учнів; 5) наявність в учнів досвіду та необхідних і достатніх предметних знань для пізнання нового та виконання різнотипних компетентнісних завдань.

Щодо умов ефективності формування предметної компетентності на окремому уроці історії визначаємо такі: 1) компонування змісту уроку таким чином, щоб він був достатнім для формування окремих компетенцій та їх елементів з одного боку, і оптимізованим щодо часу, виділеного на уроці для організації спеціальної діяльності учнів з опанування тих чи інших предметних компетенцій, – з іншого; 2) спеціальна організація діяльності учнів, що передбачає як обов'язкові складові: цілепокладання (що має бути частиною діяльності як учителя, так і учня); дотримання поетапної системи формування складних умінь, що є основою компетентності; запровадження системи прийомів, методів і форм організації навчання, що можуть оптимально забезпечити компетентнісний результат навчання; приділення спеціальної уваги формуванню ціннісно-мотиваційного компонента історичної компетентності з постановкою відповідних завдань; 3) обов'язкове врахування в процесі навчання: вікових особливостей, індивідуальних

стилів навчання різних учнів, потреби створення сприятливого навчального середовища, психологічної атмосфери уроку [3; 4].

Аналіз праць [3-5] з теорії компетентнісного навчання дозволив нам визначити такі основні принципи компетентнісного підходу навчання історії: 1) *системність* як процес формування цілісної сукупності основних властивостей людини; 2) *синергетичність* як мінливе і формоване в інноваційно-еволюційному процесі розвитку особистості психічне новотворення, що передбачає безперервну освіту; 3) *ефективність всіх ланок освітнього процесу* в процесуальному (готовність до виконання діяльності) та результативному (фіксованість якості результатів діяльності) аспектах; комплексність, що передбачає взаємоузгодженість освітніх програм з позицій їхньої доцільної спрямованості, ціннісно-сислової насиченості та культуровідповідності; 4) *ситуаційна проблемність* як освітня форма, спрямована на створення навчальних ситуацій і завдань різних рівнів складності та успішне їх розв'язання; 5) *життєтворчість* як утвердження особистого образу «Я» у відповідному виді конструктивної діяльності.

Література

1. Баханов К. О. Навчання історії в школі під кутом зору компетентнісного підходу: Посібник для вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 127 с. (Б-ка журн. «Історія та правознавство»). Вип. 10 (106).
2. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 128 с.
3. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 32–37.
4. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
5. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти. *Наука і освіта. Серія «Педагогіка»*. 2011. №9. С. 13–17.

ІСТОРИЧНА ПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА СКЛАДНИКИ

Мороз Петро,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна
pmoroz@ukr.net

Система предметних компетентностей, що формується у навчанні кожного навчального предмета, відповідає специфіці його змісту. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти предметну (галузеву) компетентність визначено як набутий учнями в процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаний із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань, а предметну компетенцію – як сукупність знань, умінь та характерних рис у межах змісту конкретного предмета, необхідних для виконання учнями певних дій з метою розв'язання навчальних проблем, задач, ситуацій [2].

Історична предметна компетентність учнів – це здатність учня самостійно пізнавати, осмислювати та оцінювати минуле України та світу, соціальний й моральний досвід минулих поколінь. Ця здатність ґрунтується на знаннях, ціннісних орієнтирах і досвіді, набутих під час навчання шкільного предмета історії. Предметна історична компетентність має сприяти реалізації як загальної мети та завдань базової загальної освіти, так і предмета, зокрема, розвитку та соціалізації особистості учня як громадянина України, соціально адаптованої та відповідальної особистості [2; 4; 5].

До складників історичної предметної компетентності належать: хронологічна, просторова, інформаційно-мовленнєва, логічна, аксіологічна компетентності.

Хронологічна компетентність – передбачає здатність учнів орієнтуватися в історичному часі, оскільки історія як безперервний процес розвивається в часі. Критеріями розвитку цієї компетентності є такі складні вміння учнів: 1) розглядати суспільні явища у розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу; 2) співвідносити історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії; 3) використовувати історичну періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу; 4) виявляти зміни і тяглість життя суспільства [1; 5].

Просторова компетентність передбачає вміння учнів орієнтуватися в

історичному просторі та знаходити взаємозалежності в розвитку суспільства, господарства, культури і природного довкілля, а саме: 1) співвідносити розвиток історичних явищ і процесів з географічним положенням країн та природними умовами; 2) користуючись картою, пояснювати причини і наслідки історичних подій, процесів вітчизняної і всесвітньої історії, основні тенденції розвитку міжнародних відносин, пов'язані з геополітичними чинниками і факторами навколишнього середовища; 3) характеризувати, спираючись на карту, історичний процес та його регіональні особливості; 4) вміння розв'язувати проблемні задачі, використовуючи карту як джерело історичної інформації [1; 6].

Знаннєвий компонент просторової компетентності включає: уявлення і поняття про історичний простір, зв'язок між географічним положенням, природними умовами і способом життя людини, особливостями протікання суспільних процесів, про геополітичні чинники суспільних процесів, історичну карту і способи її використання для аналізу історичного процесу [1; 5; 6].

Інформаційна компетентність передбачає уміння учнів працювати з джерелами історичної інформації, а саме: 1) користуватись довідковою та науковою літературою, Інтернетом тощо для самостійного пошуку історичної інформації; 2) систематизувати історичну інформацію, складаючи таблиці (хронологічні, синхроністичні, конкретизуючі, порівняльні тощо), схеми, різні типи планів (простий, розгорнутий, картинний тощо); 3) самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел та відображені в них історичні факти, явища, події; 4) виявляти, критично аналізувати та зіставляти різні точки зору авторів джерел, визнавати і сприймати таку різноманітність; 5) критично аналізувати, порівнювати та оцінювати історичні джерела, визначати їх надійність, виявляти тенденційну інформацію та пояснювати її необ'єктивність [3; 4; 5].

Знаннєвий компонент інформаційної компетентності – це уявлення і поняття про типи історичних джерел, їх особливості, способи їх пошуку, аналізу та інтерпретації, співставлення і аргументованої критики джерел, відокремлення думок від фактів, способи систематизації інформації [5].

Логічна компетентність передбачає уміння учнів визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу й пояснення історичних фактів, явищ, процесів, а саме: 1) визначати історичні поняття та застосовувати їх для пояснення історичних явищ і процесів; 2) ставити запитання та шукати відповіді; 3) аналізувати, синтезувати та узагальнювати значний обсяг фактів, простежуючи зв'язки і тенденції історичного процесу; 4) визначати причини, сутність, наслідки та значення історичних явищ та подій, зв'язки між ними; 5) визначати

роль людського фактору в історії, розкривати внутрішні мотиви і зовнішні чинники діяльності історичних осіб [1; 5].

Знансвий компонент логічної компетентності учня основної школи складають уявлення і поняття про історичний факт, поняття, зв'язки, тенденції і процеси в історії, способи застосування понять, способи викладу емпіричного і теоретичного матеріалу; мисленнєві операції на історичному матеріалі (аналіз, синтез тощо); способи усного і письмового викладу історичного матеріалу [1; 4].

Аксіологічна компетентність передбачає уміння учнів формулювати оцінки і версії історичних подій, явищ, процесів, життя та діяльності історичних осіб: 1) порівнювати й оцінювати історичні факти та діяльність історичних осіб як з позиції загальнолюдських та національних цінностей так і суголосно до цінностей та уявлень відповідного часу чи відповідної групи людей, визначати власну позицію щодо суперечливих і уразливих питань історії; 2) виявляти інтереси, потреби, протиріччя в позиціях різних соціальних груп і окремих осіб й їх роль в історичному процесі, тенденції і напрями історичного розвитку; 3) оцінювати різні версії і думки про минулі історичні події, визнаючи, що деякі джерела можуть бути необ'єктивними; 4) визначати та осмислювати зв'язки між історією і сучасним життям [1; 5].

Знансвий компонент аксіологічної компетентності – уявлення і поняття про загальнолюдські цінності, способи оцінки в історії, способи визначення та аргументування власної позиції [1; 5].

Література

1. Баханов К. О. Навчання історії в школі під кутом зору компетентнісного підходу: Посібник для вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 127 с. (Б-ка журн. «Історія та правознавство». Вип. 10 (106)).
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392) URL : <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p> (дата звернення 15. 08. 2019).
3. Малієнко Ю. Б. Формування інформаційної компетентності дев'ятикласників на уроках історії. *України Історія України. Всесвітня історія. Правознавство : методичні рекомендації МОН України щодо організації навчального процесу в 2017 / 2018 навчальному році*. Київ: УОВЦ «Оріон», 2017. С. 96-98.
4. Мороз П. В., Мороз І. В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 96 с.
5. Пометун О. І. Предметна компетентність учнів у процесі навчання історії. *Практичний довідник учителя історії. – Бібліотека журналу «Історія і*

суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання. 2015. № 2. С. 56-58.

6. Фідря О., Фідря Н. Просторова компетенція та картографічні вміння й навички у курсах шкільної історії. *Історія в школах України*. 2009. № 5. С. 17–21.

ІНТЕГРОВАНЕ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ ЧЕРЕЗ СТВОРЕННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙ

Москалюк Галина,
аспірантка кафедри мовознавства,
Херсонського державного університету,
заступник директора з навчальної роботи
Бериславського педагогічного коледжу
імені В. Ф. Беньковського ХДУ,
galina90210m@gmail.com

Ключові слова: *сучасна українська мова, міжпредметна інтеграція, педагогічний коледж, інструменти навчання.*

Якісна професійна підготовка студента педагогічного коледжу на етапі впровадження Концепції Нової української школи вимагає посилення міждисциплінарних зв'язків в процесі викладання, застосування інтегрованого підходу до навчання. Зокрема, викладач має знаходити можливості інтегрування різних видів навчальної діяльності з мовленнєвою.

Методично виправдано, на наше переконання, навчання дисциплін освітньо-професійної програми здійснювати цілісно. Основна мета занять з методик навчання предметів початкової школи – вдосконалення володіння студентами сучасною українською мовою. Необхідно створювати завдання, під час розв'язання яких студентам доведеться синтезувати та застосовувати знання з української мови, математики, інформатики, природознавства, художньої праці та основ дизайну, образотворчого й музичного мистецтв.

Уважаємо, що такого результату можна досягти шляхом об'єднання проєкту на тему однієї з методик навчання предметів початкової школи та граматичного завдання з української мови до нього. Оскільки в Типовій освітній програмі для 1-2 класів Нової української школи, розробленій за керівництва О. Савченко, у мовно-літературній освітній галузі введено нову змістову лінію «Досліджуємо медіа», що передбачає формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її для збагачення власного досвіду,

створювати прості медіапродукти, як от комікси, рекламу, дитячі журнали тощо [2], пропонуємо для реалізації проєктів у педагогічному коледжі обирати форму мультиплікації.

Одним із доступних і простих у використанні студентами й викладачами інструментів для створення мультиплікаційних відео є Biteable [1]. Коротко охарактеризуємо можливості зазначеного сервісу та наведемо приклади його застосування у викладанні сучасної української мови з практикумом у педагогічному коледжі.

Серед завдань для інтегрованих мультиплікаційних проєктів можуть бути такі: **створити**:

- рекламу книги Івана Андрусяка «Третій сніг», використовуючи в закадровому тексті ряди однорідних членів речення («Сучасна українська мова з практикумом», «Дитяча література з основами культури і техніки мовлення», «Методика навчання інформатики»);

- створити мультиплікаційну історію за оповіданням Ірен Роздобудько «Дикі образи дикобраза», уживаючи речення з прямою мовою («Сучасна українська мова з практикумом», «Дитяча література з основами культури і техніки мовлення», «Методика навчання інформатики»); створити продовження історії Катерини Міхаліциної «Хто росте у парку», використовуючи речення різних типів. Безпосередньо на занятті після перегляду студентських робіт можна повторити тему «Листяні та хвойні дерева», а також тему «Робота з природним матеріалом. Аплікація з листя, трав і квітів» («Сучасна українська мова з практикумом», «Дитяча література з основами культури і техніки мовлення», «Методика навчання інформатики», «Художня праця та основи дизайну», «Методика навчання природознавства»);

- анонс екологічного проєкту «Бережи планету», використовуючи дієслова наказового способу однини («Сучасна українська мова з практикумом», «Методика навчання природничої освітньої галузі», «Методика навчання інформатики»);

- мовно-географічні короткотривалі відеопроєкти на повторення правил правопису власних назв («Сучасна українська мова з практикумом», «Методика навчання інформатики», методики, які забезпечують викладання предмета «Я досліджую світ» у 1-4 класах);

- серію відеоробіт з теми «Сто порад учителю». Виконати синтаксичний розбір речень, використаних у відео («Сучасна українська мова з практикумом», «Методика навчання інформатики», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності»);

- подати у вигляді мультиплікації епізоди життя або візуалізувати вислови видатних людей (письменників про мову, вчителів про

вчительську майстерність та саморозвиток, мотиваційні фрази відомих спортсменів тощо).

Кожний слайд відеопроєкту передбачає текстове оформлення з обмеженою кількістю знаків, тому незалежно від теми студентам доведеться вдосконалювати мовну компетентність у процесі роботи, вправлятися у складанні речень влучно, стисло і змістовно. Зазначимо, що для того щоб використовувати безкоштовну версію Biteable, необхідно зареєструватися на сайті <https://biteable.com/>, обрати функцію «Створити нове відео» або «Розпочати з нуля». Алгоритм дій буде таким:

1. Дати назву відеопроєкту.
2. Обрати тип майбутньої роботи з-поміж 39 варіантів теми, серед яких: пластилінові персонажі, роботи, ведмеді, інфографіка, спортивний або мистецький стиль тощо, кожен з яких має від 5 до 200 сцен, або скористатися готовими короткотривалими кадрами.
3. Вибрати сцену та додати текст на слайд.
4. Зберегти зміни й переглянути створений епізод.
5. За необхідності змінити кольорову гаму.
6. Додати музичний супровід.
7. Зберегти й поділитися готовою роботою в соціальній мережі «Фейсбук», завантажити на канал в ютуб чи вмонтувати на сторінку блога.

Відеоредактор Biteable надає можливість додавати власні світлини й відеоматеріали, аудіозаписи, готовий проєкт можна повторно відредагувати.

Отже, застосування редактора відео Biteable розширює можливості студентів та впливає на розвиток комунікативної компетентності, креативної творчості, формування особистості, ідентичності студентів, демонстрацію власного «Я» через мультиплікацію, удосконалює соціальні навички, є альтернативним способом спілкування й самовираження. Над проєктом можна працювати індивідуально, у парах чи групах, або ж використати зазначений інструмент для візуалізації й проведення рольової гри на занятті.

Література

1. <https://biteable.com/>
2. Типова освітня програма. 1–2 класи. О. Савченко [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. Програми Нової української школи. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЛАЙЕНСА

Мухторов Эркин Мустафоевич,
кандидат психологических наук, доцент,
Бухарский государственный университет
muxtorov_e@mail.ru
г. Бухара, Узбекистан

Ключевые слова: *комплайенс, эмпатия, коммуникативная компетентность, беспокойство, интроверсия-экстраверсия, доверие, психосоматика.*

Позитивное отношение и степень доверия больного к врачу во многом зависит от квалификации врача, от опыта, искусности и от степени развития искусства врачевания медицинского работника.

Доверие больного к врачу является одним из основных факторов, обеспечивающих эффективность лечения. Когда больной, основываясь на своем жизненном опыте, предоставляет врачу своё здоровье, веря в способности, средства и желание излечить своего пациента, то это ожидание со стороны больного называется доверием. При формировании доверия к врачу важную роль играет сложившееся первое впечатление больного при первой встрече с ним. При этом особое значение имеет внешний вид врача, его мимика, движения рук и тела, выразительность речи. Принимая решение о лечении больного, врач должен иметь полное представление о результатах своего решения, должен предвидеть возможные последствия на будущую жизнь больного и на его здоровье. Если врач уверен в себе, уравновешенный и не высокомерный, то он может завоевать доверие больного к себе. Врачу, не имеющему уверенности к себе, трудно добиться доверия больного. Врач должен себе представить полную картину результата своих действий в жизни и здоровье больного, и постоянно повышать чувства ответственности перед лечащимися больными.

Одним из необходимых качеств врача является терпеливость, выносливость и умение держать себя в разных обстоятельствах, возникающих при общении с больным. Это объясняется тем, что часто больные люди, вследствие болезни становятся очень капризными. Особенно когда врач имеет дело с пожилыми людьми, детьми и психически больными пациентами, значение этого качества ещё более повышается.

Процесс формирования доверия к молодым врачам происходит сложно, так как у них не хватает достаточного опыта, большую часть времени они уделяют болезни, а не самому больному.

Врач должен работать не с больным организмом, а с больным человеком. Опытный врач, прежде всего, воздействует на внутренний мир больного, исследует, какой больной обратился к нему за помощью, изучает его характер и настроение, учитывает то, что хочет этот больной от врача. Вступив в искренние отношения с больным, врач предоставляет себе возможность получить больше информации о больном и о его болезни.

В большинстве случаев в структуре болезни лежат психологические компоненты. Убедившись в уравновешенности и внимательности врача, у больного появится чувства доверия ему, ощущение, что он попал в надёжные руки хорошего врача. А это считается первым шагом в лечении.

Все врачи, независимо от того, к какой специальности медицины принадлежат, не только должны быть хорошо осведомлены о психотерапии, но и иметь навыки эффективного применения методов психотерапии в своей деятельности.

Некоторые врачи считают необязательным обращать внимание на личность больного, его психологическое состояние. Действительно, в экстренных случаях приходится приступить к лечению больного непосредственно, не беседуя с ним. Но это не значит, что не надо обращать внимание на психическое состояние больного. Хотя в экстренных случаях сразу же необходимо приступить к лечению, но впоследствии все равно придётся изучить причины и следствия психологического воздействия сложившихся обстоятельств.

Современная медицинская техника и технологии способствуют формированию у некоторых врачей переоценки технических возможностей медицины. Такие врачи, придя к выводу, что с помощи техники можно вылечить любую болезнь, выдвинули на второй план психическое состояние больного и психотерапию. Но психическое состояние больного не имеет возможности увидеть и изменить никакой электрический микроскоп или компьютер. Что происходит в душевном мире больного можно узнать только путем сопереживания больному, открытого общения с ним и внимательного отношения к нему.

Одним из необходимых качеств для формирования комплайенса в оптимальном виде считается коммуникативная компетентность. Для вступления в эффективное общение с больным врач должен обладать рядом психологических качеств. Такая компетентность формируется в процессе усвоения знаний по психологии общения, непосредственного

взаимодействия врача с больным, накопления опыта общения в различных ситуациях.

Одним из качеств врача, обеспечивающее его коммуникативную компетентность, является присутствие в его характере эмоциональной уравновешенности, терпеливости и выносливости. Врач, обладающий такими качествами характера, может управлять своими эмоциям и со своим поведением в целом. Эмоциональная стабильность помогает установить психологический контакт с больными, предотвращение возможных конфликтов с больными. Обладание врача интенсивно эмоциональными реакциями приводит не только к потере доверия, но и возникновению страха перед врачом, встревоженности больного..

Ещё одним качеством, обеспечивающим коммуникативную компетентность врача, является эмпатия. Вовлечение врача во взаимодействие, способность сопереживание больному обеспечивает целенаправленное общение с ним.

Как и у других людей, и у врачей могут быть обстоятельства, усложняющие общение, к таким относят беспокойность. Обычно чувства беспокойности возникает при неопределённых обстоятельствах, при нехватке информации, при обстоятельствах, когда невозможно предвидеть доброе предзнаменование обстоятельства. Беспокойство о состоянии больного и своевременное принятие необходимых мер по улучшению его здоровья со стороны больного воспринимается положительно. При таких ситуациях больной чувствует, что врач реагирует на больного не только с точки зрения врачебных обязанностей, но и поддерживает его эмоционально.

Литература

1. Ибодуллаев З.Р. Асаб ва рухият. (Нервы и психика). Ташкент, «ZAMIN NASHR», 2018.
2. Соложенкин В.В. Психологические основы врачебной деятельности. Москва: Академический проект, 2003.
3. Вассерман Л.И., Трифонова Е.А. Эмоционально-личностные факторы формирования отношения к болезни. Санкт-Петербург, 2008.
4. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва: Аспект пресс, 2010. 362 с.

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Назаров Акмал Марданович,

ст. преподаватель кафедры психологии,
Бухарский государственный университет

E-mail: Akmal_uzman@mail.ru

г. Бухара, Узбекистан

Жураев Навруз Жураевич,

магистрант 2 года обучения кафедры психологии,
Бухарский государственный университет

E-mail: jurayevnavruz82@gmail.com

г. Бухара, Узбекистан

Проблема качества дошкольного образования является весьма актуальной в современных условиях реформирования образовательной системы. Интерес к данному вопросу отражает попытки общества перестроить систему передачи огромного опыта человеческих знаний подрастающему поколению. При этом значительное внимание уделяется содержательной части качества.

Определяя условия, обеспечивающие качество дошкольного образования, необходимо выделить наиболее важные из них: использование здоровьесберегающих технологий, которые позволят организовать образовательный процесс таким образом, чтобы ребенок мог развиваться без излишнего физического и психического напряжения, подрывающего здоровье; высокий уровень качества образовательных программ и их методического обеспечения, содержание которых позволит педагогам строить образовательный процесс в соответствии с современными требованиями и уровнями развития общества; обогащение предметно-развивающей среды, наполнение которой предоставит ребенку возможность для саморазвития; высокий уровень компетентности педагога, главная функция которого – помочь ребенку адаптироваться к жизни в окружающем мире, развивая такие значимые способности, как способность познания мира, действия в мире, проявление отношения к миру.

Все приведенные позиции являются приоритетными при обеспечении качества дошкольного образования. При этом, на наш взгляд, реализация каждого условия невозможна без участия компетентного педагога, обеспечивающего организацию успешного развития ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Анализ существующих подходов к определению профессиональной компетентности педагога дошкольного образования позволил выделить

несколько качеств, которыми должен обладать современный учитель: стремление к личностному развитию и креативность; мотивация и готовность к инновациям; понимание современных приоритетов дошкольного образования; способность и потребность в рефлексии.

С.М. Годник под профессиональной компетентностью подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способов выполнения профессиональной деятельности. При этом подчеркивает, что профессиональная компетентность специалиста определяется не только приобретенными в процессе образования научными знаниями, но и ценностными ориентациями, мотивами деятельности, пониманием себя в мире и мира вокруг, стилем взаимоотношения с людьми, общей культурой, способностью к развитию творческого потенциала [1].

Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования определяется нами как уровень его знаний и профессионализма, позволяющего принимать правильные решения в каждой конкретной ситуации при организации педагогического процесса в ДОУ. Компетентностная составляющая в структуре подготовленности специалиста определяется как совокупность профессионально, социально и личностно значимых результатов образования на языке компетентностей. Поэтому для успешного сопровождения образовательного процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения необходимо выделить составляющие профессиональной компетентности учителя, а именно: организационно-методическая; образовательная; научно-исследовательская.

Организационно-методическая составляющая компетентности педагога дошкольного профиля заключается в вариативности содержания учебного процесса, подборе технологий, регулировании в системе деятельности педагога, а также направлена на разрешение противоречий, возникающих в процессе взаимодействия с детьми, коллегами, родителями, администрацией, на обеспечение их сотрудничества и достижения совместных целей в развитии, образовании и социализации детей дошкольного возраста.

Образовательная составляющая компетентности предполагает владение педагогом дидактической теорией, системой профессиональных знаний, умений, навыков, социальным опытом. Теоретические и практические аспекты образовательной компетентности обеспечивают овладение содержательными и организационно-методическими основами воспитания, обучения детей в период дошкольного детства, а также духовно-личностного развития ребенка в условиях ДОУ. Осуществление образовательной деятельности предполагает эффективный и творческий

подход в создании условий для гармоничного развития и образования дошкольника.

Научно-исследовательская составляющая компетентности ориентирует педагога в многообразном потоке психолого-педагогической и методической информации является основой совершенствования его дальнейшей деятельности.

Современная система профессионального образования требует от педагога владение рефлексивной составляющей компетентности, связанной не только с пониманием собственной педагогической деятельности, но также с оценением личностных качеств «рефлектирующего» другими педагогами, руководителями. Эффективность реализации этой составляющей связана с наличием у педагога таких качеств, как критическое мышление, стремление и анализ, обоснованности и доказательности своей позиции, готовности к адекватному восприятию информации.

Таким образом, все структурные компоненты профессиональной компетентности направлены на практическую деятельность педагога дошкольного образования в виде умений разрешать конкретные педагогические ситуации. Профессиональная готовность педагога, то есть его общая способность мобилизовать имеющиеся знания, опыт, личностные и социальные качества и ценности, которые приобретены в процессе образовательной деятельности и составляют его профессиональную компетентность, а, следовательно, являются основополагающим фактором повышения качества дошкольного образования.

Традиционно в системе дошкольного образования решение задач профессионального развития педагогов осуществляется во взаимодействии методических служб детских садов, муниципальных методических служб, учреждений дополнительного профессионального образования, других образовательных учреждений, занимающихся повышением квалификации и профессиональной переподготовкой педагогических работников образовательных учреждений.

В условиях модернизации системы дошкольного образования все большее значение приобретает грамотная организация методической службы в образовательных организациях. Рост видового разнообразия организаций, осуществляющих образование дошкольников, введение новых программ, стандартов, изменение требований к профессиональной компетентности педагога определяет необходимость планомерной работы методических служб именно на уровне ОУ.

Сфера деятельности методической службы [3] дошкольного образовательного учреждения обширна. Среди важных направлений можно

выделить следующие: 1) мониторинг потребностей педагогических кадров в переподготовке, повышении квалификации, совершенствовании профессионального мастерства; 2) организация методических мероприятий, направленных на повышение квалификации педагогических кадров, их профессиональной компетентности и педагогического мастерства; 3) методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса; 4) организационно-методическая помощь педагогам в обобщении и распространении опыта работы, в подготовке к прохождению аттестации; 5) пропаганда и внедрение новых программ, педагогических технологий и методик дошкольного образования; 6) перевод учреждения в режим развития.

В современных условиях эффективность деятельности методической службы во многом определяется способностью мобильно реагировать на информационный запрос, получаемый от педагогов.

Литература

1. Годник С.М. Становление профессиональной компетентности учителя: Учебное пособие/С.М.Годник, Г.А.Козберг. Воронеж, 2004.
2. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. *Образование и наука*, 2004. № 3. С.27.
3. Сваталова, Т. Инструментарий оценивания профессиональной компетентности педагогов. *Дошкольное воспитание*, 2011. № 1. С.95.

РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА

Назарова Дилдора Асатовна,

доцент, кандидат педагогических наук,

Институт повышения квалификации работников

народного образования

имени А. Авлани

botir9494@bk.ru

г. Ташкент, Республика Узбекистан

Ключивые слова: родители, дети с недостатками слуха, опыт, воспитания, глухота, задача.

Большая группа родителей не могут отдать ребенка в дошкольное учреждение, это родители физически ослабленных или больных детей. Единственной формой воспитания и обучения таких детей оказывается форма семейного воспитания, цель которого – воспитать полноценного человека без всяких скидок на глухоту. Но до ее достижения еще очень далеко тем мамам и папам, которые приходят на первую беседу с нами. Они в начале пути. Вернее, на распутье, поскольку дальнейший ход обучения своего ребенка им предстоит выбрать самим.

Выбор пути

Существуют два пути воспитания и обучения глухих и слабослышащих детей. В дошкольном возрасте, начиная с 2-х, а как правило, с 3-х лет, ребенка можно отдать в специализированное учреждение в зависимости от степени нарушения слуха.

Это-первый путь, он же часто и единственный, так как родителям неизвестно, что воспитывать и учить ребенка можно дома. Обучение ребенка дома родителями по нашей методике – это второй путь. Конечно, в этом случае они возлагают на себя огромную ответственность[1, 59].

Начинаем заниматься

Раннее начало занятий – залог успеха. Ребенок не приобрел еще никаких специфических форм общения, не почувствовал своей неполноценности.

Дети старше 3-х лет, как правило, уже понимают, что чем-то отличаются от остальных людей, имеют опыт затрудненного общения с окружающими, но привыкли к тому, что родители понимают все их жесты, взгляды, кивки, поэтому общение с незнакомыми, которые не сразу понимают их, затруднено.

Родители нередко сами пытаются заниматься с ними, но занятия эти бессистемны и строятся по школьному типу - за столом. Детям такие занятия быстро надоедают, они сопротивляются им. Тогда занятия прекращаются.

Преодолеть подобный отрицательный педагогический опыт непросто, но возможно. Этому с успехом добиваются все те родители, которые еще до встречи с нами чувствовали, что в занятиях с ребенком им не хватало четкой системы. Они видели сами изъяны своего поведения, понимали, что отсюда идут все изъяны в поведении ребенка.

Надо ли заставлять ребенка заниматься?

Очень часто мы слышим такой вопрос: «Как заставить ребенка заниматься?» И отвечаем всегда одно и то же: «Заставлять нельзя ни в коем случае». Надо сделать так, чтобы ребенку было интересно с родителями. Интересно находиться около них не только в тот момент, когда они с ним играют, но и тогда, когда родители заняты какой-либо другой деятельностью в повседневной жизни.

Вот мама убирает в комнате – рядом с ней обязательно должен быть и ребенок. Ведь только тогда он и сумеет по-настоящему разглядеть свой столик, когда достанет из-под него все бумажки, когда пролезет под ним и наткнется на ножку, когда сам положит на него кубики.

Вот папа мастерит что-то по дому. Это опять ценнейшее время для ребенка, для познания им окружающего мира. Из нескольких дощечек получается полочка, на которую можно поставить маленькую машинку -

большая скатывается. Догадается ли ребенок выбрать дощечку пошире? Что же это, как не занятие по развитию мышления? А не догадается, тогда сегодня папа сам выберет нужную большую дощечку и руками ребенка поставит машинку, а ребенок почувствует, как прочно она встала.

Летом вы ставите на землю таз с водой, и ребенок на звуковые сигналы кидает в него камешки. Что же это, как не занятие по развитию слухового восприятия? Даже самые непоседливые дети, которые (по словам родителей) упорно отказываются выполнять что-либо по их просьбе, никогда не откажутся от такого времяпрепровождения. Сегодня вы бросаете в таз песок, завтра – камешки, послезавтра – ракушки, а к концу недели в тазу получается настоящий пруд, где будет плавать лодочка, купаться кукла и т.д.

Самая сложная и самая главная задача родителей – найти верный тон занятий, правильную манеру поведения с ребенком[4, 43]. Мама должна быть прежде всего мамой, а не учительницей (хотя с ребенком и надо постоянно заниматься). Достичь этого можно лишь в том случае, если занятия будут естественным образом вплетаться в жизнь. Мы всегда призываем родителей к тому, чтобы они как можно меньше времени проводили с детьми за столом. Надо, чтобы каждый вечер при составлении плана работы на следующий день по нашим заданиям любое упражнение представляло собой игровую или бытовую ситуацию.

«Горький» опыт воспитания

Родителей больше волнует отсутствие речи, а нас - отсутствие того, что необходимо для ее возникновения. Пока мы еще разными глазами смотрим на ребенка, и взаимное непонимание естественно. Настоящая совместная работа с родителями, которая является залогом успешного обучения ребенка, лишь начинается. Постепенно, втянувшись в работу, мы лучше начинаем понимать друг друга, а главное, ребенка.

Не лишайте ребенка самостоятельности!

Он такой неусидчивый, – говорят с обидой родители о своем 3-х летнем сыне, – он совсем не хочет заниматься. Выход из этого положения они находят в том, что силой заставляют его сидеть за столом. Часто при этом еще и требуют, чтобы ручки лежали на столе, а ножки спокойно стояли вместе.

Для маленького ребенка очень трудно выполнить одновременно все эти требования. Но даже если они и выполняются, ничего хорошего от подобной «усидчивости» не будет. В лучшем случае ребенок будет считать, что его жизнь состоит как бы из двух половин: в одной он поневоле оперирует теми знаниями, которые насильственно вбиваются

ему в голову, а в другой – эти знания благополучно забывает. Ребенок уверенно пересчитывает карандаши на столе, но не справится с подсчетом стульев в комнате, по цветовому образцу найдёт нужный цвет на картинке, но приложить тот же образец к нужному цвету у себя на костюмчике не сможет и т. [2, 65].

Эта преимущественно «школьная» организация домашних занятий видна нам при первой же встрече с ребенком. Необходимо в этом случае объяснить родителям, почему неприемлема эта форма работы и почему их ребенок, обладающий теми или иными знаниями, не может активно реализовать их в жизни.

Всегда настораживает ориентация родителей только на речь, поэтому мы стараемся переключить их внимание на другие стороны обучения, более важные на этом этапе. Мы стараемся как можно более подробно объяснить, что речь – это не столько продукт работы органов артикуляции, сколько итог согласованной работы мышления, остаточного слуха, разнообразных движений. Если что-то в этой цепи повреждено, развитие речи будет своеобразным, нуждающимся в специальном педагогическом воздействии.

Все это касается и детей с нормальным слухом. К сожалению, мало кто из родителей слышащих детей озабочен тем, что ребенок не будет хорошо говорить, потому что мало двигается и его движения плохо скоординированы. Подобная беспечность родителей может потом обернуться для ребенка серьезным недоразвитием речи [3, 21].

Родители, занимающиеся по нашей методике, должны помнить: развитие движений – первый и необходимый шаг к развитию речи, какой бы отдаленной на первый взгляд ни казалась эта связь: движения – речь. (Связи мышление – речь; слух – речь выступают более очевидно, и разъяснений о необходимости проведения специальных занятий на развитие мышления и слуха обычно не требуется.)

«Только бы заговорил!» – слышим мы от родителей, пришедших к нам за помощью. Да, ребёнок заговорит, но чудес не бывает: необходим долгий и кропотливый труд, вера в ребенка и полное доверие к людям, которые отныне будут направлять ваши усилия.

Литература

1. Кожанова Н.Е. Учителя и родители партнеры в воспитании ребенка. Москва: *Начальная школа*, 2000. С.33.
2. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. Москва: Учпедгиз, 1990.
3. Корсунская Б.Д. О семейном воспитании глухого дошкольника. *Дефектология*. 1991. № 2.

4. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. Москва: Просвещение, 1991. 319 с.: ил.

PROJECT-BASED LEARNING AS A LEARNER-CENTERED ACTIVITY

Назарова Лола Гайратуллаевна,
старший преподаватель,
Туринский Политехнический
Университет в Ташкенте.
nazarovalol@gmail.com
Ташкент, Узбекистан

Ключевые слова: *Project Based Learning (PBL), student-centered activity, facilitator, learning strategies, thinking skills.*

Project Based Learning, is an instructional approach built upon learning activities and real tasks that have brought challenges for students to solve. These activities generally reflect the types of learning and work people do in the everyday world outside the classroom. PBL is generally done by groups of students working together toward a common goal PBL teaches students not just content, but also important skills in ways students have to be able to function like adults in our society. These skills include communication and presentation skills, organization and time management skills, research and inquiry skills, self-assessment and reflection skills, group participation and leadership skills, and critical thinking. Performance is assessed on an individual basis, and takes into account the quality of the product produced, the depth of content understanding demonstrated, and the contributions made to the ongoing process of project realization. PBL allows students to reflect upon their own ideas and opinions, and make decisions that affect project outcomes and the learning process in general. The final product results in high quality, authentic products and presentations. Effective project-based learning has the following characteristics:

- Organized around a problem or challenge without a predetermined solution
- Creates a need to know of essential content and skills
- Students design the process for reaching a solution
- Requires critical thinking, problem solving, collaboration , and various forms of communication
- Provides the opportunity for students to examine the task from different perspectives using a variety of resources, separate relevant from irrelevant information, and manage the information they gather
- Students learn to work independently and take responsibility when

they are asked to make choices

- Students regularly reflect on what they are doing
- A final product (not necessarily material) is produced and is evaluated for quality
- The classroom has an atmosphere that tolerates error and change
- The teacher takes on the role of a facilitator rather than a leader.
- The project-based learning approach creates a "constructivist" learning environment in which students construct their own knowledge. Whereas in the teacher-centered model the teacher was the task master, and in the "new school", student-centered model the teacher becomes the facilitator.

With those characteristics in mind, teachers can plan learning experiences that result in in-depth understanding of important ideas in the content. Because students are driving the learning, they can draw upon their strengths and create projects that incorporate their own interests, native language, cultural background, abilities and preference for using different types of media. English Language Learners, in particular, thrive in a project-based learning environment because projects give them the opportunity to learn with others through peer-to-peer exchange, to develop their academic vocabularies through conversation, to use their own strengths and cultural backgrounds, and to accelerate their language acquisition at the same time that they are learning about topics of interest. Project-based learning requires the production of authentic (oral and written) language from ELLs.

PBL is used as a student-centered activity and

- puts students in a position to use the knowledge that they get.
- effective in helping students understand, apply, and retain information.
- can give students an opportunity to work with professional experts who enrich and support the teachers knowledge and how it connects to the real world
- can be more effective than traditional instruction, and increase academic achievement.
- benefits include building skills such as critical thinking, communication and collaboration.
- Students who work on projects show increased motivation and engagement in their studies.

Project-based instruction is innovative by its emphasis on cooperative learning. Additionally, students create tangible results to represent what they have learned. Students use technology and inquiry to respond to a complex issue, problem or challenge. PBL focuses on student-centered inquiry and group learning with the teacher acting as a facilitator, as opposed to the one in charge.

Activities match as nearly as possible the real-world tasks of professionals in practice rather than classroom-based tasks. This encourages interdisciplinary perspectives and enable learners to play diverse roles and build expertise that is applicable beyond a single well-defined. Lastly, it allows a range and diversity of outcomes open to multiple solutions, rather than a single correct response obtained by the application of predefined rules and procedures. It improves learning strategies and thinking skills of students.

Learning to Learn

Effective online projects encourage students to work on a problem in depth, rather than covering many topics briefly. Students also engage in learning what is needed to solve a problem or complete a project, rather when the teacher decides in predetermined curriculum. Both of these strategies are cited in educational reform literature as being important tools to improve learning.

Life Long Learning

Web projects build learning experiences connected to the kind of learning one does throughout life, rather than only on "school" subjects. By using the real tools for intellectual work that are used in the workplace, rather than oversimplified textbook techniques, students become familiar with the kinds of knowledge that exist. Finding information and people on the Internet gives students the knowledge of how to go about acquiring the knowledge they may need.

Active Learning

We all learn best by "doing." In a well-designed Web project, students work in a hands-on mode with the physical world. They gather information and data, explore, create, experiment, physically manipulate things, and organize information. They have access to people and information from the real world, and they develop a closer relationship to the real-world context of problems and projects. The connections to real people, events, and problems in the world brings a relevance and connection that is immediate and involves their interest, their intellect, and their participation.

Cooperative Learning

Cooperative learning encourages active engagement by the students in learning, and it also builds critical skills needed in today's workplace. Online projects increase the audience and opportunity for cooperative learning by involving and communicating with a wide selection of people around the world. Students work directly with people from other places and cultures, and collaborate not only with peers, but also with mentors and experts in a large number of fields.

The purpose of project-based learning is to provide a structure through which students can demonstrate mastery of a subject by creating, and presenting, a research-based project that is driven by their own interest in a

topic and allows them to work within the same parameters as real researchers. While the projects can assess the students' knowledge of content, concepts and skills and the level of depth and complexity to which students have understood them, they also allow students to think deeply and analytically and to question a topic which has particular resonance and meaning for them.

References

1. Achilles, C. M., Hoover, S. P. (1996). Exploring problem-based learning (PBL)
2. Brandon Goodman, J. Stivers, Ph.D (2010) ESPY Educational Psychology
3. Jones, B. F., Rasmussen, C. M., & Moffitt, M. C. (1997). Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning. Washington, DC: American Psychological Association.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ УЗБЕКИСТАНА

Нигматов А.Н.,

доктор г. наук, профессор,

Институт ППиПКРС МинДО РУз,

Национальный университет Узбекистана.

nigmatov_an@mail.ru

г. Ташкент, Республика Узбекистан

Тобиров О. К.

магистр, Институт ППиПКРС

Мин ДО Республики Узбекистана,

Национальный университет Узбекистана.

odiljon.tobirov@mail.ru

г. Ташкент, Республика Узбекистан.

Инновационный подход в образовании – это современный способ качественной подготовки кадров для всех сфер жизнедеятельности человека. В главе 3 госпрограммы ДОУ РУз «Первый шаг» предполагается компетентный подход как подготовка растущей личности ребёнка к жизни, формированию у него способов деятельности, необходимых для решения жизненно важных задач, связанных с освоением нравственных норм и ценностей, общением с другими людьми, построением образа «Я» [1]. Если учесть тот факт, что до 2012 года в национальной системе образования отсутствовало требования компетентного подхода в подготовке кадров, а в соответствующих нормативных актах присутствовало словосочетание «совокупность знаний, умений, навыков», то здесь компетенция рассматривается как совокупность знаний, умений, навыков и ценностных установок ребёнка.?

Понятие «компетенция» впервые в образование внёс Эдгар Фор ещё в 1972 году как член комиссии ЮНЕСКО по подготовке доклада «Образование

для жизни» [2]. В этом случае он опирался не на показатели *знаний, умений и навыков* учащегося, а на выявление с раннего возраста у каждого ребёнка **склонности** [3] к какой-либо сфере жизнедеятельности (как это делается в Южной Корее), определение **таланта** [4] и направление к овладению соответствующего **мастерства** [5]. Итак, **компетенция** – это уровень *склонности, таланта и мастерства* каждого индивида, т.е. объективной оценки «я». Общие ключевые компетенции (коммуникативная, игровая, социальная, познавательная), приведённые в учебной программе «Первый шаг» ДОУ РУз, требующие целостного развития ребёнка как субъекта деятельности и поведения можно разделить на три уровня компетенции. Затем сфера деятельности в образовании будет направлена на область развития учащегося. Например, профессиональные, психологические, педагогические, научные – **склонности**; математический, коммуникативный, музыкальный, технический, творческий – **талант**; речевое, научное, техническое, информационное – **мастерство**. Овладение данным уровнем компетентности осуществляется на протяжении всей жизни индивида, что позволяет обучать его личным или профессиональным качествам.

Склонность – уровень *предрасположенности личности к каким-либо сферам жизнедеятельности*. Например, склонность индивида к обучению и воспитанию детей, учитывающая личное психологическое состояние в работе с учащимися. **Талант** – индивидуальный уровень *способности личности, вытекающий из физиологических качеств индивида*. **Мастерство** – уровень *профессионализма, сноровки, ловкости личности, что оценивается знанием своего дела, своей профессии и умением её реализации*. Поэтому мастерство непосредственно взаимосвязано с образовательной практикой, то есть умением применять полученные знания и навыки на практике. Кроме всего этого, мастерство опирается на большой жизненный опыт индивида. Необходимо отметить то, что начальные компетенции в ДОУ являются базовым, направляющим и прочным фундаментом формирования личности в процессе подготовки квалифицированных кадров для всей сферы жизнедеятельности.

Целью образования во всем мире является подготовка высококвалифицированных кадров для отрасли экономики и социальной жизни. Эти три уровня компетенции должны учитываться в подготовке кадров. Например, в раннем возрасте у детей дошкольного образования выявляется уровень склонности, затем определяется талант, т.е. насколько физиологические данные позволяют ребёнку развивать качества при овладении той или иной профессией. Потом нужно создать все условия непрерывного и последовательного образования [6] для овладения соответствующими уровнями знания, навыка и мастерства (табл. 1).

Таблица 1

Системный компетентный подход к обучению по видам образования

№	Вид образования	Компетентный подход к обучению
3.	Дошкольное	Выявление уровня способности и таланта ребенка для направления в соответствующую сферу образования
4.	Общее среднее	Уточнение способности, развитие таланта и направление к мастерству
5.	Внешкольное	Создание условий для развития компетентности
6.	Среднее специальное	Развитие творческой способности и таланта
7.	Профессиональное	Овладение мастерством среднего уровня
8.	Высшее	Овладение мастерством высшего уровня
9.	Послевузовское	Развитие и подготовка высококвалифицированной личности с инновационной склонностью
10.	Повышение квалификации	Овладение и развитие мастерства с учетом требований времени и работодателя
11.	Переподготовка	Овладение мастерством высшего уровня с учетом компетентности

Особо отметим то, что оценка компетентности личности в образовании должен носить дифференцированный характер по отраслям подготовки кадров (табл. 2).

Таблица 2

Приоритетно-компетентный подход к подготовке и переподготовки кадров с учётом специфики их профессии

Сфера подготовки кадров	Склонность	Талант	Мастерство
Сфера образования, воспитания и управление	во-первых	во-вторых	в-третьих
Производственная сфера	в-третьих	во-вторых	во-первых
Искусство и творческая деятельность	во-вторых	во-первых	в-третьих

В искусстве и творческой деятельности индивида талант выходит на первый план в оценке физиологической способности. В сфере образования и воспитания невозможно достичь положительных результатов без первоначального оценивания личности в склонности к педагогической деятельности. В сфере производственной деятельности человека мастерство личности является главным аргументом при подготовке кадров и устройстве его на работу.

Уровень компетентности оттачивается на протяжении всей жизни человека и поэтому повышения его квалификации должно быть направлено на оценку его мастерства к конкретным требованиям времени. При этом направление и срок обучения в повышении квалификации целесообразно осуществлять по принципу индивидуальности с учетом возможности работодателя и самого обучающегося. За последние 7-8 лет в педагогических науках количество научных исследований и публикации по компетентности образования увеличились в несколько десятков раз. Но до сих пор вопрос сути и содержания остается открытым.

Второй немаловажный вопрос – четкое разграничение образования и воспитания. В дошкольном образовании до сих пор смешивается понятие педагога с воспитателем. Такое заблуждение отмечено и в учебной госпрограмме «Первый шаг». Программа предназначена для ведения образовательной работы дошкольных учреждений. Но содержание и сущность учебной программы направлено не только на обучение, но и воспитание детей. Конечно, при обучении детей раннего возраста образование и воспитание необходимо вести в гармонии. Ведь в любом обществе главной социальной политикой построения государства является формирование высококультурной личности и соблюдение следующей жизненной формулы:



Духовность человека формируется через воспитание, а просвещение через образование. Но воспитание начинается с колыбели и продолжается до самого конца жизни человека. В его воспитании, особенно ребенка, участвуют не только педагоги, но и члены его семьи, родственники, общество (махалля), государство и сообщество, т.е. сфера жизнедеятельности и бытия. А в образовании главной фигурой передачи знаний, умений и навыков является учитель. Таким образом можно резюмировать то, что **воспитание** – это способ (именно способ, а не процесс) подготовки высокодуховной личности всей жизни. **Образование** – это способ подготовки высокопросвещенного человека к жизни (в т.ч. труду) через призму компетентности путем обучения официальной, системной, временной и соответствующей форме знаний, навыков и умений. Поэтому целесообразно использовать в ДОО слова

«педагог» вместо слова «воспитатель», А учреждение (не организация) «дошкольное образование» на «начальное образование», т.к. за последние 3 года госполитика Узбекистана в образования направлена на охват всех детей дошкольного возраста начальным обучением.

Мы согласны с тем постулатом, что нужно сочетать воспитание с обучением, т.к. отдельно взятая высокая духовность или высокопросвещенность человека не может привести к высокой культуре. Если у личности богатая духовность, но его просвещение не отвечает современным требованиям, она не может вести полноценную жизнедеятельность. А высокопросвещенный человек без духовности может использовать свое мастерство в недобрых намерениях, так, например, в целях террора с использованием современных видов техники и технологии.

Резюмируя выше сказанное можно сделать вывод, что актуальной проблемой образования и воспитания личности является пересмотр подготовки кадров через призму компетентности. Вопрос должно быть предметом научных исследований, инновационных разработок, маркетинга и менеджмента образования с целью устойчивого развития государства и общества.

Литература

1. Грошева И.В. и др. Государственная учебная программа дошкольного образовательного учреждения «Первый шаг». Ташкент, 2018. С.7–8.
2. Нигматов А.Н., Нигматова Г.Н. Компетентность в образовании. Дошкольное образование. Ташкент, 2019. С.18–23.
3. Момот Г.С. Как определить склонности ребенка. URL :<https://psy.wikireading.ru>.
4. Губа В.П. Талант и "критические точки" генотипа // Наука и жизнь, 2013. № 9. С. 33.
5. Холиков А. Педагогик махорат (Педагогическое мастерство). Ташкент: Изд.: «IQTISODMOLIYA», 2010. С.10–15.
6. Закон Республики Узбекистан «Национальная программа по подготовке кадров» Ведомости Олий Мажлиса РУз, 1997, № 11–12.

ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ ЛІЦЕЮ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ: МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

Новосьолова Валентина ,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури,

Інститут педагогіки НАПН України,

ribusya@ukr.net

м. Київ, Україна

Формування мотивації в процесі оволодіння мовленнєвими жанрами є важливим аспектом роботи в пошукові нових стратегій і тактик упровадження компетентнісного навчання в умовах реформування освіти України.

Здійснений нами моніторинг знань, умінь та навичок, ставлень, поведінкових норм і світоглядних позицій здобувачів освіти експериментальних класів, анкетування та зустрічі зі вчительською аудиторією дали цінний матеріал для аналізу стану сформованості в учнів ліцею умінь міжособистісної взаємодії в соціумі. Аналіз анкетування учнів дає змогу констатувати, що здобуті знання є збільшого інформаційним багажем, а не ключем до розв'язання життєвих проблем різного характеру. Однією з причин такого стану є відірваність освітнього процесу від реального мовного середовища, низький показник мотиваційного компонента організації освітньої діяльності учнів, неусвідомлення учнями ролі й значення виучуваних на уроках понять у повсякденному житті. Не приділено належної уваги до вивчення особливостей функціонування мовних одиниць відповідно до ситуації спілкування й завдань комунікації, що негативно позначається на формуванні в здобувачів освіти умінь доцільно користуватися засобами української мови в щоденній практиці .

Учень ліцею, засвоюючи мовленнєві жанри, має навчитися спрямовувати спілкування в налагодження відношень і запобігання конфліктних ситуацій, вправно й доцільно листуватися, висловлювати привітання, співчуття, пропозицію, згоду/незгоду, застереження тощо. Мотиваційний чинник у роботі над активізацію мовленнєвих жанрів у шкільній практиці є визначальним.

Аналіз досліджень сучасної психолого-педагогічної літератури (В.Вілюнас, В. Ковальов, Є. Кузьмін, Б. Ломов, К. Платонов та ін.) дає підстави стверджувати, що з появою сенсу навчання в учнів зростає успішність освітньої діяльності (як її результатів – запасу та якості знань, так і способів, прийомів здобування знань), ефективніше відбувається

процес запам'ятовування навчального матеріалу, вищою стає усвідомленість освітнього процесу, краще концентрується увага, зростає працездатність.

Необхідно виробити в учнів потребу та вміння варіювати комуніативними засобами у процесі спілкування відповідно до ситуаційних змін в умовах комунікації. Запровадження мовленнєвих жанрів у шкільну практику здобувачів освіти є дієвим механізмом перетворення мовних знань і набутих умінь в ефективне володіння ними відповідно до комунікативного наміру й відповідної ситуації спілкування. Формування ключових і предметної компетентностей у процесі вивчення української мови передбачає передусім розвиток комунікативних і аналітичних умінь учнів ліцею, потреби аналізувати власне й чуже мовлення, що дасть змогу виробити вміння мотивовано використовувати мовні засоби, які оптимальні для вирішення комунікативних задач у передбачуваних ситуаціях мовлення.

Учителю важливо сформувати навички в учнів (які переростатимуть в потребу) визначати мету вивчення мовленнєвого жанру на уроці. Необхідно так скоригувати систему цілей уроку, загальну атмосферу освітньої діяльності учнів на уроці, наповнити зміст навчання особистісно орієнтованим й емоційно наповненим матеріалом, щоб задіяти якомога ширше коло мотивів з метою залучення й мобілізації внутрішнього потенціалу сил учнів. Важливим етапом уроку є процес зіставлення кінцевого результату з поставленою метою. За необхідності – корекція результату.

Отже, мотивація є особливо важливим і специфічним компонентом освітньої діяльності здобувачів освіти, через реалізацію й за допомогою якого можливе формування навичок ефективної освітньої діяльності школярів. Через мотивацію педагогічні цілі швидше перетворюються на психологічні цілі учнів, усвідомлюється ціннісна значущість вивчених мовленнєвих жанрів для особистісного розвитку й формування ціннісних орієнтацій та життєвих пріоритетів.

ПОРУШЕННЯ СТИЛЬОВИХ НОРМ У НАУКОВИХ ТЕКСТАХ

Омельчук Сергій,

доктор педагогічних наук, доцент,
заслужений діяч науки і техніки України,
Херсонський державний університет,
проректор з наукової роботи,
професор кафедри слов'янської філології
omegas1975@gmail.com

м. Херсон, Україна

У вітчизняній лінгвістиці початку ХХІ ст. актуальним стає новий напрям досліджень – лінгвістика помилок, або помилкознавство, девіатологія. Помилкою з погляду культури української наукової мови називають «анорматив, тобто таке ненормативне лінгвоутворення, яке виникає в результаті невмотивованого порушення літературної норми і є наслідком неправильних мисленнєвих операцій» [1, с. 82]. Культура наукового мислення, як зазначають Л. Мацько і Г. Деніскіна, є необхідною умовою культури наукового дослідження, зокрема культури обґрунтування здобутих висновків, висунутих гіпотез.

У наукових дослідженнях поширеним явищем, на жаль, є відхилення від стильових норм сучасної української мови. Зокрема, відсутність єдності й витриманості викладу, однорідності наукового мовлення, змішування стилістично різнорідних мовних одиниць або стилів, чужостильові науковому мовленню вкраплення, – усе це послаблює виразність наукового тексту і значення його.

Стильові норми як правила, що визначають «доцільність використання мовних засобів залежно від стилю мовлення» [3, с. 73], регулюють насамперед уживання мовних одиниць, які для наукової сфери мовлення є природними й доцільними. Істотними ознаками цих норм є:

- ситуативна зумовленість наукового мовлення (добирання мовних одиниць у певній ситуації спілкування);
- залежність від тональності, умов спілкування, вимог жанру;
- змінність («те, що колись не було нормою, може стати нею, а окремі нормативні явища з плином часу можуть утратити свій обов'язковий характер» [Там само, с. 76]).

Відхилення від стильової норми в науковому тексті породжує стильові помилки, до яких П. Селігей зараховує:

1. Багатослів'я (зокрема, тавтологію і плеоназм).
2. Зловживання мовними штампами, запозиченнями, канцеляризмами.
3. Створення термінів для вже названих понять.
4. Засилля віддієслівних іменників.

5. Надмір пасивних зворотів.
6. Хибний порядок слів у реченні.
7. Одноманітна побудова речень.
8. Уживання задовгих речень.
9. Хибний порядок речень і абзаців у тексті.
10. Змішування мовних стилів [Там само, с. 78].

У наукових дослідженнях натрапляємо на стильові помилки, суть яких полягає у вживанні слів і словосполучень (переважно в переносному значенні), що не вписуються до стилю наукового тексту. Наприклад:

*Аналіз наукових першоджерел із філософії, психології, дидактики, лінгводидактики, психолінгвістики, лінгводидактики дав змогу зробити висновок **про палітру** досліджень у площині актуалізованої проблематики...*

*Урок, на відміну від технології, передбачає широку **палітру** варіативності щодо інструментального застосування педагогічних засобів, форм і методів суб'єкт-суб'єктної взаємодії.*

*Складники комунікативної компетентності – це **симбіоз** вивчення мови й розвитку мовлення фахівця відповідно до ситуації мовлення.*

*Наукові студії з методики навчання української мови в закладах вищої освіти відбивають окремі **сегменти** стилістичної підготовки студентів.*

Тенденція орозмовнення писемного наукового тексту позначається на використанні в дисертаціях лексем іншої стильової належності (зокрема, розмовного стилю), як-от:

***Унісон** із наведеними міркуваннями й висновками науковців про місце й роль риторики в культурології та соціології становлять думки фахівців з риторики й риторичної освіти.*

*На сучасному етапі **розвою** вищої освіти вектор її скеровується...*

*Терміни «суб'єкт», суб'єктний», «суб'єктивний», «суб'єктивація» надійно **оселилися** в професійному мовленні педагогів...*

*У контексті **намагань** учених щодо унормування української лінгводидактичної терміносистеми зауважимо...*

Науково-жаргонним робить текст також жонглювання клішованими висловами (канцелярськими штампами), наприклад:

*Ідея компетентнісного піходу **прийшла до нас** із західних країн.*

*У давні часи риторика **вела** довгу **війну** із філософією за право виступати в ролі універсального світогляду античності.*

***З'ясувати** погляди вчителів-словесників стосовно проблем і перспектив.*

*Усі зазначені джерела **дають цінні практичні рекомендації** щодо*

підготовки майбутнього вчителя...

Сучасне суспільство **кидає виклик** успішним людям, компетентність яких відповідає європейським вимогам.

Науковці студіюють цей феномен **під кутом зору системних зв'язків**.

Саме на цей період припадає залучення **вчорашнього абітурієнта до особливостей студентського життя**.

У молодих людей складається система поглядів і переконань збодути необхідний обсяг знань.

Упровадження функційно-стилістичного підходу відбувається на основі **кропіткої повсякденної роботи з текстами різних типів і жанрів мовлення**.

Аналіз схарактеризованих типових порушень стильових норм у писемному науковому мовленні сприятиме підвищенню рівня мовної культури фахівців не лише в царині педагогіки, а й інших напрямів наукових досліджень, оскільки «чим вище підноситься людина службовими щаблями, тим більше потребує мовної вправності» [2, с. 185].

Література:

1. Мацько Л. І., Денискіна Г. О. Українська наукова мова (теорія і практика): навч. посіб. Тернопіль: Підручники і посібники, 2011. 272 с.

2. Селігей П. О. Про виховання мовної свідомості. *Мовознавство*. 2010. № 2–3. С. 176–193.

Селігей П. Світло і тіні наукового стилю: монографія. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2016. 627 с.

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Онаць Олена,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,

завідувачка відділу економіки та управління

загальною середньою освітою,

Інститут педагогіки НАПН України.

Президент Асоціації керівників шкіл України,

м. Київ. Україна.

Olena.onats@gmail.com

Ключові слова: опорний заклад освіти, керівник, психолого-педагогічна компетентність, особистість, розвиток.

Управлінська діяльність керівника опорного закладу загальної середньої освіти є багатогранною, складнішою від діяльності керівника звичайного закладу освіти і потребує нового стратегічного мислення і лідерства, спеціальної підготовки, набуття нових професійно значущих якостей, розвитку психолого-педагогічної компетентності, високого рівня

сформованості управлінської культури[2,8].

Формування і розвиток психолого-педагогічної компетентності керівника відображено в наукових працях Р. Вдовиченко, Л. Даниленко, Л. Калініної, Л. Карамушки, М. Лук'янової, В. Маслова, О. Онаць, Н. Побірченко та ін.[1, 3, 4, 6]. Аналіз різних авторських структур психолого-педагогічної компетентності керівника і його професійних ролей як лідера і менеджера, за результатами досліджень учених та вивчення практики управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації та ОТГ, дають підстави для висновку про те, що система психолого-педагогічних та управлінських знань є когнітивною основою його компетентності, а вміння та здатності розглядаються у контексті практичного управлінського досвіду використання набутих знань [1, 2, 3, 4, 7].

Психолого-педагогічна компетентність керівника опорного закладу освіти обґрунтовується нами як інтегральне поєднання системи теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих здатностей та якостей особистості, мотиваційно-ціннісної сфери та набутого досвіду, діалектичний взаємозв'язок яких забезпечує результативність його професійної управлінської діяльності та є базисом формування та розвитку психолого-педагогічної компетентності [3, 4].

Особистість керівника опорного закладу освіти розглядається в її внутрішній цілісності, де професійне й особистісне «Я» нерозривно взаємопов'язані з системою цінностей. Це детермінується тим, що особистість опановує необхідні знання, вміння та навички, формує власну систему цінностей та ставлень, стиль керівництва та поведінку для використання в управлінській діяльності не тільки в соціальному, а й в особистісному аспектах.

Розвиток професійної компетентності керівника – це багатогранне і складне поняття, яке охоплює широке коло взаємопов'язаних психологічних, педагогічних, філософських, соціальних і економічних проблем; це цілеспрямований процес його творчого зростання під час здійснення управлінської функцій у опорному закладі освіти. Розвиток професійно-педагогічної компетентності керівника опорного закладу освіти – це цілеспрямований, незворотній процес якісних змін у знаннях, уміннях і навичках, здатностях і якостях, цінностях і досвіді, результатах його професійної діяльності та рівнях сформованості управлінської культури [6].

Провідними науковими підходами розвитку психолого-педагогічної компетентності керівника опорного закладу освіти обрано: функціональний, системний, полісуб'єктний та особистісний. Теоретичну

основу його розвитку складають положення андрагогіки (науки про навчання дорослих) та педагогічної акмеології (науки про шляхи досягнення професіоналізму).

Розвиток професійно-педагогічної компетентності керівника опорного закладу освіти у ракурсі системного підходу представляємо як систему взаємопов'язаних компонентів: *цільовий компонент* складається з мети і завдань (задоволення потреб суспільства у фахівцях інтегральних професій із сформованими компетентностями і особистісними потребами керівника в професійному саморозвитку). *Когнітивний (змістовий) компонент* структури є системоутвірним, передбачає зміст професійної психолого-педагогічної компетентності керівника, у якому знання, здатності впливають на результативність його професійної діяльності. *Операційно-діяльнісний* компонент розглядається як технологічний блок перетворення знань у ефективні педагогічні та управлінські дії. Цей складник реалізації професійно-педагогічної компетентності передбачає зміни в мотивації засвоєння і застосуванні набутих керівником опорного закладу освіти знань у процесі його професійної діяльності та в системі підвищення кваліфікації. *Особистісно-рефлексивний компонент* утворюють інтегральні особистісні характеристики, які розглядаються як блок подальшого розвитку керівника, його свідомості, професійно значущих особистісних якостей на рівні навчально-пізнавальних навичок, практичних навичок, гностичних умінь, комунікативних умінь, рефлексивно-регулятивних умінь, ставлень, емоцій, мотивації до позитивної динаміки формування професійно-педагогічної компетентності. *Особистісно-рефлексивний компонент* професійної компетентності є стрижневим, як і змістовий, системоутвірним блоком, який детермінує характер професійних цілей і задач управлінської діяльності керівника. Це система ціннісних орієнтацій, мотивів, стилю поведінки, вона визначає унікальність і неповторність людини.

Розвиток психолого-педагогічної компетентності керівника опорного закладу освіти – це процес творчого вдосконалення його особистості, що відбувається під час його управлінської діяльності у системі взаємодії з іншими суб'єктами опорного закладу і є складником загального процесу формування його професійної «Я-концепції»[4,6]

Проведене дослідження показало, що характер та умови професійної діяльності керівника опорного закладу загальної середньої освіти детермінують його соціальну поведінку та мотивацію професійної діяльності. Мотивація розвитку психолого-педагогічної компетентності розглядається нами як функція управління саморозвитком, сутність якої полягає у цілеспрямованому навчанні, професійній культурі та готовності

керівника, його ціннісних орієнтацій та інтересів, формуванні в нього стимулів до професійних мотиваторів (факторів мотивації). Умови і чинники розвитку професійної компетентності безпосередньо детермінують і мотивацію його професійної управлінської діяльності.

Література

1. Вдовиченко Р. П. Між професійною підготовкою та компетентністю. *Управління освітою* (Шкільний світ), 2003. № 15-16. С. 2–3.
2. Людмила Калініна, Олена Онаць. Базовий стандарт професійної діяльності керівника нової української школи. *Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири: збірник наукових праць* / В. П. Андрущенко (голова), В. П. Бех (заступник голови), О. В. Алейнікова, Л. М. Калініна, Н. В. Крохмаль, В. В. Олійник, О. М. Онаць, З. В. Рябова, Т. М. Сорочан, О. М. Топузов, Г. М. Торбін, Я. О. Чепуренко ; МОН України, НАПН України, Асоціація керівників шкіл України, Нац. пед ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. С. 52–60.
3. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. *Педагогика*, 2011. № 10. С. 56–61.
4. Маслов В. І. Психологічна основа моделі компетентності директора школи. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 2003. № 1. С. 12.
5. Онаць О. М. Формування педагогічної культури керівника ЗНЗ у змісті сучасного підручника для менеджера освіти. *Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць*. К.; Педагогічна думка, 2010.
6. Онаць О.М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя: методичний аспект. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 2005. № 4. С.82–88.
7. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, О-72 Л. Карамушка. Київ: Шкільний світ, 2003. 400 с.
8. Положення про освітній округ та опорний заклад освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 19 червня 2019 р. № 532.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Останов Шухрат Шарифович,

ст. преподаватель кафедры психологии,
Бухарский государственный университет

E-mail: Shuxamaggok@mail.ru

г. Бухара, Узбекистан

Современный этап развития общества характеризуется бурным развитием производства. Мы видим, что наибольших успехов добились те государства, которые в качестве генерального направления выбрали путь информационно интеллектуального развития. Осознание этого факта заставляет по-новому взглянуть и на систему подготовки педагогов. Любое образовательное учреждение сегодня выдвигает четкое требование:

от учебного заведения оно должно получить качественно подготовленного специалиста, который незамедлительно волеется в трудовой процесс. В течение длительного времени педагогические системы были ориентированы на усвоение студентами готовых знаний, добытых человечеством. Но возможно ли это в наши дни, когда объем знаний растет лавинообразно. Ответ очевиден: ни о каком качестве в подготовке специалиста говорить не приходится. Налицо явная необходимость модернизации системы образования. Практически во всех развитых странах мира поворот в развитии педагогических технологий в ходе реформирования системы образования сделан на обучение умению самостоятельно добывать нужную информацию, выделять проблемы и искать пути их рационального решения, уметь анализировать полученные знания и применять их для решения новых задач. Усвоение готовых знаний должно стать не целью, а одним из вспомогательных средств при подготовке специалиста. Таким образом, современному обществу нужен человек, самостоятельно, критически мыслящий, умеющий творчески решать возникшие проблемы, а также имеющий навыки самообеспечения.

Одним из стратегических направлений развития и модернизации отечественного образования является компетентностный подход, личностно-ориентированный по своей природе.

Основой глобального процесса информатизации общества является информатизация образования. При этом оно должно опережать информатизацию других направлений общественной деятельности, поскольку именно в процессе обучения формируются социальные, психологические, общекультурные предпосылки информатизационного общества. Новые потребности общества и личности определили информационную компетенцию как одну из базовых, ключевых.

Кроме того, данная компетентность имеет некоторые отличительные особенности: 1) *приоритетность* (все больший внес в состав деятельности современного специалиста приобретает информационная деятельность); 2) *динамизм* (при подготовке выпускника недостаточно учитывать только современное состояние информатизации, необходимо ориентироваться на тенденции информационного развития); 3) *оптимальность* (в ситуации стремительного развития информационной сферы необходимо готовить выпускника к оптимальной информационной деятельности; компетенции должно быть не много и не мало, а ровно столько, чтобы справляться с поставленными профессиональными задачами).

В процессе информатизации общества и образования постепенно складываются определенные традиции, стереотипы информатизационного поведения, приоритетные источники информации и способы

информационного обмена, актуализируются личностные ценности и смыслы; все это отражается на формировании современного уровня информационной культуры.

Тогда можно сделать вывод, что информационная культура – это достаточно широкое и общее понятие, охватывающее значительную область научного и практического информационного знания, и опыта. Мы рассматриваем информационную культуру как компонент в структуре культуры личности. Понятие информационной культуры часто отождествляется с понятием информационная грамотность.

Информационная грамотность определяется как «умение будущего специалист идентифицировать вид необходимой информации, произвести ее поиск, осуществить ее отбор и анализ, эффективно использовать в профессиональной деятельности». Таким образом, понятие информационной грамотности охватывает, прежде всего, технологическую сторону работы с информацией. Выбор технологии работы во многом определяется имеющимися техническими средствами. Знания и умения работы с современной компьютерной техникой определяют как компьютерную грамотность (техническая сторона работы). Но основное отличие грамотности от компетентности в том, что грамотный человек владеет знаниями, а компетентный – реально и эффективно может (готов) использовать знания в решении практических задач.

Из выше сказанного можно определить основное содержание информационной компетентности, в котором сочетаются информационно-технологические и информационно-технические компоненты: владение конкретными навыками по использованию технических устройств (от телефона до компьютера до компьютерных сетей); способность использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию; умение извлекать информацию из различных источников (как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций), представлять ее в понятном виде и эффективно использовать; владение основами аналитической переработки информации; умение работать с различной информацией; знание особенностей информационных потоков в своей предметной области.

Хотя из содержания информационной компетенции видна необходимость ее формирования для решения различных проблем повседневной и профессиональной деятельности, социальной жизни, есть еще несколько свойств, определяющих данную компетентность как ключевую. Информационная компетенция многопланова, т.е. для выработки соответствующих способностей требуется значительное интеллектуальное развитие, проявление таких качеств, как абстрактное

мышление, алгоритмическое мышление, саморефлексия, определение собственной позиции и т.д. (например, выбор значимой информации требует развития таких личных качеств, как самостоятельность и критичность). Необходимы различные типы действий: умение действовать автономно, использовать интерактивные режимы, входить в различные социальные группы и функционировать в них. Следует также подчеркнуть ее полифункциональный характер: формирование информационной компетентности является одной из целей образования, но, в то же время, это ведущее средство процесса обучения.

Так как информационная компетентность является ключевой, то ее формирование происходит на всех уровнях образования, при этом должны выполняться принципы непрерывности и преемственности. Важно выяснить, какие компетенции будут формироваться на каждом этапе образования. То есть необходимо проектирование ключевых, межпредметных и предметных компетенций, тем самым мы сможем определить содержание образования в компетентностном подходе.

Опрос студентов показал, что около 50% опрошенных легко работают в Интернете с электронной почтой, в то же время, только 20% свободно работают с клавиатурой и текстовыми документами. Таким образом, уровень подготовленности абитуриентов варьируется от нулевого до профессионального. Кроме того, все ярче проявляется информационное неравенство учащихся: более 60% студентов имеют компьютер на своем рабочем столе дома, тогда как остальные имеют доступ к этой технике в среднем 1–4 часа в неделю. Из вышесказанного можно сделать вывод, что проектировать информационную компетентность необходимо не по единому сценарию, а исходя из уровня первоначальной подготовки студентов.

Одним из требований при разработке программного обеспечения является интуитивная понятность использования. В результате от пользователя скрывается сущность компьютерного решения проблем профессиональной деятельности, и это формирует у студента ложное чувство того, что компьютер сам все решает. Поэтому не возникает потребности в изучении фундаментальных понятий и методологических подходов в изучении информационных технологий. Таким образом, учебный процесс следует строить не по принципу «нажми на кнопку - получишь результат», а исходя из поставленной задачи, обсуждения возможных методов решения в общем виде, определения оптимального подхода. Выработка этих компетенций невозможна без знаний фундаментальных основ информатики.

Особо необходимо остановиться на роли преподавателя при

формировании информационной компетентности студента. Как показал опрос абитуриентов, около 60% опрошенных считают, что основная причина слабой информационной подготовки – это низкая квалификация преподавателей информатики. Преподаватели информационных дисциплин и преподаватели специальных дисциплин часто «оторваны» друг от друга, т.е. преподаватель информатики имеет слабое представление о предметной области других дисциплин, а преподаватель специальных дисциплин имеет слабую информационную подготовку. Тесному контакту преподавателей мешает и система учебного процесса, в основу которого преимущественно положена классно-урочная система. В этом случае преподаватель может передать студенту необходимые знания по предмету, но говорить о компетентном подходе не приходится.

Для получения профессионального уровня информационной компетентности необходимо создать условия для обучения квалификационной работе на ПК. Вполне очевидно, что студент должен иметь навыки работы с самым современным оборудованием и программным обеспечением (соответствующим его будущей профессиональной деятельности). Важно вовлекать студентов в самостоятельную работу с элементами научно-исследовательской деятельности с активным использованием возможностей информационных технологий. Требуется также обеспечить выполнение принципа преемственности и последовательности. Необходимо сотрудничество учителей средней школы, преподавателей педучилища.

Для реализации индивидуальных образовательных траекторий в учебных планах следует предусмотреть дисциплины по выбору, связанные с информационным блоком, учитывающие степень подготовленности и выводящие обучаемого на заданный уровень информационной компетентности. Применяемые информационные технологии должны подчиняться принципу технической адекватности, т.е. в процессе обучения необходимо поддерживать технические и программные средства на современном уровне. Имеющийся информационный ресурс должен эффективно и рационально использоваться.

THE MAIN OBJECTIVES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING

IRINA PANFEROVA
PhD of Pedagogical Sciences,
Tashkent State Pedagogical
University named after Nizami,
teacheriren@mail.ru
Tashkent, Uzbekistan

Key words: *professional orientation, integration, foreign language teaching, the content, professional skills and competencies.*

As it is revealed in the modern methodological literature, professionally oriented teaching may also refer to the process of foreign language teaching focused on learning professional vocabulary, reading scientific literature on a specialty, professional communication, and professional orientation of the activities. In other words, integration of "Foreign Language" discipline with the profiling disciplines or teach a future specialist on the basis of interdisciplinary connections to use a foreign language as a means of systematically replenishing their professional knowledge, and also as a means of development professional skills and expertise [5]. We are also close to the point of view by T.Dmitriyenko who says that it is necessary to change the purpose of foreign language teaching and turn a foreign language from a speciality into a language for a speciality taking into account the specificity of a chosen profession [1].

While organizing professionally-oriented foreign language teaching, it is necessary to solve a number of objectives:

- to determine the goal;
- to motivate students
- to select and structure language material on the basis of interdisciplinary integration,
- to take into account psychological characteristics of the individual,
- to identify and apply effective approaches to teaching,
- to create and implement organizational and pedagogical conditions for the implementation of such foreign language teaching [4].

Having determined the goal of professionally-oriented foreign language teaching, it is necessary to pay attention to increasing students' learning motivation. Concerning motivation questions, it was established that the problem of increasing students' motivation in the learning process is reflected in many studies by Z.Nishanova, R.Gardner, S.Krashen, G.Kitaygorodskaya, who viewed it as an organized process aimed at enhancing in students a conscious need for acquiring a foreign language promoting to maintain a high level of

students' motivation throughout the entire educational process.

Moreover, in the context of professionally-oriented foreign language teaching it is necessary to take into account individual characteristics of a student: the level of intellectual development, readiness to learn a foreign language, ability to conduct analytical and synthetic work, ability to work independently.

The main objective of professionally-oriented foreign language teaching is to approximate the content and foreign language teaching methods to the practical needs of students. First of all, this refers to selection of the language material, its critical comprehension, consideration of professional specifics and the level of language competence of students. Thus, V.Levchenko, Y.Kashina [2] note that the syllabus design and material selection on the basis of interdisciplinary integration presuppose streamlining, harmonization, complementation and enrichment of the syllabus by scientific knowledge on various subjects, which is expressed in the form of integrated subjects and programs and allows a learner to be included in communication and to increase motivation for learning foreign language. In the opinion by L.Pokushalova [6], the approach to selection of the content should focus on the latest achievements in this or that sphere of human activity, highlight scientific achievements in areas directly reflecting professional interests of students, and provide them with opportunities for professional growth. In turn, L.Yukhnenko [8] examines professional orientation of foreign language teaching as "a specially organized process of targeting goals, content, forms and methods of teaching for the future profession, developing professional skills and personal qualities which are necessary for effective performance of various professional tasks."

One of the objectives in organizing professionally-oriented foreign language teaching is enrichment of the content and structuring of language information [7]. According to the contents of the curriculum, the language material can be structured into sections, blocks and modules. From the point of view by O.Lomakina [3], a modular model of the educational process allows to change the structure of the optional and extracurricular hours in the direction of increasing the independent work of students with educational and methodical literature and electronic educational resources. With this approach, the share of lecture classes is steadily declining and the share of practical classes (practice, seminars, training lessons) involving a closer interaction between a student and a teacher, focused on the acquisition of professional skills and competencies, is growing substantially.

References

1. Дмитриенко Н. А. Формирование компетентного специалиста в процессе обучения иноязычному общению *Молодой ученый*, 2012. № 1. Т.2. С. 83–85.
2. Левченко В. В., Кашина Е. Г. Критерии отбора содержания обучения

иностранным языкам студентов в вузе на основе интеграции. *ИЯШ*, 2012. № 5 (96). С. 48–50.

3. Ломакина О. Е. Проектный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов языкового вуза (англ. яз.): автореф. дис. ... д-ра пед. Наук: 13.00.02. Тамбов, 2004. 44 с.

4. Панферова И.В. Формирование профессионально-ориентированной компетенции студентов высших учебных заведений: автореф. дис.. PhD пед. наук. Ташкент, 2019. 48 с.

5. Петрова В. И. Методика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза :автореф. дисс. .. канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2017. 24 с.

6. Покушалова Л. В. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе. *Молодой ученый*.2012. № 5. С. 305–307.

7. Шарипова Н. Лингводидактические основы обучения юридической лексики русского языка в узбекской аудитории (на материале по специальности): дис. ... канд. пед. наук. Ташкент, 2007. 233 с.

8. Юхненко Л.В. Технология интенсивно-коммуникативного профориентированного обучения чтению и говорению на иностранном языке студентов неязыковых вузов : дис. ... канд. пед. наук. Тольятти. 2000. 192 с.

ДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Пермінова Людмила,

доктор філософії з педагогічних наук, доцент,

професор кафедри педагогіки

дошкільної і початкової освіти,

Херсонський державний університет

perminova@i.ua

м. Херсон, Україна

Актуальність компетентнісного підходу розглядається як одне з важливих положень оновлення змісту освіти. Це зумовлено тим, що професійна діяльність характеризується зростаючою складністю і динамікою, основним же завданням компетентнісного навчання є формування фахівця, здатного вирішувати професійні проблеми в нових ситуаціях.

М. Нагач зауважує, що компетентнісний підхід стає останнім часом усе більш поширеним і претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, здійснюваної як державами, так і впливовими міжнародними організаціями, підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення

досвіду, умінь та навичок, що спираються на наукові знання [2].

На думку Л. Коваль, у вищій освіті перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається в двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативного складника освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По-друге, постає потреба сформувати у майбутніх фахівців ключові та предметні компетентності [1].

Модернізація початкової освіти і зміна освітніх парадигм у системі вищої професійної педагогічної освіти припускають перехід до нових стратегій навчання, орієнтованих на варіативну, суб'єктність, індивідуальнотворчі, розвиваюльні форми і методи підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз теоретико-методологічних підходів до феномену особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя початкової школи дозволяє зробити висновок про те, що дидактична підготовка в системі вищої педагогічної освіти - це динамічний процес формування професійної ідентичності, компетентності (зокрема дидактичної) і готовності до творчо-перетворюючої діяльності. Професійна ідентичність учителя початкових класів - це стійка професійно-ментальна позиція, параметрами якої є константна (здатність до позитивного прийняття варіативних змін в цілях, змісті, методах і формах навчання в початковій школі), адаптивність (здатність до руйнування неадекватних професійних стереотипів, пов'язаних з парадигмою традиційного навчання в початковій школі), дистантність (уявлення про місце професії - учитель початкових класів - в семантичному, інформаційному і міжкультурному професійному просторі, в системі безперервної освіти); сформованість образу «Я-професіонал». Дидактична компетентність майбутнього вчителя початкової школи - інтегральна якість особистості, що включає систему професійних знань (методологічних, психолого-педагогічних, дидактико-методичних, технологічних), ефективних професійних навичок і умінь, володіння сучасними алгоритмами і способами рішення професійних завдань. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до творчо-перетворюючої діяльності характеризуємо як інтеграційне утворення особистості, що включає потребу і здібності до зміни професійно-діяльнісних стереотипів у змісті і структурі початкової освіти; знання, апробацію, усвідомлений вибір і творче застосування сучасних моделей і технологій навчання молодших школярів.

Поняття «дидактична підготовка» – це вивчення загальних основ навчання, професійна підготовка вчителя до організації процесу навчання, навчально-виховної роботи в умовах дидактичної системи школи, організації

і керівництва колективної пізнавальної діяльністю учнів. «Дидактичною підготовкою» називають цілеспрямований процес формування дидактичної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Можна зробити припущення, що чинниками дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах компетентнісного підходу є: виявлення тенденцій розвитку сучасної початкової освіти, а тільки потім проєктування процесу професійної підготовки задля його оптимізації; облік принципів особистісно-професійного розвитку студента, які, передусім пов'язані з розвитком рефлексії, що дозволяє обирати оптимальні стратегії життєвого шляху; виявлення чинників, що зумовлюють продуктивний розвиток майбутнього учителя, вивчення специфіки особистісних змін на різних етапах професійної підготовки; проведення цілеспрямованої роботи з формування в студентів конструктивної концепції «Я-професіонал» (основним механізмом такої роботи повинні стати зміна структури мотивації студентів через активізацію мотивів професійних досягнень, розвиток потреби в самовизначенні, формування професійно важливих якостей, необхідних для творчого оволодіння технологією педагогічної діяльності); посилення інтеграційної ролі психолого-педагогічного супроводу як цілісного і безперервного процесу вивчення, аналізу, формування, розвитку, саморозвитку і корекції інтегральної індивідуальності студентів загалом, що потрапляють в об'єктивне поле діяльності викладача, куратора і керівництва факультету; системне пізнання і створення умов для самоперетворення майбутнього вчителя в самодіяльного суб'єкта, здатного до саморозвитку в процесі його професійної підготовки, що передбачає розроблення й реалізацію відповідного змісту, моделей, алгоритмів, освітніх технологій, адекватних засобів структурно-функціонального, навчально-методичного і управлінського забезпечення, моніторингової діагностики і оцінювання динаміки професійного розвитку студента; організація комплексу зв'язків: початкова школа – учитель початкових класів – дослідник – вища школа.

Література

1. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 375 с.
2. Нагач М.В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2008. 21 с.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Піддячий Володимир,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу андрагогіки,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих

імені Івана Зязюна НАПН України,

pvm2010@ukr.net

У сучасних умовах розбудови Української держави актуальності набуває формування громадянської компетентності майбутніх педагогів, які братимуть активну участь у розвитку інтелектуальної та духовної основи суспільства через: виховання та учіння підростаючого покоління, мотивування його до саморозвитку [4]; створення умов для набуття молоддю соціального і професійного досвіду [5; 6]; передачу та розвиток духовних надбань українського народу; досягнення високої культури міжнаціональних взаємин; формування в молоді духовності, фізичної досконалості, моральної, естетичної, правової, трудової та екологічної культури [2; 3].

Громадянська компетентність майбутнього педагога – це динамічна комбінація знань, умінь і навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка дозволяє усвідомлено, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські обов'язки та права в суспільно-політичній та навчальній діяльності, користуватися свободами, займати активну громадянську позицію задля розвитку демократичного суспільства, бути патріотом своєї держави, шанобливо ставитися до народів і культур інших країн [3]. Вона є складним особистісним утворенням, що виникає в результаті громадянської освіти, основним завданням якої є формування та розвиток почуття належності до суспільства [1].

Формування громадянської компетентності майбутніх педагогів є актуальним, оскільки: в Україні спостерігається тенденція до активного розвитку демократії, основу якої становить положення, що єдиним легітимним джерелом влади є народ; чим краще громадяни будуть підготовлені до участі в управлінні державою, тим динамічнішим буде її розвиток; це сприятиме підвищенню готовності майбутніх педагогів до грамотної, активної, відповідальної і ефективної реалізації власних громадянських прав та обов'язків.

На основі аналізу нормативно-правового забезпечення, яке регулює організацію та вимоги до формування громадянської компетентності майбутніх педагогів, встановлено, що його доцільно розглядати на трьох

рівнях: державному, локальному та міжнародному. На державному рівні воно визначається Конституцією України, Законами України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Указами Президента України «Про затвердження національної стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016-2020 роки», «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», рішенням колегії Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті. На локальному рівні – Статутом закладу вищої освіти (ЗВО), положенням ЗВО «Про студентське самоврядування у ЗВО», положенням ЗВО «Про наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених». На міжнародному – Угодою про асоціацію України з ЄС та Хартією Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини.

Аналіз зазначеного нормативно-правового забезпечення дозволив дійти висновку, що воно передбачає створення умов для: розвитку громадянського суспільства; здійснення підготовки громадян до безпосередньої участі в управлінні державою шляхом проєктування та ухвалення управлінських рішень, а також контролю за їх реалізацією; ефективної партнерської взаємодії з органами державної влади, місцевого самоврядування, закладами вищої освіти тощо; реалізації та захисту громадянських та студентських обов'язків, прав і свобод; задоволення особистісних і суспільних інтересів, громадської ініціативи та самоорганізації; співпраці організацій громадянського суспільства України та держав-членів Європейського Союзу.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. С. 106.
2. Піддячий В. М. Обґрунтування змісту культурологічної підготовки майбутнього педагога. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2015. Вип. 1-2. С. 52-58.
3. Піддячий В. М. Сутність і зміст громадянської компетентності майбутнього педагога. Молодь і ринок. 2017. № 7 (150). С. 76–82;
4. Піддячий В.М. Мотивація до здійснення професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Education and pedagogical sciences (Освіта та педагогічна наука). 2014. № 2 (163). С. 41-47.
5. Піддячий М.І. Виховання і розвиток дітей засобами праці. Трудова підготовка в закладах освіти. 2007. № 3. С. 6–9.
6. Піддячий М.І. Освіта і наука України у вимірі громадянських суспільств: соціально-професійна орієнтація. Неперервна професійна освіта : теорія і практика. Пед. науки. 2016. Вип. 3-4 (48-49). С. 59–65.

СУТНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Піддячий Микола,

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу
профільного навчання,

Інститут педагогіки НАПН України,
член-кореспондент Міжнародної Слов'янської
Академії освіти імені Яна-Амоса Коменського,

pminapn@gmail.com

Компетентісно орієнтована підготовка старшокласників є актуальною проблемою в науці й практиці, що зумовлено розбудовою в Україні соціально-економічних відносин на новому етапі розвитку особистості, суспільства та держави. Сьогодні є запит на професійно розвинену людину, здатну розв'язувати складні виробничі проблеми регіонального, державного та планетарного рівнів, забезпечуючи суспільний поступ.

Упродовж останніх років спостерігалася тенденція підготовки старшокласників у бік когнітивної (знаннявої) складової психологічної сфери, ігноруючи операційно-технологічну (діяльнісну), що спричинило культ отримання знань без умілого застосування їх на практиці. Запропонована розробка передбачає утвердження пріоритету чинників, спрямованих на гармонізацію психологічної сфери особистості, у процесі її становлення на вікових етапах та означення сутності підготовки до компетентної праці.

В означеному контексті розвиток особистості старшокласника має відбуватися у процесі самотворення та творення культури. У досягненні цієї мети сучасний освітній процес має базуватися на усвідомленні себе суб'єктом суспільної взаємодії, у результаті чого набуваються вищі життєві цінності та формуються індивідуально-психологічні якості на етапах вікового розвитку [2, с. 77]. З огляду на закономірні зв'язки між метою, засобами та результатами соціально-професійно спрямованого навчання старшокласників й умовами їх застосування увага приділяється таким основним складникам змісту освіти й вимогам до підготовки старшокласників: 1) трудова діяльність та її інфраструктура; 2) праця людини; 3) професійна культура; 4) професійна орієнтація; 5) господарювання у побуті; 6) підприємницька діяльність; 7) соціально-професійна взаємодія на ринку праці [1, с. 7-8].

Забезпечити гармонізований поступ суспільства та динаміку

розвитку держави можуть фахівці з багатогранним психологічним досвідом, який відповідає галузевим запитам на основі розроблених критеріїв. В інтеграційному ж процесі різновекторність життєвого простору людини формує її рівень психологічного досвіду, який у побудові особистісної траєкторії має аналізуватися та структурується за якісними і ціннісними ознаками. Безперервність цього процесу забезпечує динаміку розвитку психологічної сфери особистості на всіх етапах вікового розвитку. У зв'язку з цим особливого значення в процесі становлення особистості старшокласника набуває забезпечення єдності соціального і природного, загального й індивідуального, прав і обов'язків, регламентації і творчості, знань і практики. Забезпечення успішності цього процесу відбувається через розроблення та впровадження в практику безперервної освіти навчально-виховних систем, які в процесі життя людини разом із формуванням якостей успішного засвоєння здобутих знань, створюватимуть умови для системного їх використання в практичній діяльності [4, с. 17-18] на побутовому, професійному та соціальному рівнях, що стимулює вмотивованість особистості до розвитку впродовж життя, а отже, й формування компетентностей.

Компетентності є набутою в результаті діяльності характеристикою особистості, що сприяють її успішному входженню в життя суспільства. Вони розглядаються як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів і накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти, застосовуючи досвід успішної діяльності в певній сфері. На цьому етапі потребують розроблення технології оцінювання компетентностей і їх рівнів, які слугуватимуть передусім для: моніторингу якості освітніх послуг і рівня навчальних досягнень, їх відповідності державним стандартам; використання результатів оцінювання роботодавцями з метою кваліфікованого відбору робочої сили; порівняння національних систем освіти [3, с. 85-86]. Компетентності розробляються на різних рівнях засвоєння змісту освіти з дотриманням критеріїв вікової періодизації. Ієрархія компетентностей: ключові надпредметні, або базові, що опираються на пізнавальні процеси і виявляються в різних контекстах; загальнопредметні – незалежні від певної сукупності предметів або освітніх галузей; предметні – набуваються у процесі вивчення певних предметів. Вони мають змінний характер та рухливу структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення і діяльності особистості в соціумі [5, с. 46]. Їх можна прогнозувати і проєктувати у когнітивній, діяльнісній, мотиваційній, етичній, соціальній, поведінковій та інших сферах життя особистості.

Для успішної життєдіяльності людини у Законі України «Про освіту» передбачено формування ключових компетентностей: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися іноземними мовами; математична; у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційна; екологічна; інформаційно-комунікаційна; навчання впродовж життя; громадянська та соціальна; культурна; підприємницька та фінансова. В узагальненому вигляді для шкільної освітньої практики компетентності можна представити так: ключові; за видами діяльності; у сфері суспільного життя; у галузях суспільного знання; у галузях суспільного виробництва; за складовими психологічної сфери; у сфері здібностей; за рівнем соціальної зрілості і статусу.

Одним із шляхів, який допоможе усвідомити сутність формування компетентностей є соціально-професійний розвиток особистості на етапах вікового становлення. Він має на меті сформувати високий рівень готовності до реалізації особистісних і громадянських значущих цілей в умовах глобалізованого простору завдяки підвищенню рівня конкурентоспроможності людини. Від досягнення цієї мети залежить успішна взаємодія зі світом як на рівні матеріального виробництва, так і на рівні особистісного і суспільного взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги.

Соціально-професійний розвиток особистості – процес спрямований на духовне, інтелектуальне, фізичне, соціальне і професійне формування особистості через поетапний індивідуальний вияв у системі її мотивів фундаментальної потреби пізнання в обраній для діяльності виробничій чи невиробничій сфері на ринку праці та застосуванні отриманих знань для становлення операційно-технологічної (діяльнісної) складової психологічної сфери з метою професійної взаємодії у процесі вироблення суспільно значущого продукту праці. Соціально-професійний розвиток особистості є комплексною науково обґрунтованою системою форм, методів, засобів і технологій залучення до реалізації особистісних та громадянських значущих цілей, формування цінностей та розбудови відносин, яка цілеспрямовано використовується для досягнення мети: вироблення в свідомості людини внутрішньої потреби самовираження та самоствердження шляхом створення соціально значущих матеріальних і духовних цінностей необхідних для задоволення потреб; засвоєння визначеного змісту освіти й застосування певної системи базових і спеціальних знань та норм, які дають змогу повною мірою функціонувати в суспільстві та професійному середовищі; реалізації творчого потенціалу, здібностей, задатків; формування рівнів компетентностей на етапах вікового розвитку; здобування психологічного та соціально-професійного

досвіду; гармонізованого розвитку; капіталізації людських ресурсів в умовах реальної та прогнозованої трудової діяльності і взаємодії на ринку праці. Механізми формування та функціонування соціально-професійного розвитку особистості зумовлюються системою координат життєвого простору людини та суспільства. Складності проєктування соціально-професійного розвитку особистості пов'язані, насамперед, з: вибором напряму професійної діяльності в швидкозмінних умовах життя та праці; системним підходом до організації психологічної діяльності в різних її формах та видах; об'єктивністю оцінки за працю, яка необхідна для забезпечення життєдіяльності суспільства та розвитку держави; заниженням рівня очікуваної винагороди за суспільно значущу виконану роботу; хронічним дефіцитом проєктів і ресурсів для розвитку протягом життя тощо.

Підсумовуючи зазначимо, що розроблення та реалізація системи формування компетентностей старшокласників залежить від процесів особистісного, природного та суспільного характеру, які відбуваються на території життєдіяльності суспільства, територіальної громади .

Література

1. Піддячий М. І. Виховання та розвиток дітей засобами праці. *Трудова підготовка в закладах освіти*, 2007. №3. С. 6–9.
2. Піддячий М. І. Освіта і наука України: соціально-трудоий розвиток. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія №13, Проблеми трудової та професійної підготовки. Випуск 8: зб. Наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. 132 с. С. 75–80.
3. Піддячий М. І. Соціально-професійна орієнтація учнів - напрям у підручникотворенні. *Проблеми сучасного підручника* / Інститут педагогіки НАПН України. Київ: Пед. думка, 2011. С. 80–89.
4. Проєктування змісту профільного навчання технологій у старшій школі: [колективна монографія] / Тарара А. М., Вдовченко В. В., Мачача Т. С., Туташинський В. І. Київ : Педагогічна думка, 2017. 361 с.
5. Формування освітнього середовища профільної школи: [колективна монографія] / Піддячий М. І., Васьківський М. В., Доротюк В. І., Левченко Н. Г., Туташинський В. І., Кохан О. В., Ассанов М. О., Рогоза В. В., Коляновська М. С.; за ред. М. І. Піддячого. Київ: Пед. думка, 2013. 200 с.

СУТНІСТЬ І ЗАВДАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Полонська Тамара,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
Polonska@gmail.com

Сучасний розвиток шкільної іншомовної освіти характеризується впровадженням компетентнісного підходу до навчання, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, адекватних соціально-економічним умовам і необхідних для її успішної самореалізації в суспільстві.

Сутність компетентнісного підходу в процесі навчання іноземних мов учнів закладів загальної середньої освіти та проблеми формування ключових компетентностей аналізуються в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників (О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, Н.Д. Гальскова, І.О. Горошкін, Л.Я. Зєня, І.О. Зимня, Л.В. Калініна, Р.П. Мільруд, С.Ю. Ніколаєва, О.С. Пасічник, Ю.І. Пассов, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, Ch. Brumfit, D. Hymes, W. Littlewood, R. Mirabile, S. Parry, S. Savignon, L. Spencer & S. Spencer та ін.).

Значну роботу в цьому проведено науковими співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України у процесі дослідження теми прикладного характеру «Дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі» (2017–2019 рр.). Зокрема, ними підготовлено й опубліковано:

- «Концепцію компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи» (Редько В.Г., Полонська Т.К., О.С. Пасічник, Н.П. Басай), у якій розкрито дидактичні та методичні аспекти організації навчання іноземних мов учнів 1–4 класів на засадах компетентнісного підходу; проілюстровано принципи добору навчального матеріалу до компетентнісно орієнтованого змісту навчання; розглянуто вікові особливості учнів молодшого шкільного віку та їх вплив на формування готовності до оволодіння змістом навчання, окресленим чинною навчальною програмою.

Відповідно до розглянутих положень запропоновано модель компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи [2];

- методичні рекомендації *«Організація компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі»* (Редько В.Г.), де визначено й схарактеризовано дидактичну та методичну сутність компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи; окреслено зміст освітнього іншомовного комунікативного середовища як засобу ефективної організації навчального процесу та визначено чинники впливу на його впровадження; описано зміст і структуру іншомовної комунікативної компетентності, виокремлено й проаналізовано засоби її становлення та показники сформованості в учнів 1–4 класів [5];
- розділ *«Дидактичне і методичне спрямування змісту компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи»* (Редько В.Г., Полонська Т.К., Пасічник О.С., Басай Н.П.) у колективній монографії *«Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти»* [3, с. 127–330];
- підготовлено до видання рукопис навчально-методичного посібника *«Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі»* (Редько В.Г., Полонська Т.К., Пасічник О.С., Горошкін І.О., Шпак Н.В.).

Державний стандарт початкової освіти, який ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого й компетентісного підходів, передбачає оволодіння здобувачами освіти протягом навчання в початковій школі ключовими компетентностями (паралельно із предметними), які спрямовані на їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетентностей.

Відповідно до зазначеного стандарту *головною метою* навчання іноземної мови в початковій школі є *«формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти»* [1, с. 4].

Зважаючи на нові вимоги Нової української школи до сутності та завдань компетентісного підходу в цілому та до його складників зокрема, доцільно запропонувати нові дефініції понять «компетентісний підхід»,

«компетентність», «ключові компетентності», запропоновані в документах НУШ.

Зокрема, **компетентнісний підхід** визначено як «місток, який поєднує школу з реальним світом і тими потребами, які ставить перед людиною життя». **Компетентність** трактується як «поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити діяльність у нових непередбачуваних умовах», а **ключові компетентності** як «ті, які кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, вияву активної громадянської позиції, соціального залучення та працевлаштування, і які здатні забезпечити життєвий успіх молоді у суспільстві знань» [4, с. 10].

Концепція НУШ визначає десять ключових компетентностей з урахуванням рамкових Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя (2006 р.). Компетентності української школи фактично дублюють вісім компетентностей, визначених Європарламентом і Радою Європи, про що свідчать порівняльні дані таблиці (табл. 1). З усіх перерахованих у таблиці компетентностей лише остання в лівому стовпці («Екологічна грамотність і здорове життя») немає аналогів у правому стовпці.

Таблиця 1

Ключові компетентності для життя

Компетентності Нової української школи	Компетентності, рекомендовані Європейським Парламентом і Радою Європи
1. Спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами.	1. Спілкування рідною мовою (<i>Communication in the mother tongue</i>).
2. Спілкування іноземними мовами.	2. Спілкування іноземними мовами (<i>Communication in foreign languages</i>).
3. Математична компетентність.	3. Математична компетентність й основні компетентності у природничих науках і технологіях (<i>Mathematical competence and basic competences in science and technology</i>).
4. Основні компетентності у природничих науках і технологіях.	4. Цифрова компетентність (<i>Digital competence</i>).
5. Інформаційно-цифрова компетентність.	5. Навчатися вчитися (<i>Learning to learn</i>).
6. Уміння вчитися впродовж життя.	6. Почуття ініціативи та підприємництва (<i>Sense of initiative and entrepreneurship</i>).
7. Ініціативність і підприємливість.	7. Соціальна та громадянська компетентності (<i>Social and civic</i>
8. Соціальна та громадянська компетентності.	

	<i>competence</i>).
9. Обізнаність і самовираження у сфері культури.	8. Культурна обізнаність і вираження (<i>Cultural awareness and expression</i>).
10. Екологічна грамотність і здорове життя.	

Добір предметів і тематичних розділів шкільних програм відбуватиметься з огляду на доцільність з точки зору наведених компетентностей. Зокрема, однією із ключових компетентностей НУШ є «спілкування іноземними мовами», яке передбачає «уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно й письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування» [4, с. 11]. Що ж стосується зазначених наскрізних умінь, то всі вони в тій чи іншій мірі є дотичними до предмета «іноземна мова».

Отже, *компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов* можна визначити як навчання, спрямоване на комплексне оволодіння учнями ключовими компетентностями, котрі забезпечують їхню підготовку до комунікації з урахуванням різних ситуацій спілкування. Таке навчання передбачає зміщення акценту з накопичення знань, навичок і вмінь на формування й розвиток в учнів готовності здійснювати міжособистісне та міжкультурне спілкування іноземною мовою в усній і письмовій формах у межах найтиповіших сфер і тем спілкування, доступних для них, та здатності застосовувати засвоєний досвід у конкретних ситуаціях.

Відповідно, головну мету навчання іноземної мови здобувачів початкової освіти можна конкретизувати за допомогою таких *допоміжних цілей*: формування вміння спілкуватися іноземною мовою на елементарному рівні з урахуванням мовленнєвих можливостей і потреб учнів в усній (аудіювання й говоріння) і письмовій (читання і письмо) формах; залучення учнів до нового соціального досвіду з використанням іноземної мови: їхнє знайомство зі світом зарубіжних однілітків, із дитячим фольклором і доступними зразками художньої літератури країни, мова якої вивчається; виховання доброзичливого ставлення до представників інших народів і культур; розвиток мовленнєвих, інтелектуальних і пізнавальних здібностей учнів, а також їхніх загальнонавчальних умінь; розвиток мотивації до подальшого оволодіння іноземною мовою; виховання і всебічний розвиток учнів

засобами іноземної мови.

Зважаючи на сформульовані цілі іншомовної освіти, завдання предмета «іноземна мова» в початковій школі полягають у формуванні в учнів таких умінь: здійснювати спілкування в межах сфер, тем і ситуацій, визначених чинною навчальною програмою; розуміти на слух зміст автентичних текстів; читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту; здійснювати спілкування в письмовій формі відповідно до поставлених завдань; адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови та інших навчальних предметів; використовувати в разі потреби невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів; критично оцінювати інформацію та використовувати її для різних потреб; висловлювати свої думки, почуття та ставлення; ефективно взаємодіяти з іншими усно, письмово та за допомогою засобів електронного спілкування [6, с. 22].

Зазначені вище цілі та завдання можуть бути успішно реалізовані за умови використання сучасних підходів до навчання іноземних мов здобувачів початкової освіти Нової української школи, з урахуванням їхніх психологічних і вікових особливостей, основних принципів добору навчального матеріалу та засобів його засвоєння.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87 (зі змінами в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF>
2. Концепція компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, О. С. Пасічник, Н. П. Басай; за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 36 с.
3. Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти : моногр. / відп. за вип. М. М. Сідун, Т. К. Полонська. Мукачево : МДУ, 2018. 342 с.
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи : МОН України. Київ, 2016. 40 с.
5. Редько В. Г. Організація компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : метод. рек. Київ : Пед. думка, 2019. 34 с.
6. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти : Іншомовна галузь. Іноземна мова / розробл. під кер. О.Я. Савченко : наказ МОН України від 21.03.2018 № 268. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

РОЛЬ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Попова Людмила,

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури,
Інститут педагогіки НАПН України
pl09122003@gmail.com
м. Київ, Україна

Нинішні випускники закладів освіти опиняються в таких умовах, за яких потрібно самостійно приймати рішення, застосовуючи свої знання, уміння й досвід, керуючись системою цінностей і мотивів. Від цього щоденного вибору залежатиме не тільки їхнє життя, а й існування, розвиток і поступ суспільства загалом. Тому стимулювати здобувачів освіти до саморозвитку, спонукати їх до самоосвіти й самовдосконалення, свідомого професійного самовизначення потрібно ще зі школи. Крім того, доцільно взяти до уваги й те, що в старших класах переважає самостійна робота учнів. Учитель на занятті української мови актуалізує здобуті учнями старших класів знання, завдяки комплексу завдань удосконалює набуті ними вміння й навички, формує мотиваційну й ціннісну сферу особистості. Разом з тим, під час самостійної роботи дії учнів спрямовані на відпрацювання навичок планувати й реалізовувати навчально-пізнавальну діяльність: самостійно знаходити, узагальнювати й систематизувати навчальну інформацію, продукувати на її основі власне висловлення, «заповнювати знаннямі прогалини» тощо. І наскільки ця робота буде систематичною і послідовною, залежить від учителя-словесника.

У контексті зазначеного слушною вважаємо думку О. Кучерук про те, що «самостійна діяльність школяра має включати як дії, мотивовані власною ініціативою, так і дії, ініційовані вчителем» і що «важливо встановити раціональне співвідношення репродуктивного, частково-пошукового і творчого видів діяльності, що, у свою чергу, визначають відповідні рівні навчально-пізнавальної самостійності учнів» [1, с. 73]. З огляду на це особливого набуває значущості застосування засобів навчання, що активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів, є стимулом для оволодіння ними новим видом діяльності й моделювання шляхів застосування нових знань, які «не виникають поза межами

пізнавальної діяльності суб'єкта» (С. Рубінштейн).

Одним із ефективних засобів навчання є навчальний текст. Для учнів 5–9 класів він здебільшого джерело нової інформації, водночас в 10–11 класах його можливості змінюються – вміщена в тексті інформація повинна деталізувати вже засвоєне з української мови, розкривати нові аспекти відомого, спонукати до узагальнень і систематизації. Добираючи навчальний текст для самостійного аналізу учнями, учитель має брати до уваги кілька критеріїв: новизна інформації, можливість прогнозування ситуацій, у яких її варто використати, оптимальна насиченість новими лексичними одиницями тощо.

У старших класах доцільно, на наш погляд, змінити й ситуацію застосування такого тексту. Наприклад, запропонувати учням ознайомитися з навчальним матеріалом вдома, доповнити його відомостями, яких, на їхню думку, бракує, і змінити спосіб викладу інформації. Зауважимо, що важливо не обмежувати учнів способами подання сприйнятого: це може бути презентація, таблиця, конспект, карта пам'яті, колаж, хмара тегів тощо. Разом з тим, під час уроку доцільно обговорити самостійно опановану старшокласниками інформацію, акцентуючи увагу на тих аспектах, які в тексті були розкриті не повною мірою.

Окремої уваги на заняттях української мови в 10–11 класах ліцею заслуговує застосування довідкових медіа-ресурсів. Практика переконує в тому, що не завжди під час заняття учні мають змогу скористатися можливостями електронних словників і довідкової літератури. З огляду на це учнями старших класів для самостійного виконання варто запропонувати такі домашні завдання: 1) підготувати презентацію одного зі словників; 2) скласти порівняльну таблицю словникових статей різних тлумачних словників; 3) створити текст, у якому розкрити можливості одного із медіаресурсів тощо.

Отже, організовуючи самостійну діяльність учнів з української мови в 10–11 класах, учитель-словесник має обрати такі засоби, застосування яких стимулюватиме пізнавальну діяльність учнів, спонукатиме їх до вияву самостійності, ініціювання ідей, продукування власних висловлень, створення оригінального продукту – презентації, колажу, інтелект-карти, буктрейлера тощо.

Література

1. Кучерук О. А. Інтеграція комп'ютерних методів у традиційну систему організації самостійної роботи учнів з української мови. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 57. Педагогічні науки. 2011. С. 72–75.

ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Попович Анжеліка,

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови,*

*Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,*

likalika0409@gmail.com

м. Кам'янець-Подільськ

Вагомим складником лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури є стилістична компетентність.

Аспекти формування стилістичної компетентності студентів схарактеризовані в працях багатьох дослідників (Н. Баранник, М. Бодоньї, О. Вовк, І. Головчанська, Л. Кантейкіна, К. Климова, Л. Лінникова, О. Мількевич, А. Приймак, А. Сапарбаєва, Ю. Слободська, М. Стурикова, О. Ульянова та ін.). Водночас формування стилістичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури залишається поза полем зору науковців і потребує більш ґрунтовного опрацювання.

Вважаємо стилістичну компетентність окремою компетентністю майбутніх учителів української мови і літератури й одним із різновидів лінгвістичної компетентності. У результаті теоретичних узагальнень визначаємо стилістичну компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури як багатокомпонентну й динамічну здатність особистості, що є результатом навчання стилістики української мови, зокрема засвоєння знань зі стилістики, оволодіння стилістичними вміннями й навичками, наявність мотиваційно-ціннісного ставлення й поведінкових норм, а також досвіду їх застосування під час конструювання стилістично довершеного тексту в усній і писемній формах, використання мовних засобів відповідно до мети, умов й цільових настанов спілкування, здійснення науково-дослідницьких пошуків і майбутньої педагогічної діяльності.

У структурі стилістичної компетентності дослідники виокремлюють такі компоненти (складники): лінгвістичний, мовний, мовленнєвий, етнокультурознавчий (Л. Лінникова [3]); когнітивний, інтерпретувальна здібність, особистісно-смысловий, регуляторний, досвід діяльності, індикатори із перевірки сформованості компетенції (О. Корякіна [2]); мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, комунікативно-мовленнєвий (Л. Кантейкіна [1]); цільовий, мотиваційно-ціннісний,

інструментальний, особистісний (Ю. Слободська [4]) тощо. Єдиного підходу до структури стилістичної компетентності немає.

На підставі аналізу наукових студій, власного досвіду науково-педагогічної діяльності й проведеного дослідного навчання вирізняємо такі складники стилістичної компетентності:

1) за психологічними чинниками: мотиваційний – свідоме ставлення до опанування стилістики української мови й розуміння потреби стилістичних знань у майбутній педагогічній діяльності, у підвищенні рівня професійного, ділового й побутового мовлення, для здійснення мовленнєвого виховання сучасного суспільства; знаннєвий (когнітивний) – усвідомлене опанування й осмислення теоретичних знань зі стилістики й потреба повсякчасного їх поповнення, здатність активно засвоювати стилістичні поняття й категорії та розуміти їх; діяльнісний – набуття стилістичних умінь і навичок; ціннісний – вибір мовних засобів і послуговування ними з урахуванням загальнолюдських, національних, родинних цінностей, естетичної функції; дотримання правил українського мовленнєвого етикету; використання в усному й писемному мовленні форм, сповнених української ментальності; усвідомлення української мови й спілкування як цінностей; емоційний – налагоджування емоційного контакту зі співрозмовником за допомогою належного добору мовних засобів; урахування терапевтичної функції слова; рефлексійний – самооцінювання, оцінювання, контроль і коригування рівня знань зі стилістики, здатність обґрунтовувати доцільність обраних мовних засобів у текстах різних функційних стилів, типів і жанрів, здійснення самоаналізу й аналізу усного та писемного мовлення, корегування його, набуття потреби до подальшого розвитку й самоосвіти зі стилістики;

2) за змістовим наповненням: загальностилістичний (засвоєння загальних понять і категорій стилістики); рівневостилістичний: фонетично-стилістичний, лексично-стилістичний (лексично-стилістичний і фразеологічно-стилістичний), граматично-стилістичний (словотвірностилістичний, морфологічно-стилістичний, синтаксично-стилістичний);

3) за діяльнісними ознаками: *мовний* – засвоєння стилістично забарвлених мовних засобів; мовленнєвий – оволодіння базовими мовленнєвими поняттями, сприймання, аналіз, інтерпретування, конструювання, реконструювання й редагування текстів різних функційних стилів, типів і жанрів мовлення; *комунікативний* – використання мовних засобів у різних ситуаціях спілкування (комунікації) та з різними комунікантами; самоосвітній – готовність і потреба здійснювати самоосвіту й саморозвиток стосовно засвоєння нових знань зі стилістики та вироблення стилістичних умінь; *науково-дослідницький* –

оволодіння методами наукового дослідження зі стилістики, здійснення наукових пошуків; спостереження й аналіз стилістичних явищ, уміння їх репрезентувати; *методичний* – застосування стилістичних знань в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти й готовність здійснювати педагогічну діяльність щодо викладання стилістики.

Інтегрування та взаємодія означених вище складників призведе до формування високого рівня стилістичної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Література

1. Кантейкина Л. В. Формирование стилистической компетентности у студентов-билингвов филологического факультета педагогического вуза в процессе обучения лингвистическим дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2011. 190 с.

2. Корякина А. Н. Педагогические условия формирования стилистической компетенции у старшеклассников якутской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Якутский государственный университет имени М. К. Аммосова. Якутск, 2008.

3. Линникова Л. М. Формирование стилистической компетенции студентов национальных групп педвуза в курсе «Современный русский литературный язык»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Институт общего среднего образования РАО. Москва, 1995. 18 с.

Слободская Ю. В. Стилистическая компетентность как компонент процесса подготовки лингвиста-переводчика. *Педагогические науки. Стратегические направления реформирования системы образования*. 2014. URL: http://www.rusnauka.com/24_PNR_2014/Pedagogica/2_176031.doc.htm.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У СТВОРЕННІ РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Попович Лідія,

науковий співробітник,

Інститут педагогіки Національної
академії педагогічних наук України,

plidia01@ukr.net, м. Київ,

м. Київ, Україна.

Ключові слова: опорний заклад освіти, філії, організація управління, професійна компетентність, субмодель ресурсного забезпечення.

У період модернізації освіти в Україні, проведення адміністративно-територіальної реформи, утвердження державно-громадського управління освітою, утворюються освітні округи, «освітній округ – сукупність (мережа) закладів освіти та їх філій, у тому числі закладів позашкільної

освіти, закладів культури, фізичної культури і спорту» та опорні заклади освіти, які є «... юридичною особою, має рахунки в органах казначейства, самостійний баланс, штамп, печатку. Кількість здобувачів освіти опорного закладу освіти (без урахування їх кількості у філіях) повинно становити не менш, як 200 осіб». До опорних закладів освіти доєднуються філії, такі заклади освіти у нормативних документах охарактеризовані так : «Філія опорного закладу освіти не є юридичною особою і діє на підставі положення, затвердженого в установленому порядку. Філія забезпечує здобуття початкової освіти, а також за рішенням засновника – базової середньої освіти» [2]. Відповідальність у таких закладах загальної середньої освіти за надання якісних освітніх послуг покладається на керівника-управлінця та педагогічний колектив.

Опорні заклади освіти створюються з метою забезпечення нового освітнього простору «сукупність умов, засобів та технологій, що утворюють безпечне освітнє середовище із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних засобів та технологій у процесі здобуття освіти, у тому числі новітніх технологій енергоефективності, дизайну, архітектури будівель, споруд та території закладів освіти»; комфортного освітнього середовища та надання якісної освіти здобувачам освіти [2].

Вітчизняні вчені присвятили свої наукові розвідки аналізу проблем управління закладами загальної середньої освіти, управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами: моделей та механізмів (Л. Калініна), теорії адаптивного управління та розробки і впровадження моделі державно-громадського управління (Г. Єльнікова), громадсько-державного управління освітою та закладами освіти (Л. Калініна, С. Корольок, О. Пастовенський), організаційним механізмам державно-громадського управління та громадсько-державного управління (Л. Калініна, О. Онаць, І. Осадчий, О. Пастовенський, Л. Парашенко), особливостям управління опорною школою (Н. Василенко), професійній компетентності керівника, психологічній, теоретичній та практичній готовності до вимог, які стоять перед керівником закладу освіти (Т. Сорочан) та ін.

Дослідження показало, що крім нормативно-правових документів та державних розробок, положень та інших документів органів місцевого самоврядування і самих опорних закладів освіти, питання діяльності опорних закладів освіти мало висвітлені у науковій літературі. Тому метою нашого дослідження є розроблення субмоделі ресурсного забезпечення управління опорного закладу освіти – до вироблення якої керівник повинен уже мати власну сформовану професійну компетентність.

Як показує наше дослідження, у опорних закладах освіти наявні такі

проблеми організаційно-управлінського змісту: недостатній рівень професійної компетентності педагогічних працівників (20%), якість навчально-методичного забезпечення (26%), рівень професійної компетентності працівників органів управління освітою (в основному у об'єднаних територіальних громадах (ОТГ) (21%) тощо. Ці та інші проблемні питання необхідно розв'язувати керівнику опорного закладу освіти, враховуючи те, що колектив є збірним, а заклади освіти знаходяться на значній віддалі, тому педагогічні працівники таких закладів освіти мають постійно вдосконалювати свою професійну компетентність.

Керівник, на нашу думку, за своїми функціональними обов'язками відповідає за створення системи професійного розвитку педагогічних працівників усього освітнього округу, опорного закладу освіти та філій, також має працювати над розвитком професійних компетентностей, перебуваючи в постійному русі до їх удосконалення. Професійна компетентність керівника залежить від здобуття управлінської підготовки, вміння ставити об'єктивну професійну самооцінку, розвивати власні управлінські здібності, вдосконалювати особистісні якості. Керівники опорних закладів освіти у процесі управління також мають урахувати специфічні особливості управління організацією: освітнього, виховного процесів та ресурсного забезпечення.

У ході дослідно-експериментальної діяльності нами розроблена субмодель ресурсного забезпечення управління опорними закладами освіти (теоретичний компонент) та подано до експериментальних закладів освіти. Субмодель має таке наповнення: наукові підходи, закономірності, принципи, чинники і умови, критерії і показники оцінювання, які потрібно враховувати створюючи свою модель кожному керівнику опорного закладу освіти. *Наукові підходи*, якими ми керувалися при дослідженні такі: системний, діяльнісний, особистісний, процесно-орієнтований, ситуаційний, цільовий. *Навчальні закономірності* відображають зв'язки між основними компонентами дидактичної системи опорних закладів освіти і філій: розвиток системи освіти, цілісності освітнього процесу; мети, суспільної цілеспрямованості навчання і виховання; єдності праці вчителя та учнів; стимулювання; стабільності, спрямованості тощо. *Принципи навчання* – науковості, закономірності, інноваційності, педагогічної свободи, уваги до кадрів, моделюючого прогнозування, компетентності, ініціативи й активності, зворотного зв'язку, корекції, ініціативи й активності, об'єктивності в оцінці, контролю за виконанням своїх посадових обов'язків та об'єктивної оцінки тощо. *Чинники*: стану здоров'я, особистого досвіду, індивідуально-типологічних та характерологічних особливостей. На нашу думку, за характером пізнавальної діяльності у опорних закладах освіти та їх філіях

важливо використовувати в управлінській діяльності такі *методи*: проблемні, дослідно-пошукові, експериментальні, наставництво тощо.

Критеріями і показниками оцінювання нашої субмоделі є: ефективність, а результатом управлінської діяльності керівників опорних закладів освіти є соціальний ефект.

Специфіка управління опорними закладами освіти та їх філіями полягає в тому, щоб досягти керівнику позитивного результату необхідно постійно піклуватися про розвиток власної професійної компетентності та педагогічних працівників, володіти професійними знаннями, вміннями та навичками, вміло розв'язувати проблемні ситуації, володіти професійною культурою, системою цінностей і переконань, мати громадянську позицію, бути готовим до інноваційної діяльності, самовдосконалюватися тощо. Також керівнику-управлінцю необхідно постійно підвищувати професійні компетентності: психолого-педагогічні, економічні, науково-методичні, громадянські, управлінської культури тощо.

Отже, для забезпечення ефективного управління ресурсами опорного закладу освіти та його філій керівнику необхідно постійно розвивати свою професійну компетентність та володіти теорією управління, складником якої є теоретичний компонент нашої субмоделі.

Література

1. Закон України «Про освіту» : чинне законодавство станом на 1 берез. 2018 року офіц. текст). Київ: Паливода А. В., 128 с. (Закони України).
2. Про затвердження Положення про освітній округ і опорний заклад освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 19 червня 2019 р. № 532. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/532-2019-%D0%BF>.
3. Вадим Пянковський. Характеристика проведення адміністративно-правової реформи децентралізації України. – Актуальні проблеми правознавства. Випуск 2 (14). 2018 URL: <http://appj.tneu.edu.ua/index.php/appj/article/viewFile/286/283>.
4. Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами: моделі та механізми : монографія / Л. Калініна, В. Мелешко, І. Осадчий, Л. Парашенко, М. Топузов / За наук. ред. Л. Калініної. Київ: Педагогічна думка, 2018. 224 с.
5. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління : посібник / О. М. Онаць, Л. М. Калініна, за наук. ред. Л. М. Калініної. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 64 с.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЛОВАРЕЙ, СОЗДАННЫХ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рахматова Зоира Хакназаровна,

докторант кафедры узбекского языкознания
Каршинского государственного университета

zoira.raxmatova.82@mail.ru

Кашкадарьинская область, Республика Узбекистан

Во всестороннем развитии личности ребенка, а также в воспитании гармонично развитого поколения очень важно богатство и правильность речи. Наряду с речью ребенка развивается его мышление. Когда этот процесс организован надлежащим образом и созданы соответствующие условия, закладывается основа для всестороннего развития ребенка.

В Древней Греции, считавшейся колыбелью многих наук, еще в античные времена самостоятельное мышление и свободное выражение собственного мнения поднимались до уровня искусства. В поэмах Гомера говорится, что в те времена, помимо военных специальностей и других социально-политических сфер, существовали специальные школы начального, среднего и высшего образования ораторского искусства, где богатые семьи с детства отдавали своих детей в эти школы. Обладание высокими речевыми способностями стало необходимой массовой потребностью для каждого гражданина.

Речь играет важную роль в психическом развитии ребенка, социальной адаптации, развитии мышления. Если у красноречивого ребенка с правильной и беглой речью формируется способность мыслить, а местами отстаивать свои мысли, его способность рассуждать, то у ребенка с речевыми дефектами или небольшим запасом слов, наоборот, развивается такие качества, как застенчивость, человеконенавистничество, неспособность свободно излагать свои мысли.

В специальной литературе различают два периода развития речи ребенка: первый- подготовка к общению (от одного до трех лет), второй- переход в свободное речевое общение. В речи здорового ребенка в 1,5– 2 лет употребляется около 300 слов. После двух лет развивается богатство речи ребенка вместе с мышлением, и в три года его общий словарный запас составит 1200–1300 слов. Хоть иногда употребляет не к месту, но пользуется со всеми частями речи. Пользуется неологизмами(новыми словами), присущими активному лексическому слою, заимствованиями, не только простыми, но и сложными предложениями, конструкциями с чужой речью. Подражает взрослой речи: выполняет социальные роли «мама», «отец», «сестра», «воспитательница садика», «учитель», «сосед» и разговаривает на их языке. Быстро запоминает услышанное. Просит объяснить непонятные слова. Таким

образом, увеличивается словарный запас, и в 4 года в зависимости от образа жизни, социальной среды в речи будет до 2000–3000 слов.

Ребенок пополняет словарный запас до 5–7 лет. В 6 лет словарный запас ребенка составит около 14 тысяч слов. В этом возрасте он внимательно изучает окружающий мир, самостоятельно оценивает происходящее вокруг, в сознании появляется лингвистическая картина мира. Каждая появившаяся лексическая единица в его словаре формирует ассоциации в памяти ребенка. По лингвистическим или экстралингвистическим факторам образует блокирующие ситуации. В восстановлении пространства понятий, связанных с этим словом в его памяти, важную роль играют ассоциативные учебные словари, которые являются средством физиологического, психологического, интеллектуального развития. Правда, в этом возрасте не все дети одинаково могут самостоятельно читать словарь, но если их ознакомить при помощи воспитателей и родителей с рисунками и пояснениями, комментариями, то можно добиться намеченной нами цели.

Речь является важным инструментом в приобретении социального опыта и в контроле деятельности и поведения ребенка. Дошкольный период воспитания непрерывного образования является важным этапом в развитии понимания речи взрослых, объяснения ребенку знакомых и незнакомых слов, названий событий и поведений. В этом особую роль играют мастерство воспитателей, родителей, а также учебные средства-словари, пособия с картинками. В развитии речи ребенка играет важную роль мастерство старших, своевременное знакомство с окружающими вещами и явлениями общественной жизни, которые ему понятны.

Правильную организацию образовательных и воспитательных работ по развитию речевого потенциала у ребенка можно увидеть в понимании ребенком значений слов, предложений, прочитанных или воспроизведенных со стороны старших, в их применении на практике, в попытке решить проблемы без поддержки взрослых в различных сложных ситуациях, в развитии умственного потенциала, в повышении способности мыслить, в самоконтроле себя. Конечно, этот процесс требует специальных навыков и умений от взрослых- воспитателей и наставников, а также специальных образовательных средств и пособий. Важность роли словарей в повышении речевой грамотности детей дошкольного возраста- это доказанный факт в мировом опыте. Работа со словарями играет важную роль не только в обучении иностранных языков, но и в развитии способности совершенного использования родного языка, в частности, в формировании коммуникативных (лингвистических, социо-лингвистических, прагматических) компетенций, аудирования, понимания смысла, коммуникативно правильном использовании языковых единиц на практике.

Литература

1. Юрьевна В. С.. Методы и приемы обогащения словаря детей дошкольного возраста. <https://инфоурок.ру/-1009988.html>
2. Семенова Т. А. Активация словаря детей младшего возраста. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/04/25/plan-raboty-po-samoobrazovaniyu-aktivatsiya-slovary-a-detey-mladshego>

ФУНКЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Редько Валерій,

доктор педагогічних наук,
доцент, старший науковий співробітник,
завідувач відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Зміна педагогічних парадигм у шкільній іншомовній освіті України, спрямування їх на компетентнісні засади різнобічно залежить від тенденцій розвитку загальної середньої освіти як макросистеми, що забезпечує становлення особистості в сучасному глобалізованому, мультилінгвальному та полікультурному світовому просторі. Такі особливості зумовлюють перегляд цілей і змісту навчання, у тому числі визначення й уточнення дидактичних і методичних функцій навчальних матеріалів як засобів оволодіння іншомовним спілкуванням. Вони мають відповідати цілям навчання, узгоджуватися з віковими особливостями, потенційними можливостями та ситуативними комунікативними потребами учнів 1–4 класів і сприяти усвідомленому оволодінню ними іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування. Узагальнимо ці функції на рисунку.

Зазначені функції навчальних матеріалів різнобічно ілюструють їх здатність забезпечувати учнів початкової школи навчальною діяльністю, спрямованою на формування в них іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності. Основними особливостями функцій є їх спрямування на іншомовні ситуативні комунікативні потреби учнів, на вмотивування їхньої навчальної діяльності, на усвідомлення взаємопов'язаного оволодіння мовою і мовленням, на засвоєння і дотримання правил комунікативної поведінки, прийнятої у країні, мова якої вивчається, на здатність до саморефлексії з метою коригування своєї діяльності та пошуки способів її вдосконалення. А це означає, що навчальним мовним, мовленнєвим, ілюстративним та інформаційним матеріалам, дібраним для компетентісно орієнтованого навчання

іноземних мов учнів початкової школи, характерні *навчальна, діагностична, коригувальна, загальнонавчальна* функції.



Рис. 1. Функції матеріалів для компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи

Навчальна функція проявляється у використанні інструкцій як засобів управління процесом засвоєння лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної інформації: вони ілюструють учням орієнтовну основу діяльності. Це своєрідні засоби оволодіння матеріалізованим етапом дій, перетворення їх зовнішніх видів у внутрішні.

Діагностична функція забезпечує можливість школярам у процесі їхньої роботи самостійно здійснювати поетапну діяльність з метою утворення необхідної форми мовної одиниці, аналізувати та порівнювати свої дії відповідно до презентованої інструкції, адаптуючи їх до наданих рекомендацій.

Коригувальна функція дає учням змогу контролювати власні дії, звертаючись до змісту інструкції та зразка, за потреби вносити певні корективи до результатів своєї діяльності.

Контролювальна функція забезпечує можливість зіставляти результати своєї роботи зі зразком, оцінювати рівень засвоєння навчального матеріалу та визначати перспективи розвитку діяльності, спрямованої на оволодіння певним об'єктом. Ця функція слугує учням своєрідним засобом орієнтування в подальшій діяльності (потреба перейти до інших навчальних дій або до іншого навчального матеріалу, чи надати більшій уваги попередньому матеріалу для успішнішого його засвоєння).

Виконання цих функцій забезпечується дидактично доцільно визначеною системою вправ і завдань, які мають сприяти здобуванню учнями відповідних знань і формуванню іншомовних компетентностей: мовної, мовленнєвої, соціокультурної, загальнонавчальної, що асоціюється із набуттям досвіду використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНО НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Рогоза Валентин ,
науковий співробітник
відділу профільного навчання,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Компетенція є комплексним інтегрованим показником, що характеризує професійний рівень фахівця, сукупністю професійних і особистісних якостей, необхідних йому для здійснення ефективної трудової діяльності. Професійна компетентність учителя є комплексною характеристикою, що відбиває його готовність і здатність здійснювати ефективну педагогічну діяльність.

За останні роки відбулися істотні зміни в осмисленні загальних проблем професійної освіти, що знайшло відображення в змісті документів і матеріалах, починаючи від стандартів з окремих предметів і закінчуючи розробленням нових систем навчання, форм перевірки і оцінювання знань, умінь, навичок. Це означає, що процес викладання багато в чому можна вдосконалити за рахунок розвитку професійної компетентності педагогів.

Досягненню означеної мети сприяють організаційно-педагогічні умови. Проблема ефективності викладання предмета в школі може бути вирішена за умови забезпечення високої компетентності та відповідної професійної майстерності кожного вчителя.

Професійно компетентним можна назвати вчителя, який на досить високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає стабільно високих результатів у навчанні та вихованні учнів. Розвиток професійної компетентності – це розвиток творчої індивідуальності, формування сприйнятливості до педагогічних інновацій, здібностей адаптуватися до зміни педагогічному середовищі. Від професійного рівня педагога безпосередньо залежить соціально-економічний і духовний розвиток суспільства. Зміни, що відбуваються в сучасній системі освіти, роблять необхідністю підвищення кваліфікації та професіоналізму вчителя та його професійної компетентності.

Основними компонентами професійної компетентності є: технологічна компетентність; соціально-правова компетентність; персональна компетентність; спеціальна компетентність; екстремальна компетентність; професійна компетентність. З позиції основних

операційних функцій педагога школи можна виділити такі групи професійно-педагогічних умінь: гностичні; ідеологічні; дидактичні; організаційно-методичні; комунікативно-режисерські; прогностичні; рефлексивні; організаційно-педагогічні; конструктивні; технологічні; виробничо-операційні; спеціальні.

Розвиток цих умінь в системі освіти сприятиме не тільки формуванню компетентності, а й стане підґрунтям для визначення професіоналізму суб'єкта діяльності.

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ТРЕНИРОВКИ СПОРТСМЕНОВ И МЕТОДЫ УСПЕХА В ТРЕНИРОВКАХ ПО ФУТБОЛУ

Сабилова Насиба Расуловна,

преподаватель физкультуры,

Бухарский государственный университет

sabirovanasiba12@gmail.com

Бухара, Узбекистан

Футбол – игра со сложными приемами и действиями. Каждый тренер интерпретирует это по-разному. Главное качество спортсмена в футболе – быстрая сила, которая требует высокой общей ловкости, особой выносливости и интеллекта. Физические упражнения, всесторонняя зрелость, пять основных физических сил, выносливость, скорость, ловкость и устойчивость повышаются в теле спортсменов, занимающихся этим видом спорта, улучшая различные функции организма, заботясь о психическом состоянии и развивая различные двигательные навыки. Вот почему футбол не только улучшает физическую форму, но и координирует психофункциональный статус, служит мостом между психологической стабильностью, избеганием стресса, развитием технических и тактических навыков. Чтобы преуспеть и победить в современном футболе, игроки должны иметь сильную умственную и физическую форму.

Для того, чтобы быть хорошим игроком, необходимо развивать следующие ключевые области: физическая подготовка – скорость, выносливость, равновесие и координация, сила; техническая подготовки – навыки управления мячом и контроль спортсменов; тактическая подготовка – разработка и применение тактических знаний; мышление и самомотивация, умственная сила; физическая подготовка – это реакция игрока, скорость бега, процесс развития физических качеств.

Физическая подготовка спортсменов является приоритетом, почти половина тренировок сосредоточена на их физическом развитии. Включает физические и общие упражнения для физической подготовки игроков и упражнения, направленные на повышение специальных

навыков спортсмена. Интенсивность тренировки определяется тренером самостоятельно и обеспечивает ее безопасность и эффективность. Разнообразные упражнения, направленные на повышение физической активности спортсменов, направлены на увеличение мышечной массы спортсмена, в то время как другие увеличивают скорость реакции и бега. Игроки понимают некоторые аспекты футбола в целом. Без специальной подготовки по футболу невозможно представить физическую форму игрока. Эти занятия учат игроков, как наносить удары.

Техника является одним из основных элементов успеха в футболе. Чтобы обладать идеальной техникой, игроки должны обладать следующими навыками: Контроль мяча – это способность останавливать, переносить мяч и управлять им всеми частями тела, ног, груди и головы игрока, способность контролировать это. Высококвалифицированный игрок умело управляет мячом, точно и легко передавать мяч товарищу, успешно защищая мяч от своего противника. Овладение основными приемами футбола развивает способность обращаться с мячами, которые имеют решающее значение для успеха. Навыки владения – это способность игрока как можно больше общаться с мячом, играть и контролировать мяч. Суть дриблинга удивительна, это означает умелое управление и контроль правильных направлений мяча. Игрок с отличной способностью вести мяч может двигать мяч с высокой скоростью на обеих ногах. Для дриблинга важно быть проворным, гибким, способным регулировать скорость и направление. Дриблинг – основной инструмент для успешной атаки. Точность используется для отправки мяча игроку в любой момент игры или в любой ситуации. Это позволит мячу достигать ног команды с точностью и контролем мощности, четко ориентироваться на цель и создавать дискомфорт для противника.

Тактика - это организация индивидуальных и коллективных действий, направленных на победу противника, то есть совместные усилия игроков команды по успешной борьбе с конкретным противником по определенному плану. [2] Тактика – это, конечно, способ, которым атаки и защитные действия могут достичь своих целей. Независимо от того, как часто тренер рисует тактику игры, он или она делает это. Вот почему игроки не могут выполнять красивые и точные тактические действия в соревновании без личного развития. В футболе тактика тесно связана. Можно выполнять тактические действия, которые будут восхищать всех, если технология достаточно высока. Только умелая тактика будет успешной. Тренер рисует тактику, которая работает, чтобы обеспечить победу команды. Успех игры зависит от индивидуальных способностей игроков, таких как футбольные приемы, физические характеристики,

структура команди, розвиток команди, рівень підготовки і психическе состояние игрока. Тактику можна розділити на:

Персональна тактика – тактика з кожним гравцем.

Группова тактика – це тактика, зв'язана з декількома гравцями.

3. Тактика сообщества – це тактика сообщества.

Хороше розуміння ігрової тактики дасть гравцю можливість приймати умні рішення на полі і змушувати їх відбуватися швидко. Тактичний інтелект особливо важлив для центральних нападників і півзахисників, оскільки вони не тільки контролюють свої власні дії, але й контролюють дії своїх товаришів по команді і зв'язують свої дії, створюючи захоплюючі атаки на полі. Умний гравець прагне мінімізувати витрати енергії і максимізувати продуктивність. Вони завжди думають про помилки на полі і прикладають всі зусилля, щоб їх виправити.

Правильне мислення – це ще один спосіб досягти успіху. В будь-якому випадку, приймати правильні рішення, визнавати поразки, мотивувати себе і знаходити спосіб встояти, навіть коли ви падаєте, – велика перемога. Найголовніше, що коли гравець не може представити своє серце і своє життя без спорту, він завжди переміг.

Література

1. Голомазов С.В. «Теоретичні основи вдосконалення точності дій з м'ячем: монографія. Москва: СпортАка-демПресс, 2001. С.53–82

РЕГІОНАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ВЛАДИ ТА ОСВІТИ

Самодрін Анатолій,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки і психології,

Міжнародний гуманітарно-педагогічний
інститут «Бейт-Хана»,

Samod_54@meta.ua

м. Дніпро, Україна

У світлі децентралізації державної влади з утворенням об'єднаних територіальних громад (ОТГ) і в подальшому територіальних округів на територіях України відбувається становлення і розвиток регіональної системи освіти, що об'єднала низку слабко структурованих проблем, розроблення яких у наш час виявилось досить *перспективним і водночас суперечливим*.

Проблемою є освітньо пов'язати унітарність держави, що прагне розпізнати свою географічну сутність на засадах дифузії фізичної і економічної географії, з регіонами, збудувавши в них по суті клітини

саморозвитку – ОТГ.

Ми розуміємо *регіоналізм як локалізований синергізм в суспільстві і природі*, що має демократичні механізми самозростання на засадах відповідності освіти особистості й суспільству.

Незаперечно, соціалізація – це перетворення особистого на загальне, безособове і нівельоване спільним заради досягнення мети. Соціалізація є двостороннім процесом, оскільки відбувається не лише як збагачення соціальним досвідом, а й як реалізація людиною соціальних зв'язків для саморозвитку. Її соціологічна сутність зводиться до поєднання у процесі соціалізації особи адаптації та відокремлення, тобто збереження суб'єктності людини в умовах певного суспільства. На стадії перевантаження соціалізацією особистість може втрачати індивідуальність, здоров'я й духовність.

Школи України часто роблять справу соціалізації людини, діючи як педагогічний конвеєр і за інерцією. Але, натикаючись на спротив особистості й умов території, вимушено поєднують звичну для досвіду радянської епохи соціалізацію з новітньою функцією *соціумізації* – процес і результат формування активної творчої особистості в поєднанні з її рівноправним і повноцінним входженням у соціум як об'єднання громадян, що підкорюються демократично встановленим нормам і правилам.

Соціумізація випускника сьогодні потребує від школи формування таких цінностей, як громадянська відповідальність, правосвідомість, духовність і культура, самостійність, ініціативність, адаптивна здатність та готовність з посередництвом другої освіти проявляти мобільність на ринку праці тощо. Якщо додати фах і ступені підготовки, то, по суті, отримаємо життєву компетентність.

Педагогічна наука ХХІ ст. свідчить, що саме профільне навчання (природознавча концепція та дозвіл на трансцендентність для суб'єкта, опора на провідну діяльність, рівень розвитку пізнавальних інтересів, поліваріантність навчання тощо) є найкращим засобом реалізації принципів диференціації й індивідуалізації навчальної діяльності, здатне найбільш вдало охопити проблему розвитку конкретної особистості інтегративною освітою в сучасних умовах розвитку цивілізації.

У свою чергу навчальний профіль – синтез поглядів «анфас» (з фр. *en face* – перед лицем, попереду, в лице; фенотип) і «в профіль» (фр. *profil*, від лат. *filum* – нитка, вид з боку; генотип+) є досить складним педагогічним конструктом, який передбачає організацію централізовано-децентралізованого характеру управління системою освіти, освітнім закладом, певну організацію дидактичних одиниць, відповідної педагогічної культури, містить певну технологію супроводу душі вихованця, що пізнає

власний дух і дух епохи. Адже профіль відбувається в особистості, що саму себе відшукує і вдосконалює з допомогою системи освіти.

Технологія організації профільного навчання як процесу досить наукоємна і вимагає значних інтелектуальних ресурсів освітньої системи для її впровадження. Тому на всіх рівнях управління «прижився» переважно *статичний принцип* (принцип лекала, традуктивний спосіб) організації – внутрішня впорядкованість, узгодженість та взаємодія частин цілого, що обумовлена його побудовою та цілями в складі навчального матеріалу як непорушного скелету. Така собі *паперова профільність*. У той же час, нині потрібна організація як процес – *сукупність цілеспрямованих дій*, що зумовлюють утворення необхідних зв'язків в «середині особистості» та в напрямі її розвитку – *педагогічна організація регіону як організація варіантів освіти, реальних профілів (пропозиція) для реальних траєкторій розвитку особистості (запит)*.

А це означає, що школа «на вході» має розглядати дитину як складений процес, максимально оптимізований пропедевтичною функцією – власною, родини і громади, певним довкіллям. Більше того, дитина має бути технологічно правильно «розміщеною» заздалегідь у власному цільовому континуумі «Я – концепції», в його епіцентрі як у «Я-сегменті» Космосу – це питання до її найближчого оточення – сім'ї, материнської школи і психологічної служби. Існує потреба психопедагогіки.

Активною ділянкою траєкторії неперервної освіти, де реалізується профільний підхід у навчанні, є загальноосвітня (профільно-допрофесійна) і вища (профільно-професійна) школи. У світлі цього педагогічною наукою (в ідеалі) сформульовано підходи до процесу формування особистості в контексті її генетичних витоків, розглянуто цілі підготовки людини до соціального життя як творчої особистості, яка усвідомлює суть власного життя і адекватно реалізує себе в обраній професійно-трудовій діяльності. Проте найпрогресивніші педагогічні технології, що застосовуються на теорії розвитку, є мало усвідомленими педагогічним загалом, дисонують поняттєво, а це означає, що є проблемними для широкого застосування вчителем. Але саме вони, що (в минулому) розглянули людину і педагогічну дію досить складно, і заслуговують на масовість. Це змушує сучасну педагогічну освіту (в тому числі післядипломну) до рішучих змістових реформ.

Потреба в пошуковій активності, самовизначенні, усвідомленні власної соціальної перспективи є важливими потребами молоді людини і завданням упровадження для цього системи профільного навчання як структурно-динамічної організації співпраці індивідуальностей – з одного боку. З іншого боку, така організація вимагає бачити школу набагато

ширше, запроваджуючи соціально-психологічні основи управління – як соціо-еколого-педагогічну систему регіону біосфери.

Таке *синергетичне дуальне* утворення обов'язково спричинить *правильний рух думки – виробляючи запит на освіту*, «зумовить елемент творчості, а той – замовить особистості потрібний для цього капітал – необхідне знання, уміння видобути потрібне для життя із байдужого і для неї чужого створіння природи», – за В. Вернадським (1925) [1].

Солідаризуючись з ученим щодо розуміння демократії як соціальної організації народовладдя – підняти маси до рівня знань свого часу, поділяючи його розуміння завдань освіти – створити «народ, який вчиться» (похідна від «учіння» – автор), необхідно це робити сьогодні в системі освіти, що проєктується в умовах *клітини біосфери – регіону як організаційної ланки природи*.

Термін «регіон» (англ. *region*, нім. *Gebiet n, Region f*; від лат. *regio* – царина, царство) – в давнину земля, край, князівство тощо, сьогодні – певна територіальна одиниця. У фізичній географії – узагальнена назва одиниць фізико-географічного районування будь-якого таксономічного рангу, в історіографії – історико-географічний регіон, в економіці відповідником є економічний район. Виділяють також географічну теорію регіонального розвитку. Термін «регіон» є універсальним для багатьох мов. В українській мові його семантика тяжіє більше для визначення певних мислимих локацій на території, використовується більше в певній галузі адміністрування чи економіки, ніж фігурує як конкретний вимір. Ставлення науки до цього поняття неоднозначне, особливо педагогічної, що звикла бути додатком соціально-економічного розвитку, а не флагманом проєктування. Вирішення будь-яких соціальних проблем неможливе без відповідної інформації, кількість якої постійно накопичується й збільшується, торкаються вони (в епоху глобалізації) регіонів по-особливному. Формується певна система інформації, що відображає функціонування і розвиток соціуму загалом і *регіону в фізичному* сенсі зокрема. Народжується *біосферна регіонологія* зараз.

Життєдіяльність регіону, як ми помітили, перебуває в прямій залежності від знання цієї інформації та вміння використовувати її в процесі управління (досвід Швейцарії, США, Швеції, Німеччини тощо).

У Швейцарії освіта та наука належать до пріоритетів. У країні, кількість населення якої не досягає 7,5 млн. осіб, налічується приблизно 1,1 млн учнів і студентів. Об'єднуючи 26 кантонів («міні-держав» або регіонів біосфери), Швейцарія стала місцем злиття трьох величких культурних і мовних традицій – німецької, французької та італійської. Німецькою мовою говорить приблизно 65 % населення, французькою – 19

%, італійською – 12 %. Однак швейцарців через їхню багатомовність роз'єднаним народом не назвеш. У XIX ст. у країні було впроваджено обов'язкову середню освіту як «надважливе громадське завдання з належного навчання нових поколінь», усі кантони створили своє освітнє законодавство, основні положення якого збереглися досі. Ось чому в Швейцарії є понад 26 кантональних «систем освіти».

У США немає єдиної національної системи освіти. Для кожного зі штатів характерна своя організація освіти та свої особливості, тому основною рисою освіти в цій країні є децентралізація.

Прикметною рисою системи освіти в Швеції є демократичний підхід – формування підростаючого покоління як сучасних європейців. Демократичність освіти Швеції виявляється в свободі вибору в усіх без виключення рівнях освіти, будь-який учень має право обрати не лише дисципліни, які опановуватиме, а й форму навчання, мову (англійська або шведська) і навіть вчителя. У законодавстві Швеції чітко прописані норми поведінки вчителів і форма викладання – вчитель не повинен нав'язувати свою авторитетну думку або давити на учня, а лише передати знання своїм учням і викликати у них потребу і навички самостійного мислення і викладу свого бачення істини.

Питання культури та освіти в Німеччині належать до компетенції земель (яких у цій країні 16), тому умови та програми навчання в різних землях можуть відрізнятися одне від одного. Німеччина, окрім рамкового Закону про освіту, має 16 Освітніх конституцій, що характеризують кожен із її земель. Питаннями координації політики в галузі освіти відає спеціальний орган – Постійна конференція міністрів культури земель. Він і стежить за тим, щоб планка якості освіти в масштабах всієї країни залишалася на гідному рівні.

Диференційований характер освіти чекає і Україну з її мультикультурністю та історичною самобутністю регіонів, потребує регіонального компонента змісту освіти. На нашу думку, регіональний компонент змісту освіти уточнює і поглиблює знання про світ і способи діяльності в ньому, передбачені державним освітнім стандартом. За це, як відомо, відповідають спеціальні предмети або предметні модулі в межах предметів державного компонента. Регіональний компонент змісту освіти охоплює завдання детально і системно характеризує особливості розвитку певного біосферного регіону, виділивши його екологічні, геологічні, географічні, економічні, культурологічні, демографічні, літературні, мистецькі, релігійні та інші сторони з-поміж інших його сусідів.

Регіональний компонент змісту освіти дає загальну уяву про розвиток сусідніх регіонів країни і зарубіжжя на засадах доцільності і

порозуміння народів. Головний аспект регіонального компонента змісту освіти – знання про способи здійснення профільної діяльності та досвід здійснення способів профільної діяльності в певному регіоні. Дидактичну основу цього аспекту зумовлює уточнений принцип політехнізму.

За М.М. Скаткіним [2], політехнічним називають таке навчання, яке дає знання про наукові основи виробництва, про його головні галузі, озброює учнів загальнотехнічними вміннями, необхідними для участі в продуктивній праці. Нині в життя і працю людини увійшов комп'ютер, що є інформаційним ресурсом виробництва і підготовки працівника. На уроках, де домінують способи діяльності (праця, лабораторна робота, фізична підготовка тощо), потрібно ознайомлювати учнів як із застосуванням комп'ютера для оптимізації пошуку шляху до мети, так і надавати спеціальну підготовку для знайомства із властивостями оброблювальних матеріалів; з принципами побудови і роботи модернізованих знарядь праці; з механізацією праці і новітніми напрямками наукової організації праці. Важливим і невід'ємним напрямом розвитку трудового навчання в профільній школі є принцип поєднання навчання з продуктивною працею.

Прищеплювати учням узагальнені вміння з правильної організації праці, виховувати в них трудову технічну культуру, акумулювати певний досвід здійснення способів профільної діяльності в певному регіоні – мистецтва виробництва. У кожній професії доцільно відшукувати профільність виконавця, майстерність. Завдання трудового навчання школярів полягає не в тому, щоб готувати з учнів вузьких спеціалістів, а в тому, щоб дати їм систему наукових знань, які лежать в основі техніки, технології й організації сучасного виробництва, а також виявити і уточнити індивідуальний шлях становлення життєдайної особистості.

Регіональний компонент змісту освіти на 70-80% має бути пов'язаний з практичною, лабораторною, екскурсійною діяльністю, рольовими іграми, самоврядністю організації праці, дослідницьким хистом. Школа має містити зменшені копії виробництв, якими живе регіон, мати відповідний набір машин і механізмів, різноманітних секторів упровадження продуктів дитячої діяльності.

Регіональний компонент змісту освіти може містити завдання отримання певного початкового фаху з виду робітничої діяльності. Може культивуватися певний набір спеціалізацій для певного навчального профілю протягом основної і старшої школи.

У складі державного компонента змісту освіти доцільно мати в полі зору завдання щодо другого дидактичного завдання. Наприклад, тематика диктантів, літературних творів стосується освітньої проблеми і

навчального профілю, і регіону водночас. Тобто йдеться про поглиблення матеріалу регіонального спрямування для особистісного розвитку.

Досвіду проєктування регіонального компонента змісту освіти в Україні не напрацьовано. З огляду на це як ескіз пропонуємо власне бачення. [2].

1. Установлюємо географічні межі біосферного регіону і складаємо паспорт регіону. По суті, нібито маємо справу з окремою невеликою країною. В ньому передбачаємо фіксацію геологічних утворень, корисних копалин, мінералів, вод тощо. Описуємо рельєф, ґрунти, рослинний і тваринний світ, аналізуємо гідросферу, клімат. Компактно подаємо економіку регіону, встановлюючи точки її росту, представляючи індустрію і аграрний сектор. Описуємо населення регіону, його зайнятість у суспільному виробництві, розвиток населення, освіту і культуру.

2. Для кожного освітнього округу емпірично встановлюємо екологічну стежину, складний курикулум, що може містити 15-25 точок споглядання на вище сформульований зміст. Для кожного класу (вікової групи учнів) кожна точка споглядання вміщує відповідний зміст – від простого до складного.

3. Для кожної точки споглядання добираємо досягну зону для споглядання мети-ідеалу, куди плануємо екскурсію або звідки будемо добирати кращий досвід життєтворення.

4. Система освіти разом з об'єднаною територіальною громадою здійснюють піклувальну політику над екологічною стежиною так, що цей відкритий клас має захопити все помешкання, в інтересах якого діє освітній округ.

5. Система освіти розвиває ті трудові галузі, які необхідні для розвитку регіону, та відповідають запиту особистості.

6. Розробниками регіонального компонента змісту освіти стають вчителі відповідного фаху в складі відділень лабораторії з проєктування змісту освіти при Регіональному інституті післядипломної педагогічної освіти. Експертиза створених програм і підручників здійснюється централізовано в межах держави.

7. Екологічна стежина може розпочинати занурення в проблеми, які підлягають вирішенню. І на ній мають бути помітними результати вирішення поставлених раніше проблем.

8. До функціонування екологічної стежини згодом стануть причетними не тільки учні й актив регіону, а й батьки учнів, і виробники, і земляки – справа покращення життя стає всенародною.

Праця, яку фундує сучасна школа - діяльність соціальна, регіональна за природою (цілями) і за характером - неможлива без розподілу праці.

Праця є необхідною умовою появи і розвитку свідомості. Школа допомагає віднаходити в особистості її працю. Застосування і виготовлення найпростіших знарядь відрізняє діяльність від простого привласнення продуктів природи. Екологічна стежина задає працю в інтересах суспільства, уточнює її вибір, містить характер.

У праці людина керується об'єктивними властивостями предметів, а не їх біологічним значенням. З приматом праці над біологічною дією виникають пізнавальні властивості розуму, внаслідок чого розвиваються вищі процеси перероблення інформації: мислення, уява, мотив. Дитяча праця – зручна умова виховання моральних, товариських якостей, умінь взаємодії з ровесниками та старшими.

Предмети або предметні модулі, які можуть скласти регіональний компонент змісту освіти, окрім оригінального трудового навчання: історія міст і сіл регіону, географія регіону, економіка регіону, мова регіону, література регіону, мистецтво регіону, музика регіону, прикладні ремесла, фольклор, оригінальні технології тощо.

Література

1. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни. Москва : Сов. Россия, 1989. 704 с.
2. Самодрин А. П. Архитектоника профильной освіти / навчально-методичний посібник Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2019. 504 с.
3. Скаткин М. Н., Костяшкин Э. Г. Трудовое воспитание и профориентация школьников. Москва : Просвещение, 1984. 192 с.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Сечко Нина Федоровна,
старший преподаватель

кафедры современного естествознания,
Республиканский институт высшей школы (РИВШ),

Ninelle05@mail.ru

г. Минск, Беларусь

Ключевые слова: *личность, компетентность, психолого-педагогическая компетентность, учитель.*

Современный этап развития существенно меняет сложившуюся образовательную традицию. Возникла новая парадигма образования – образование, ориентированное на компетенции. Интерес к компетентностному подходу инициирован, прежде всего, Болонской декларацией о «зоне европейского высшего образования». Под компетентностью чаще понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности,

основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [1].

Компетентностный подход означает переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков, на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности человека к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного социально-политического, экономического, информационно насыщенного пространства. Уровень профессиональной компетентности преподавателя считается одним из важных факторов, влияющих на качество образовательного процесса.

Проблема образовательного потенциала человека и его использования рассматривались Г.А. Бейсоновой, И. Кучуради, С.Л. Рубинштейном, М.А. Холодной и другими. Специфика педагогической деятельности и особенности личности педагога представлены в работах отечественных (Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Е.Л. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Петровский, В.А. Сластенин, В. Д. Шадриков и др.) и зарубежных (Дж. Равен, Р.Либсон) ученых.

Профессиональная компетентность преподавателя – это система знаний, умений и способностей, составляющих основу его профессиональной деятельности как педагога и ученого. Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Педагогическая компетентность требует от учителя осмысления широкого спектра педагогических, психологических, социальных, физиологических, культурных и других проблем образования.

В настоящее время компетентностный подход активно разрабатывается в отечественной и зарубежной психологии. Вопросы роли и значения данного подхода, обобщающий и систематизированный анализ факторов, предопределивших переход образовательной практики на позиции компетентностного подхода, представлен в исследованиях Н.Т. Абрамовой, Е.Е. Вахромова, А.А. Вербицкого, О.Н. Огай и других авторов. Большой вклад в разработку проблемы компетентности внесли Л.П. Алексеева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, М.А. Холодная, Н.С. Шаблыгина и др. Различные виды компетенций рассмотрены в трудах В.И. Байденко, В.А. Болотова, А.А. Вербицкого, Ж. Делора, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, К. Скала,

М.Ю. Холстеда и других. Авторами анализируется структурно-содержательная модель, включающая в себя совокупность компетенций в их прикладном, соотнесенном с определенной сферой жизнедеятельности человека, аспекте и предлагается разнообразный набор ключевых компетенций.

Оrientированное на компетенции образование формировалось в 70-х годах в Америке в контексте предложенного Н.Хомским понятия «компетенция» применительно к теории языках. Зарубежные модели профессиональной компетентности учителя, в основном, сосредотачивают внимание на практических аспектах, таких, как владение знаниями и педагогическими технологиями. По мнению Р. Либсона, компетентный преподаватель должен знать содержание преподаваемого предмета; применять психологические принципы, к которым относятся: знания по возрастной и педагогической психологии; адекватно реагировать на действия учеников, родителей, коллег; умение адаптироваться к новым ситуациям и инновациям [5, С.73-74].

Отечественные модели педагогической компетентности основаны на выявлении личностных и деятельностных качеств эффективного педагога. Большинство авторов определяют **педагогическую компетентность** как интегральную характеристику личности учителя, включающую систему профессионально значимых качеств, необходимых для достижения высокого уровня педагогического мастерства, однако единого мнения о наборе этих качеств среди отечественных исследователей нет. Исследование профессионально-педагогической компетентности учителя связано с работами Н.В.Кузьминой [3], А.К.Марковой [4], Л.М.Митиной [5]. В современной науке исследования в этом направлении продолжили Т.Ю.Базаров, Е.В. Бондаревская, И.А.Зимняя, Т.Е.Исаева, В.В.Краевский, В.А.Метаева, Г.А.Пахомова, Г.В.Пичугина, А.М. Шамаева, Б.Д. Эльконин.

В.И. Журавлев, С.Б. Елканов, В.М. Мындыкану, Т.В. Новикова и др. обозначают компетентность как одну из ступеней профессионализма учителя. Согласно данной теории, социальная и профессиональная направленность, педагогические способности, культура мышления и темперамент выступают, в качестве условий, факторов, обуславливающих уровень проявления профессионализма. М.А.Холодная определяет компетентность как «особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [2].

По мнению А.К. Марковой, профессиональная компетентность предполагает сформированность трех сторон труда учителя: педагогической деятельности, педагогического общения и личности

педагога. Она выделяет шесть уровней развития профессиональной компетентности педагога: стажер, учитель, учитель-мастер, учитель-новатор, учитель-исследователь, учитель-профессионал. Профессионально компетентным становится труд учителя, в котором на высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя и в котором достигаются высокие результаты в обученности и воспитанности учащихся. [4, С.47.].

В подходе профессионального развития учителя разработана концепция компетентности учителя Л.М. Митиной. Под педагогической компетентностью автор понимает гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, культуры педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации. В структуре педагогической компетентности выделяются три подструктуры: *деятельностная* (знания, умения, навыки и индивидуальные способы осуществления педагогической деятельности); *коммуникативная* (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения); *личностная* (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования) [5, С. 58.].

Л.Н. Захарова, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман исследуют педагогическую компетентность с позиций анализа профессиональной деятельности учителя. Педагогическая компетентность определяется ими как сформированность у учителя основных этапов деятельности и способов действий. Н.А. Аминов соотносит педагогическую компетентность с социальными особенностями личности и отводит ведущее место общению [1, С.146].

Педагогическую компетентность преподавателя составляет совокупность знаний, умений и способностей, необходимых для выполнения функции обучения и воспитания. В составе психолого-педагогической компетентности преподавателя, кроме системы знаний и умений, выделяют педагогические способности, которые является важнейшим фактором достижения вершин в педагогической деятельности. В соответствии с концепциями А.К. Марковой [4], Л.М. Митиной [5], психологическим условием развития педагогической компетентности является осознание учителем необходимости повышения общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе.

В работах Ю.И. Емельяновой, Л.С. Колмогоровой, Л.А.Петровской, Л.Д. Столяренко, М.А. Холодной и других авторов рассматривается структура психолого-педагогической компетентности: 1.компетентность в

общении как способность общаться, устанавливать и поддерживать педагогически целесообразные отношения с участниками педагогического процесса; 2.интеллектуальная компетентность как особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности, знания о психологическом развитии учащихся и умение реализовать их на практике; 3.социально-психологическая компетентность, проявляющаяся в умении строить перспективные и организаторские планы самостоятельной и совместной деятельности (учебной, образовательной, воспитательной и т.д.); разрабатывать технологию; выбирать оптимальные методы и средства их реализации; организовывать эффективную систему контроля, самоконтроля, обратной связи.

Как считают А.К. Маркова[4] и Н.В. Кузьмина[3], психологическая компетентность зависит от личностных качеств педагога, включающих педагогические: мышление, эрудицию, целеполагание, прогнозирование, оптимизм, рефлекссию, находчивость, педагогическую ситуацию. Личностно-деловые качества учителя сливаются в психолого-педагогическую компетентность. Психологическая компетентность преподавателя включает систему знаний: психологию личности; педагогическую психологию, педагогической деятельности и личности преподавателя; психологию педагогического общения и др.

Анализ проблемы позволяет утверждать, что использование компетентностного подхода в образовании предполагает изменения в профессиональном сознании учителя и его деятельности; это комплексный профессионально-личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия в образовательном пространстве.

Литература

1. Аминов, Н.А. Новый подход к концепции личностного и профессионального развития учителя. *Вопросы психологии*, 1998. № 5.С. 145—147.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования. *Интернет-журнал «Эйдос»*, 2006, 5мая.
3. Кузьмина, Н.В., Реан, А.А. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург, 1993. 54с.
- 4.Маркова, А.К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 308 с.
- 5.Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва: Академия, 2004. 320 с.

КОМПЕТЕНТІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «РОСІЙСЬКА МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА» ДЛЯ 10–11 КЛАСІВ

Снегір'єва Валентина,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання мов національних
меншин та зарубіжної літератури,
Інститут педагогіки НАПН України
v_snegiriova@i.ua
м. Київ, Україна

Новий інтегрований курс «Російська мова та література» для 10-11 класів розроблений на засадах компетентісно орієнтованого навчання, згідно з Концепцією нової української школи [1], з опорою на наукові доробки вітчизняних учених-методистів О. Беляєва, Н. Пашковської, Г. Іваницької, І. Гудзик, М. Вашуленка, О. Савченко, Л. Сімакової та ін. У роботах цих вчених розглядаються найбільш ефективні шляхи мовно-літературної інтеграції, її методологічні принципи, зокрема принцип текстоцентризму, комплексного аналізу текстів, системності в побудові запитань і завдань до тексту тощо.

Досі мовно-літературна інтеграція існувала лише у початковій школі; в основній же та старшій школі ці предмети традиційно вивчалися окремо. У контексті реформування української школи такий стан проблеми викликає жваві дискусії. Так, перші результати впровадження у навчальний процес курсу «Російська мова та література» у 10-х класах доводять, що «інтегративний підхід до навчання мови і літератури має певні переваги перед диференційованим підходом. Інтеграція дає можливість формувати в учнів іншу якість мислення, ефективно застосовувати знання в нових ситуаціях, підвищити їх дієвість і систематичність» [2].

Головною особливістю нового інтегрованого курсу є його комунікативна практична спрямованість, що передбачає розвиток і вдосконалення всіх видів *мовленнєвої* діяльності старшокласників – аудіювання, читання, говоріння та письма, необхідних для сприймання, розуміння та інтерпретації текстів і для створення власних висловлень. Саме мовленнєва лінія є основним складником та інтегруючою ланкою курсу.

У реалізації *мовної* лінії робиться акцент на функціональній значущості тієї чи тієї мовної одиниці, її стилістичних, зображувально-виражальних можливостях, на доцільності її використання в певній мовленнєвій ситуації. У процесі цієї роботи відбувається збагачення лексичного запасу,

вдосконалення орфографічної і пунктуаційної грамотності учнів, умінь аналізувати і оцінювати мовні одиниці і явища. Розвиваються вміння здійснювати мовний самоконтроль, аналізувати мовлення з точки зору його ефективності в досягненні поставлених комунікативних завдань відповідно до мовленнєвої ситуації і сфери спілкування.

Основою для організації освітньої діяльності на занятті є тексти різних стилів і жанрів, ступінь складності яких відповідає певному навчальному завданню, рівню реальної підготовки учнів. Тексти дібрано з урахуванням змісту роботи за лініями програми – мовленнєвою, мовною, літературною, соціокультурною і діяльнісною. Тематика текстів ураховує життєві інтереси старшокласників: стосунки і спілкування, вибір професії, дружба, кохання, родина, культурні цінності, середовище, новітні технології, подорожі тощо. Так різнобічно у мовно-літературному курсі реалізується принцип текстоцентризму. Пріоритетним видом роботи тут є комплексний філологічний аналіз художніх і публіцистичних текстів.

Для реалізації *літературної* лінії курсу «Російська мова та література» плануються окремі години [3], відведені на вивчення творів російської класики (О. Пушкін. «Моцарт і Сальєрі», М. Гоголь. «Портрет», Л. Толстой. «Війна і мир», Ф. Достоевський. «Підліток», оповідання А. Чехова, І. Буніна, І. Бабеля, поезія Срібного століття тощо). На таких уроках проводиться аналіз світогляду письменника, певного літературного напрямку, роду, жанру, особливості тематики і проблематики, основного пафосу і художньо-естетичної своєрідності твору. Однак головним в цій роботі мають бути рефлексія учнів на проблеми, що розглядаються у творі, вміння оцінити їх, висловити свою позицію в усній чи письмовій формі.

Засвоєння *соціокультурної* інформації також здійснюється на основі культурно значущих текстів, що містять відомості про духовну і матеріальну культуру народу, мають естетичну цінність і емоційно-моральний вплив на учнів. До них належать художні тексти класичної літератури, твори усної народної творчості, фразеологізми, прислів'я, приказки, що відображають культуру, характер і життєвий досвід народу.

Діяльнісна (стратегічна) лінія змісту навчання, як і соціокультурна, доповнює роботу над іншими лініями інтегрованого курсу і є обов'язковим його складником. Вона передбачає розвиток метапредметних компетентностей, які виявляються, зокрема, у плануванні власної навчальної діяльності, аналізі та оцінці її ефективності; у володінні стратегіями критичного мислення та ефективного спілкування, у формулюванні висновків і власної позиції тощо.

Таким чином, завдання інтегрованого курсу корелюють із завданнями компетентісно орієнтованого навчання, спрямованими на

активне формування навичок самостійної роботи, розвиток критичного мислення і мовлення; освітній простір школяра стає більш інформативно якісним та насиченим, системно організованим.

Література

1. Концепція нової української школи (<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>)
2. Фідкевич О. Л., Курач Л. І. Реалізація інтегрованого курсу з мови та літератури в школах з навчанням мов національних меншин. *Український педагогічний журнал*. 2019. №2. С. 67-72.
3. Снегірьова В. В., Фідкевич О. Л., Курач Л. І. Методичні рекомендації до інтегрованого курсу «Російська мова та література» (10–11 класи). *Всесвітня література в сучасній школі*. 2018. № 7. С. 34–40.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКА

Собирова Дилноза Расуловна,

преподаватель филологии,

Бухарский государственный университет

sobirova.2018@inbox.ru

Бухара, Узбекистан

Собирова Мохира Расуловна,

студентка педагогического факультета,

Бухарский государственный университет

Бухара, Узбекистан

Ключевые слова: *узбекский язык, мышление, общение, метод, тематическое исследование.*

Трудно представить сегодняшний образовательный процесс без интерактивных методов. Интерактивные методы, используемые в учебном процессе, должны быть направлены на основную цель обучения в конкретных группах. Используемый интерактивный метод не будет иметь смысла. Необходимо развивать навыки, чтобы понимать, запоминать и применять в процессе общения новые слова и фразы, которые нам незнакомы.

Один из известных ученых-дидактов, И. Лернер в исследовании развития навыков творческого мышления студентов (М.: Просвещение, 1982) поставил вопрос: развивается ли мышление с приобретением знаний? Он отвечает: «Нет». Если в цепочке знаний нет отношений – связей, сравнений, причинно-следственных связей, они не могут дать мышления.... Существует много разных способов, способов и средств

приобретения знаний, передачи знаний, навыков, привычек и формирования стажера [3, 39].

Использование интерактивных методов в преподавании узбекского языка может повысить эффективность урока. Например, метод кейс-стади.

Case Study – это английское слово (case-case, case-study, study-analysis), метод изучения и анализа конкретных ситуаций.

На уроках узбекского языка наиболее важные тексты выбираются для изучения конкретного случая.

Сегодня литература мирового уровня, включая узбекскую литературу, используется для написания коротких рассказов, которые могут затронуть любого, всего лишь несколькими словами. Такие истории помогают развивать мышление, расширять самостоятельное мышление учащихся.

Студентов могут попросить проанализировать фонетический, лексический, морфемный, морфологический и синтаксический уровни текста.

Приведем пример задания. Это задание называется «**Горячим мячом**» для любого ученика, который бросил мяч в слово любое слово как синоним или антоним. Студент должен схватить мяч, не думая об этом, и бросить его обратно учителю. Ученик, который неправильно отвечает или долго держит мяч, считается «сожженным». Например:

Синонимы:

<i>Aloqador-daxldor</i> (Связанные)	<i>Izlamog – axtarmog</i> (Ищу)
<i>Ahil – totuv</i> (дружный)	<i>Kuch – quvvat</i> (сила)
<i>Loyiq – munosib</i> (достойные)	<i>Nur – shu'la</i> (Свет)
<i>Ovqat – taom</i> (Еда)	<i>Odobli – boadab</i> (воспитанный)
<i>Piyoda – yayov</i> (Пешеход)	<i>Rost – to 'g'ri</i> (Верно)
<i>Saf – qator</i> (Линия)	<i>Atigi – bor-yo 'g'i</i> (все-навсего)
<i>Ashula- qo 'shiq</i> (Песня)	<i>Beg 'ubor-toza</i> (чисто)
<i>Botir – jasur</i> (смелый)	<i>Dunyo –jahon</i> (мир)
<i>Yordam – ko 'mak</i> (помог)	<i>Ziyoli – intelligent</i> (интеллигентный)

Антонимы:

<i>avval – keyin</i> (До - После)
<i>ayyor - sodda</i> (хитрый – просто)
<i>baland – past</i> (громкая – низкая)
<i>so 'ramog – javob bermog</i> (Запрашивать – отвечать)
<i>ijobiy – salbiy</i> (положительный – отрицательный)
<i>obyektiv – subyektiv</i> (субъективная - объективная)
<i>isitmog – sovitmog</i> (согреться – охладить)
<i>yig 'lamog - kulmog</i> (плач – смеющийся)
<i>kamtar – manman</i> (скромный -заносчивый)
<i>ko 'tarmog - tushirmog</i>

ozmoq – semirmoq(худеть- толстеть)
oq – qora(белый-черный)
uzoq – yaqin(даль- близость)
uchmoq – qo‘nmoq(летать-приземляться)
xafa – xursand(грустный-веселый)
xunuk – chiroyli/(неприглядный-красивый)
yangi - eski (новая – старая)

На последнем этапе занятий на уроках узбекского языка мы можем играть в пантомимо. Студенты делятся на 3 группы. Им дают список разных слов. Они должны объяснить слова остальной части группы жестами и действиями, не говоря ни слова:

<i>Tuyaquish</i> (Страус)	<i>belanchak</i> (Чачели)	<i>taqinchol</i> (ювелирные)
<i>uchburchak</i> (треугольник)	<i>novvoy</i> (некарь)	<i>kompyuter</i> (компьютер)
<i>kuchli</i> (Сильны)	<i>odobli</i> (воспитанный)	<i>qisqa</i> (Кратко)
<i>tentak</i> (глупая)	<i>g‘amgin</i> (грусть)	<i>yozmoq</i> (писать)
<i>keng</i> (Широко)	<i>chiroyli</i> (восхитительный)	<i>kulmoq</i> (смеяться)
<i>boy</i> (богатый)	<i>kitob</i> (Книга)	<i>quyosh</i> (солнце)
<i>mustahkam</i> (Прочный)	<i>oltin</i> (золото)	<i>tosh</i> (камень)
<i>Belbog‘</i> (нояс)	<i>quyon</i> (кролик)	<i>raketa</i> (ракета)

На выполнение задания уходит около 1 минуты. Во время выполнения условия члены группы записывают найденные слова.

Таким образом, акцент должен быть сделан на улучшение мышления студентов и их способности работать самостоятельно.

Литература

1. Hojiyev A. O‘zbek tili sinonimlarining izohli lug‘ati. Toshkent: O‘qituvchi, 1974. 308 bet.
2. Rahmatullayev Sh., Mamatov N., Shukurov R. O‘zbek tili antonimlarining izohli lug‘ati. Toshkent: O‘qituvchi, 1989. 232 bet.
3. Yo‘ldosheva D. Ona tili maqsadining tadrijiy taraqqiyoti. Toshkent: O‘zbekiston Milliy ensiklopediyasi, 2013. 168 bet.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Султонбоева Мунира Баходировна,

доктор экономических наук, доцент,

Туринский политехнический университет в г. Ташкенте.

Munira.khodieva@gmail.com

m.sultonboeva@polito.uz

На сегодняшний день спрос на высококвалифицированных специалистов на рынке труда растет все больше и больше. Особенно востребованны специалисты, способные использовать не только теоретические и практические знания, полученные в высших учебных заведениях, но и способные к творческой деятельности. В свою очередь, современный этап развития экономики нуждается в специалистах, умело применяющих свои знания на практике и в решении различных проблем.

Известно, что от метода, приема и технологии преподавания зависит и эффективность освоения того или иного предмета. В отличие от точных наук, где изменения в методике преподавания не часты, то в экономическом образовании эти изменения прогрессируют. И именно поэтому все ещё актуальной остаётся усовершенствование методики преподавания экономических дисциплин. Задачей высших учебных заведений является использование таких способов преподавания, с помощью которых студенты могут получить знания о науке и умение использовать эти знания и навыки в дальнейшей жизни. Для того, чтобы добиться этой цели, необходимо внедрить в процесс преподавания проблемное обучение.

Проблемное обучение – это метод обучения, где студент осваивает тему, в ходе решения той или иной экономической задачи. В процессе такого метода обучения активное участие студента увеличивается, тогда как участие преподавателя наоборот уменьшается. Основной задачей преподавателя в этом случае является организовать процесс самостоятельного обучения студента. В процессе этого метода обучения студент самостоятельно находит пути решения проблемы.

Проблемное обучение способствует:

- получению знаний в процессе решения задач;
- повышению активного участия студентов во время занятия;
- развитию творческого мышления;
- развитию умений решать проблемные ситуации;
- повышению интереса к учебе.

Сегодняшний мир настолько насыщен разнообразной информацией,

что даже к методам образования поставлены очень высокие требования. Преподаватели должны не только дать знание по предмету, но также и научить студентов мыслить, самостоятельно принимать решения, анализировать и правильно отбирать нужную информацию. Именно метод проблемного обучения способствует комплексному развитию всех этих навыков и умений у студентов.

Итак, подводя итоги, необходимо отметить, что проблемное обучение в отличии от других методов обучения значительно эффективно влияет на повышение самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения. Данный метод помогает студентам научиться высказывать свое мнение, защищать взгляды и ясно излагать свои мысли, так же, как и освоить весь учебный материал.

Литература

1. Кайзер Р.И., Камински Х. Методика преподавания экономических дисциплин. Москва: Вита-Пресс. 2007. 240 с.
2. Хвесеня Н.П., Сакович М.В. Методика преподавания экономических дисциплин. Москва, 2009. 196 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Тарара Анатолій,

кандидат фізико-математичних наук,
старший науковий співробітник, доцент,
завідувач відділу технологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України
lab301@ukr.net, [м. Київ, Україна](#)

До основних форм організації творчої діяльності учнів з техніки, реалізації на практиці її змісту традиційно відносять індивідуальні, групові та масові форми. Вирішенню цього питання науковцями присвячено численні наукові праці, навчальні посібники та підручники для загальноосвітньої й вищої школи тощо.

З певними доповненнями та вдосконаленнями (за необхідності і в залежності від поставлених завдань) зазначені вище традиційні форми творчої діяльності учнів з техніки (індивідуальні, групові, масові) можна використовувати на урочних заняттях для реалізації змісту профільного навчання технологій інженерно-технічного спрямування. Автором розроблена навчальна програма і навчальний посібник із змістом зазначеного спрямування для спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» [1; 2]. У процесі реалізації змісту цього спецкурсу урок

не обов'язково має носити традиційну, «застиглу» форму. За необхідності його також доцільно змінювати, модифікувати і т. ін. Це можуть бути урочні заняття за змістом спеціалізації у формі роботи учнівського конструкторського бюро, технологічної лінії, бюро раціоналізаторів і винахідників, індивідуальне чи групове розроблення на уроках різноманітних творчих проєктів з науково-технічної творчості, заняття на факультативах, спецкурсах на засадах компетентнісного підходу, інших видах урочного профільного навчання старшокласників.

Масові форми організації мають важливе значення для знайомства старшокласників з основами сучасного виробництва, пропагандою і залученням старшокласників до науково-технічної творчості, подачі нової інформації у відмінній від уроку формі – на більш високому науковому та емоційному рівні. До такої категорії масових форм можна віднести екскурсії на виробництво, що цікавить старшокласників, технічні турніри, тижні науки і техніки із запрошенням відповідних фахівців, ігри типу «Поле чудес», «Мозковий штурм» тощо.

Досвід робити вчителів, результати експериментальних досліджень свідчить про те, що ефективність творчої науково-технічної діяльності у значній мірі залежить не лише від того, які форми організації вибираються, а й від правильного вибору комплексу індивідуальних, групових і масових форм та їх доцільного поєднання. Форми реалізації змісту профільного навчання технологій за змістом спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» мають бути спрямовані на формування у старшокласників навичок самостійної науково-проектної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти, свідомий вибір особистісно привабливої професії. Тому проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників у процесі реалізації змісту профільної науково-технічної творчості зумовлює необхідність використання як традиційних, так і новітніх *інноваційно-організаційних форм*, які ефективно впливають на розвиток творчих здібностей, формування проєктно-технологічної *компетентності*, сприяють свідомому вибору старшокласниками своєї майбутньої професійної діяльності.

Зазначене вище вимагає введення на заняттях в старших класах елементів особистісно орієнтованого навчання (співпраця, співтворчість, ігрова форма навчання з вільним вибором ролей, що є важливим елементом професійної орієнтації тощо). Тому слід наголосити на важливості застосування вчителем й нетрадиційних форм організації навчального процесу, які будуються на принципах творчої активності, вимагають високого рівня самостійності, сприяють формуванню

предметної *компетентності* [3].

Вдало обрані вчителем форми організації науково-технічної творчої діяльності старшокласників є важливим стимулом для учнів поповнювати свої знання, займатися пошуковою діяльністю, самоутверджуватися, самовдосконалюватися. Створення дидактичних мотиваційних умов навчання старшокласників забезпечить формування відповідних компетентностей, правильного вибору своєї майбутньої професійної діяльності.

На нинішньому етапі розвитку нашого суспільства дуже важливо здійснювати підготовку старшокласників до праці з урахуванням конкретних виробничих умов, реальних характеристик творчої діяльності.

Вирішення поставлених проблем можливе шляхом використання в навчальному процесі профільної школи комплексу інноваційних форм реалізації змісту профільного навчання старшокласників.

Організація навчання в інноваційних його формах передбачає моделювання виробничих умов, життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем, використання ділових рольових ігор з таким визначенням ролей, які відповідають обраній майбутній професійній діяльності старшокласників чи сприяють її вибору.

Важливою інноваційно-організаційною формою на заняттях з профільного оволодіння технологіями є групова діяльність старшокласників. До групових форм організації слід віднести профільне навчання старшокласників в малих групах.

Організація навчальної діяльності старшокласників в співпраці в малих групах передбачає групу учнів, яка складається з 4-5 учнів, які мають різний рівень знань з профільної дисципліни.

У науково-технічній творчості старшокласників особливого значення набуває виконання в групах науково-дослідної роботи.

Іншою формою організації групової діяльності є командно-ігрова діяльність. Останнім часом цій формі організації навчального процесу в педагогіці переділяється значна увага завдяки її великій дидактичній цінності.

Велике значення для профільного навчання старшокласників за змістом спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки» має наявність у діловій грі ролей, що імітує творчу технічну діяльність фахівців професійного рівня, тобто, реальне виробництво. Вчений В.О. Моляко для учнів старших класів розробив навчальну (рольову) гру «Конструкторське бюро», яка є однією із важливих інноваційних форм організації навчального процесу із оволодіння учнями основами проектування і конструювання об'єктів техніки. Про її важливість, отримані експериментальні результати мова буде йти нижче (гра є складовою змісту посібника для спецкурсу «Проектування і конструювання об'єктів техніки»).

Література

1. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
2. Тарара А.М., Сушко І.А. Науково-методичне забезпечення основних складових змісту профільного навчання технологій у професійному ліцеї / А.М. Тарара, І.А. Сушко // *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* / [ред. кол.; голов. Ред. О.М. Топузов]. Київ: Педагогічна думка, 2018. Вип.20.С.436-447.
3. Tarara A., Sushko I.A. Educational guide of special course for professional education of technologies of engineering and technical direction: peculiarities of designing and implementation of contents. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. О. М. Топузов]. Київ : Педагогічна думка, 2019. Вип. 22. С. 274–289.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІКТ У НАВЧАННІ В ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Тименко Марія,

кандидат педагогічних наук,

науковий співробітник,

Інститут педагогіки НАПН України,

Marytym@ua.fm

м. Київ, Україна.

Розвиток цифрових навичок учнів у школах Великобританії є завданням двох основних предметів шкільної програми: ІКТ та інформатики. ІКТ та комп'ютерні науки вважаються складовою частиною широкої та збалансованої навчальної програми, якій кожна молода людина має можливість навчатись з ранніх років та початкової школи. Школи у Великобританії мають свободу організовувати цю навчальну програму, щоб найкращим чином задовольнити потреби своїх учнів та контекст. ІКТ та комп'ютерні науки у школах Великобританії підтримуються такими організаціями, як: Наае (сприяння навчанню через ІКТ), обчислювальна техніка в школі (CAS), Асоціація ІТ у сфері освіти вчителів (ІТТЕ).

Наае — це професійна асоціація членів освітян, технологів, політиків, керівників шкіл та вчителів, які представляють роль технологій у просуванні освіти. Наае визнаний предметом асоціації інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ) для вчителів та шкіл. Комп'ютерна освіта в школі (Computing at school (CAS)) — це основна організація викладачів інформатики у школах Великобританії. До складу членів входять викладачі, батьки, губернатори, екзаменаційна комісія,

промисловість, професійні товариства та університети. CAS є партнером по співпраці з британською комп'ютерною освітою (BCS) через Академію комп'ютерної освіти BCS [4]. CAS визнано предметом асоціації з інформатики. Асоціація ІТ в освіті вчителів (ITTE) – це професійна асоціація з підготовки вчителів ІТ по всій Великобританії. Її члени беруть участь у початковій підготовці вчителів початкових класів, спеціалістів-предметників ІКТ та вчителів інформатики середньої школи та після 16 років, вдосконаленій технології з усіх предметів та досліджень ІКТ / інформатики / педагогіки.

Наає, CAS та ITTE виконують допоміжні ролі і прагнуть спільно працювати над реформуванням та розвитком навчальної програми та педагогіки з комп'ютерних наук та ІКТ у британських школах. Три організації працюють разом, щоб ефективно підготувати майбутніх вчителів та підтримати існуючих викладачів із хорошою базою знань [3].

Існують різні характеристики, які визначають ІКТ та інформатику як окремі предмети з власною кваліфікацією. ІКТ містить:

- Вивчення комп'ютерних систем та способів їх використання
- Потреба людини є центральною у цьому питанні
- Що стосується проектування, розроблення та оцінювання систем з особливим акцентом на вимоги до даних, функціональних можливостей та зручності використання кінцевих користувачів
 - Зосереджується на розробці або програмуванні рішення за допомогою комбінації наявних пристроїв та програмного забезпечення
 - Наголос на виборі, оцінюванні, проектуванні та налаштуванні відповідного програмного забезпечення та пристроїв. Програмування - це один із способів створення бажаних результатів
 - ІКТ підтримує, розширює та розширює людську діяльність та інформує про подальші події
 - Схильність до вивчення вищого рівня та застосування ІКТ у різних контекстах - від академічного до професійного
 - Інформатика включає:
 - Вивчення побудови та роботи комп'ютерних систем
 - Обчислення є центральним у предметі
 - Що стосується алгоритмічного мислення та способами розв'язання реальної проблеми для побудови робочого рішення
 - Вирішує проблеми та розробляє нові системи, написавши нове програмне забезпечення та розробивши інноваційні підходи до обчислень
 - Акцент на принципах та техніці створення нового програмного забезпечення та проектування нового обладнання. Програмування та кодування є центральним прийомом створення результатів

– Схильність до вищого рівня академічного навчання з комп'ютерної освіти та інформатики [5].

У звіті про сучасне забезпечення освіти з комп'ютерної освіти у школах Великобританії Королівське товариство Великобританії визначило центральне значення освіти як двигуна більш кваліфікованої робочої сили: «якщо робоча сила має бути надійною, системи освіти в Сполучене Королівство повинно бути розроблене для того, щоб забезпечити всіх сильними навичками грамотності та грамотності, інформаційною грамотністю та розумом, який є гнучким, творчим та адаптивним. Це буде вирішальним для підготовки сьогоднішніх молодих студентів до майбутньої економіки, у якій необхідні навички зараз не тільки непередбачувані, але й надалі змінюватимуться впродовж усієї кар'єри; майбутнє, в якому працівники повинні мати здатність та впевненість продовжувати навчатися та адаптуватися довгий час після закінчення формальної освіти» [2].

Отже, згідно з доповіддю, за останні два десятиліття відбувся поступовий перехід до впровадження цифрових технологій, причому учні стають активнішими учасниками класу, наприклад, за допомогою використання інтерактивних дошок та планшетів. Дослідження показали, що цифрові технології можуть бути ефективними у навчанні математики та природничих наук, а також у підвищенні рівня досягнень у галузі грамотності та грамотності. Але, як заявив Девід Морріс, професор Лондонського університету: «Технологія може позитивно сприяти життю всіх учнів, але спроби використання ІТ для покращення результатів навчання не завжди можуть бути ефективними, особливо якщо студенти стають надмірно залежними від технологія».

Література

1. ARD Data & Analytics Team Data Bytes February (2016) «Global trends in primary, secondary and post-secondary educational attainment» режим доступу: <http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/global-trends-in-attainment.pdf>
2. Baily, T. Henry, L. McBride, J. Puckett (2011) Report “Unleashing the potential of technology in education”. Boston Consulting Group.
3. Christopher Belfield, Luke Sibieta (2016) Long-Run Trends in School Spending in England. IFS Report R115, April 2016. 59p
4. David Morris (2012) ICT and educational policy in the UK. RESEARCH IN TEACHER EDUCATION. P.3-8. October, 2012. Режим доступу: <http://roar.uel.ac.uk/1724/1/Article%20David%20Morris%20p3-8.pdf>
5. ICT and Computer Science in UK Schools. Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/ICT_and_CS_joint_statement.pdf

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Тишковець Марія,

молодший науковий співробітник
відділу профільного навчання,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Різного роду дослідження, що проводяться у соціальній й економічній сфері багатьох країн світу збігаються у такому висновку, що соціально адаптованими виявляються люди, які володіють не сумою академічних знань, а сукупністю особистісних якостей: ініціативності, підприємливості, творчого підходу до справи, вміння приймати самостійні рішення, чим черговий раз підкреслюється проблема запровадження компетентнісного підходу в освіті. В Україні ця проблема також має свою динаміку. На початку 2000 років приділялось більше уваги теоретичним дослідженням щодо термінології «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід». Розроблялись різні моделі структури і змісту компетентностей, їхні різновиди (ключові, предметні, галузеві, загальні, метапредметні тощо), ієрархії. З часом усе більше досліджувалися проблеми запровадження компетентнісного підходу в освітній процес на всіх рівнях: від законодавчої бази до конкретного прийому на уроці. Упровадження компетентнісного підходу в закладах загальної середньої освіти набуло масового характеру. Проте аналіз публікацій, зокрема методичних матеріалів й освітньої практики засвідчує й про негативні явища, що його супроводжують.

По-перше відбулось протиставлення знань і компетентностей, знаннєвого й компетентнісного підходів, або механічна заміна «знань» на «компетентності». Наприклад, в освітніх програмах для закладів освіти вказано, що основними формами організації освітнього процесу є різні типи уроку: формування компетентностей; розвитку компетентностей; перевірки та/або оцінювання досягнення компетентностей; корекції основних компетентностей.

По-друге, декларативність упровадження компетентнісного підходу в стандартах освіти.

По-третє, поділ на ключові й предметні компетентності. Розглянемо, як ці дві проблеми вирішуються сьогодні в освітній галузі, зокрема під час розроблення стандартів освіти, освітніх і навчальних програм. Аналіз цих документів засвідчує, що відбувається зміщення акцентів у співвідношенні понять ключові й предметні компетентності. У

навчальних програмах для основної й старшої школи акцентується на тому, що кожен навчальний предмет має потенціал для формування ключових компетентностей на відміну від попередніх редакцій, де перевагу було надано формуванню суто предметних компетентностей.

У нових редакціях державних стандартів освіти, чинного для початкової школи й проєкту для базової не згадується про предметні компетентності. Це пояснюється з одного боку тим, що стандарти освіти структуровані за галузевим підходом і закладають можливість розроблення нових інтегрованих предметів. А з іншого – реалізуються нові норми Закону України «Про освіту», яким визначається, що метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності.

Як бачимо, вказано «формування ключових компетентностей» без традиційного: «формування ключових і предметних компетентностей». Зосередження уваги на формуванні ключових компетентностей ми вважаємо більш виправданим і таким, що визначає сутність самої ідеї компетентнісного підходу. У цьому аспекті проаналізуємо розуміння ключових компетентностей.

До ключових компетентностей (англ. *key competences*) належать ті, що необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування. Зважаючи на мінливість суспільного життя Європейський парламент і Рада Європейського Союзу 17 січня 2018 року схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя. У таблиці вказано зміни в переліку ключових компетентностей, визначених Рамковою програмою, та перелік ключових компетентностей, зазначених в законі України «Про освіту».

Рамкова програма (2006)	Рамкова програма (2018)	Закон України «Про освіту» (2017)
1. Спілкування рідною мовою (Communication in the mother tongue) 2. Спілкування іноземними мовами (Communication in foreign languages) 3. Математична компетентність та основні компетентності у природничих і точних науках (Mathematical competence and basic competences in science and technology) 4. Цифрова компетентність (Digital competence) 5. Навчання вчитись (Learning to learn) 6. Соціальна і громадянська компетентність (Social and civic competences) 7. Почуття ініціативності та взаємодії (Sense of initiative and entrepreneurship) 8. Культурна впевненість і самовираження (Cultural awareness and expression)	1. Грамотність (Literacy competence) 2. Мовна компетентність (Languages competence) 3. Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering) 4. Цифрова компетентність (Digital competence) 5. Особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence) 6. Громадянська компетентність (Civic competence) 7. Підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence) 8. Компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence)	1. вільне володіння державною мовою; 2. здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; 3. математична компетентність; 4. компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; 5. інноваційність; 6. екологічна компетентність; 7. інформаційно-комунікаційна компетентність; 8. навчання впродовж життя; 9. громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; 10. культурна компетентність; 11. підприємливість та фінансова грамотність; 12. інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Важливість формування переліку ключових компетентностей і їх формулювання зумовлено тим, що в Європейському Союзі розробляються відповідні інструменти (рамки) для їх формування, розроблення відповідної політики та планування освітньо-навчальних ініціатив для всіх

груп населення. Реалізація компетентнісного підходу в Україні більш зосереджена в освітньому середовищі й носить рівневий підхід. Навіть в законі «Про освіту» перелік ключових компетентностей подано в статті 12. Повна загальна середня освіта й акцентується увага на оволодінні ними учнями школи.

А як же вчителі? Чи може формувати ключові компетентності особа, якщо у неї компетентності не сформовано? В який спосіб має відбуватися формування ключових компетентностей учителів? На нашу думку, мають відбутися зміни у розробленні традиційних предметних методик навчання, у системі підготовки й перепідготовки вчителів, зокрема, у системі підвищення кваліфікації. У Концепції розвитку педагогічної освіти також зазначається про негативні наслідки вузько спеціалізованої освіти, про необхідність переосмислення її змісту на користь зростання частки міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань, що є можливою на основі переходу від знання фактів до розвитку компетентностей. Проте й там не вказується шляхи формування ключових компетентностей для педагогів.

АДАПТАЦІЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА УСПІШНОГО ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Ткаченко Лідія,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

провідний науковий співробітник,

Інститут обдарованої дитини НАПН України,

Tkachenko.Lidiya@gmail.com,

м. Київ, Україна

***Ключові слова:** проблема адаптації учнів, психологічний і педагогічний вплив.*

Компетентції, окреслені в Державному стандарт базової і повної загальної середньої освіти, [2] складають комплекс взаємопов'язаних інтелектуальних, соціальних, моральних, ментальних знань і навичок, що обумовлені й обумовлюють розвиток особистості. Успіх розвитку компетентної особистості в період навчання у загальноосвітньому навчальному закладі залежить від багатьох факторів, але в першу чергу від адаптації учня в освітньому середовищі.

Проблеми адаптації у науковій літературі розглядалися переважно як проблеми психологічної і педагогічної підготовки до школи, психологічної адаптації першокласників (у тому числі дітей з особливими

потребами) або проблеми виховання у підлітковому віці.

Грунтовний аналіз проблем адаптації учнів у вікові періоди, що відповідають рокам навчання у школі й перебігу онтогенезу особистості подано у монографіях і статтях Л. І. Божович (1976), А. Валлона (1967), Е. Еріксона (2006), Г. С. Костюка (1981), Г. Крайг і Д. Бокума (2005), І. С. Кона (2008), В. П. Кутішенка (2005), С. Д. Максименка (2006), О. В. Скрипченка, Л. В. Долинської, З. В. Огороднійчук (2001), М. В. Савчина і Л. П. Василенка (2005), Д. І. Фельдштейна (1995), Л. Хьелла і Д. Зиглера (2002) й ін.

Проте з огляду на реформування загальної середньої освіти, упровадження Нової української школи, майбутньої структури загальноосвітнього закладу із профільною старшою школою, запровадження STEM- і наукової освіти тощо, актуальним видається розгляд проблеми педагогічної адаптації усіх учасників освітнього процесу.

Проблема адаптації учнів загострюється й у зв'язку із соціальними факторами. Перше: зміна освітньої парадигми, яка передбачає посилення суб'єктності усіх учасників освітнього процесу. Друге: глобальна інформатизація суспільства. Третє: посилення впливу негативних соціогенних факторів (військові дії на території України, проблеми внутрішньо переміщених осіб, неповна сім'я, відсутність одного чи обох батьків (заробітчанство), падіння рівня і якості життя населення тощо).

Виходячи із мети і завдань компетентісно орієнтованого навчання в освіті та використовуючи аналіз теоретичних джерел і результати експериментальної діяльності в закладах загальної середньої освіти [3], зазначимо, що педагогічна діяльність з адаптації має бути визначеною для закладів загальної середньої освіти як наскрізна й перманентна і мати поетапну реалізацію.

Мета педагогічних впливів щодо адаптації учнів – досягнення активної адаптації, коли індивід прагне вплинути на середовище, змінити його, тобто активно входить у процес соціалізації.

З точки зору педагогічного впливу, проблема адаптації має вирішуватися в таких аспектах: 1) організаційно-управлінська діяльності закладу загальної середньої освіти (директор, заступники директора, керівники методоб'єднань чи предметних кафедр); 2) індивідуальний супровід учня (класовод, психолог, класний керівник, учитель-предметник; 3) підвищення кваліфікації педагогічних працівників; 4) культурно-освітня діяльність (робота за батьками).

Діяльність педагогічного колективу школи з адаптації має бути поетапною, прив'язаною до: а) вікових особливостей (періодизація віку за Д. Бокумом і Г. Крайг [1]) та б) ступенів шкільного навчання:

І етап: вступ до школи, 1-й клас (6 років);

II етап: перехід з початкової до основної школи (4–5-й клас) (9–10 років);

III етап: підлітковий вік (11–12–13 років) (6–7 – 8-й класи);

IV етап: перехід з основної школи до старшої, первинне професійне самовизначення (9–10-й клас) (14 – 15 років);

V етап: перехід від підліткового віку до юності (15–16 років) (10–11-й клас);

VI етап: активне професійне самовизначення (11-й (12-й) клас) (17 років) та планування подальшої життєдіяльності.

Поетапно увага переноситься з об'єктивних чинників (перехід від нижчого ступеня навчання до вищого) на суб'єктивні (дорослішання й пов'язані з цим особливості поведінкової діяльності).

Оскільки в освітньому процесі беруть участь багато учасників, у процесі адаптації учнів вони всі є суб'єктами адаптації. Тому принципами спільної роботи мають бути – дитиноцентризм як повага до особистості дитини, урахування її індивідуальних особливостей, обдарувань, нахилів й уподобань; індивідуальний підхід як спосіб реалізації настанов на адаптацію; науковий підхід у визначенні ступеня адаптованості учня; підтримання високої мотивації до навчання та створення ситуацій успіху для дитини; системність у діяльності з адаптації учнів; наскрізна реалізація діяльності з адаптації учнів, ураховуючи класну, позакласну й позашкільну діяльність; постійний контроль за рівнем адаптації учнів і безперервність здійснення заходів з успішної адаптації; активна співпраця усіх суб'єктів освітнього процесу (учні, школа, батьки, громадські організації тощо); застосовувати демократичний стиль управління у навчальному закладі.

Діяльність здійснюється на таких рівнях:

1) організаційно-управлінському (суб'єкти – адміністрація, соціально-психологічна служба);

2) педагогічному (суб'єкти – адміністрація закладу освіти, вчителі-предметники, класні керівники, класоводи)

3) психологічному (суб'єкти – психологічна служба школи, батьки, класні керівники, вчителі-предметники, класоводи);

4) аналітичному (суб'єкти – адміністрація закладу освіти, класоводи, класні керівники, соціально-психологічна служба);

5) консультативному (суб'єкти – соціально-психологічна служба, класні керівники, класоводи, вчителі-предметники)

6) корекційно-розвивальному (суб'єкти – психологічна служба школи, батьки, вчителі-предметники, класні керівники, класоводи, навчально-виховна служба школи).

Організаційно-управлінський рівень діяльності забезпечує участь

усіх суб'єктів освітнього процесу у розв'язанні проблем адаптації учнів протягом навчання у закладі.

Педагогічний рівень діяльності охоплює діяльність із забезпечення наступності освітніх програм, педагогічних вимог попереднього і наступного ступенів освіти, єдності педагогічних вимог учителів-предметників.

Психологічний рівень передбачає заходи з виявлення рівня адаптованості учнів на кожному з адаптаційних етапів (визначення рівня тривожності, соціометричного статусу учнів, з'ясування причин дезадаптації, спостереження за новоприбулими учнями, надання консультативної допомоги учасникам освітнього процесу з питань адаптації учнів та попередження дезадаптації).

Аналітичний рівень забезпечує виявлення проблемних зон та причин поганої адаптації, тенденцій, виокремлення напрямів індивідуальної роботи, вироблення рекомендацій для всіх учасників освітнього процесу.

Консультативний рівень запобігає низькій адаптації учнів та сприяє готовності членів педагогічного колективу закладу до роботи з учнями в аспекті адаптації, а також забезпечує культурно-освітню діяльність по відношенню до батьків й інших (зовнішніх) партнерів.

Корекційно-розвивальний – забезпечує індивідуальну й групову роботу з учнями, у яких виникли проблеми в адаптації

Системна діяльність з адаптації учнів у закладі загальної середньої освіти сприятиме збереженню психоемоційного і фізичного здоров'я, формуванню компетентної особистості, досягненню високого рівня інтелектуального розвитку, здобутку високого рівня особистісних звершень за нахилами, успішному професійному самовизначенню й соціалізації. Успішна адаптація відкриває перед особистістю множинність можливостей із самопізнання й самореалізації.

Таким чином, діяльність з адаптації учнів закладів загальної середньої освіти має здійснюватися як системна, поетапна, така, що відповідає запитам особистості учня відповідно до його віку та ступеню навчання, а також за участі усіх суб'єктів освітнього процесу та відповідно до умов інформаційно-освітнього середовища.

Література

1. Бокум, Дон, Крайг, Грэйс. Психология развития / под. ред. Т. Прохоренко; пер. с англ. А. Попов, А. Маслов, О. Орешкина. 9-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 944 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
3. Македонська С.І., Дудченко Д.І. Система діяльності загальноосвітнього навчального закладу з адаптації п'ятикласників до нових умов навчання // Освіта та розвиток обдарованої особистості, 2014. № 11 (30). С. 64–72.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

Тоирова Гули Ибрагимона,

доцент, кандидат филологических наук,
Бухарский государственный университет

tugulijon@mail.ru

г. Бухара, Республика Узбекистан

Ключевые слова: *урок-семинар, пресс-конференция, урок-фантазия, «шаг за шагом», «пирамида», «скороговорка», электронная книга.*

В последние годы осуществляются широкомасштабные реформы не только в экономической сфере, но и в области образования независимого Узбекистана. На втором этапе программы осуществляется шаг за шагом ", национальной системы образования в подготовке новых кадров", выставляя новые педагогические технологии и укрепление материально-технической базы среднего образования и высшего образования присваиваются славное задания. В настоящее время, новые учебные материалы и образовательные технологии рассматривается, как простой способ добраться до слушателя, и это может способствовать повышению качества образовательного процесса.[1]

В настоящее время, миссия обучения и подготовки студентов следует рассматривать как сложный процесс со всех сторон, что способствует, студенту быть процветала. По этой причине, динамика этого процесса может конкретной внести свой вклад в интеллектуальное развитие, изучение личности и, конечно, развитие учащихся разных возрастов во время тренировочного процесса. Именно эта ситуация отражается в наших современных развивающихся образовательных идей.

Один из самых актуальных вопросов, испытывающих учителей является организация нового процесса, направленного на общее развитие обучения. В то же время сам процесс должен, сосредоточены на мониторинг процесса обучения студентов.

Принимая во внимание как дидактических и психологических требований, удельный учебный предмет для специального человека или организованных групп в рамках сообщества может осуществляться и в результате уровень сложности каждой теме должен быть тщательно продуман, которые требуют разработка конкретных условиях обучения. В связи с точки упоминалось ранее, фактор делает уроки более приятным и понятным очень разнообразны.

Правда, содержание образования на родном языке был, глубоко изменили благодаря независимости. Образование обременила учителей

языка культивировать лиц с творческой и здоровой перспективы. Но это свойственно славная задача выполняется только с использованием передовых технологий в образовательной области обработки. Как известно, система образования на родном языке тесно связано с технологией, содержания и методов образования. Целью нового образования требует перехода на новые методы преподавания. Например, эффективность обучения будет улучшена с помощью следующих методов: урок-семинар, пресс-конференция, урок-фантазия и т. Все эти методы в то же время жизненно необходимо значительное и интересное.

Каждая сессия урока, особенно в младших классах, учитывать цели урока многочисленные игры, как "лестнице вверх по лестнице", "(шаг за шагом)", "пирамиды", "скороговоркой" "tongue- Twister" может быть эффективно использована.

В языковой подготовки, в том числе, детские надлежащие использующие слова и грамматические загадки, связанные с темами морфологии поверхности и выражают символы сказки на сцене культуры речи не только воспитывает их, как реагировать на такого рода ситуациях, но также фею Сказочные персонажи могут поручить как освоить отвечая на вопросы через в быстрой и гладкой ответ. Создание уроки корреляции с головоломками позволяет учитель быстро и легко оценки, основанные на дебатах провести между студентами. Например, в процессе преподавания тему «абстрактных существительных» использования абстрактных грамматических головоломок воспитывает не только с материальной знаний, но также является важным фактором психического знания [3].

В самом деле, многие возможности современных информационных технологий создают предпосылки для обоих тренером и слушателя. Возьмем в качестве примера компьютерных анимаций, мультимедиа и других. Они, в свою очередь, даст возможность вождения в образовательных системах и позволяют легко создавать электронные книги. В результате, специализированные комнаты сбор организуются таким образом, чтобы расширить возможности студенческой в свободный доступ современные информационные и практический опыт.

В частности, студенты могут иметь потенциал электронных книг через следующее: самостоятельный быстрый поиск литературы (простой, это может быть трудно, чтобы искать справочник); научную литературу, относящуюся к этой теме (оригинальные эскорта); подробные необходимые клипы могут быть напечатаны с помощью принтера; укрепление информации, содержащейся в докладе, и проверять их знания (тест, гаджеты, творческой форме, заполнить таблицу); использование широко варьированный интерфейс; систему «Виртуальное общение» на

основе обучения (дистанционное обучение); нормальный учебник аудио, видео Выступления (живой звук, цвет изображения, музыка) элементы смогут видеть и слышать [4].

В целом, эти типы игры и использование современных информационных технологий улучшают студенческие знания и навыки, повысят их сознание, а также междисциплинарная связь является одним из самых важных факторов обучения миссии. Кроме того, это вынуждает быть более самостоятельным и творческим в рассуждениях, иметь положительное влияние на развитие детских знаний. Такого рода курсы не делают читатель устал от, но развлекать им особую радость и торжества, стимулировать творчество и любознательность.

Тематический лозунг, план, инструкции испытаний, тематические головоломки, и фильмы или запись магнитной ленты, гаджеты, тематические журналы, справочники, учебники и словари являются важными инструментами для повышения эффективности курса.

Литература

1. Каримов И.А. Баркамол авлод - Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори. «Олий мажлисининг биринчи чакирик тўққизинчи сессиясида қилинган маъруза», 29 август, 1997). Тошкент, 1997.
2. Авлиёкулов Н.Х. Замонавий ўқитиш технологиялари. Тошкент, 2001.
3. Азизхўжаев Н.Н. Ўқитувчи мутахассислигига тайёрлаш технологияси. Тошкент, 2000.
4. Неъматова Г.Ҳ. Ижодий тафаккурни ривожлантириш технологияси ва ўқитувчининг мустақил фаолияти. (она тили ўқитувчилари учун методик тавсиялар). Тошкент, 2001.
5. Очилов М. Янги педагогик технологиялар. Қарши. «Насаф» 2000.
6. Сирожиддинов Р. Грамматик топишмоқлар. Тошкент, «Ўқитувчи», 1995.

СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Толибова Нодира Носировна,
преподаватель Бухарского
государственного университета
г. Бухара, Республика Узбекистан

Компетентность — это прежде всего общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе и направлены на ее успешную интеграцию в социум [2]. Компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым, а тем более чуждым для школы. Ориентация

на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких педагогов, как М. Скаткин, И. Лернер, В. Краевский, Г. Щедровицкий, В. Давыдов и их последователей. Ими были разработаны как отдельные учебные технологии, так и учебные материалы [7].

Проблемы становления компетентного подхода в образовании исследовали многие современные ученые: компетентный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т. Ковалева); компетентный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И. Фрумин); компетентный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В. Болотов); компетентность представляется радикальным средством модернизации (Б. Эльконин); компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В. Башев);

Компетенция не может быть определена через определенную сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам. Компетенция одновременно тесно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной деятельности. Специфика педагогических целей по развитию общих компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, с точки зрения эффекта его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта. Что бы учитель ни делал, в итоге он формирует и развивает у школьника способность к самостоятельному управлению собственной деятельностью, к управлению самим собой как ее субъектом. Совершенно ясно, что такое самоуправление может состояться только в том случае, если у школьника будет сформирована соответствующая регуляторная основа его деятельности, а именно понятийная основа – формирование знаний и понимания окружающей действительности, эмоционально-ценностная основа – формирование отношений личности к окружающему миру и другим людям, операциональная основа – формирование умения действовать с объектами окружающей действительности [4].

Перечень ключевых образовательных компетенций мы определяем на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным

опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

Компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчётливые и сопоставимые параметры описания того, что учащийся будет знать и уметь «на выходе». Данная тенденция переориентации образовательной парадигмы возникла ещё до Болонских соглашений и, по-видимому, носит объективный характер - характер вызова, который социальные и экономические изменения бросают системе образования.

Литература

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. № 10. 2003. С. 26.
2. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. С. 54–56.
3. Гетманская А.А. Формирование ключевых компетентностей у учащихся. Сайт ИД «Первое сентября». Сайт фестиваля 2003–2004.
4. Запесоцкий А.С. Образование, философия, культурология, политика. Москва: Наука, 2006. С. 43.
5. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2003. № 2.
7. Тарасова, Н.В. Стратегия реализации компетентностного подхода в образовании: историко-педагогический аспект. Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. Москва, 2007. Вып. 1
8. Краевский В.В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 августа - 10 сентября 2005 г.). Москва, 2005. С. 17–23.
9. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. №5. С.3–12.
10. Шишов С.Е., Агапов И.И. Компетентностный подход к образованию как необходимость. *Мир образования-образование в мире*. 2005, № 4. №. 41–43.

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Томчани Людмила,
старший преподаватель кафедры ГЭД,
Туринский политехнический университет в г.Ташкенте
tomchani.mila@gmail.com
Ташкент, Узбекистан

***Ключевые слова:** интеграция, компетентностная модель, применение знаний на практике.*

В современных реалиях быстроменяющегося мира образование не может оставаться на месте и содержать исключительно предметно-направленный вектор развития. Знание само по себе, не может представлять на сегодняшний день, ценность образования. Все существующие профессии претерпевают изменения, бесконечно быстро появляются новые специальности и квалификации, что связано с передачей большого количества видов деятельности машинам. Это способствует тому, что выпускники вузов вынуждены переходить от узконаправленной специализации к использованию сформированных у них компетенций, основанных на универсальных знаниях и умениях. Кроме того, в настоящее время возрастает роль профессиональной мобильности специалиста в течение всей жизни, т.к. наблюдается повсеместная «неустойчивость» в сфере профессии, временность работы, что требует от выпускников вузов обладать способностью реализовывать краткосрочные, креативные, междисциплинарные проекты в нестабильных, временных коллективах. В связи с этим в современном образовании наблюдаются тенденции перехода от академического, фундаментального к профессиональному высшему образованию. В этих условиях наблюдается усиление роли личностного развития и повышение сложности профессиональных требований к специалисту, что требует от него навыка постоянного самообразования.

Таким образом, стало очевидным, что в современных условиях востребована модель обучения специалистов, способных к решению интегрированных профессиональных задач, а не «узких» профессионалов.

Новая модель обучения включает в себя, кроме традиционной профессиональной подготовки выпускника вуза, характеризующейся набором знаний, навыков и умений, определенные личностные качества и сформированные умения и способности, которые определяются как ключевые компетенции. В связи с этим данную модель подготовки

специалистов, способных решать интегрированные задачи, в современной педагогической науке называют компетентностной.

В психологии понятие компетенции применяется к ситуациям, где необходимо интегрировать проблемы теоретической деятельности и поведенческих концепций, т.е. когда личности необходимо решать проблемы с минимальными затратами собственных ресурсов, но, при этом, с достижением максимального результата. С позиций психологии компетенция – это интегративное свойство личности, основанное на знаниях и опыте, которое формируется и проявляется в определенной учебной или социально-учебной деятельности, а также в жизненной или профессиональной ситуациях при совокупности внутренних или внешних условий и требований. В педагогической науке компетенция рассматривается как единство знаний и опыта, способность и готовность выпускника действовать в складывающейся ситуации и решать профессиональные, социальные и личностные проблемы.

Ключевыми компетенциями личности в современной науке принято считать следующие компетенции:

- социальные компетенции, обеспечивающие ценностно-смысловую направленность личности, сформированность гражданской, психолого–педагогической грамотности и культуры, способность к социальному взаимодействию, а также психосоциальную адаптацию;
- профессиональные компетенции, связанные с овладением навыками и умениями, способностью и готовностью решать профессиональные задачи высокой степени неопределенности, осваивать и разрабатывать инновации в сфере профессии;
- коммуникативные компетенции, включающие культуру речевого поведения, языковую грамотность и способность к продуктивному общению и сотрудничеству;
- информационные компетенции, связанные с поиском, хранением, обработкой, представлением информации; владением компьютерной грамотностью и информационными технологиями;
- образовательные (или академические) компетенции, обеспечивающие способность и готовность к самостоятельной познавательной работе, постоянному самообразованию и самосовершенствованию, профессиональному росту, научно-исследовательской деятельности.

Реализация компетентностного подхода в высшем образовании требует обновления целей-результатов образования, его содержания и технологий. При компетентностном подходе целевые установки соответствуют задачам формирования у обучающихся не просто знаний, а

способов и опыта получения информации, ее переработки и применения этих знаний в разных ситуациях. В современной теории и практике профессионального образования результаты образовательного процесса соотносятся с интегрированным результатом профессиональной подготовки – сформированностью у выпускников социально-профессиональной компетентности.

В содержании образования в рамках компетентностного подхода усиливаются практический, межпредметный, прикладной аспекты образования. Это достигается, преимущественно, не за счет введения новых предметов, увеличения объема содержания изучаемых дисциплин, а переориентацией их содержания на деятельностный тип содержания обучения (от «декларативных» знаний к процедурным и ценностно-смысловым знаниям). Это предполагает включение в содержание обучения проблемных ситуаций и задач, способы и технологии разрешения которых соответствуют будущей профессиональной деятельности студентов. При реализации компетентностного подхода в методиках и технологиях обучения делается акцент на развивающие технологии, основанные на активных, рефлексивно-деятельностных формах и методах обучения, проблемно-модульные системы обучения, проектно-исследовательские методы, посредством которых расширяется и активизируется самостоятельная работа студентов.

Литература

1. Болотов В.А. Сериков В.В. Компетентностная модель: от цели к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10.
2. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования. Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 7-й Международной научно-методической конференции, Минск, 1–2 ноября 2005 г. Минск: РИВШ, 2005.
3. Компетентность // Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич. Минск: Совр.Слово, 2005.

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Топузов Михайло,

кандидат економічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки Національної
академії педагогічних наук України
e-mail: miketopuzov@gmail.com

Ключові слова: економічна компетентність, опорний заклад освіти, керівник закладу освіти, загальна середня освіта.

Діяльність опорного закладу загальної середньої освіти (надалі – ОЗО) базується на науковому аналізі сучасної педагогічної теорії та практики і відповідає загальним тенденціям, цілям, напрямам та перспективам розвитку системи освіти в Україні. Ефективний опорний заклад освіти має бути взірцевим (передовим) закладом освіти щодо організації освітнього процесу з обраної проблеми, апробації та впровадження інноваційних технологій, розроблення науково-методичного та навчально-методичного забезпечення реалізації педагогічних ідей (культурно-освітніх ініціатив) тощо.

Положення про опорний заклад освіти і освітній округ передбачає визначення його статусу як юридичної особи, наявність відповідної матеріально-технічної бази та її постійне покращення, забезпеченість висококваліфікованими кадрами, самостійний баланс, рахунки у казначействах, автономію закладу та призначення досвідченого керівника. На керівника такого закладу покладено набагато більше обов'язків, ніж на директора звичайного закладу освіти: відповідальність за якість освіти не тільки у своєму закладі освіти, а в усьому шкільному окрузі (власне опорному закладі та всіх його філіях); приймання необхідних для освітнього процесу рішень (обсяг педагогічного навантаження вчителів округу, режим роботи опорного закладу і філій, розклад уроків та позакласних занять, перспективний (річний) плани роботи, освітня програма закладів тощо); призначає всіх працівників опорного закладу освіти (ОЗО) і філій та завідувачів філій; відповідає не тільки за підвищення кваліфікації вчителів увіреної йому школи, але і за налагодження системи професійного розвитку всіх педагогічних працівників шкільного округу, відповідає за створення дизайну та безпечного освітнього середовища із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних засобів і технологій, збереження енергоефективності, забезпечення харчування та підвезення учнів. Такий перелік можна продовжувати довго. Чи мотивують такого керівника

органи місцевого самоврядування чи ОТГ? Можливо, але далеко не всі [3].

Така різноманітність та багатогранність обов'язків керівника ОЗО як особливого закладу освіти потребує високого рівня сформованості його професійної компетентності та управлінської культури. Як показують наші дослідження, саме економічна складова у професійній діяльності керівників ОЗО є найслабшою, хоч ефективність функціонування і розвитку ОЗО, у значній мірі, залежить від рівня його саме економічної компетентності. Це підтвердило проведене дослідження вивчення сучасного стану створення та функціонування опорних закладів освіти: отримання додаткових функцій опорних закладів освіти та керівників ОЗО внаслідок децентралізації управління, загостило проблему розподілу фінансів та налагодження зв'язків між органами місцевого самоврядування, органами самоуправління, що представлені громадськими структурами та державною ланкою управління опорним закладом освіти; нормативним врегулюванням функцій та повноважень органів державної ланки освітнього закладу, громадського самоврядування та відповідальності за прийняття рішень; розвиток автономії опорного закладу, зростанням рівня свободи, *загострює проблему готовності керівників до втілення фінансових механізмів, що потребує їхньої підготовки, оволодіння компетентностями сучасних менеджерів і лідерів, що покликані на високому рівні забезпечувати організацію управління опорним закладом освіти, зокрема управління його фінансово-економічною діяльністю.*

Економічна компетентність визначається дослідниками як сукупність економічних знань про закони економіки, оволодіння економічними практичними навичками та уміннями, набуття досвіду, економічного мислення та формування економічної культури, стійкої потреби та інтересу до розвитку професійної компетентності.

У структурі економічної компетентності керівника можемо визначити як інтегральне поєднання когнітивного, (пізнавально-змістового), діяльнісного (операційно-процесуального), мотиваційно-ціннісного та особистісно-рефлексивного компонентів [1, 2; 4]. Когнітивний компонент (пізнавально-змістовий) передбачає освіченість як синтез наукових та практичних знань: гуманітарних, природничих, технічних, філософських, економічних та інших; економічне мислення і свідомість; діяльнісний (операційно-процесуальний) – відображає постійну наполегливу працю: уміння і навички, здатності, опанування способами та практикою економічної діяльності; до мотиваційно-ціннісного складника відносимо: мотиви, потреби, цінності, переконання, волю, позицію, стимули, цілеспрямованість; особистісно-рефлексивний: це особистісні якості, моделі

економічної поведінки, економічна культура, виховання, способи комунікації тощо [4]. На нашу думку, *економічна компетентність керівника ОЗО – це здатність свідомо і ефективно здійснювати управління фінансово-економічною діяльністю ОЗО на основі економічних знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду та особистісних якостей.*

Для формування економічної компетентності необхідні відповідні умови. Особливість полягає в тому, що а сам процес формування відбувається одночасно з виконанням керівником своїх численних посадових обов'язків. *Умову ми визначаємо як сукупність внутрішніх і зовнішніх, об'єктивних і суб'єктивних, субрегіональних та індивідуальних чинників, які повинні забезпечувати високу ефективність та результативність).* Крім того, *умови є загальні* (соціальні, економічні, культурні, національні, географічні тощо) *і специфічні* (особливості соціально-демографічного складу учнів, місцезнаходження ОЗО, ресурсне забезпечення, виховні можливості навколишнього середовища). *Зовнішні умови* – державна освітня політика, її регіональна реалізація та соціальні процеси, що відбуваються в країні та оточенні ОЗО. Це комплекс форм, методів, способів, прийомів, засобів, економічних знань та економічної діяльності керівника. *Внутрішні умови* – адміністративні й економічні ресурси та психоемоційний клімат у ОЗО. Це мотивація, особистісні та професійні потреби, цінності, переконання, усвідомлення оновлювати економічні знання та набувати досвіду ефективної економічної діяльності в управлінні ОЗО.

Найбільш ефективними умовами формування економічної компетентності керівника ОЗО нами визначено такі: забезпечення та самозабезпечення мотивації до освоєння та застосування економічних знань в управлінні ОЗО; розвиток критичного та аналітичного мислення; розвиток навичок комплексно вирішувати фінансово-економічні питання; гнучкість і вираженість у прийнятті обґрунтованих рішень; усвідомленні мобільності економічних знань і умінь в умовах ринкового суспільства, децентралізації управління та діяльності ОТГ; формування прагнення оволодівати інноваційними, перспективними економічними знаннями, практичними вміннями, оволодівати найсучаснішими технологіями та методами економічної діяльності.

Як свідчать відповіді керівників під час проведення дослідження, ефективними формами формування економічної компетентності є: економічні семінари-тренінги, рольові та імітаційні ігри, розробка конкретних проєктів, спілкування з колегами, обмін досвідом, стажування та наставництво, самоосвіта, курси підвищення кваліфікації, навчання у магістратурі тощо. Дуже важливою умовою є самоосвіта, самопізнання,

саморозвиток, самореалізація та самомотивація.

Таким чином, в умовах інформаційного розвитку суспільства на сучасному етапі, модернізації управління освітою, інноваційного розвитку опорних закладів освіти економіка відіграє важливу роль у зміні людського світогляду як на глобальному, так і на особистісному рівнях, оскільки навчає орієнтуватися у складних соціально-економічних процесах та бути готовим не тільки адаптуватися до нових умов, але і перетворювати їх, включатися особисто до вирішення питань соціально-економічного розвитку суспільства, міні-моделлю якого є опорний заклад освіти. Важлива роль відводиться керівнику опорного закладу, сформованості його загальної управлінської та економічної компетентності.

Література

1. Економічна компетентність в системі післядипломної педагогічної освіти. Навчальний посібник / За ред. Г. А. Дмитренка. Київ: ЦППО, 2008. 125 с.
2. Ковтун Г. І. До питання формування економічної компетентності / Г. І. Ковтун, О. В. Мартиненко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2013.
3. Про затвердження Положення про освітній округ і опорний заклад освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 19 червня 2019 р. № 532. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/532-2019-%D0%BF>.
3. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України*, 2009. № 12. С. 128–134.

КОНТЕКСТНЕ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ДІЄВИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Тригуб Ірина,

заступник директора з науково-методичної роботи,
вчитель зарубіжної літератури,

Опорний навчальний заклад

«Щасливський навчально-виховний комплекс

«ліцей – загальноосвітня школа I – III ступенів – дитячий садок»,

Бориспільський р-н, Київської області.

irtryhub@ukr.net

Ефективним чинником розвитку читачької компетентності учнів старших класів в умовах профільного навчання є контекстне вивчення художнього твору. Системне практикування певних видів контексту (історичного, мистецького, літературознавчого, біографічного тощо) на різних етапах шкільного опрацювання навчального матеріалу обумовлено необхідністю вдосконалення умінь старшокласників аналізувати та

інтерпретувати твір із урахуванням його художньої, естетичної та ідейної цілісності.

Контекст як система внутрішніх і зовнішніх умов життєдіяльності особистості має значний вплив як на процес, так і на результати сприйняття, розуміння і осмислення різної інформації, зокрема й навчальної. У сучасному літературознавстві наявна надзвичайно широка палітра видів контексту: історичний, лінгвокультурологічний, літературний, літературознавчий, літературно-критичний, міфопоетичний, мистецький, науковий, філософсько-естетичний тощо. Літературознавець А. Єсін визначив контекстний підхід допоміжним видом аналізу художнього твору та виокремив історичний, біографічний та літературний контексти [1].

Учені-методисти вважають, що реалізація принципу контекстності передбачає розгляд художнього твору і творчості письменника в різноманітних зв'язках зі світоглядними та культурними процесами. Так, В. Гладішев визначає біографічний, літературознавчий, культурологічний та особистісно-значущий контексти, А. Градовський вбачає ефективне вивчення літератури на компаративних засадах, Г. Токмань – у контексті філософських систем, С. Жила – у системі інших видів мистецтва. Т.Яценко зазначає, що «поглиблення в учнів інтепретаційних умінь аналізу літературного твору засобами різних видів мистецтва – це процес цілісного сприймання твору, що передбачає встановлення зв'язків як усередині літературного твору, так і всередині літературного процесу, художньої культури певної доби, та усвідомлення цих зв'язків як діалогу митця зі світом, читача з митцем, а через нього – з іншою культурою, з іншим буттям» [3, с. 18].

Доцільність контекстного вивчення художнього твору окреслена в чинних програмах із української літератури (рівень стандарту, профільний рівень). Так, змістове наповнення рубрики «Суспільний та мистецький контекст» програми профільного рівня орієнтує вчителя на організацію роботи над художнім твором «у взаємозв'язку з історією, суспільно-політичними процесами», висвітлення «розвитку різних видів мистецтва: живопису, музики, архітектури кінематографу в Україні та за її межами» [2].

Контекстне оточення художнього твору дозволяє встановити зв'язок твору з позатекстовою інформацією, що і забезпечує рівень розуміння учнями-читачами. Відтак, у процесі шкільного вивчення літератури на профільному рівні найбільш ефективними та методично виправданими можуть бути такі види контексту:

– історичний контекст – інформація про епоху, що мала вплив на творчість письменника та конкретний художній твір (історичні події, суспільно-соціальне життя, знакові особистості);

- мистецький контекст – художні твори різних видів мистецтва тематично, жанрово, стилістично тощо пов'язані з літературними явищами, зокрема з творчістю письменника;

- літературознавчий контекст – літературне середовище, що визначає загальний розвиток літературного процесу та творчу індивідуальність конкретного письменника;

- біографічний контекст – інформація про життєвий шлях письменника, що створює уявлення про митця як людину (вплив родини, оточення, захоплення, інтереси), автобіографічні події, що покладені в основу літературного твору.

Зауважимо, що неможливо чітко окреслити межі одного контексту, оскільки історичний, мистецький, літературознавчий і біографічний контексти взаємопов'язані. Необхідність звернення до конкретного контексту у процесі опрацювання художнього твору зумовлюється певними чинниками, зокрема творчістю конкретного автора, самим художнім твором, навчальною темою та поставленими на уроці цілями, рівнем загальноосвітньої підготовки учнів, їхніми навчальними і життєвими інтересами, а також рівень сформованості читацької компетентності.

Контекстне вивчення літератури є методично виправданим у профільній школі, оскільки на цьому етапі навчання старшокласниками вивчений достатній об'єм текстів класичних художніх творів, накопичений значний літературний досвід, що вимагає системного осмислення, широких історико-літературних асоціацій. Вивчення літературного твору не лише як самостійного художнього явища, а в контексті світового історико-культурного процесу дозволяє осмислити національну літературу як невід'ємний складник світового мистецтва, досягнути літературний процес у єдності історико-літературних зв'язків, усвідомити динаміку його поступального руху, зумовлену попереднім творчим досвідом. Розгляд художніх творів у контексті вітчизняної і зарубіжної літератури, історії мистецтва, філософської думки, у взаємозв'язках із іншими художніми текстами та творами інших видів мистецтва сприяє формуванню читацької компетентності та підвищення рівня загальної культури старшокласників.

Коротко окреслимо специфіку контекстного вивчення творчості українських поетів-неокласиків в 11 класі. Методично доцільною буде організація дослідницької роботи окремих творчих груп учнів. Залучення літературознавчого контексту в формі презентації дозволить опрацювати теоретичне поняття «неокласицизм», розкрити історію походження терміну, прослідкувати його традиції в творчості мистецької групи

«Парнас». Звернення до історичного контексту, актуалізація предметних знань із курсу історії України, зокрема щодо суспільно-духовної атмосфери 20-х років XX ст., та з української літератури про стильові течії модернізму, сутність дискусії про шляхи розвитку української літератури, дозволить учням зрозуміти своєрідність української неокласики. Мистецький контекст актуалізуємо у ході віртуальної подорожі в часі: фотографії з краєвидами Києва 20-х рр. XX ст., портрети поетів, фрагменти музичних творів означеного періоду тощо та декламація поетичних творів неокласиків.

Вивчення художнього твору з урахуванням різних видів контексту сприятиме глибокому осмисленню ідейно-художнього змісту твору, осягненню його унікальності у системі інших видів мистецтва, розумінню значущості творчості письменника в історії національної та світової літератури.

Література

1. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта, 2000. 245 с.
2. Українська література. 10–11 класи. Українська література. 10-11 класи (Профільний рівень): навч. програма URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
3. Яценко Т. О., Шевченко З. О Художня література в контексті світової культури : метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2012. 136 с.

СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ УЗБЕКСКИХ ПОЭМ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Уракова Нафосат Яриевна,

кандидат филологических наук, преподаватель,
Бухарский государственный университет.
г. Бухара, Узбекистан

В поэмах, принадлежащих перу поэтов Э. Шукура, А. Кутбиддина, И. Отамуроода, У. Кучкара, отражаются национальное поэтическое мышление, несравненные традиции и взгляды нашего народа. В частности обретенные в годы независимости свободомыслие и открытость привели к обновлению народного сознания и мировоззрения. Известно, что коренные изменения в социально-политической сфере, позитивные обновления в духовной жизни общества прежде всего находят отражение в литературе. Литература во все времена являлась зеркалом духовности народа. Недаром великий узбекский поэт Абдулхамид Сулаймон угли Чулпон, живший сто лет назад, провозгласил лозунг о том, что «Нация

жива, пока живет литература!». Эти слова, обладающие глубочайшим смыслом, даже сегодня никоим образом не потеряли значение и ценность. Действительно, если будут жить литература, искусство и культура, то человечеству будет обеспечено достойное существование [1].

Изменения, происходящие в последнее время в сознании и мышлении человека, полным образом находят выражение в современной узбекской литературе, в частности в поэмах

Традиции, сформировавшиеся в течении многих лет в мировой литературе, не остались без внимания современных узбекских поэтов. Своеобразный художественный стиль выражения мира, свойственный поэмам, явно чувствуются также и в лирических поэмах модернистского направления. Кроме этого, усовершенствованы традиционные стили выражения. Узбекские писатели, продолжая традиции узбекского устного народного творчества и классической литературы, стремятся гармонично выразить уроки, полученные из мировой литературы. Усиление данного своеобразия в литературе периода независимости можно явно прочувствовать на примере жанра поэмы. Наблюдая это в узбекских поэмах последних лет, можно отметить появление новых образцов творчества, которые с точки зрения стиля писателя и индивидуальности абсолютно не повторяют друг друга. В этих произведениях сделан отход от социальной литературы в пользу личностной, душевной литературы. Также в последнее время в узбекских поэмах сделан акцент на просторы человеческого внутреннего мира, пейзажей души и изображение чувственных глубин.

Широкая актуализация поэм времени, отражение в них тасаввуф-философских и модернистских мотивов, созвучных опытам классической и мировой литературы, явно наблюдается в творчестве поэта И. Отамуроода. Современные традиции поэм и стили выражения отражены в творчестве У.Кучкора.

«В художественном произведении своеобразия художественных типов могут объединяться и образовывать новый, «смешанный» жанр. Например, жанр поэмы позаимствовал у эпоса сюжетность, а у поэзии «одолил» немного лиризма»[1].

Во всех периодах узбекской литературы поэма всегда являлась активным жанром. В частности, в узбекской литературе последнего времени поэма превратилась в один из ведущих жанров. В творчестве поэтов А. Орипова, Э. Шукура, А. Кутбиддина, С. Сайида, И. Отамуроода, У. Кучкора созданы художественно совершенные образцы такого жанра. Эти поэмы с точки зрения своеобразного стиля изображения, индивидуальности писателя и эстетического подхода к действительности образуют художественную систему. Стиль, будучи частным явлением

,относится к определенному писателю. Как писал Абдурауф Фитрат: «Пишущий поэт, поднимаясь ввысь от искусства, начинает создавать для себя специальный (своеобразный) стиль. Обретя совершенные мысли, фантазии, понимание и формы, поэт начинает видеть очертания достойного для себя стиля» [2].

Действительно, стиль у писателя формируется в течение долгих лет, параллельно с износом его пера и выражается в высокохудожественных произведениях. Стиль «рождается и совершенствуется» в творческом мире писателя. Он самовыражается в качестве художественного образа и находит путь к сердцу писателя. Таким образом читатель узнает и открывает для себя автора.

В литературоведении осуществлен ряд исследований по изучению стиля писателя. На основе анализа творческих лабораторий известных писателей изучено своеобразие стиля отдельно взятых авторов. Вопрос индивидуальности и стиля автора не был специально исследован в аспекте сравнения творчества определенных поэмописцев.

В узбекских поэмах воплощены своеобразия мировой, народной, классической и современных поэм. Следовательно, поэма А. Арипова «Пейзажи независимости» в отличие от других поэм создана в неповторимом стиле. Формирование поэм из панорам не является какой-то новизной в нашей литературе, однако означает продолжение межжанровой синкретизации и гармонизацию своеобразия драмы и поэмы.

Поэмы А. Махкама берут начало из истоков тасаввуфа и классических поэм. Поэмы «Фотиха» и «Ишк» являются доказательством тому. Об этом пишет Д. Кувватова: «Главный стрезень который объединяет в себе поэмы Аскар Махкама, – это божественная доброта. Именно божественная доброта явно выражается в ручейках любви в Создателю» [1]. Его поэма «Таважжух» без преувеличения является песней души Бабура. Потому что в этой поэме А. Махкама, состоящей сугубо из монологов, отражен личностный мир, душевные переживания Бабура как шаха, так и поэта. Или же в поэме Э.Шукура «Накшбанд» выражена личностная жизнь человека, достигшего уровня совершенства, его нравственные и просветительские взгляды. Следовательно, это демонстрирует, насколько современные поэмы смогли углубиться в духовное начало народа.

В последнее время воплощение лирических образов известных людей, оставивших достойный след в истории Родины и нации, стало важной особенностью создаваемых поэм. Художественные образы таких великих деятелей, ка Алишера Наваи [О.Ҳожиева «Нажот» (Спасение), Ш. Курбон «Суз йули» (Дорога слова), И. Отамурод «Рухдан сизган нур»

(Свет исходящий от души], Захириддин Бабур [А. Махкам «Таважжух», И. Тулаков «Сунги кеча» (Последний вечер)], Машраб [Т. Низом «Руҳи равоним»] обрели новое олицетворение в поэмах.

Применение стиля народных поэм, поэмы М. Тоира «Окиб кетган армонлар», (Расставшие мечты) «Ошиқ охи» (Стоны влюбленного], гармонизация прозы и поэзии свойственны современным поэмам. Важнейшие особенности узбекских поэм последних лет выражены в следующем: 1) обновление стиля: народное повествование, использования прозы и поэзии свойственных народным поэмам; 2) глубокое проникновение в духовные источники, вхождение в поэмы мотивов тасаввуфа; 3) ускорение процесса синкретизации жанров, сближение в поэмах драмы и романа; 4) художественное воплощение образов великих деятелей, оставивших достойный след в истории Родины и нации; 5) стиль модерна.

Можно отметить, что на основе этих особенностей в нашей литературе сформировалась цельная система поэм традиционного и нетрадиционного стиля. Современное проявление поэм стало впитывать в себя классическую сущность. Усилился принцип беспристрастного отношения к собственной истории, создания художественных образов великих людей прошлого. Параллельно с глубоким проникновением во внутренний мир человека герои поэм сегодняшнего дня вернулись к осознанию самого себя и сделали уверенный шаг на путь совершенства.

Литература

1. Мирзиёев Ш. Адабиёт, санъат ва маданият яшаса, миллат ва халқ, бутун инсоният безавол яшайди. ЎзРП Ш.Мирзиёевнинг “Ўзбек мумтоз ва замонавий адабиётини халқаро миқёсда ўрганиш ва тарғиб қилишнинг долзарб масалалари” мавзусидаги халқаро конференция иштирокчиларига йўллаган табриги матни. [www. xabar.uz](http://www.xabar.uz)

2. Абдурауф Фитрат. Адабиёт қондалари. Б.26.

3. Қувватова Д. XX аср иккинчи ярми ўзбек дostonчилигининг тараққиёт ҳусусиятлари. ДД. Тошкент, 2016. Б.61.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Усманова Манзура Наимовна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии,
Бухарский государственный университет
E-mail:umanzuran@mail.ru
г. Бухара, Узбекистан

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, толерантность, коммуникативный стиль личности.

Под коммуникативной компетентностью понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые, вытекающие из стоящих задач и определяемые ими контакты с другими людьми. Она определяет уровень владения человека общением как многоуровневым процессом.

Структура коммуникативной компетентности состоит из **коммуникативных**: а) *знаний* – представляют собой обобщенный опыт человечества, отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях совместной мыслительной деятельности; б) *умений* – это комплекс действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих ей творчески использовать коммуникативные знания; в) *навыков* – можно рассматривать как автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативных ситуаций.

В основе коммуникативной компетентности лежит не просто владение языком и другими кодами общения, а особенности личности индивида в целом, в единстве его чувств, мыслей и действий, которые разворачиваются в конкретном социальном контексте.

К основным источникам приобретения человеком коммуникативной компетентности можно отнести жизненный опыт, искусство, общую эрудицию и специальные научные методы. Все эти источники имеют для каждого из нас различную субъективную значимость.

Совершенствование коммуникативного опыта индивида должно фокусироваться на осознании своего поведения в различных ситуациях и оптимальном использовании существующих личностных ресурсов. Оптимизируя свой опыт, индивид не должен сосредоточиваться на присущих ему недостатках. Следует, наоборот, сконцентрироваться на достоинствах, представляющих ту единую реальную силу, которая помогает решать жизненные проблемы.

Процесс совершенствования коммуникативной компетентности неправомерно отрывать от общего развития личности. Средства регуляции коммуникативных актов – неотъемлемая часть человеческой культуры, и их присвоение и обогащение происходит по тем же законам, что и освоение, и приумножение культурного наследия в целом.

По форме и содержанию коммуникативная компетентность индивида непосредственно соотносится с особенностями выполняемых им социальных ролей. Человек сосредоточивает внимание не на всей совокупной культуре общества, а только на полезной ему в повседневной и профессиональной практике.

Для людей с высокой коммуникативной компетентностью характерны следующие признаки: быстрая, своевременная и точная ориентировка в ситуации взаимодействия и в партнерах; стремление понять другого человека в контексте требований конкретной ситуации; установка в контакте не только на дело, но и на партнера; уважительное, доброжелательное отношение к нему, учет его состояния и возможностей; уверенность в себе, раскованность, адекватная включенность в ситуацию; владение ситуацией, гибкость, готовность проявить инициативу в общении или передать ее партнеру; большая удовлетворенность общением и уменьшение нервно-психических затрат в процессе коммуникации; умение эффективно общаться в разных статусно-ролевых позициях, устанавливая и поддерживая требуемые рабочие контакты независимо, а иногда и вопреки сложившимся отношениям; высокий статус и популярность в том или ином коллективе; умение организовать дружную совместную работу, добиваться высокого результата деятельности, включая людей в решение общегрупповой задачи; способность создавать благоприятный климат в коллективе, добиваться стабильности состава.

Реализация всех компонентов коммуникативной компетентности происходит через коммуникативный стиль.

Коммуникативный стиль личности – совокупность привычных для нее способов и средств установления и поддержания контактов с окружающими в различных формах взаимодействия: беседах, переговорах, дискуссиях, спорах, а также в различных ситуациях общения – в выработке идей, принятии и формулировке решений, преодолении конфликтов. Коммуникативный стиль личности вызывает либо комфортное, либо неопределенное (нейтральное), либо дискомфортное состояние в зависимости от того, какое энергетическое влияние оказывает и в какой мере способствует возникновению атмосферы плодотворного сотрудничества. Различают три коммуникативных стиля: синергический, нонсинергический и антисинергический). [1; 134–136].

Стиль *синергический* (от греч. synergeia – сотрудничество, содружество) отличается тем, что личность своей манерой взаимодействия с партнерами (партнером) способствует объединению и увеличению эффективности совместной деятельности. Это становится возможным, во-первых, благодаря беспрепятственному информационному обмену между участниками отношений и, во-вторых, в результате синхронизации их энергий, слаженности их деятельности.

Стиль *нонсинергический* (от лат. non – не, нет) характеризуется тем, что личность не может или не хочет содействовать успеху совместного труда. Она занимает позицию отстраненного наблюдателя, воздерживается проявлять инициативу, не демонстрирует соучастие и сопереживание в рабочем процессе.

Стиль *антисинергический* (от греч. anti – против) выражается в активных деструктивных формах поведения личности при взаимодействии с партнерами. Личность наносит вред процессу и результатам совместной деятельности тем, что обычно демонстративно противопоставляет себя большинству, либо конфликтует сама, либо провоцирует конфликты между партнерами. Своими настройками определяет хаотичность в эмоциональных связях взаимодействующих сторон.

Коммуникативная толерантность – это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень терпимости к неприятным или неприемлемым, по ее мнению, психическим состояниям, качествам и поступкам партнеров по взаимодействию. Коммуникативная толерантность – одно из важнейших качеств человека, необходимых ему в процессе передачи и приема информации. На ее проявление влияют воспитание, опыт общения, культура, ценности, потребности, интересы, установки, характер, темперамент, привычки, особенности мышления, эмоциональность и тип поведения личности. Коммуникативная толерантность проявляется в тех случаях, когда человек либо не видит особых различий между подструктурами своей и чужой личности, либо не испытывает негативных переживаний по поводу различий.

Основные подструктуры личности, обуславливающие коммуникативную толерантность:

1. Интеллектуальная – передает парадигму (образец, тип, стиль) мыслительной деятельности конкретного человека, т. е. принципы его понимания действительности, привычные для него стереотипы осмысления проблем, идей, принятия решений. Известно, что каждый думает по-своему: один склонен к обобщению, другой преимущественно анализирует события и факты; некоторые личности мыслят глубоко и всесторонне, а иные скользят по поверхности явлений; то, что одни

находят важным, другие считают второстепенным; кто-то рассуждает последовательно и доказательно, а кто-то не в ладах с элементарной логикой. Демонстрация низкого уровня коммуникативной толерантности выступает показателем негибкости или лености ума и мешает выходу из затруднительных ситуаций. Поэтому в общении не следует показывать нетерпимость к умственному потенциалу партнера, заявляя: «Ты рассуждаешь примитивно», «Твоя логика выводит меня из равновесия».

2. Ценностно-ориентационная – вбирает основные мировоззренческие идеалы конкретного человека, его ближайшие и отдаленные жизненные цели, интересы, оценки происходящего. Каждый из нас имеет своеобразные взгляды и мнения. Они могут касаться представлений о смысле жизни и счастье, понимания значимости семейных ролей и служебных обязанностей, намеченных планов и свершившихся достижений. Если взгляды партнеров во многом совпадают, тогда легче найти согласие и взаимопонимание. Но если каждый подходит к событиям и фактам со своей меркой, то появляются трения и возникает повод проявить коммуникативную нетерпимость, т. е. осуждение, раздражение или неприятие ценностей другого.

3. Эстетическая – охватывает область предпочтений, вкусов и чувств, особенности восприятия человеком красивого и безобразного, возвышенного и низменного, комического и трагического. Здесь определяется, кто, что и почему нравится или не нравится личности. Эстетическое начало проявляется постоянно и во всем, доказательством чему служит труднопреодолимая привычка судить обо всем и вся. Каждый из нас с большим желанием дает оценки событиям и окружающим предметам и обстоятельствам, при этом преобладает субъективизм: «О вкусах не спорят!»

4. Эмоциональная – демонстрирует преобладающий спектр чувств, в котором чаще всего пребывает данный человек: радость или печаль, оптимизм или пессимизм, возбуждение или спокойствие, подъем или подавленность, беззаботность или тревожность, миролюбие или агрессивность. У каждого из нас есть свой «дежурный» эмоциональный фон, который влияет на общение с партнерами. Даже кратковременное пребывание в чуждом для себя эмоциональном состоянии может вызвать неприятное ощущение и негатив по отношению к партнеру.

5. Сенсорная (чувственная) – включает особенности чувственного восприятия мира на уровне зрительного, слухового, обонятельного, вкусового, кожного и двигательного ощущений. В данном случае имеется в виду индивидуальная сенсорная организация конкретного человека, которая определяется по ведущему каналу восприятия. В жизни мы нередко сталкиваемся с различиями в сенсорной организации партнеров и,

случается, проявляем сниженную толерантность к ним.

6. Этическая – выражает нравственные нормы, которых придерживается человек. Партнеры, имеющие разные представления о возможности реализации той или иной нравственной нормы, обычно трудновосприимчивы. Это отражается на уровне их терпимости: со временем обе или одна из взаимодействующих сторон начинают испытывать неприятные чувства.

Показателем коммуникативной компетентности и толерантности личности является ее нравственный статус, определяемый как степень готовности следовать морали. Нравственный статус — достаточно устойчивая характеристика личности. Человек воспринимает, принимает и реализует на практике определенные нравственные категории (добро, зло, совесть, справедливость) в диапазоне эмоционально окрашенных качеств: доброжелательности, равнодушия, злобности.

Эти качества не только формируются под влиянием действующих норм морали или традиций, т. е. социальных факторов, но также они обусловлены и индивидуальными факторами. Доброжелательность характеризуется направленностью на хорошие отношения с окружающими, отзывчивостью, жертвенностью, уважением к другой личности, сочувствием и сопереживанием ей.

В любой ситуации общения человек стремится к установлению дружеских контактов, к компромиссу, сотрудничеству. Равнодушие как нравственный статус личности выражается в том, что ценности, которые декларирует личность, не содержат указаний на гуманизм, они противоречивы. В общении с партнерами наблюдается и стремление к сотрудничеству, и обособленность, стремление доказать свое превосходство. Злобность – такой нравственный статус личности, в соответствии с которым человек осознанно и бессознательно стремится причинить неприятность партнеру, проявляет неуважительное, пренебрежительное отношение к другим людям. Недоброжелательность выступает как основа личностных позиций.

Литература

1. В.В. Бойко. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва: Информ.-издат. дом «Филинь», 1996. 472 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДА РАБОТЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ

Фёдорова Лариса,
старший преподаватель,
Международная исламская
академия Узбекистана,
f_lora@bk.ru

г. Ташкент, Республика Узбекистан

Как известно, форма организации урока зависит от взаимосвязи присутствующих на нем учащихся, от целей урока, от особенностей учебного материала, методики обучения и возможностей обучения. Огромное значение имеет педагогическое сотрудничество. При этом большое внимание следует уделять разным педагогическим методам, при которых студенты действуют наравне с преподавателем. Если студенты обучают сами себя в группе или в индивидуальном порядке, то осваивают 90% учебного материала [1]. Поэтому целесообразным считается применение одного из методов интерактивного обучения – технологии «работы в малых группах». Применение этой технологии заключается в следующем:

- определяется направление деятельности. Из проблемы выделяются взаимосвязанные задачи;
- создается необходимое основание. Студенты должны обладать наибольшими знаниями по выбранной теме;
- определяются группы. Студенты делятся на группы по 5-8 человек;
- даются конкретные указания: самостоятельная работа, составление вопросов, заданий, тестов;
- ведущий студент назначается заранее. Он должен подготовить вопросники, составить задания и тесты по пройденным материалам или по выбранной теме, с помощью которых будет оценивать ответы других студентов;
- назначается эксперт или помощник - «ассистент» из студентов, который будет помогать при проведении игры, оценивать и анализировать ответы;
- выбирается «лидер» в каждой группе. Лидер группы должен быть чутким, не нарушать правил игры, должен болеть за группу;
- на доске (или ватмане) пишутся фамилии студентов, разделенных на группы, указывается максимальное количество баллов, набранные баллы записываются напротив фамилий студентов.

Весь процесс поддерживается и направляется преподавателем. Он наблюдает за игрой и контролирует её, в конце игры подводит итог и объявляет полученные студентами баллы. Затем все результаты обсуждаются.

В результате взаимодействия преподавателя и студентов будут освоены не только новые знания по данной теме, но и одновременно будут раскрыты новые возможности студентов и предпосылки к их дальнейшему развитию.

Литература

1. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОТРИМАННІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Федорова Ніна,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу педагогічних технологій,
Інститут обдарованої дитини
НАПН України,
4fedorova4@gmail.com
м. Київ, Україна

Ключові слова: *компетенція, компетентність, інформація, інформатизація.*

У XX столітті середня освіта базувалася на знаннях, вміннях та навичках (ЗУНах) тобто керувалася знаннєвою парадигмою. Освітні системи на достатньому рівні задовольняли запити суспільства. Середня освіта забезпечувала випускників достатнім об'ємом знань, умінь та навичок, певних навичок фактично на все життя. Але на початку XXI століття, де швидкими темпами розвиваються інформаційно-комунікаційні технології, середня освіта не тільки України, а й світу не задовольняє суспільство. Тому виникла необхідність поступово переходити до більш вдосконалого освітнього процесу, а саме – до особистісно орієнтованої (гуманітарної) парадигми. Змінюються можливості зберігання, передачі переробки інформації за допомогою тих же технологій. Але *інформація* це ще не знання. Вона, як знакова система, дається учням у вигляді змісту отримання освітніх послуг. Інформація залишається сукупністю абстрактних символів і не може бути використана

практично як засіб діяльності, а це означає, що інформація не є знанням. Це є стримуючий фактор розвитку *суспільства* і тому *воно* (суспільство) змушено відшукувати нові освітні підходи. Так визнано **компетентнісний** підхід.

Реалізація компетентнісного підходу закладена у реформуванні середньої освіти, одним з нормативних документів якої, є Положення «Нова Українська Школа» (НУШ).

Рада Європи визначила **п'ять ключових компетенцій**, якими мають володіти молоді європейці, у тому числі українська молодь. Вони є такими: 1) *політично-соціальна* – здібність приймати на себе відповідальність, брати участь в прийнятті групових рішень, ненасильницьки розв'язувати конфлікти, брати участь у підтримці і покращенню демократичних інститутів; 2) *пов'язана з проживанням у багатокультурному суспільстві* – прийняття особливостей, повага до інших та здатність жити з людьми інших культур та релігій; 3) *що відноситься до володіння усною і письмовою комунікацією*, – володіння більше однією мовою; 4) *пов'язано з технологіями інформатизації суспільства* – володіння цими технологіями, розумінням їх застосування, слабких і сильних боків і способів критичного судження по відношенню інформації, що розповсюджується мас-медійними засобами та рекламою; 5) *здібність отримувати освіту продовж життя* в якості основи неперервної освіти в контексті як особистісної професійної, так і соціальної життєдіяльності.

Причиною цього стало бажання підвищити конкурентоздатність випускника на ринку праці.

Вважається, що компетенції виконують **три функції**: *перша* – допомагає суб'єкту, який отримує освітні послуги, навчатися; *друга* – дозволяє професіоналу бути більш гнучким і відповідати запитам роботодавців; *третья* – допомагати бути успішним у подальшому житті.

Компетенції є важливими результатами в отриманні освіти. Мають бути *сформованими на вищому рівні*, що проникають у *сфери професійної діяльності*.

Вважаємо, що необхідно звернути увагу на обґрунтування понять «компетенція» та «компетентність». Ці поняття є поліструктурними, багато компетентнісними з професійної точки зору.

Український педагогічний енциклопедичний словник С.У. Гончаренка дає такі обґрунтування цим поняттям. «Компетенції – це відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня/студента, необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат...

Головною ознакою компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери (освітні галузі), навчальні предмети, змістові лінії» [3]. Поняття «компетентність» (лат. *competentia* – це питання, в яких людина добре розуміється) набуває молоді людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища. Компетентність у науці, як характеристика результатів освіти, широко використовується в освітніх системах європейських країн, США та Канади. В останнє десятиліття проблеми компетентісно орієнтованої освіти розглядаються міжнародними організаціями – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва і розвитку, Міжнародним департаментом стандартів, що узагальнили доробок учителів з усього світу [там само].

У загальнонауковому плані поняття «компетенція» обґрунтовується в різних аспектах. Так, наприклад, *competentia* (лат. – належить по праву), розуміють, як: характеристику володіння знаннями, що дозволяють говорити про будь-що, висловлювати будь-яку вагому авторитетну думку, інформованість, авторитетність у певній галузі. А переклад *competens* (лат. належний, відповідний, здібний), дозволяє сформулювати наступне визначення: «компетентний – це досвідчений, знаючий певну сферу спеціаліст, який має право: за власними знаннями та повноваженнями діяти або вирішувати будь-що, робити висновки про будь-що; розв'язувати питання як підвідомчі» [1].

Виділяють також *освітні* компетенції – це сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь та навичок, досвід по відношенню до певного кола об'єктів діяльності, необхідних для здійснення особистісно значущої продуктивної діяльності.

До ключових компетенцій відносять: *ціннісно-смислові* (світоглядні, ціннісні орієнтири учня/студента, механізми самовизначення за різних ситуацій); *загально-культурні* (пізнання і досвід діяльності у сфері національній, загальнолюдської культури, духовно-моральної основи життя людини та суспільства, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій; роль науки і релігії у життя людини, компетенції у побуті і культурному дозвіллі); *освітньо-пізнавальні* (елементи логічної, методологічної, загальноосвітньої діяльності; ціле полягання, планування, аналіз, рефлексія, сомоціювання; прийоми розв'язків освітньо-пізнавальних проблем; функціональна грамотність); *інформаційні* (пошук, аналіз та відбір необхідної інформації, її перетворення і передача; володіння сучасними інформаційними технологіями); *соціально-трудова* (виконання

ролі громадянина, виборця, спостерігача, представника, споживача, покупця, клієнта, виробничника, члена сім'ї); *особистісного самовдосконалення* (способи фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку; емоційна саморегуляція та самопідтримка; особистісна гігієна, турбота про власне здоров'я, полова грамотність; внутрішня екологічна культура; способи безпеки життєдіяльності) [4].

Структурні компоненти компетенції: назва компетенції; тип компетенції в їх загальній ієрархії (ключова, загально предметна, предметна); коло реальних об'єктів дійсності по відношенню яких вводиться компетенція; соціально-практична обумовленість та значущість (для чого вона необхідна в соціумі); смислові орієнтації учня/студента по відношенню до певних об'єктів, особистісна значущість (чому та навіщо учню/студенту необхідно бути компетентним); знання про певне коло реальних об'єктів; уміння та навички, що відносяться до кола реальних об'єктів; способи діяльності до певного кола реальних об'єктів; мінімально необхідний досвід діяльності учнів/студентів у сфері певної компетенції; індикатори – приклади, зразки освітніх та контрольно-оцінювальних завдань на визначення ступеня (рівня) компетентності учня/студента (за ступенем освіти).

Застосовуючи матеріали симпозиума «Ключові компетенції для Європи», що відбулася у 1996 році в Берні С. Шишов пропонує розуміти ключові компетенції спеціаліста як загальну здібність мобілізувати у професійній діяльності власні знання, уміння, а також узагальнені способи виконання дій [5].

Але і сама діяльність впливає на вдосконалення та формування нових компетентностей. При цьому поява нових компетентностей не є кількісним збільшенням. Це є продуктивне переосмислення власних професійних дій та вчинків, досягнень професійної зрілості та досвіду, зміни уявлення про соціум і власної ролі у ньому.

Сфера компетентностей може об'єктивно збільшуватися, якщо у вчителя є професійне зростання, а може залишатися на місці не орієнтуючися на більш високі результати власної професійної діяльності.

На рис. 1. показано представлення становлення професійної діяльності учителя через його компетенцій/компетентностей (див. рис 1) [там само].

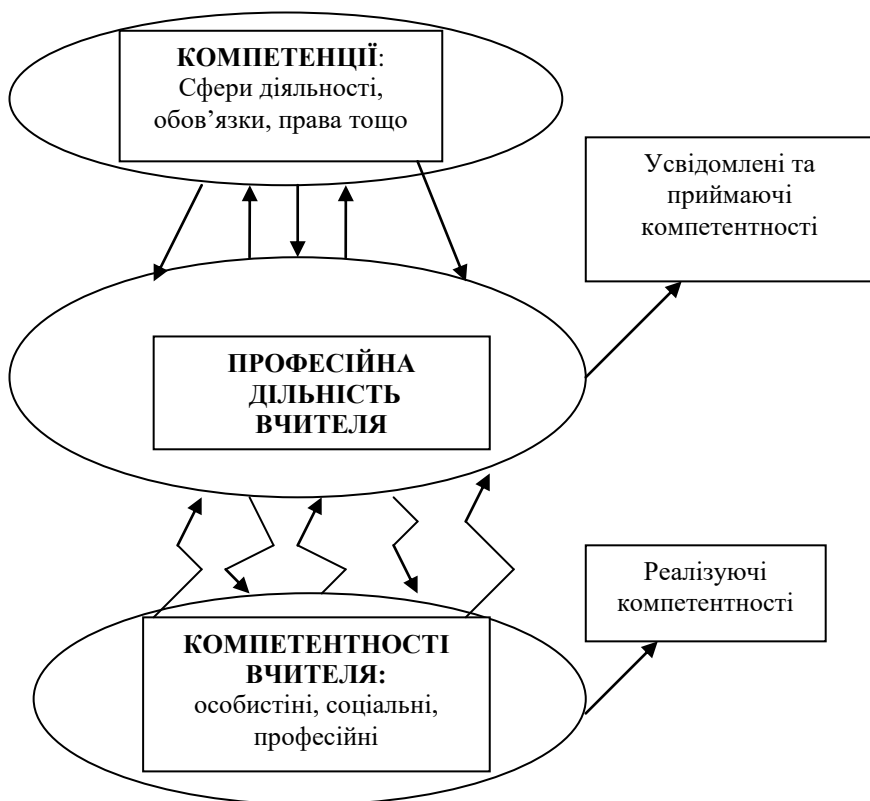


Рис.1. Структурне уявлення про становлення професійної діяльності вчителя його компетенцій/компетентностей

Таким чином, бачимо, що єдиного бачення сутності різниці понять «компетенція» і «компетентність» не існує, що затрудняє процес реалізації компетентнісного підходу в освіті. Ключові професійні компетенції/компетентності багатоаспектні, складні за структурою, тому їх ефективність формування неможлива засобами освітніх послуг. Компетентності соціальні за: способом формування співробітництва суб'єктів освітнього процесу; б) змістом, оскільки відображає сутність сумісної практичної діяльності; в) способом формування в соціумі [2]. Процес професійної освіти спрямовано на становлення базових компетентностей у майбутній діяльності спеціаліста будь-якої професії.

Література

1. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер. 2003.
2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в

образовании: проблемы интеграции. Москва: Логос, 2010. 336с.

3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й перероблене. Рівне: Волинські обереги, 2011, 552 с.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: ИЦ ПКПС, 2004.

5. Практикум по дидактике и методике обучения. Санкт-Петербург: Питер, 2004. С. 63–66

6. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. пер. с англ. 2-е изд. испр. Москва: Когито-Центр, 2011.

7. Словарь иностранных слов. 8-е изд., стереотип. Москва: Русский язык, 1981.

8. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*, 1999. № 2.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ РЕФЛЕКСИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Халилова Наргиза Икромалиевна.,

кандидат психологических наук, доцент,

заведующая кафедрой психологии,

Ташкентский государственный

педагогический университет имени Низами,

г. Ташкент, Узбекистан,

xalilova_1979@mail.ru

Ключевые слова: *рефлексия, интегральное качество, личность, духовное развитие, самовоспитание, рефлексивно-инновационный тренинг.*

Важнейшим и необходимым компонентом в структуре духовного развития и формирования нравственности личности *является рефлексия* как внутренняя психологическая деятельность человека, направленная на осмысление, познание своих собственных действий и состояний; самопознания своего духовного мира: *«что делаю, как делаю, зачем делаю?»* [9, с.410; 12].

Рефлексия всегда привлекала внимание мыслителей еще со времен античной философии, в частности Аристотель рассматривал рефлекссию как «мышление, направленное на мышление». Этот феномен человеческого сознания изучается с разных сторон философией, психологией, педагогикой, логикой, конфликтологией и т.д.

Рефлексия (от позднелатинского *reflexio* – обращение назад) – это одна из разновидностей актов сознания, а именно акт сознания, обращенный на свое знание. По словам Я. Пономарева, рефлексия

выступает одной из главных характеристик творчества. Человек становится для самого себя объектом управления. Из этого следует, что рефлексия как «зеркало», отражающее все изменения, которые происходят с ней, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста [8, с.158–159; 11].

Рефлексия человека как его внутренняя психологическая деятельность, направленная на самопознание, самоопределение и осмысления им своего духовного мира, собственных действий и состояний, роли и места деятельности. Она заметно способствует продуктивному развитию творческого потенциала и задействию его в процессе деятельности (образовательной, профессиональной). Итак, *ключевым звеном продуктивного самоопределения человека* выступает ее способность к рефлексии. Практическим следствием этого является возможность целенаправленного *формирования способности* к продуктивному самоопределению, освоению нового, через культивирование различных форм рефлексивности, а именно через рефлексивно-гуманистическое интерактивное обучение, особое внимание уделяется рефлексивно-инновационному тренингу [10; 11, с. 232–238].

Компетентность рефлексии личности заметно способствует продуктивному развитию инновационности, которая является важной составляющей компетентностей конкурентоспособности личности в современных быстро изменяющихся инновационных условиях. Для появления у человека психологических новообразований, необходимых для обеспечения достаточной интенсивности рефлексирования, необходимо насыщение образовательной среды носителями организованной рефлексии. Такими носителями являются различные по своей организации и знаковой презентации рефлексивные средства, компьютерные и аудиовизуальные системы, рефлексивные положительные дискуссии, рефлексивные полилоги, а также различные рефлексивно-игровые тренинги. Функционирование этих рефлексивных средств позволяет существенно интенсифицировать формирование способностей, необходимых для реализации конкретным человеком своего профессионального и личностного самоопределения как основного условия продуктивного протекания процесса профессионального самосовершенствования и формирования конкурентоспособной личности. Одним из эффективных и апробированных на практике средств активизации личностного, а с помощью этого и профессионального самоопределения является рефлексивно-инновационный тренинг (РИТ) [12, с. 215–221].

Изучение данной темы не только с позиций современных

экспериментальных подходов, но и в историческом ракурсе, безусловно, дополняет научные знания, что не может не отразиться на эффективности поиска их практического приложения.

При анализе *научно-философских воззрений мыслителей Востока* по проблемам рефлексии в первую очередь необходимо заметить, что они всячески подчеркивали значимость осознания личности самой себя в целях саморазвития, особенно для самовоспитания. Так, великий персидский поэт и мыслитель Муслихиддин Саади (1184–1292) писал «И о чужих изъянах не кричи, Сам на себя взгляни и замолчи» [5, с.17], призывая предъявлять нравственные требования в первую очередь, самому себе, анализировать свое поведение с точки зрения соответствующих норм. Обращает внимание и то, что мыслитель своим советом «замолчи» как бы заранее выражает уверенность в обнаружении человеком некоторых недостатков в самом себе, от которых он будет вынужден замолчать из-за некоторой внутренней смущенности.

Значимость рефлексивных процессов в нравственном самосовершенствовании также неоднократно подчеркивал великий восточный последователь идей Аристотеля, которому присвоен титул «Ал-Муаллим ас-соний» – «Второй учитель» (второй после Аристотеля) Абу Наср Фараби (872–951). В частности, перечисляя двенадцать главных признаков нравственности, ученый отметил, что важнейшим из них является решительность в реализации тех решений, которые по собственному разумению человеку ему кажутся очень важными [2, с. 187]. Другими словами, по мнению Фараби, не только решительность в исполнении намеченного, но и осознанность принятого решения является признаком нравственного развития. Здесь следует заметить, что мысль Фараби о значимости самосознания в психологическом развитии распространяется не только на относительно индивидуальной психологии, но также в вопросах социальной психологии. К такому рассуждению мы приходим, анализируя его описания культурного общества, где он четко указывает, что развитое в культурном плане общество явно отличает такой признак как занятие каждого тем видом деятельности, который им был выбран по собственному желанию. Как пишет Абу Абдаллах Рудаки (858—941), «Ты не газель: в мои тенета ты идешь, сама того желая, Так не ищи освобождения, не вырывайся дорогая!» [3, с.14]

Для восточных мыслителей рефлексивные процессы это важнейшее условие проявления чувств сопереживания и сочувствия. Как пишет Саади «Иди давай бальзам больным сердцам, Кто знает – вдруг больным ты будешь сам» [5, с.6], «Кто сам не знает, что такое гнет, Тот сострадания к слабым не поймет»[5, с.12]. Вообще тема познания человеком самого себя

через другого не раз поднимается в трудах мыслителей средневекового Востока. В этой связи нередко вспоминают почти анекдотичный случай, описанный Фахриддином Али Сафи (1463- 1533) в его “Замечательных рассказах”: «Как-то раз человек, встретив знакомого, спросил, как он себя чувствует. На этот вопрос знакомый ответил, что чувствует себя точно также, как чувствовал себя вчера, спрашивающий человек. На что спрашивающий уже раздраженно поинтересовался о том, это как же он себя вчера чувствовал. На этот вопрос собеседник ответил, что спрашивающий чувствовал себя вчера так же как сегодня теперь себя чувствует он» [6, с.18].

Самоотношение как особый рефлексивный процесс не раз становился предметом философского рассмотрения со стороны мыслителей средневекового Востока. Так, например, еще великий Абу Али ибн Сина (980-1037) отмечал, что «Человек не должен обманывать себя мнением, что он может переваривать недоброкачественную пищу, ибо в результате этого со временем образуются злокачественные соки, вызывающие болезни, и смерть» [1, с.102]. В данном положении четко зафиксирована врачебная рекомендация ученого, согласно которому, человек должен, в том числе, в вопросах питания критически оценивать свои возможности, то есть осознавать силы своего организма. Призыв к такому самокритичному отношению встречается не только относительно физической стороны развития, но и в самооценке своих социальных, индивидуально-психологических показателей. Как писал Саади «Зачем склоняться с просьбой пред владыкой, Когда ты сам себе Хосров великий!» [5, с.16]. Другими словами, человек, осознающий, что по своим возможностям и способностям ничуть не уступает тем, кого он превозносит, ему не стоит делать каких-то отдельных «реверансов» в их сторону.

Восточные мудрецы всегда призывали сторониться тех, кто неспособен адекватно оценить самого себя. Как писал Унсур аль-Маали Кей Кавус (1021–98 гг.) во всемирно известном «Кабус-наме» «...не общайся с невеждами, особенно с теми, которые считают себя мудрецами» [4, с.5-6]. Неадекватность самооценки мыслителями рассматривалась как причина, препятствующая достижению высоких уровней. По Фараби, «Тот, кто ставит себя выше чем то, чего он на самом деле достоин, – ему прегражден путь к совершенству» [2, с.196].

В трудах великих мыслителей Востока встречаются не только некоторые общие философские рассуждения на тему рефлексивных процессов. Здесь также есть конкретные примеры того, какими способами некоторые люди пытались осуществлять, например, самоконтроль. В этой связи достаточно интересен случай, описанный Хасейном Ваиз Кашифи

(1463–1531 или 1533), который в известном трактате «Мухсинова этика» описывает случай, когда один из правителей того времени перед определенным совещанием передает своему помощнику три листа с заметками и дает указанием передавать их ему в том момент, когда что-то из обсуждаемого ему не будет нравиться и по его внешнему виду будет заметно, как он начинает злиться. На самих бумажках были написаны назидания, призывающие не торопиться, не принимать решения сгоряча, помнить, что оценку правильности и справедливости делам правителя дает сам Господь [7 с.232–233]. Безусловно, мы имеем дело с определенной технологией самоконтроля. Насколько это помогало в каждом из реальных случаев, это предмет другого обсуждения, нас же во всем этом привлекает тот факт, что, во-первых, имеет место осознание важности саморегуляции и самоконтроля, особенно, при принятии жизненно важных решений, во-вторых, есть попытка придумать какую-либо методику, помогающую в овладении своим психическим состоянием.

Таким образом, первичный анализ некоторых рассуждений мыслителей средневекового Востока о вопросах рефлексии и самосознания подводит нас к следующим выводам:

1. Восточные мыслители рассматривают развитие самосознания как главное условие формирования нравственности личности, и в первую очередь этики отношения к другим.

2. Мыслители средневекового Востока обращают внимание на возможность познания самого через познание другого.

3. Призывая адекватно оценивать свои возможности, великие мыслители Востока пытались донести, в чем конкретно может быть вред от неадекватности самооценки.

4 Восточные мыслители в вопросах рефлексии не только обсуждали общие теоретические аспекты, но и пытались указать на практические возможности ее усовершенствования.

Литература

1.Абу Али ибн Сина. Канон врачебной науки. Избранные разделы. Каримов У. И., Хуршут Э. У. (сост.). Ташкент: «ФАН» АН РУз, 1993. 640 с.

2.Абу Наср Фаробий. Фозил одамлар шахри. Ташкент: Абдулла Қодирий нашриёти, 1993. 330 б.

3. Абуабдулло Рудаки. Мать вина. URL: <http://www.sattor.com/russian/Rudaki.htm>.

4. Кабус-наме (самые интересные рассказы) // перевод с персидского Дилором Саидовой под редакцией Айгараевой В. М. URL: http://russian.ilib.ir/knizhnaya-polka/item/download/251_bclaf639c3285f3befaface7cfcdaf5f.

5. Саади Муслихиддин Ширази. Содержание из «Бустана». URL:

<http://www.sattor.com/russian/Saadi.htm>.

6. Фахриддин Али Сафий. Латофатнома (Латойиф ут-тавойиф) / [Форсчадан Ҳожи Сотимхон Хожа Инъом Мунаввар тарж.]. Ташкент: Адабиёт ва санъат нашриёти, 1996. 192 б.

7.. Хусайн Воиз Кошифий. Футувватномаи султоний. Ахлокий муҳсиний. Ташкент: «Ўзбекистон миллий энциклопедияси» Давлат илмий нашриёти, 2011.

8. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в развитии творческого мышления / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Психол. журн., 1986. Т.7. № 6. С.158–159.

9. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. Москва: Полииздат, 1987. 590 с. С.410.

10. 12. Чудакова В. П. Програма багаторівневого рефлексивно-інноваційного тренінгу «Психологічні засоби самовдосконалення і розвитку творчого потенціалу особистості»: Програма модулів багаторівневого рефлексивно-інноваційного тренінгу. Київ: ІПККП, 2007. 37с.

11. Чудакова В. П. Рефлексивно-інноваційний тренінг як засіб формування конкурентоспроможної особистості в умовах профільного, професійного і післядипломного навчання / В. П. Чудакова // Актуальні питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2012. С. 232–238.

12 Чудакова В. П. (Украина) Интегративные современные психологические технологии для формирования конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности // Вестник интегративной психологии. Журнал для психологов. Международная академия психологических наук. Бухарский государственный университет. 2018. Выпуск 17. 2018. 236 с. С. 215–221.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Хамидова Муборак Убайдуллаевна,

доцент Ташкентского государственного
педагогического университета имени Низами

botir9494@bk.ru

г Ташкент, Республика Узбекистан

Воспитание – это целенаправленный процесс, предполагающий создание условий для гармоничного и планомерного развития личности человека, овладения им необходимыми социальными, духовно-нравственными и эмоциональными ценностями. Духовно-нравственное становление детей и молодежи, их жизненное самоопределение – важнейшая составляющая общественного развития.

Задачи современной системы воспитания состоят в следующем:

- повышение статуса воспитания как социального института в обществе в целом и в системе образования в частности;
- формирование региональных, муниципальных и локальных систем воспитания;
- укрепление и развитие воспитательных функций образовательных учреждений, расширение состава субъектов воспитания, координация их усилий, развитие взаимодействия семьи и образовательных учреждений;
- интеграция отечественных традиций и современного опыта в области воспитания; развитие гуманистических принципов, содержания и механизмов нравственного, гражданского и патриотического воспитания; создание реабилитационной системы психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям; повышение профессионального уровня управления системой образования, обеспечение взаимодействия со всеми институтами социализации.

Организационные принципы воспитания:

- национальная стратегия и политика в области воспитания определяются законодательством, предполагается вариативность и разнообразие воспитательных организаций, систем, форм и методов;
- государство и его институты являются важнейшими субъектами воспитания детей и молодежи, воспитательные функции осуществляются во всех сферах их жизнедеятельности, создаются условия для функционирования неправительственных воспитательных организаций.

Дети и молодежь – равноправные субъекты процесса воспитания, саморазвития, формирования собственной личности. Должны быть обеспечены целостность, последовательность и преемственность содержания и организационных форм воспитания на различных уровнях образования; развитие вариативных систем воспитания с учетом специфики образовательных учреждений, их традиций, кадрового потенциала; общее образование, освоение основ и ценностей культуры составляют фундаментальную базу содержания воспитания.

Стержнем воспитания является формирование нравственных качеств, профессиональных интересов, гражданской позиции у всех обучающихся, в том числе у лиц с нарушением слуха;

- содержание и организационные формы воспитания разрабатываются на основе принципов природосообразности, культуросообразности, направленности на развитие личности с учетом изменяющихся потребностей и актуальных интересов общества;

- особое значение в современном обществе приобретает социально-психологическая и педагогическая помощь учащейся молодежи, в том числе с нарушением слуха, в процессе вхождения ее в активную жизнь,

адаптации к социуму, формирования социальной ответственности.

Цель образования детей и молодежи с нарушениями слуха – не только овладение знаниями, но и уточнение диагностики, коррекция развития, становление базовых способностей личности, ценностных ориентаций, социально-психологических особенностей общения и поведения в человеческом сообществе.

Реформы образования последних лет актуализировали позитивный потенциал воспитания в процессе становления личностных качеств ребенка, полноценного разностороннего развития его индивидуальности с учетом следующих положений: семейное воспитание и общение может оказаться негативным при низкой педагогической культуре родителей, в случаях эгоистического проявления любви к своему ребенку или, наоборот, его отвержения вследствие дефекта; для развития способности анализировать собственные состояния и действия ребенок нуждается в общении со сверстниками, а для освоения культурных и социальных норм – в игровой, элементарной трудовой и других видах внеучебной деятельности.

Общественное специальное образование не может заменить семейное, поэтому перед воспитанием в системе школьного образования ставятся особые задачи, основным приоритетом которых являются личностно ориентированное взаимодействие педагога с ребенком, принятие и психолого-педагогическая поддержка его индивидуальности, развитие творческих способностей, профилактика возможных нарушений в развитии и забота о его эмоциональном благополучии.

Задачами сегодняшнего дня являются: 1) совершенствование системы подготовки воспитателей с ориентацией на профессиональную реализацию индивидуального подхода к детям, овладение современными программами и технологиями, которые задают новое содержание воспитания и обучения детей с позиций личностно ориентированного подхода; 2) стимулирование процесса оснащения учреждений дошкольного и школьного образования современной методической литературой, ориентирующей на утверждение новых целей, ценностных смыслов и нравственных установок по различным направлениям воспитания, современной звукоусиливающей аппаратурой в целях развития речевого слуха, речевого поведения ребенка с нарушением слуха; 3) обеспечение на основе научных исследований в области сурдопедагогики внедрения в практику работы учебно-воспитательных учреждений новейших образовательных программ и технологий по социально-эмоциональному и личностному развитию ребенка, предусматривающих формирование его мотивационной сферы,

коммуникативных и личностных качеств; 4) развитие системы непрерывного воспитательного процесса детей с нарушением слуха раннего, дошкольного, младшего и старшего школьного возраста с сохранением специфики его содержания, с учетом структуры дефекта, форм и методов работы в дошкольных учреждениях и в школе.

Организация совместной разработки программ и технологий непрерывного образования, обеспечивающих преемственность в воспитательном процессе на уровне дошкольного и общего образования и их внедрения; разработка и реализация комплексных программ оказания консультативно-диагностической, методической, коррекционно-педагогической помощи семьям по вопросам воспитания детей с нарушениями слуха; развитие структур, осуществляющих дифференцированную работу с семьями, имеющими проблемных детей; информационное обеспечение развития воспитания в системе дошкольного и школьного образования детей всех категорий, в том числе с нарушениями слуха.

Основные направления и условия развития воспитания в образовательных специальных учреждениях для детей с нарушением слуха таковы:

- формирование воспитательной системы, включающей в себя целостный учебно-воспитательный процесс (обеспечение единства его важнейших составляющих – воспитания и обучения, повышение воспитательного потенциала обучения, эффективности воспитания);

- обеспечение вариативности воспитательных систем; определение содержания воспитания, его форм и методов на основе возрастных, индивидуально-психологических особенностей учащихся с нарушениями слуха с учетом конкретных возможностей и специфики образовательных учреждений разных видов;

- организация всестороннего изучения детей, их индивидуальных особенностей, интересов, способностей и склонностей, создание для этих целей необходимых портативных методик, а также базы данных в целях анализа полученной социальной, психолого-педагогической, медицинской информации, повышение роли психологической службы в формировании школьных и классных коллективов, проведении индивидуальных занятий, обеспечение профилактики школьной и социальной дезадаптации детей;

- усиление гуманитарной направленности учебных дисциплин, помогающих воспитанникам понять себя, мотивы своего поведения; достижение возможной индивидуализации содержания, методов и форм образовательной деятельности, ее открытости, разнообразия учебно-методических материалов, форм и приемов учебной и внешкольной

работы, развивающей творчески интересы и способности личности;

- планомерное и сбалансированное включение в общее содержание образования регионального и этнокультурного компонентов;

- ориентация учащихся на общечеловеческие ценности, охватывающие основные аспекты жизнедеятельности и развития личности и образующие основу воспитания – воспитание учащихся в духе демократии, свободы, личного достоинства; предоставление им реальных возможностей для участия в управлении образовательным учреждением, в деятельности различных творческих и общественных объединений;

- эстетизация образовательного учреждения, жизнедеятельности детей, создание условий для их самовыражения в художественной деятельности (театр, рисование, жестовое пение, танец), различной клубной и досуговой деятельности;

- создание в каждом регионе дифференцированной сети специальных учебно-консультативных центров для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, включение в штатное расписание общеобразовательных специальных учреждений следующих должностей: педагоги-психологи, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы, классные воспитатели, активизация деятельности классных руководителей и воспитателей;

- создание условий для участия семьи в воспитательном процессе, развития родительских общественных объединений, привлечения родителей к участию в управлении образовательными специальными (коррекционными) учреждениями I и II вида.

Значительные возможности для современного решения задач воспитания предоставляет система дополнительного образования, что особенно важно иметь в виду по отношению к детям с нарушениями слуха. Стратегия интеграции основного общего и дополнительного образования – реальный путь утверждения вариативности в образовательной системе.

Цель дополнительного образования – развитие мотивации глухих и слабослышащих детей к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению учащихся, их адаптации к жизни в обществе, приобщение к здоровому образу жизни.

В системе профессионального образования действует и развивается сеть учреждений, различающихся по статусу, характеру включения неслышащих в учебный процесс, по формам и способам образования, степени институционализации, выражающейся в характере нормативных требований к обучению, в формах контроля, экономического обеспечения

и регулирования деятельности. Для всех уровней современного профессионального образования характерно наличие малоизученных и стихийно решаемых на практике проблем.

Одна из них – проблема воспитания, его качественного и институционального определения и развития. Отрицательное влияние на воспитательный процесс в учреждениях всех уровней профессионального образования оказывают преобладание стихийной социализации молодежи с нарушениями слуха в условиях экономической и политической неопределенности общества, социальные конфликты и противоречия внутри образовательных учреждений.

Вместе с тем, желание молодежи осваивать культуру, самосовершенствоваться, самореализовываться показывает, что личностный интерес к получению профессионального образования выходит за рамки простого овладения профессией и требует создания оптимальных условий для развития личности обучающегося, оказания ему помощи в самовоспитании, жизненном самоопределении, нравственном самосовершенствовании. Эти проблемы могут быть реализованы следующим образом путем утверждения партнерских отношений в управлении учреждением профессионального образования, в работе научных советов и других объединений; развитие досуговой, клубной деятельности как особой сферы жизнедеятельности учащейся молодежи и функционирования молодежной субкультуры лиц с нарушениями слуха; изучение и распространение опыта организации воспитания обучающихся в общественных организациях и учреждениях профессионального образования, продуктивно использующих научно-профессиональный потенциал, возможности социальных, культурных, исторических традиций региона.

Воспитание неслышащей молодежи начального, среднего специального и высшего профессионального образования должно быть направлено на достижение следующих целей: *дальнейшее* развитие социального и жизненного опыта, мотивационной сферы, социально-коммуникативных навыков и умений; *повышение* уровня ответственности в принятии решений, в последовательном и четком осуществлении поставленных задач; *умение* определять свои взаимоотношения с политическими и общественными организациями, следовать принципам демократии, гуманизма, культуры мира; *утверждение* осознанного выбора личностью позитивного образа жизни.

Реализация этих целей возможна за счет следующих факторов: оптимизации правовой, методической, организационно-экономической базы воспитания в учреждениях профессионального образования;

разработки содержания, форм и методов воспитания, адекватных функциям различных типов и видов учреждений профессионального образования и модели специалиста, которого они готовят; созданием необходимых условий для самореализации личности обучающихся в различных сферах (клубная деятельность, вторичная занятость, спорт, туризм, реализация педагогических наклонностей и др.).

Важнейшим направлением развития воспитательной деятельности учреждений профессионального образования должно стать создание многоуровневой системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров организаторов воспитательной работы с обучающимися, разработка ее содержания и информационно-методического обеспечения.

Литература

1. Аксёнова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании- Москва:Издательство Академия, 2001. с. 254. С. 33–34

2. Малер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточности. Москва : Издательство академии 2003 с. 230. С. 45–46.

3. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Москва : Академия, 2000 с. 154. С. 45–46

4. Книга для школы слабослышащих: Обучение русскому языку, чтению, произношению. Москва. Просвещение, 1995 с. 254. С. 54–55.

5. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей. Москва: Просвещение, 1988. с. 300. С. 87–88.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОРФОАНАЛИЗА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОРПУСА В ПРЕПОДАВАНИИ МОРФОЛОГИИ

Хамраева Шахло Мирджановна,

доктор философии по филологическим наукам (PhD)

Бухарского государственного университета,

hamroyeva81@mail.ru

г. Бухара, Узбекистан

***Ключевые слова:** преподавания, морфология, морфоанализ языковых корпусов, морфологический анализатор, лексический анализ, синтаксический анализ, семантический анализ.*

Для полного лингвистического анализа текста (информации) необходимо осуществлять лексический (1), морфологический (2), синтаксический (3) и семантический анализ (4). Последовательный анализ означает лингвистический анализ текста (информации) в логической

последовательности. В таком анализе каждая задача кажется более сложным, чем предыдущие этапы анализа.

Морфологический анализатор – это набор алгоритмов, которые занимается сопоставлением отдельных слов и словоформ в словаре (лексиконе, если быть точным) и выяснением грамматических характеристик слов. Синтаксический парсер в ходе разбора предложения активно использует результаты морфологического анализа слов, хотя он может работать и без распознавателя. Тем не менее, разметка исходного текста грамматической информацией очень облегчает составление правил синтаксического анализа [5].

Функция лингвистического анализатора зависит от природы анализируемого языка. Поэтому будущие информационно-поисковые системы должны включать программно-аппаратный комплекс, который предоставляет полный список задач для лингвистического анализа текстовой информации. Лучшие поисковые системы представляют функцию морфологического анализа текстовой информации (индексация текста, пользовательские запросы), также выполняет синтаксический анализ предложения [4].

Алгоритм поисковой системы информации основан на предварительно проиндексированных ключевых словах. Пользовательский запрос основан на ключевом слове. Запрос на основе языкового поиска может найти относительно точные результаты. Язык запросов специфичен для каждой информационной поисковой системы. По этой причине пользователи часто не имеют к нему доступа. Это снизит качество результатов поиска, так как в вашем поиске будет найдено больше материала, пользователь должен будет отсортировать их. Этот материал становится неадекватным для проведения анализа.

Морфоанализ (Part of Speech tagging). Цель морфологического анализа автоматически определить, к какой категории относится каждое слово в тексте; определить, какие лексико-грамматические классы принадлежат словам. Сформированная формальная морфология русского языка предоставляет множество возможностей для таких автоматических анализов. На английском языке алгоритм относительно прост: хотя существует лексическая многозначность, программы морфоанализа (теггеры) могут точно определить грамматических категории слова в тексте на 90 процентов. Для морфологического анализа русских текстов использована компьютерная версия грамматического словаря А.Зализняка. Основой морфологического анализатора английского языка был словарь грамматики Мюллера. Опыт создания русского и английского морфоанализа показывает, что первый этап создания морфологического

анализатора является формирование формальной грамматики языка.

Чтобы улучшить качество морфологического анализа, серия значимых слов использует два разных алгоритма: статическая вероятность и правила для управления словом (кодом). Большинство алгоритмов статистической вероятности основаны на 2 источниках:

1. Глоссарий слов с определениями лексической и грамматической принадлежности к каждому слову в определенном языке. Это также известно как возникновение всех вхождений лексико-грамматических форм. В зависимости от того, как отображается эта информация, различаются модели биграммы, триграммы и др.

2. Алгоритм, основанный на правилах, автоматически определяется по тексту языка или по материалам, подготовленным лингвистами.

Оба подхода показывают один и тот же результат. В результате их использования по отдельности или в разных сочетаниях лексико-грамматический анализ имеет качество 96–98%. Ручной лексико-грамматический анализ также показывает ошибки от 0,5 до 2%. Можно сказать, что автоматический лексико-грамматический анализ равен уровню и качеству морфологического анализа, выполняемого человеком самостоятельно [4].

Синтаксический анализ текстовой информации позволяет выделить семантические элементы предложения - групповые, предикативные. Это повышает интеллект работы с семантическими элементами, обобщенными при обработке текстовой информации. Системы обработки текстовой информации, конечно, требуют использования экспертных систем и систем искусственного интеллекта для разделения семантической информации. Отсутствие совершенной системы семантического анализа сегодня является препятствием для создания такой системы, поскольку научное направление создания систем искусственного интеллекта до конца не изучено.

Лексический анализ – это анализ текстовой информации в виде отдельных абзацев, предложений, слов, выражающих национальные выражения. Также, определяет формы предложений, лексических выражений для каждого языка. Это не сложная операция.

А.В.Дыбо, А.В.Шеймович объясняют цель разработки [1; 9–31.] анализатор для языков алтайского типа так: «... описанный метод не является оптимальным для агглютинативных языков. Особенности агглютинативных языков: 1. Развитая система словоизменительных аффиксов, большинство из которых грамматически однозначны (т.е. одним аффиксом выражается одно значение грамматического признака, граммема). 2. Единый тип словоизменения: отсутствие строгого разграничения между именным и

глагольным типами словоизменения – склонением и спряжением (ср. флективные языки). 3. Отсутствие значимых морфонологических чередований в основах, четкая фонетическая обусловленность использования алломорфов. Иначе говоря, агглютинативная словоформа образуется путем присоединения к основе в строгом порядке однозначных стандартных аффиксов; границы морфем отчетливы, фонетические изменения на стыках морфем подчиняются строгим правилам. Но попытки построить парадигму конкретного слова демонстрируют ее чрезвычайную сложность и множественность, что обусловлено большим числом словоизменительных аффиксов. Это подталкивает нас к построению морфологического анализатора, учитывающего все возможные в тюркских языках комбинации морфем. Существующие тюркские парсеры строят редуцированные парадигмы, ограничивая число словоформ примерно до трехсот, что пагубно сказывается на качестве их работы».

А.В.Дыбо, А.В.Шеймович описывают основные компоненты морфологического анализатора следующим образом: «В построении морфологического анализатора задействованы три основных лингвистических компонента: 1) словарь языка (словарь, содержащий частеречные пометы и чередования основ, не описанные фонологическими правилами); 2) компьютерная модель словоформы, опирающаяся на адекватное грамматическое описание (ориентированное на автоматический анализ языка); 3) набор правил сочетаемости, включающих правила сочетаемости аффиксов в пределах словоформы и фонетические правила выбора алломорфов конкретного аффикса» [2; 9–31].

При обучении морфологии использование морфологического анализатора корпуса языка в качестве источника дает хорошие результаты. Морфологический анализатор служит для студента руководством по проверке результатов морфологического анализа, работе над их ошибками и более глубокому изучению грамматических форм.

Литература

1. Дыбо А. В., Шеймович А. В. Автоматический морфологический анализ для корпусов хакасского и древнетюркского языков. *Научное обозрение Саяно-Алтая*, № 2 (8), 2014. С. 9–31.
2. Дыбо А.В., Крылов Ф.С., Мальцева В.С., Шеймович А.В. Сегментные правила в автоматическом парсере Корпуса хакасского языка. *Урало-алтайские исследования*. № 1 (32), 2019. С. 48–69.
3. Ляшевская О.Н., Плунгян В.А., Сичинава Д.В. О морфологическом стандарте Национального корпуса русского языка // Национальный корпус русского языка: 2003– 2005. Результаты и перспективы. Москва, 2005. С. 111–135.
4. Место и назначение лингвистического обеспечения в информационных системах. Понятие информационной системы //

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ: КРАТКИЙ ЭКСКУРС

Худайбергенова Зилола Нарбаевна,

доктор филологических наук,

профессор, профессор,

Бартинский университет

aloliz74@mail.ru

г. Бартин, Турецкая Республика

***Ключевые слова:** развивающее обучение, личностно ориентированное развивающее обучение, теории индивидуализации обучения, концепция социального воспитания, концепция педагогической поддержки.*

В современном научном мире разработаны и разрабатываются новейшие технологии и теории воспитания и обучения, которые применяются на практике. В настоящее время вызывает интерес такие современные теории воспитания, как развивающее обучение, личностно ориентированное развивающее обучение, теории индивидуализации обучения, а также следующие современные теории обучения: концепция социального воспитания, концепция педагогической поддержки.

Развивающее обучение (Л.С.Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и В.В.Давыдов) основано на формировании механизмов мышления, а не на эксплуатации памяти. Его содержание, методы и формы организации основываются на закономерностях развития ребенка. Ребёнок здесь самостоятельный субъект, взаимодействующий с окружающей средой. Это взаимодействие включает все этапы деятельности: целеполагание, планирование и организацию, реализацию целей и анализ результатов деятельности.

Учащийся выступает субъектом познавательной деятельности. Отношения «ученик – учитель»: партнерство, деловое сотрудничество. «Учащийся – учащийся»: коллективно-распределительная деятельность, необходимым условием которой является диалог.

Среди принципов развивающего обучения такие требования, как обучение на высоком уровне трудности, быстрым темпом, обязательное осознание школьниками процесса учения.

По мнению Л.В. Занкова, основной мотивацией учебной деятельности является познавательный интерес. Идея гармонизации требует сочетать в

методике рациональное и эмоциональное, факты и обобщения, коллективное и индивидуальное, информационное и проблемное, объяснительный и поисковый методы. Методика предполагает вовлечение учащегося в различные виды деятельности, использование в преподавании дидактических игр, дискуссий, методов обучения, направленных на обогащение воображения, мышления, памяти, речи.

Личностно ориентированное развивающее обучение (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). С точки зрения И.С. Якиманской в технологии личностно ориентированного развивающего обучения особое значение придается субъектному опыту жизнедеятельности, приобретенному учащимся в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей. Технология личностно ориентированного обучения направлена на то, чтобы раскрыть субъектный опыт ребенка, помочь становлению личностно значимых способов познания.

В ходе диагностики выявляются индивидуальные особенности интеллекта учащегося, степень его адекватности (неадекватности) определенному виду деятельности. Для каждого учащегося составляется образовательная программа, которая носит индивидуальный характер, основывается на знании особенностей учащегося. Программа должна быть гибко приспособлена к возможностям учащегося, динамике его развития под влиянием обучения.

Обучение строится на учебном диалоге ребенка и взрослого, на совместном конструировании программной деятельности. Методическую основу всей образовательной системы в данной технологии представляют индивидуализация и дифференциация учебного процесса. С самого начала для каждого учащегося создается разносторонняя среда с тем, чтобы дать ему возможность проявить себя. Постоянно наблюдая за каждым учащимся, выполняющим разные виды учебной работы, педагог накапливает банк данных (оформляет индивидуальную карту развития) о формирующемся у него индивидуальном познавательном профиле, который меняется от года к году.

Теории индивидуализации обучения (Инге Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков) предполагают такую организацию учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся.

Необходимо изучение особенностей школьников – обучаемости, учебных умений, обученности, познавательных интересов. Педагогу важно учитывать факторы, которые обуславливают неуспеваемость школьников (пробелы в знаниях, дефекты в мышлении, в навыках,

учебной работы, пониженная работоспособность и др.). Важно спроектировать способы преодоления индивидуальных недостатков в знаниях, умениях и навыках, в процессе мышления. В то же время необходима интеграция индивидуальной работы с другими формами учебной деятельности. Предполагается предоставление свободы выбора ряда элементов процесса обучения.

Важными принципами индивидуализированного обучения являются, во-первых, оптимизация учебного процесса применительно к способным и одаренным учащимся (творческая деятельность, сочетание классной и внешкольной работы), а во-вторых, учет и преодоление недостатков семейного воспитания, а также неразвитости мотивации, слабости воли.

Пути индивидуализации:

- индивидуальные задания для самостоятельной работы,
- нелинейная конструкция занятия: сначала фронтальная работа, а потом индивидуальная с каждым поочередно,
- ведение занятия и выполнение заданий на разном уровне сложности.

Концепция социального воспитания (А.В. Мудрика). Развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить как процесс и результат его *социализации*, то есть усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет.

Социализация происходит: а) в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом и стихийного влияния на него различных, порой разнонаправленных обстоятельств жизни; б) в процессе влияния со стороны государства на обстоятельства жизни или иных категорий людей; в) в процессе целенаправленного создания условий для развития человека, то есть воспитания; г) в процессе саморазвития, самовоспитания человека. Воспитание же можно рассматривать как относительно социально контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации.

Социальное воспитание представляет собой возвращение человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленных позитивных развития и духовно-ценностной ориентации.

Эти условия создаются в ходе взаимодействия детей, взрослых, детских и взрослых коллективов в трех взаимосвязанных процессах – организации социального опыта детей, подростков, юношей, их образования и индивидуальной помощи им.

Организация социального опыта осуществляется через организацию

быта и жизни коллективов, через организацию взаимодействия детей и взрослых, а также обучение ему, через стимулирование самостоятельности детей в коллективах и влияние на неформальные микрогруппы.

Социальный опыт человека включает различные умения и навыки, знания и способы мышления, нормы и стереотипы поведения, ценностные установки, жизненные ощущения и переживания, опыт взаимодействия с людьми, опыт адаптации, познания и раскрытия своей индивидуальности.

Образование включает в себя: систематическое обучение (освоение теоретических и практических основ наук и видов деятельности на учебных занятиях); просвещение (расширение представлений ребенка о мире и культуре в ходе экскурсий, лекториев, дискуссий и т.д.); стимулирование самообразования.

Индивидуальная педагогическая помощь реализуется в процессе содействия человеку в решении проблем, создания специальных ситуаций для его позитивного самораскрытия, а также повышения статуса, самоуважения, стимулирования саморазвития. Педагог помогает ребенку в преодолении проблем, которые возникают в случае несвоевременного и неуспешного решения задач развития ребенка на каждом возрастном этапе. а также источником проблем нередко оказывается семья, школа, общество сверстников и т.д.

Содержание и формы организации социального опыта, образования и индивидуальной помощи зависят от возраста и пола детей, а также от особенностей их семьи, национальности, религиозной принадлежности, принадлежности к той или иной социальной группе и т.д.

Концепция педагогической поддержки (О.С. Газман). Педагогическая поддержка представляет собой систему средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе, а также помощь в преодолении проблем самореализации учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности (Анохина Т.В.)

Преодоление препятствий, которые задерживают развитие каких-либо черт, возможностей воспитанника – неизбежный процесс созревания и роста человека. Поддержка здесь означает содействие развитию самостоятельности человека. Поддержка предполагает открытость диалога, поддержание искренности, побуждение ребенка к самопознанию, выбору и саморазвитию.

Позиции педагога и ребенка в ситуации проблемы могут различаться:

- 1) Ребенок занимает страдательно-выжидающую позицию жертвы обстоятельств, ждет, когда он будет восстановлен в правах. Взрослый – опекун, защитник прав ребенка
- 2) Ребенок – потребитель, использующий педагога в качестве опоры

в преодолении негативного состояния. Он принимает помощь, желая получить облегчение. Взрослый в роли помощника-реабилитатора помогает ребенку справиться с негативным состоянием.

3) Ребенок – субъект и партнер. Он активно участвует в решении проблемы, организует свои действия с действиями педагога. Сам педагог – доверенное лицо, партнер, содействующий ребенку в активном стремлении преодолеть проблему.

Педагог, понимая взаимосвязь всех трех указанных случаев, должен обеспечивать постепенный перевод ребенка из пассивной позиции «жертвы» и «потребителя» в активную.

Технология оказания педагогической поддержки выстраивается следующим образом: диагностика проблемной ситуации, определение имеющихся у педагога ресурсов для оказания помощи в данной ситуации;

установление контакта между педагогом и воспитанником, совместное прояснение проблемной ситуации и определение необходимости помощи педагога; предъявление и соотнесение интересов и позиций сторон, заключение договоренности о помощи педагога воспитаннику в разрешении проблемной ситуации; реализация договора; анализ и рефлексия произошедших изменений.

Важным условием результативности поддержки является договор. Он заставляет и педагога, и ребенка четко выполнять оговоренные обязательства и не мешать друг другу, делать свое дело.

Литература

1. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общей редакцией В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Москва: Академия, 2005.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2001.
3. Иванов И. П. Энциклопедия коллективно-творческих дел. Новосибирск, 2003.
4. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. Ростов н/Д.: Феникс, 2005.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 5-е изд., доп. Москва, 2005.
6. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова и др.; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой; науч. ред. Н. Б. Крылова. Москва, 2006.
7. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания. Москва, 1996.
8. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва, 2004.
9. Рожков М.И. Концепция социального закаливания детей // Современные концепции воспитания / Отв. ред. Л.В. Байбородова. Ярославль, 2000.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

Чижевський Борис,

кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою,
Інститут педагогіки НАПН України,
Chyzyhevskiy@rada.gov.ua
м. Київ, Україна

Ключові слова: компетентнісний підхід, управління освітою, компетентність, децентралізація, керівник, опорний заклад освіти, органи місцевого самоврядування.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті має багатоаспектний вимір. Реалізація компетентнісного підходу в освіті зумовлена світовою та загальноєвропейською тенденцією інтеграції, глобалізаційними процесами, змінами у соціально-економічному розвитку України та новими вимогами суспільства до освіти [1]. Необхідність застосування компетентнісного підходу в освіті України, зокрема в управлінні нею в умовах децентралізації влади, визначається зміною освітньої парадигми, реформуванням системи освіти. У наукових дослідженнях компетентність трактується так: І. Зимня визначає компетентність як інтелектуально та особистісно-зумовлену соціально-професійну діяльність людини, що базується на знаннях [3, с.34–42]. О. Пометун зазначає, що «компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв’язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності» [5, с.18-20]. Практична спрямованість компетентнісного підходу була сформульована в матеріалах Симпозіуму Ради Європи, де підкреслювалося, що для результатів освіти важливо знати не тільки ЩО, але і ЯК робити практично[4]. Тобто, поняття «компетентність», «компетентнісний підхід» органічно ввійшли у освітній простір і вчені намагаються дати визначення освітнім, життєвим, педагогічним та управлінським компетентностям, як таким, що посилюють практичну орієнтованість освіти, її прагматичний, професійний аспект. Професійна управлінська компетентність – виділення характерологічних функцій фахівця та визначення загального обсягу знань, умінь і навичок, набутого досвіду та ціннісних орієнтацій,

необхідних для даної спеціальності або посади.

Особлива роль у системі освіти в умовах децентралізації відводиться керівникові органу управління освітою та опорного закладу освіти. Професійна компетентність керівника складається із сукупності компетентностей: професійні знання і уміння, здатності здійснювати управлінську діяльність, чітке знання посадових обов'язків і загальних вимог до посади, професійно-значущі якості особистості. Компетентність керівника закладу освіти характеризується як професійна та особистісна готовність до виконання управлінської діяльності. Компетентний керівник ЗЗСО характеризується: знанням основ педагогіки, психології, управління соціально-педагогічними системами; умінням використовувати сучасні функції, форми, методи управління; досвідом роботи з громадськими й державними організаціями та установами; мотивами високоякісної праці та задоволення власних професійних потреб та інтересів; особистими якостями та здібностями творчої особистості [3].

В умовах децентралізації влади з передачею повноважень і відповідальності на місця, створення об'єднаних територіальних громад, одним із надскладних завдань у ході цього процесу є створення нової системи управління освітою, адже до об'єднання громад управлінням освітою в селах і селищах займались відділи освіти районних державних адміністрацій, які є елементами вертикалі державної виконавчої влади. Функції виконавчих органів сільських та селищних рад у сфері освіти були мінімальними та полягали в реалізації другорядних завдань для забезпечення закладів освіти (як наприклад, організація підвозу учнів). На відміну від райдержадміністрацій, органи місцевого самоврядування об'єднаних громад є автономними та мають всі повноваження, отримали бюджетні преференції та управлінські повноваження, у тому числі у сфері управління освітою, забезпечення доступності та якості освіти. Серйозним викликом є їхня інституційна слабкість, оскільки, крім типової мережі закладів освіти, створюються освітні округи та опорні заклади освіти – явище нове в системі освіти України. Забезпечення якісних освітніх послуг є одним із найбільш важливих і соціально чутливих завдань об'єднаних громад. Майже в кожній громаді послуги освіти стосуються не менше 30% населення громади (діти, їхні батьки, вчителі), освіта складає до 45% видаткової частини місцевого бюджету, діяльність освітньої мережі забезпечує постійною роботою до 25% працездатного населення громад. І в цьому напрямку також багато викликів.

Як показало проведене дослідження, у керівників опорних закладів освіти є чимало неврегульованих питань щодо розподілу повноважень між учасниками управління освітою в умовах децентралізації, різні стартові

умови, система фінансування, некомпетентність представників керівництва ОТГ, небажання поділитися повноваженнями між органами державної влади та органами місцевого самоврядування. Не співпадає територія відповідальності опорних закладів освіти та територіальних громад. Окреслена в Законі України автономія має бути детальніше виписана у Законі України «Про загальну середню освіту». У керівників є небезпідставні побоювання, що автономія більш реальна у закладах вищої освіти, а не в закладах середньої освіти. Є чимало питань щодо активності і зацікавленості та спроможності територіальних громад у їх реальній допомозі закладам загальної середньої освіти та участі у співуправлінні. Оцінюючи досвід діяльності громад у сфері управління освітою, варто зазначити: управління освітою та забезпечення якісних послуг виявилось складним завданням для органів місцевого самоврядування громад. Однією з вагомих причин такої ситуації є недостатній рівень забезпечення компетентнісного підходу в управлінні освітою в умовах децентралізації та ОТГ. На щастя, кращі підходи і рішення щодо ефективного управління освітою на цьому етапі реформ напрацьовуються на рівні самих громад.

Застосування компетентнісного підходу, на нашу думку, доцільне на всіх етапах управління освітою. Особливої уваги потребують управлінські кадри. Їх потрібно спочатку навчити, постійно підтримувати їх ініціативу і професійне зростання, застосовувати найрізноманітніші способи їх мотивації до творчості, інновацій. Важливим є забезпечення координації діяльності з науковими та методичними установами та службами, модернізований науково-методичний супровід роботи освітян. Слід, на наш погляд, здійснювати педагогізацію органів місцевого самоврядування, керівників ОТГ, місцевих депутатів і мешканців територіальних громад. Компетентнісний підхід важливо забезпечувати, зокрема, при реалізації права на формування власної і ефективної системи забезпечення освітніми послугами населення своєї громади, а не робити технічне дублювання існуючих моделей управління мережею навчальних закладів у системі райдержадміністрацій. При створенні ефективної системи адміністративного обслуговування освіти ОТГ, забезпечувати максимальне делегування адміністративних і навчально-методичних повноважень на рівень освітнього процесу (закладів освіти, особливо, опорних) у поєднанні з належним управлінням усередині самого закладу та забезпеченням якості освіти. Такого роду децентралізація системи освіти ОТГ дозволить уникнути формування малоефективної і витратної для бюджету виконавчого комітету ОТГ структури.

Для спільного виконання визначених законом повноважень, що належать до компетенції органів місцевого самоврядування, суб'єктів

співробітництва, та з метою економії коштів, необхідних для їх утримання (оптимізації чи зменшення видатків), співробітництво може здійснюватися шляхом утворення суб'єктами співробітництва спільного органу управління (стаття 14 Закону України «Про співробітництво територіальних громад»). Таким чином, об'єднана територіальна громада може утворити власний або спільний з кількома іншими ОТГ орган управління освітою чи делегувати відповідні повноваження одному із суб'єктів співробітництва. Спільний орган управління може утворюватися як окремий виконавчий орган сільської, селищної, міської ради одного із суб'єктів співробітництва або у складі виконавчого органу (як структурний підрозділ - департамент, відділ, управління, проєктне бюро, агенція, місцеві органи управління освітою тощо).

Діяльність місцевих органів управління освітою має здійснюватися на засадах компетентнісного підходу щодо координації управління закладами освіти, що є комунальною власністю; створення умов та ресурсного забезпечення для здобуття громадянами дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) освіти; прогнозування розвитку дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та позашкільної освіти, мережі закладів загальної середньої освіти відповідно до освітніх потреб осіб; організацію навчально-методичного забезпечення закладів освіти, вдосконалення професійної кваліфікації педагогічних працівників, їх перепідготовку та атестацію у порядку, встановленому центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти; координацію дій педагогічних, виробничих колективів, сім'ї, громадськості з питань навчання і виховання дітей; визначення потреб, розроблення пропозицій щодо державного контракту і формування регіонального замовлення на педагогічні кадри, укладання договорів на їх підготовку; визначення за дошкільними та закладами освіти відповідні території обслуговування, контроль за відвідуванням учнями закладів освіти; здійснення добору, кадрове забезпечення закладів освіти педагогічними працівниками, в тому числі керівними кадрами; контроль за додержанням Державних стандартів освіти; навчально-методичне керівництво забезпечення соціального захисту, охорони життя, здоров'я та захисту прав педагогічних працівників, психологів, бібліотекарів, інших фахівців, які беруть участь у освітньому процесі, учнів (вихованців) закладів освіти; у разі ліквідації в установленому законодавством порядку підпорядкованого закладу освіти вжиття заходів щодо влаштування учнів (вихованців) до інших закладів освіти; створення умов для прискореного навчання, навчання екстерном, сімейного

навчання, педагогічного патронажу тощо; встановлення штатних розписів закладів освіти; інші повноваження.

Освіта є пріоритетним напрямом державної політики України, стратегічним ресурсом соціально-економічного й культурного розвитку країни та створення умов для самореалізації кожної особистості. Відповідно до вимог інноваційного розвитку суспільства особливої ваги набувають питання управління освітою і закладом освіти зокрема, яке має здійснюватися на засадах інноваційних стратегій, створення сучасних систем, освітніх проєктів, посилення ролі та взаємодії суб'єктів освітнього процесу, розроблення, апробації і впровадження різних моделей управління розвитком закладів освіти, професійної підготовки компетентних менеджерів та лідерів освітньої галузі, забезпеченням компетентнісного підходу в усіх аспектах управління освітою та закладами загальної середньої освіти.

Література

1. Бех І.Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 10-11 квітня 2012 р.; редакційна колегія: Побірченко Н.А., Пашков В.В. / Ястребова В.Я.[та ін.] Запоріжжя : « Акцент Інвест-Трейд», 2012. 252 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование. 2003. № 5. С. 34–42.
3. Калініна Л. М. *Базовий стандарт професійної діяльності керівника нової української школи / Людмила Калініна, Олена Онаць* // Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири : збірник наукових праць / В. П. Андрущенко (голова), В. П. Бех (заступник голови...) та ін. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. С. 52–60.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В.Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
5. Пометун О.І.Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. №23.- С. 18-20.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Чудакова Віра,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України.

nika777vera@gmail.com

м. Київ, Україна.

Ключові слова: *формування компетентностей конкурентоздатності особистості, психолого-організаційна технологія, інноваційна діяльність, інноваційність, рефлексивно інноваційний тренінг.*

На сучасному етапі, в умовах інноваційних трансформацій, реформування сучасної освіти актуальним є вивчення і вирішення проблеми науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатності особистості, одного з ключових факторів, підготовки вчителя до реалізації компетентнісно-орієнтованого навчання, в умовах інноваційної діяльності. Особливого значення це питання набуває в умовах інноваційних перетворень сучасної освіти, про що свідчать зазначені нижче законодавчі ініціативи.

У Законі України «Про освіту» (2017) наголошено: *метою освіти України є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей*, виховання відповідальних громадян, які *здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору* [1].

У Концепції «Нова українська школа» зазначено, що випускник нової української школи – це: цілісна всебічно розвинена особистість, *інноватор*, здатний змінювати навколишній світ, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя. За експертними оцінками, *найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіють іншими уміннями* [2].

Характеристикою сучасного суспільства і сфери освіти ХХІ століття стає ринок компетенцій та компетентностей в умовах швидкозмінних інноваційних перетворень. У Концепції «Нова українська школа» *планується*: розробити, затвердити (2019 р.) та запровадити новий державний стандарт: (2022р.) базової середньої освіти; (2023р.) профільної освіти, з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості; розробити [4]. У Законі України «Про освіту» зазначено, що *«компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність»* [2, с.3].

Звертаючись до проблеми, розроблення класифікаторів спеціальностей і кваліфікацій в умовах стандартизації освіти, можна зазначити особливості сучасного ринку компетенцій: – з *одного боку*, це пропоновані закладами освіти знання, вміння і навички, необхідні для *освоєння предметних компетенцій* в процесі освітнього процесу. – з *іншого боку*, це компетенції, якими вже володіють окремі особи, а також компетенції, затребувані сферою праці та в яких зацікавлені роботодавці, тобто так звані *ключові компетенції, які в подальшому складаються в компетентність*. У сучасних соціально-економічних умовах *роботодавці зацікавлені в таких випускниках* закладів загальної середньої освіти і закладів професійної освіти, які *мають високий рівень компетенцій: інноваційних, адаптивних, соціально-професійних, інтелектуальних, психолого-педагогічних, інформаційно-комунікаційних тощо* [5; 6; 7].

У сучасних соціально-економічних умовах розвивається «ринок праці» і «ринок особистостей», які висувають до підростаючого покоління високі вимоги. Сьогоднішнім випускникам в недалекому майбутньому належить прийняти на себе весь тягар проблем, які необхідно вирішувати в постіндустріальному суспільстві сучасних цивілізованих ринкових відносин. У зв'язку з цим одним із пріоритетних завдань сучасної школи стає створення умов для *формування конкурентоздатної особистості*, здатної самостійно, результативно, відповідально і морально вирішувати суспільні, особисті (професійні і непрофесійні) проблеми. Створення відповідних умов для розвитку особистості учасників освітнього процесу *дозволить* закладам освіти *підвищити якість підготовки* випускників і фахівців-професіоналів, *вимоги до професійного самовизначення, самостійного життя, самореалізації, соціалізації, та сформувати високий рівень їх конкурентоздатності* в швидкозмінному інноваційному середовищі [4; 7].

Саме тому особливого значення набуває актуальність та важливість вивчення і вирішення проблеми «науково-методичного забезпечення

формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності», що є однією із складових теми «Науково-методичне забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентнісно-орієнтованого навчання», над якою сьогодні працює автор публікації.

Задля підготовки вчителя до реалізації компетентнісно-орієнтованого навчання необхідно визначити і сформулювати ключові компетентності в учнів, але передусім ними повинен оволодіти сам учитель. Як можна навчити когось тому, в чому сам не компетентний? Щоб здійснювати ефективну трансформацію в учнів при формуванні ключових компетентностей, вчителю треба оволодіти об'єктивними науковими знаннями про їхні індивідуальні особливості. А для цього необхідно оволодіти навичками використання інструментарієм психологічної діагностики та корекційно-розвивальними методами, особливої уваги потребує вивчення питання *«науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатності особистості»*, його відображення реалізовано у процесі виконання наукового дослідження автором публікації.

З метою вирішення вище зазначених суспільно значущих проблем ми запропонували авторську комплексну систему науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності. Для цього розроблена, адаптована і впроваджена авторська «Психолого-організаційна технологія формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності» (далі «Технологія»). Вона складається із двох взаємопов'язаних та взаємодоповнювальних моделей, що відповідають діагностувальному етапу (пошуковому та констатувальному) та корекційно-розвивальному (формуальному) етапу дослідження, а саме: «1. Діагностична модель експертизи компетентностей конкурентоздатності особистості» та «2 Корекційно-розвивальна модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу «Сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоздатної особистості в швидкозмінних умовах інноваційної діяльності». «Технологія» містить основні блоки: інформаційно-смісловий, діагностичний, аналітично-інтерпретаційний і прогностичний, та корекційно-розвивальний.

Розкриємо деякі теми та пріоритетні можливості реалізації I-го освітнього модуля рефлексивно-інноваційний тренінгу, коучингу (далі, РІТ). Розглянемо короткий **зміст корекційно-розвивальної програми освітнього модуля** авторського курсу РІТ, який реалізовано в умовах міжнародної школи (сесії), в рамках освітньо-дослідницького проєкту «Академія конкурентоздатної інноваційної особистості ПРОФІ»: тренінг

для тренерів «Сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в швидкозмінних умовах інноваційної діяльності» (у форматі тренінгу, коучингу і консультаційної сесії). Основні теми I-го освітнього модуля РІТ:

1. Формування комунікативної компетентності. *Мета:* оволодіння – мистецтвом ефективної взаємодії та взаєморозуміння між людьми. (Як розпізнати хто «я» та інший для ефективної взаємодії; як установлювати відносини довіри і співробітництва та розвинути вміння делікатно розривати контакт, коли це необхідно; як відрізнити, коли Вам говорять правду або неправду; як почути те, що Вам сказали, і зрозуміти, про що промовчали; як розпізнати і протистояти маніпулюванню інших людей)

2. Формування компетентності стресостійкості та здатності до швидкої адаптації. *Мета:* оволодіння технологією розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації. (Як упоратися зі стресом і синдромом професійного вигорання; як переформувати: страхи, наслідки психологічних проблем, спогадів, що травмують; як позбутися почуття образи, провини, комплексів, шкідливих звичок, міжособистісної залежності тощо)

3. Формування компетентності самоусвідомлення себе і рефлексії. *Мета:* оволодіння стратегією створення адекватної самооцінки і впевненості в собі. (Як розвинути рефлексивні навички, сформувати адекватну самооцінку, впевненість в собі та вміння здійснювати новий можливий вибір).

4. Формування компетентності вирішення конфліктів. *Мета:* Оволодіння технологією вирішення міжособистісних протиріч і конфліктних ситуацій. (Як розпізнати і переформувати в собі фактори, що провокують, за рахунок чого відбуваються міжособистісні протиріччя і конфлікти; набути навичок розуміння, що саме необхідно Вам зробити, щоб урегулювати відносини як мінімум до нейтральних).

5. Формування компетентності постановки та досягнення стратегічних та тактичних цілей (цілевизачення). *Мета:* оволодіння ефективними стратегіями постановки і досягнення цілей. (Які умови необхідно виконати, щоб досягти запланованого результату (цілі); як зрозуміти, за рахунок чого ви раніше не досягали результату; пізнати, які параметри і критерії необхідні, щоб правильно сформулювати мету; як сформувати підсвідому готовність до досягнення цілей; опанувати стратегією постановки і досягнення стратегічних та тактичних цілей).

6. Формування компетентності самодіагностики. *Мета:* пізнати теорію й оволодіти практикою самодіагностики характеристичних особливостей особистості, та набуття навичок усунення виявлених

проблем (за розробленням Центру підготовки космонавтів). (Визначення потенціалу людини, виявлення «сильних» і «слабких» сторін особистості; виявлення і розуміння причин міжособистісних суперечностей і конфліктних ситуацій; вироблення власної стратегії поведінки щодо вирішення виявлених проблем та врегулювання відносин).

Упровадження «Технології» надасть можливість вирішити суспільно значиме завдання сформувати конкурентоздатну інноваційну особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності. Змінність, трансформація перестає бути винятком, а стає правилом, сутнісною ознакою функціонування суспільства і кожного його члена зокрема. «Змінність стає правилом для кожної людини в XXI столітті. Змінність, динамізм як сутнісні ознаки способу життя людини стає закономірністю. І українське суспільство в цілому, а освіта зокрема, мають підготувати людину до життя в нових умовах, *сформувати конкурентоздатну інноваційну людину*» [3]. Тільки в такому разі ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією.

Література

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Концепції «Нова українська школа. Електронний ресурс: <http://osvita.ua/school/reform/54276/>
3. Феномен інновацій: освіта, суспільство і культура: монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, В. В. Пролеєв, О. К. Микал, В. О. Рябенко та ін. Київ, 2008. 472с. С. 126–130.
4. Чудакова В. П. Психологические средства формирования конкурентоспособности личности в быстроизменяющихся условиях инновационной деятельности. Перспективы развития психологии на современном этапе: межд. сборник науч. ст. Бухара, 2018. 326 с. С. 262–272.
5. Чудакова В. П. Технологія і моделі експертизи і формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності // Інноваційні технології навчання обдарованих дітей та молоді : матеріали форуму «Інноваційні трансформації сучасної освіти: виклики, реалії, стратегії», XI-ї Міжнародної науково-практичної конференції, 10-13 жовтня 2019 року, місто Одеса. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 294 с. С. 241–247.
6. Чудакова В. П., Шаріпов Ш. С., Чупров Л. Ф., Баратов Ш. Р. Психологическое обеспечение образовательного процесса: психологическая служба в школе – создание, современное состояние и перспективы. // Щоквартальний науково-методичний журнал «Освіта та розвиток обдарованої особистості» / Н.Ф.Федорова. (гол. редактор) та ін. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. № 2 (73). С. 39–46 DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2\(73\)-39-46](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2(73)-39-46)

7. Чудакова В. П. Діагностика та корекція «компетентності інноваційності» – показника конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності. // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2019. Вип. 1 (22). 130 с. С. 114-126.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С НИМИ

Чупров Леонид Федорович,

кандидат психологических наук,

главный редактор и учредитель научного журнала

ЭНЖ «РЕМ: Psychology.Educology. Medicine»,

Объединенная редакция научных журналов;

Действительный член Междисциплинарной академии наук (МАН),

The Full Member of the European Academy of Natural History

г. Черногорск, Республика Хакасия, РФ.

Ключевые слова: *психология, психологическая диагностика, комплекс, младшие школьники, характеристика, коррекционно-развивающая работа.*

Актуальным остается вопрос психологической диагностики умственного развития школьников, как основы коррекционно-развивающей работы с ними.

Психологическая диагностика – то направление в практической психологии, которое стало интенсивно развиваться с первых шагов психологической службы, поскольку это был ее запрос на разработку необходимого психологического обеспечения для диагностического процесса. К. М. Гуревич определяет эту область современной прикладной психологии как «дисциплину» о методах классификации и ранжирования людей по психологическим и психофизиологическим признакам» [1, с. 23].

Для практического применения психологической диагностики, естественно, требуется решение ряда фундаментальных вопросов: теории, методологии психодиагностики, разработки и надежности инструментария конкретного психологического исследования. Как отмечает И. С. Якиманская: «Проблема создания надежных методов диагностики не только теоретически значима. От правильной ее разработки зависит решение многих практических вопросов. Выделение критериев интеллектуального развития и создание адекватных методик необходимо

для сравнения и оценки различных экспериментальных программ обучения. Очень важно определить наиболее оптимальные пути обучения и развития учащихся. Особо остро стоит сейчас задача установления психологических причин неуспеваемости, способов ее преодоления, диагностирования ее различных проявлений и форм. Необходимо создавать методики, позволяющие изучать нормальных детей, детей с повышенной или пониженной обучаемостью, с задержками в психическом развитии, на основе обоснованного и тщательного анализа структуры их учебной, деятельности. Все эти (и многие другие) задачи не могут быть успешно решены без серьезной и ответственной работы по созданию психодиагностических методик и их апробации» (И. С. Якиманская, 1981) [13, с. 215-216]

Перед психологами, работающими в области психодиагностики, перед практическими школьными психологами *стоит задача* диагностики уровней психического развития ребенка, контроля возрастной динамики этого развития, дифференциальной диагностики различных психических состояний и нарушений развития. Специальные тесты могут быть полезны для выбора путей целенаправленного развития с использованием различных методов психологической коррекции или стимуляции.

Со времени создания первых тестов для исследования способностей, проблема интеллекта стала предметом многочисленных дискуссии. Споры ведутся в трех плоскостях: - в определении «Что такое интеллект?»; - в анализе биологических и социальных детерминант интеллекта, где дискутируется вопрос о наследственности и среде (см.: Дж. Лолер, 1982; Б. Саймон, 1989 и др.) [3; 4]; - в исследовании факторов, определяющих интеллект.

Целью данной публикации есть освещение «Психодиагностической триады методик для исследования структуры интеллектуального развития младших школьников (ПД-Триада)», которая была разработана и апробирована известными учеными - авторами: Переслени Л.И., Мастюковой Е.М., Чупрова Л.Ф. и Певзнер М.С. Впервые эта методика была опубликован как учебно-методическое пособие в 1990 году под названием «Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников» (ПДК) [5]. Названный комплекс нещадно тиражировался и претерпевал изменения, а также приобретал близких и дальних «родственников».

Тогда авторы не предполагали, что пройдет всего несколько лет, и оно станет своеобразным бестселлером, активно воспроизводимым разного рода справочниками, учебно-методическими комплексами, пособиями и т.п., а в 2010 году будет оценено как издание из «Золотого фонда отечественной науки» [2].

Представленный комплекс методик, позволяет во взаимосвязи исследовать процессы вероятностного прогнозирования, особенностей произвольного внимания, памяти, уровень развития невербального и вербального мышления (Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова, 1989; Л. Ф. Чупров, 1988, 1990) [6; 9; 11].

С целью практического применения подготовлено одноименное практическое пособие [12], где рассматривается теоретический, методический и диагностический материал по использованию в практической работе «Психодиагностического комплекса» методик (Л. И. Переслени, Е. М. Мастюковой, Л. Ф. Чупровым и М. С. Певзнер, 1990). *Его целесообразно применять* в работе школьной психологической службы, а также в практике работы медико-психолого-педагогических комиссий/консультаций по отбору детей в специальные школы/классы. *Пособие предназначается* для преподавателей и студентов психологических специальностей, практических психологов, членов медико-педагогических комиссий, детских врачей-психиатров.

В предлагаемом пособии описаны: а) набор психодиагностических методик («Психодиагностический комплекс» -ПДК), отвечающий этим требованиям, разработанный и апробированный авторами (Л. И. Переслени, Е. М. Мастюковой, Л. Ф. Чупровым); б) клинико-психологические особенности детей с ЗПР; в) основные требования к работе с ПДК; г) результаты клинико-психологического исследования, полученные при его применении с целью установления причин неуспеваемости учащихся 1 - 2 классов (исследование проведено совместно с М. С. Певзнер) [12].

Разносторонний анализ получаемых при использовании психодиагностического комплекса данных дает возможность специалистам (психологу и психиатру) более объективно диагностировать отклонения в умственном развитии, выявить психологическую структуру интеллектуального дефекта, что необходимо для дифференциальной диагностики нормы, ЗПР и олигофрении. *Результаты обследования могут быть полезны* учителю начальных классов для определения путей коррекции отклонений в психическом развитии ребенка, основных направлений работы по профилактике неуспеваемости младшего школьника. В то же время, следует акцентировать внимание на следующем [12]:

1. Отдельно взятая методика не позволяет достоверно отграничить, норму от ЗПР, ЗПР от олигофрении. Это можно сделать лишь на основе применения комплекса методик, в данном случае, используя все три методики ПДК.

2. ПДК в описываемом виде, ориентирован на обследование детей определенного возраста и вне этих возрастных границ его использование нецелесообразно.

3. Поскольку, психологические данные - это лишь метод необходимой, но вспомогательной диагностики, то лишь квалифицированное клиническое обследование, проведенное врачом-психиатром (или психоневрологом) с обязательным анализом анамнестических, неврологических и психопатологических данных, может решить вопрос объективной диагностики наличия или отсутствия нарушений в психическом развитии ребенка.

4. Для *установления причины отставания в развитии и неуспеваемости* младшего школьника необходимо клинико-физиологическое обследование и тщательное педагогическое изучение ребенка, включающее анализ данных педагогических характеристик, изучение продуктов учебной деятельности учащегося (письменные работы, рисунки), объема знаний и навыков, выявление реальных учебных затруднений.

Приведенная в приложении практического пособия [12] форма «Вопросника-характеристики» может быть использована учителем начальных классов в качестве образца для написания характеристики на неуспевающего младшего школьника для врача-психиатра и для медико-психолого-педагогической комиссии, в качестве стандартного бланка характеристики [12].

В состав набора, позволяющего установить наличие и выраженность интеллектуальных дефектов, как показывает анализ литературных данных, целесообразно включать методики, выявляющие уровень развития наглядно-образного и словесно-логического мышления, а также методики, направленные на исследование нарушения произвольной регуляции деятельности. Кроме того, результатом применения психодиагностических методик должны быть данные, легко соотносимые с клиническими, позволяющие намечать психологически обоснованные пути коррекционно-развивающей работы, а также объем и характер лечебной помощи.

Перечисленным выше требованиям удовлетворяет психодиагностический комплекс (ПДК) методик, который может быть использован при первичном обследовании детей 6,5 - 10 лет с трудностями усвоения программы общеобразовательной школы. Схематически структура ПДК включает три методики: - методика исследования особенностей прогностической деятельности («Угадайка»), созданная Л. И. Переслени и В. Л. Подобедом (1982) [7; 8]; - цветные прогрессивные матрицы Дж. К. Равена

в модификации Т.В. Розановой (1978); - методика диагностики словесно-логического мышления «Словесные субтесты» (по Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой, Л.Ф. Чупрову, 1988). Первоначально она была сконструирована Э.Ф. Замбацявичене (1984) по принципу, использованному Р. Амтхауэром для первых четырех вербальных субтестов из его теста структуры интеллекта [24]. Методика модифицирована Л.И. Переслени и Е.М. Мастюковой (1986), и экспериментально проверена (Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров, 1989; Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупров, 1989; Л.Ф. Чупров, 1987; 1988) на репрезентативной выборке младших школьников [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

Анализ эмпирических данных результатов исследования умственного развития младших школьников, получаемых с помощью рассматриваемых методик при сопоставлении с клиническими данными, дает возможность установить наличие или отсутствие интеллектуальных отклонений, их характер и выраженность, особенности регуляции произвольных форм деятельности и определить ведущий фактор в структуре дефекта при его наличии.

Формирование компетентности использования комплексной психологической диагностики умственного развития младших школьников, является основой коррекционно-развивающей работы с ними.

Литература

1. Гуревич К.М. Проблемы современной психологической диагностики // Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. Москва: Педагогика, 1981. - С. 5-23.
2. «Золотой фонд отечественной науки». Диплом РАЕ № 00643 (29 октября 2010 г.) «Золотая кафедра России». За заслуги в области развития отечественного образования.
3. Лолер Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм: Пер. с англ. / Общ. ред. В. А. Кувакина. Москва: Прогресс, 1982. 253 с.
4. Сайсмон Б. Общество и образование: Пер. с англ. (Общ. ред и предисл. В, Я. Полиповского). Москва: Прогресс, 1989. - 200 с.
5. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников (учебнометодическое пособие). Абакан: АГПИ, 1990. 68 с
6. Переслени, Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников [Текст] : (практическое пособие) / Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова, Л. Ф. Чупров ; под ред. Л. Ф. Чупрова. *Психологическая диагностика*. 2014. № 2. С. 3-66.
7. Переслени Л. И., Подобед В. Л. Особенности прогнозирования и эффективность учебной, деятельности / Психология учебной деятельности школьников. Москва, 1982. С. 181-182.
8. Переслени Л. И., Подобед В. Л. Исследование прогностической деятельности для характеристики уровня развития детей // Дефектология. 1982. -

№ 6 . С. 11 - 17

9. Чупров Л. Ф. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук Москва, 1988. 17 с.

10. Чупров Л. Ф. Проблема неуспеваемости младших школьников в трудах В. А. Сухомлинского // Творческое использование педагогического наследия В.А. Сухомлинского в процессе перестройки общеобразовательной, профессионально-технической, средней специальной и высшей школы. Чебоксары, 1988. С. 45-48.

11. Чупров Л. Ф. Диагностика общих способностей у старшеклассников в целях профориентации и профотбора // Социально-психологические аспекты управления, общения и профориентации (материалы к научно-практической конференции). Улан-Удэ, 1990. - С. 76-77.

12. Чупров Л. Ф. Психодиагностическая триада методик для исследования структуры интеллектуального развития младших школьников (ПД-Триада) Переслени Л.И., Мاستюковой Е.М., Чупрова Л.Ф. и Певзнер М.С.: практическое пособие. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири.* № 3. 2014. С. 1 - 48.

13. Якиманская И. С. Диагностические исследования в педагогической психологии // Психологическая диагностика: проблемы и исследования / Под ред. К. М. Гуревича. Москва: Педагогика, 1981.- С. 197- 216.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТА – ТРЕБОВАНИЕ МИРОВОГО РЫНКА ТРУДА

Шодиева Дилором Юнусовна,

преподаватель кафедры педагогики,
психологии и языков,

Бухарский государственный медицинский
институт имени Абу Али ибн Сина.

yunuszade73@mail.ru

г. Бухара, Республика Узбекистан

Социально-экономические изменения в современной жизни привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в первую очередь системы образования, которая напрямую связана с экономическими процессами через подготовку производительных сил. Система образования тесно связано с понятием культуры общества, а культура в наши дни является отраслевой, **рациональной** (*рациональный - основанный на разуме, логике; организованный наиболее разумным способом; целесообразный склонный относиться ко всему и действовать рассудочно.* (Словарь иностранных слов русского языка. https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_fwords/), **монологичной**

(монологичный—парадигмальная установка, согласно которой научный

социологичный взгляд на мир «по умолчанию» основывается на монополии светского мировоззрения, принимаемого за абсолютную и неизблемую (и потому почти нерефлектируемую) систему отчёта (Национальная философская энциклопедия. <http://terme.ru/termin/monologicheskii-podhod-v-sociologii-religii.html>).),

утилитаристской (утилитаристский – основные принципы разработанного в XIX в. философами Иеремией Бентамом и Джоном Стюартом Миллем утилитаристского подхода гласят, соответствующее нормам морали поведение приносит наибольшую пользу наибольшему числу людей. Принимающий решение индивид должен рассмотреть воздействие каждого его варианта на все заинтересованные стороны и прибрав тот, который приносит удовлетворение наибольшему числу людей. По сути, речь идет о поиске оптимального решения задачи. Поскольку полные расчеты могут оказаться довольно сложными, допускается упрощение условий (Развитие системы рыночных отношений в России. https://studwood.ru/1561830/ekonomika/utilitaristskiy_podhod))

Все эти характеристики культуры переносятся в систему образования. Отрасли знания и отрасли дела порождают урок, специализацию. Последовательность движения знания, развития действия порождает классы – деление обучающихся по уровню знаний. Монологичность порождает то, что в школе звучит только один голос – голос учителя. Он представитель знания. Но мы видим, что все параметры культуры изменились, поэтому система образования не может в этой культуре эффективно передать ее содержание. Контуры информационной цивилизации формируют принципиально иную систему ценностей. В центре ее – свободно самореализующийся индивид, способный к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности.

Новое время, новые условия диктуют нам незамедлительного и коренного пересмотра, как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка. Эти новые условия гарантируют стремительное вхождение республики в мировое сообщество, создают благоприятные условия для развития экономики нашего государства.

Новые цели и потребности в системе международного и отечественного высшего профессионального образования заключаются, прежде всего, в качественной подготовке конкурентоспособных, компетентных и мобильных специалистов, способных находить решения профессиональных проблем в меняющихся условиях общественного развития в эпоху глобализации. Эти цели обусловлены политическими,

экономическими и социальными факторами, глобальной интеграцией, растущей конкуренцией на рынке труда в условиях интенсивной трудовой миграции и академической мобильности [1].

Особое внимание перечисленным выше компетенциям специалистов уделяется и в нормативных документах международных организаций ЮНЕСКО, Совета Европы и Европейского Союза и в Пяти приоритетных стратегиях развития Узбекистана.

Узбекистан является многонациональной страной, где современные требования обуславливают необходимость знания русского языка с профессиональной подготовленностью в области медицины. Знания, которые должны основываться на инновационных образовательных технологиях, отвечающим международным стандартам изучения иностранных языков, в том числе и русского языка.

Русский язык – один из восточнославянских языков, и одновременно один из крупнейших языков мира, в том числе самый распространённый из славянских языков и самый распространённый язык Европы

На русском языке накоплен огромный объем информации о современном мире. На этом языке сегодня создается, фиксируется, хранится и распространяется самая передовая информация. Следовательно, без знания русского языка очень трудно ориентироваться в современном мире.

Получается, что русский язык выполняет функцию огромного окна с панорамным видением, через которое видны самые яркие краски и подробности окружающей действительности. Потому и стремятся люди овладеть им. И это объясняется очень просто – во всех сферах своей деятельности человек выбирает наиболее оптимальное, самое удобное средство. С этой точки зрения русский язык является весьма подходящим для многих универсальным языком.

Русский язык является обязательной учебной дисциплиной в общеобразовательной и высшей школе нашей страны, которая имеет долгую историю. Но надо признать, что преподавание русского языка в нашей стране переживает ныне, как все остальные сферы социальной жизни, период коренной перестройки. Это переоценка ценностей, пересмотр целей, задач, методов, материалов и т.п.

В создавшихся условиях для удовлетворения социальных потребностей общества необходимо определить оптимальные позиции обучения русскому языку, где основным принципом выбираемого направления отмечается изучение языка с функциональной точки зрения, в плане использования их в разных сферах жизни общества: в науке,

технике, медицине, экономике, торговле, туризме, культуре т.п.

Высшее учебное заведение формирует социально-ответственную личность и профессионально подготовленную интеллигенцию, интеллектуальную элиту общества. Экономические и социальные условия мирового общественного развития в эпоху глобализации определяют новые задачи и потребности в системе высшего образования, а именно, необходимость подготовки компетентных, коммуникабельных и конкурентоспособных специалистов, не только обладающих глубокими профессиональными знаниями и умениями, но и готовых к решению профессиональных задач в условиях многоязычной научно-образовательной среде. В связи с этим возрастает спрос на повышения качества преподавания русского языка и на высокую степень овладения студентами профессионально-языковыми компетенциями.

Медицина сегодня значительно увеличивает и расширяет свои возможности, предъявляя все новые требования к личности врача, его профессиональной деятельности. Главной из них является компетентность.

Профессиональная компетентность врача определяется в ракурсе рассмотрения его деятельности в системе «человек-человек». Представителями данного типа профессии окружающий мир воспринимается как мир, наполненный людьми. Важными составляющими деятельности врача являются не только его знания и умения, особенности профессионального мышления, но и личностные качества, умение общаться с пациентом [2].

Учебная дисциплина «Русский язык» как неродной обладает широкими возможностями для расширения общенаучного, профессионального и образовательного кругозора выпускников вуза, вооружая их достижениями мировой науки, способствует процессам послевузовской социализации и формированию полиязыковой и поликультурной личности [3].

Основу новой структуры образования составляет позиция, которую можно назвать компетенцией. Компетентностный подход к обучению, популярный в европейских странах и Америке. Также, декларируемая в новых российских образовательных стандартах и в образовательных стандартах Узбекистана является попыткой привести в соответствие, с одной стороны, потребность личности интегрировать себя в деятельность общества, с другой — потребность общества использовать потенциал каждой личности для обеспечения своего экономического, культурного и политического развития. Он ориентирует на такую систему обеспечения качества подготовки обучающихся, которая отвечала бы потребностям

современного мирового рынка труда.

Компетентностный подход в образовании противопоставляется традиционному «знаниевому» подходу, понимаемому как накопление учащимся определенных знаний и трансляцию преподавателем готового знания, информации, сведений. Однако уровень образованности, особенно в современных условиях, не определяется объемом знаний, их энциклопедичностью. С позиций компетентности уровень образованности определяется способностью человека решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания [4].

При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала. При традиционном подходе к определению целей исходят из того, что личностных результатов можно достичь за счет приобретения необходимых знаний. При компетентностном подходе в качестве основного требования рассматривается получение учащимися опыта самостоятельного решения проблем.

Компетентностный подход впервые начал разрабатываться в Англии. В определении содержания и технологий образования он не является совершенно новым и чуждым для нашей образовательной системы. В 1970-е гг. XX в. в российском образовании сложилась и начала широко применяться психологическая теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П. Я. Гальпериным на основе выдающейся теории деятельности, сформулированной Л. Д. Выготским и А. Н. Леонтьевым [5]. Благодаря данной теории были созданы новые, более эффективные методики, значительно ускоряющие процесс формирования практических навыков и умений, обеспечивающие быстрое продвижение к профессионализму. П. Я. Гальперин выделял три типа ориентиров: образцы действий (показ), описание способа выполнения действий (объяснение), опорные точки правильного выполнения действий (подкрепление). Так возникли операционные модели обучения, сущность которых состоит в том, что необходимо давать обучаемым достаточные для корректного выполнения действий зримые (наглядные) ориентиры, при опоре на которые учащийся, только начинающий обучение, мог бы сразу, без получения каких-либо предварительных знаний, без заучивания, зазубривания, механического запоминания безошибочно действовать в практическом плане. Эти зримые ориентиры были названы схемами ориентировочной основы действия (ООД). В схемах ООД содержатся все сведения о порядке и последовательности заданных действий и операций.

Эти сведения полностью ориентируют учащегося в осваиваемой деятельности.

Термин «компетенция» (в переводе с латинского *competere* обозначает «соответствие, соразмерность») имеет два значения: 1) круг полномочий, прав какого-либо лица, органа, круг вопросов, дел, находящихся в чьем-либо ведении; 2) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен.

Исходя из того определения можно выделить целостную модель профессиональных компетенций, которых включает в себе четыре измерения: когнитивные компетенции, которые включают декларативные знания и знания, основанные на опыте; функциональные компетенции, к которым относятся навыки и владения приемами (методами) выполнения работы; личностные (поведенческие) компетенции, включая этические компетенции и «эмоциональный интеллект»; мета-компетенции, которые служат для приобретений других компетенций (например, способность обучаться) [6].

В статье, где мы стараемся раскрыть систему профессиональной подготовки будущих врачей, она должна обеспечить высокий уровень практического владения профессиональным мастерством и стремиться к интегративности. Это стремление проявляется в возможной интеграции общегуманитарной дисциплины «Русский язык» (как неродной) с профессиональными дисциплинами по специальности «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология» и другие, а также в интеграции всех образовательных модулей. В процессе профессиональной подготовки необходимо обеспечивать каждому студенту-медику мотивацию к самообразованию и возможность индивидуальной самореализации. Профессиональная компетентность врача определяется рамками его деятельности в системе «человек-человек». При этом важно учитывать, что профессиональная компетентность – это не статичное состояние, а постоянно действующий процесс[7].

Если обратиться к научным исследованиям в этой области, то можно проследить новый этап в развитии теории профессионально ориентированного обучения студентов нефилологического профиля. Исследование Е. И. Мотиной «Язык и специальность: лингвометодические проблемы обучения русскому языку студентов-нефилологов», в котором автором была разработана и научно обоснована целостная система обучения студентов языку специальности. Исследователь считает, что «обучение языку специальности проводится на материале данной отрасли научных знаний. Материал этот представлен именно в той форме, в которой он воплощается в сфере данной науки. При этом преподаватель русского языка

как иностранного не должен следовать за преподавателем специальных дисциплин и работать на основе учебного материала, изучаемого на занятиях по специальности, необходимо по каждой профилирующей дисциплине вычленить типовые тексты и работать с ними [8].

Преподаватели-русисты РУДН, отчетливо осознавая, что повышение мотивации студентов-нефилологов, для которых русский язык является средством получения профессии, настоятельно требует максимального приближения материала, используемого в учебном процессе, к профессиональным интересам студентов, что, в свою очередь, обуславливает необходимость создания пособий, обеспечивающих коммуникативные потребности учащихся одной специальности или группы родственных специальностей. Ведь, по наблюдениям исследователей, каждая наука отбирает для себя определенный фрагмент действительности и рассматривает его под свойственным только ей углом зрения. В зависимости от профиля науки, а также от конкретной специальности определенного профиля в зоне рассмотрения могут находиться различные объекты[9].

При этом необходимыми условиями для эффективной организации учебного процесса и стимулом для эффективного овладения профессионально-языковыми компетенциями в обучении студентов неязыковых вузов служит оснащённость учебного процесса адекватными средствами обучения – комплексом печатных, а также аудио, аудиовизуальных и визуальных электронных пособий. В условиях создания целостного педагогического процесса направленного на обеспечение единства целей образования, учебного заведения, факультета, учебных дисциплин, учебных занятий, самостоятельной и исследовательской работ, в учебно-воспитательном процессе, можно достичь цели, направленные на овладение профессионально-языковыми компетенциями будущих врачей.

Литература

1. Крузе И. И. Автореферат. Профессионально-ориентированный языковой портфель как интегральная технология иноязычного образования студентов-юристов.
2. Зинзюк Л.А. Профессиональная компетентность: социально-психологические особенности формирования у будущих врачей.
3. Мирошникова О. Х. Формирование профессионально-языковых компетенций в системе естественнонаучного образования на основе технологии языкового портфеля. disser,Cat Научная электронная библиотека.
4. Орлова Е. В.. Компетентный подход при обучении русскому языку и культуре речи. Вестник РУДН, серия *Русский и иностранные языки и методика их преподавания*, 2011, № 4.

5. Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

6. What Is Competence? F. Delamare Le Deist & J. Winterton. Human Resource Development International, Vol. 8, No. 1, 27–46, March 2005.

7. Насырова А. Б.Мудровская М.А., Сизов Д.В. Формирование профессиональной компетентности будущего врача (Медицинское и фармацевтическое образование 2016.)

8. Мотина, Е. И. Методические рекомендации к проведению спецкурса «Методика преподавания русского языка как иностранного студентам-нефилологам» / Е. И. Мотина, Е. Л. Федорова. Москва: РУДН, 1987.

9. Пугачёв И. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии. Монография. Москва: РУДН, 2016. 57с.

ПРОЄКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Шпак Наталія,

науковий співробітник

відділу навчання іноземних мов,

Інститут педагогіки НАПН України,

м. Київ, Україна

Упродовж останнього десятиліття активно відбуваються зміни в галузі шкільної іншомовної освіти. У програмах нового покоління чітко простежується тенденція на компетентісно орієнтоване навчання іншомовного спілкування. Її змістом передбачається виконання учнями навчальних дій, пов'язаних із формуванням ключових і предметних компетентностей, які проявляються в готовності практично застосовувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, способи діяльності для виконання пізнавальних і комунікативних завдань [1]. Відповідно до цих трансформацій актуальним стає використання на уроках іноземної мови проєктної технології, яка передбачає комплексний особистісно-орієнтований підхід до навчання, спрямований на організацію творчої самостійної діяльності учнів з метою виконання проблемного завдання через його детальну підготовку та отримання практичного результату.

Відповідно до Концептуальних засад реформування середньої школи «Нова українська школа» [2] передбачається два цикли початкової освіти: 1) адаптаційно-ігровий (1–2 класи); 2) основний (3–4 класи). Ознайомлення з особливостями проєктної технології для використання у першому циклі дозволяє розглядати її ефективним засобом компетентісно орієнтованого

навчання, оскільки вона дає змогу вмотивувати та викликати зацікавленість учнів у вивченні ІМ. У другому циклі, враховуючи потенційні здібності школярів та набутий ними навчальний досвід (міжпредметні зв'язки), існує вже більше можливостей для застосування проєктної технології, зокрема це дозволяє долучати продуктивні види діяльності, навчати учнів зіставляти, систематизовувати, узагальнювати, формулювати елементарні висновки, висловлювати оцінні судження, пов'язувати вивчене із практичним життям.

Ураховуючи вищезазначені дані, розглянемо добірку окремих фрагментів проєктної роботи, складену нами на основі підручника “Німецька мова” 1 клас (авт Сотникова С.І.; Гоголева Г.В.) та відповідно програмової тематики спілкування [8], які можуть бути адаптовані до будь-якої іноземної мови і використані учителем у початковій школі для учнів 1-х класів.

Тема проєктної роботи	Навчальні дії учнів
Знайомство	<ul style="list-style-type: none"> - Змайструйте пальчикову фігуру - Прослухайте та розіграйте діалог - Розіграйте знайомство за допомогою ваших лялькових фігур
Ми любимо куварити	<ul style="list-style-type: none"> - Приготуйте фруктовий торт - Їжте та коментуйте страви, що ви вживаєте
Привітання з Новим роком	<ul style="list-style-type: none"> - Змайструйте тваринку з льодяником на паличці/ вітальну листівку - Привітайте одне одного з Новим роком і подаруйте ваші льодяники/ вітальні листівки
Моє родинне дерево	<ul style="list-style-type: none"> - Змайструйте ваше родинне дерево - Інтерв'ю: слухайте запитання і відповідайте, показуючи на портрети ваших рідних - Зробіть презентацію ваших проєктів і розкажіть про ваші родини
Я і школа	<ul style="list-style-type: none"> - Зробіть плакат про своє шкільне життя - За прикладом розіграйте діалоги - Зробіть презентацію ваших плакатів і прокоментуйте їх
Мої іграшки	<ul style="list-style-type: none"> - Зробіть колаж з ваших іграшок - Візьміть інтерв'ю в однокласника - Зробіть презентацію ваших колажів і розкажіть про ваші улюблені іграшки
Тварини	<ul style="list-style-type: none"> - Змайструйте тваринку зі шкарпетки - Інтерв'ю: прослухайте і повторіть - Пограйтеся з вашими тваринками й розіграйте знайомство між ними

Отже, зазначена інформація, на наш погляд, може зорієнтувати діяльність учителя і дає йому змогу планувати зміст проектної роботи відповідно до навчальної програми з урахуванням вікових особливостей і навчального досвіду учнів початкової школи.

Література

1. Концепція компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи / В.Г.Редько, Т.К.Полонська, О.С.Пасічник, Н.П.Басай; за наук. ред. В.Г.Редька. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 36 с.
2. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи : МОН України. Київ, 2016. 40 С. 7
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 367 с.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Соврем. слово», 2005. 720 с.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 3–11. – № 3. С. 3–9.
6. Lehker M. Projektarbeit im DaF Unterricht. *Info-DaF*. 2003. № 30 (6). С. 562–575.
7. Сотникова С.І., Гоголева Г.В. Німецька мова : підр. для 1 кл. закл. загальн. середн. освіти (з аудіосупроводом). Харків : Ранок, 2019. 144 с.
8. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти : Іншомовна галузь. Іноземна мова (розроблена під керівництвом О.Я. Савченко) : наказ МОН України від 21.03.2018 № 268. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Шульга Валентина,

старший науковий співробітник,
завідувач науково-організаційного відділу,
Інститут обдарованої дитини НАПН України,
2275423@ukr.net

м. Київ, Україна

Ключові слова: обдаровані учні, профільне навчання, вибір професії, адаптація, соціальна компетентність обдарованих учнів.

Актуальною є проблема психолого-педагогічних основ формування соціальної компетентності обдарованих учнів в умовах профільного навчання. Соціально-економічні проблеми, які існують у суспільстві, висувають підвищені вимоги до процесу розвитку та формування гармонійної особистості. Теперішні умови для самореалізації особистості

значно ускладнилися, оскільки діапазон громадських оцінок та очікувань розширився, різноманітнішими стали бажані та допустимі способи поведінки. Разом із тим дедалі більшого значення набуває здатність людини до нестандартних, нетипових вирішень проблемних ситуацій. Саме тому проблема соціально-психологічної адаптації особистості та формування соціальної компетентності обдарованих учнів у соціумі є досить важливою.

Необхідно враховувати специфіку профільного навчання. Профільне навчання – це вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесі.

Завданнями профільного навчання є: створення умов для врахування і розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічно-технологічної компетенцій учнів, на допрофільному рівні спрямування молоді щодо майбутньої професійної діяльності; забезпечення наступних перспективних зв'язків між загальносередньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю.

Закінчуючи школу, обдаровані учні повинні бути психологічно готовими до дорослого життя. Поняття «психологічної готовності» передбачає наявність потреб та здібностей, що дозволяють випускнику найповніше реалізувати себе ву професійній діяльності, громадському житті, майбутньому сімейному житті. Передусім це потреба у спілкуванні з іншими людьми, потреба та здатність творчо працювати, по-друге, вміння теоретично мислити, орієнтуватися у різноманітних подіях, що відбуваються в сучасному світі, що є формою наукового, теоретичного світогляду, по-третє, наявність розвиненої рефлексії, за допомогою якої забезпечується свідоме та критичне ставлення до себе.

Сформувавшись, ці якості утворюють психологічну базу для соціального та особистісного самовизначення школярів – центрального новоутворення раннього юнацького віку. Самовизначення означає не автономію від дорослих, а чітку орієнтацію та визначення свого місця в дорослому світі.

Необхідно зазначити, що процес адаптації відбувається лише тоді, коли в системі «організм-середовище» виникають значні зміни, розбалансування,

які забезпечують формування нового гомеостатичного стану і дають змогу досягати максимальної ефективності його фізіологічних функцій та поведінкових реакції [1; 2]. Оскільки організм, у тому числі й людський, і середовище перебувають не в статичній, а в динамічній рівновазі, то їх відношення змінюються постійно, як і весь процес адаптації.

Соціально-психологічна адаптація включає комплекс характеристик особистості, що обґрунтовують її успішну активну взаємодію з соціальним середовищем. Такі властивості, як інтернальність, нервово-психічна стійкість, самокритичність є характеристиками самоактуалізації, оскільки активність і енергія, її здібності спрямовані на пристосування до навколишнього середовища. Успішна соціально-психологічна адаптація сприяє самоактуалізації особистості, тобто процес соціальної адаптації визначається не лише як пристосування, а й як розвивальний акт [4].

Формування індивідуально-особистісних властивостей відбувається в процесі засвоєння конкретною людиною інформації про себе і про навколишній світ за рахунок властивого їй індивідуального стилю, що забарвлює певним чином її емоційні, мотиваційні, когнітивні й комунікативні характеристики [6].

Отже, соціальна адаптація трактується у чистому вигляді як вид взаємодії особистості чи соціальної групи із соціальним середовищем, у процесі якого узгоджуються вимоги та очікування її учасників. Важливим компонентом соціальної адаптації є узгодження прагнень суб'єкта з його можливостями та реальністю соціального оточення. Отже, соціальна адаптація розглядається у двох поняттях: постійний процес активного пристосування індивіда до умов середовища; результат цього процесу [3; 5].

Співвідношення цих компонентів визначає характер поведінки, залежить від мети і ціннісних орієнтацій індивіда, можливостей їх досягнення в соціальному середовищі.

Тобто соціальна адаптація – це постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, а також результати цього процесу.

Отже, представлений вище аналіз засвідчує про актуальність нашого дослідження. В подальших наукових пошуках плануємо вивчити соціально-педагогічні умови профільного навчання та запропонувати власну систему для успішної адаптації обдарованих учнів.

Література

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Львов: Наука, 1988. 270 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 507с.
3. Морено Я. Психодрама / Пер. с англ. Г. Примочкиной, Е. Рачковой.

Москва: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2001. 528с.

4. Перлз Ф. Практика гештальт-терапии. Москва: Ин-т Общегуманитарных исследований, 2002. 480 с.

5. Скрипник В.А. Фактори та прояви соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами // *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Екологічна психологія*. Том №7, випуск №6. Київ, 2005. С. 331–338.

6. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998. 800с.

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ У СТУДЕНТОВ МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Юлдашева Машхура Музафаровна,
*преподаватель кафедры педагогики, психологии и языков,
Бухарский государственный медицинский институт,
Бухара, Узбекистан*

Ключевые слова: *общечеловеческие ценности, толерантность, солидарность, национальность, духовные ценности, национальные традиции.*

Республика Узбекистан, признанная во всем мире как свободное демократическое государство, мудро и творчески использует общечеловеческие и светские идеи, направленные на образование ислама, единство Корана, уважение к другим религиям, толерантности, честного и чистого проживания, бескорыстного, справедливого, сочувствия, прощения, солидарности, возвышения интересов Родины, народа, нации над личными интересами. Чем эффективнее мы используем религиозные и светские идеи и учения о нравственности, воспитании, духовности и просвещении, созданные на протяжении веков, тем надежнее будет наша национальная независимость. Одним из таких эффективных учений является развитие толерантности на основе национальных традиций. Развитие толерантности у студентов медицинского направления на основе национальных традиций осознает процесс совершенствования чувства уважения к образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мыслям, идеям и убеждениям нашего народа. В толковом словаре узбекского языка понятие «толерантность» описано в виде «широкого, открытого подхода к вопросу». Идея толерантности означает, что люди с разными убеждениями живут на одной земле, на одной Родине, в качестве единства и солидарности на пути к благородным идеям и намерениям. С древних времен национальные традиции воплощают в себе духовные ценности.

Следует отметить, что сегодня большинство членов общества не обладают достаточными навыками для оценки различных типов

вредоносных информационных атак. Точнее, они не обладают необходимой терпимостью, способностью объективно и мирно обрабатывать события. Это, в свою очередь, усилило политическое и экономическое давление на жизнь стабильных и развивающихся стран в различных регионах. Различные члены общества начинают обмениваться информацией через диалог. В то же время субъекты, которые передают информацию друг другу, могут распространять свои собственные взгляды и перспективы. В большинстве случаев такие взгляды формируют общественное мнение, обладающее собственной властью. Таким образом, здоровое, стабильное и объективное общественное мнение во многом зависит от толерантности членов общества, традиций и убеждений представителей других национальностей. Было бы целесообразно ввести такие концепции на начальных этапах обучения узбекским и русским предметам у студентов-медиков.

Каждое развивающееся общество требует от своих членов иметь стабильное, независимое мнение, различать личные взгляды от других, в свою очередь, иметь возможность объективно оценивать мнение других и придерживаться сложившихся вековых традиций. Невозможно построить стабильно развивающееся общество без формирования толерантности у членов общества. В истории много наблюдалось, что столкновение мыслей, взглядов привело к очень тяжелым последствиям в жизни человечества.

Сегодня ни для кого не секрет, что одной из острых проблем в мире является развитие толерантности на основе национальных традиций, профилактика терроризма и национальных конфликтов. Для решения таких проблем членам общества важно на основе национальных традиций протянуть руку помощи людям, нуждающимся в терпении, терпении, удовлетворении, национальной и религиозной вере, дружбе, открытости, терпении, защите своего народа от врагов, решить такие чувства, как самоотверженность, сострадание, справедливость, гуманность, патриотизм, национальная гордость. В настоящее время мы остро ощущаем необходимость межличностного общения, умения выслушивать мнения других, относиться с уважением к национальным ценностям других, принимать решения у студентов медико-педагогического направления о том, что каждое национальное достояние является частью общечеловеческой культуры, духовности. Результаты анализа событий в жизни общества показывают, что у молодых людей, у которых недостаточно сформировалось чувство толерантности, процесс поддавки страхам, экстравагантным, разноплановым воздействиям проходит легко. В связи с этим все более актуальной становится проблема внедрения на основе национальных традиций концепций развития толерантности в учащих на

последовательной основе. Эта актуальность находит свое подтверждение в следующих выводах, полученных в результате исследования. Все это послужит основанием для того, чтобы мы пришли к выводу, что для формирования у студентов медико-педагогического направления понятий о развитии толерантности на основе национальных традиций необходима прочная педагогическая основа, последовательная педагогическая система.

Литература

1. Мириманова М. С., Обухов А. С. Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие. *Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник*. М.: Народное образование, 2001. С. 88-99.

2. Ермакова А. А., Коробкова В. В. Формирование межнациональной толерантности у старших подростков в условиях общеобразовательной // Социальное благополучие человека в современной России: межпрофессиональное и межведомственное взаимодействие: мат-лы IV Краевой студ. науч. конф. Пермь, 2012. С. 55-59.

3. Белецкая И. Толерантная личность. *Психолог*. 2006. № 23-24.

4. Сольнин Н. Э. Психологическая структура этнической толерантности учащихся средней школы, студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014. С. 14-15.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Юлдашева Дилором Нигматовна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры узбекского языкознания

факультета филологии,

Бухарский государственный университет

diloromxon.68@mail.ru

г. Бухара, Республика Узбекистан

Ключевые слова: профессиональный колледж, обучение родному языку, цель обучения родному языку, профессиональная компетентность.

Мы знаем, что познавательная деятельность студентов развивается динамично. Учитывая это, конкретные цели образования, определенные общими и конкретными предметами, должны быть отражены в общем содержании образования. Одним из наиболее важных условий для обеспечения того, чтобы содержание обучения соответствовало образовательной цели, является система уроков, которая побуждает учащихся действовать независимо и свободно мыслить в процессе обучения, каждый предмет в процессе обучения, каждый вид деятельности и набор учебных задач для каждого учащегося. Все, то есть вся система

образования, должна служить конечной цели, ставить задачу, заниматься умственной и логической деятельностью.

Характер среднего специального и профессионального образования изложен в Национальной программе подготовки кадров: «Профессиональное училище обеспечивает среднее специальное профессиональное образование в соответствии с соответствующими государственными образовательными стандартами; Глубокое развитие у студентов профессиональной направленности, знаний и навыков, овладение одной или несколькими специальностями по выбранной профессии.

Учащийся полностью дополняется образовательным контентом, который отражает политическую, экономическую, духовную, культурную, образовательную жизнь, образ жизни и дух общества, который стремится занять достойное место в будущем. Студент должен адаптироваться и быть готовым занять правильное место в общественной жизни.

Профессиональные колледжи – это новые учебные заведения с точки зрения доступности оборудования, подбора преподавательского состава и организации учебного процесса. Они дают возможность освоить одно или несколько современных занятий и получить глубокие теоретические знания в соответствующих дисциплинах.

Обучение в академических лицеях и профессиональных колледжах дает студентам возможность углубить свои знания по выбранной специальности. Выпускникам академических лицеев и профессиональных колледжей будут вручены государственные дипломы. Эти дипломы дают право продолжить образование на более позднем этапе обучения или заниматься профессиональной или специальной работой» [1].

В колледже потребности и цели образования на родном языке связаны с целью образования и его содержанием. Цель образования и содержание образования, которое определяется пропорционально ему, представляет собой постоянно развивающееся и обновляющееся дидактическое явление, которое связано с социальной реальностью. Содержание учебного контента должно соответствовать его целям, включая содержание обучения на родном языке, объем знаний и навыков, которые приобретут учащиеся, масштаб, языковое построение, цели обучения и способности учащегося. Это объясняется тем фактом, что на каждом этапе содержание образования, которое является понятным для учащихся, объем предоставленного учебного материала и его технологическая структура должны содержать слова и термины, которые имеют отношение к студентам. Тем не менее количество, содержание, языковая структура и технология учебных материалов, выбранных для определенной стадии,

являются переменными, а не регулярными. Развитие студентов ускоряется в результате социального развития и увеличения социально-педагогических факторов, влияющих на членов общества, в том числе студентов. Их мировоззрение, мышление и языковое богатство постоянно развиваются под влиянием ряда социально-педагогических факторов. В то же время образовательный контент, который настраивается стандартизированным способом, не отвечает целям обучения и выходит за рамки потребностей и возможностей обучающегося. Например, на данном этапе отношений рыночной экономики независимость, экономическая и юридическая свобода оказали положительное влияние на развитие общественного сознания. Расширение информационных банков в учебниках и содержании учебной литературы позволит учащимся обогатить их многими новыми понятиями и информацией. Одной из таких норм является трактовка личности учащегося как субъекта учебного процесса [2].

Только тогда, когда содержание образования выбрано в соответствии с его целью, будет обеспечено эффективность результатов обучения и интеллектуального развития учащихся. Важно помнить, что не только любой учебный процесс, но и процесс обучения, направленный на развитие навыков творческой и самостоятельной работы учащегося, могут способствовать интеллектуальному развитию учащихся и творческому самостоятельному мышлению. Активность в процессе обучения, включая знание языка, в значительной степени зависит от индивидуальных потребностей человека.

Например, учитель, который преподаёт родной язык в медицинском колледже, использует следующие учебные задания для изучения терминологии:

Задача–1. Приведите примеры терминов, связанных с медициной, и объясните их значения.

Во втором задании ученики делятся на подгруппы, такие как 4х4, 5х5 или 6х6 (в зависимости от количества учащихся в классе). (Для выполнения задания желательно, чтобы они были в кругу.) В подгруппе 1: перечислите названия обезболивающих (таблеток).

В подгруппе 2: Напишите названия обезболивающих (ампул).

В подгруппе 3: напишите названия обезболивающих (мазь; мазь).

В подгруппе 4: перечислите имена обезболивающих.

В подгруппе 5: перечислите имена обезболивающих.

В подгруппе 6: Напишите названия обезболивающих (таблеток и ампул).

Задача–2. Например, при обучении в медицинском колледже по теме «Градонимы и их методологические особенности» студент может получить следующую инструкцию:

Продолжайте данные строки.

Слот «Медикаменты»

1) лекарства в каплях (дибазол, анальгин, демидрол.....)

а) только внутривенные капли: (кальций глюканат,.....)

б) капли вводят пациенту только через кожу: (.....)

д) капли, которые можно вводить пациенту как в кожу, так и внутривенно: (.....)

2) таблетки (цитрамон, тримол, сульгин, тетрациклин,)

а) обезболивающие таблетки: (цинипар,...)

б) таблетки для лечения: (ампицилин, ...)

Это помогает учащемуся выполнять и анализировать такие задачи на уроках родного языка, во-первых, создавая междисциплинарные связи, а во-вторых, формировать и развивать специализированное творческое мышление у учащегося.

Очевидно, что для того, чтобы гарантировать, что инструменты обучения для целей обучения являются подходящими, студент должен получить учебные задания, которые отвечают его или ее потребностям и способностям во время урока. Важно обеспечить, чтобы такие учебные задачи составляли основу академической нагрузки. Результаты тщательного изучения мышления учащихся и уровня беглости речи показывают, что, когда личность студента назначается для решения конкретной проблемы в процессе обучения, всегда должен быть дидактический ответ на вопрос «Соответствует ли такая проблема обучению?». Решение проблемы, с которой должен столкнуться учащийся, должно побуждать его думать, думать самостоятельно, а в некоторых случаях делать логические выводы. Тогда мы поможем улучшить профессиональные навыки профессионального студента колледжа.

Литература

1. Национальная программа подготовки кадров Республики Узбекистан. Ташкент: Восток, 1997. 64 б. С. 31–60.

2. Юлдашева Д.Н. Целью обучения является базовая концепция образовательного процесса (на основе обучения на родном языке). Сборник научных статей «Вопросы лингвистики и методологии». Ташкент: Фан, 2008. С. 45–50.

3. Факторы формирования самостоятельного мышления // Материалы региональной научно-практической конференции (13 декабря 2005 г.) Бухара, 2005. 116 с.

МЕСТО ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Юсупова Дилдора Юнус,

магистрантка кафедры узбекского языкознания,
Бухарский государственный университет
г.Бухара, Узбекистан

Хожиева Нигина Хаёт,

магистрантка кафедры узбекской языкознания
Бухарский государственный университет
г.Бухара, Узбекистан

Ключевые слова: *самостоятельное мышление, развитие личности, предмет, школьное образование.*

Благодаря национальной независимости в Республике Узбекистан учащиеся средних школ могут самостоятельно мыслить, развивать и развивать навыки своей творческой деятельности - продукта идей в устной и письменной форме. а также развитие творческого мышления, которое может быть донесено до слушателя. Учитель среднего специального образования несет ответственность за то, чтобы донести творческий ум до общества с помощью особой речи. Модернизированные программы обучения на основе DTS являются одним из основных видов деятельности, которые помогают достичь этой цели [3]. Индивидуальные цели всех учебных предметов определяются пропорционально общему назначению образования, и в соответствии с содержанием сегодняшнего дня использование теоретических знаний в процессе обучения имеет важное значение для творческой деятельности.

Это означает, что учащийся, который в настоящее время обучается в школе, лицее или профессионально-техническом колледже, является не обладателем теоретических знаний, а творческой личностью, которая может творчески использовать свои знания. Это основное требование Национальной программы подготовки кадров. Также в последние годы в учебно-методических комплексах, которые были созданы, особое внимание уделяется иллюстративным материалам. Это, в свою очередь, обеспечивает дидактическую поддержку учебного процесса. В частности, учебно-методические комплексы родного языка основаны на научных выводах, основанных на результатах углубленного анализа образовательного процесса, экспертизы навыков и умений, приобретенных учащимися при освоении богатства и возможностей родного языка.

По мере развития общества значение образования в развитии

общественной жизни и индивидуальной деятельности становится все более важным. Первоначально были выявлены недостатки в этой области и был определен круг неотложных проблем, которые необходимо решить. В связи с этой необходимостью в конце 1990-х годов возникла необходимость в обновлении содержания всей системы образования в Узбекистане, включая содержание родного языка. В то же время цель, содержание, средства, методы и методы обучения на родном языке были пересмотрены на основе социального заказа государства и общества до образовательного процесса.

Естественно, цель и содержание образования определяются состоянием каждого государства в соответствии с потребностями сообщества, в котором оно живет, и характером учебного процесса. Цель и содержание образования конкретной страны и системы образования в целом не могут быть одинаковыми стандартами для другого общества. Цель обучения определяет учебный процесс, характер обучения, его содержание, средства, методы, взаимоотношения с учителем и, наконец, его эффективность, которая определяет будущее направление развития общества. Таким образом, социальный спрос на образование питается от общества и в то же время определяет будущее общества. Требование социального порядка, разумеется, требует, чтобы количество, содержание, язык и стиль учебных материалов, выбранных для определенного класса, менялись в зависимости от характера периода. Ускорение социального развития, рост науки и техники, рост социальных и педагогических факторов и, точнее, развитие науки и техники, иногда «формировали ребенка» в то время, когда он или она «не имеют права», просто нельзя учить по стандартам. Это ясно чувствуется, от простых учителей до методистов и дидактиков. Однако сегодня мы не можем сказать, что существует полное совпадение между целью образования и содержанием образования.

Не просто образовательный процесс, а учебный процесс, направленный на развитие у студентов творческих, самостоятельных функциональных навыков, которые могут способствовать интеллектуальному развитию студентов и творческому независимому мышлению [1]. Сухое запоминание учебного материала, включая правила и определения, которые лежат в основе лингвистики на уроках родного языка, пытается выучить новый материал, не осваивая в действительности уроки предыдущих уроков. Это препятствует развитию многогранной деятельности, такой, как знания, независимое мышление и творчество. В этом случае приобретенные знания, теоретические концепции не будут полностью приняты учеником или станут перегрузкой для учащегося. Следовательно, роль образования

на родном языке в развитии личности неопенима, и это также средство для ученика овладеть всеми предметами и ключевыми компетентностями в системе образования.

Литература

1. Неъматова Г.Ижодий тафаккурни ривожлантириш технологияси ва ўқувчининг мустақил фаолияти (она тили ўқитувчилари учун методик тавсиялар). Тошкент: РТМ, 2001. С. 134
2. Сафарова Р.Ғ. Миллий тикланиш шароитида Ўзбекистон мактабларида она тили таълими назарияси ва амалиёти. Пед. фан. док. дисс... Тошкент, 1998. С.99
3. Умумий ўрта таълимнинг давлат таълим стандарти ва ўқув дастури. // Таълим тараққиёти. (7 томлик). Тошкент: Шарқ, 1999. С.136

ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ ЯК КЛЮЧОВЕ ПОНЯТТЯ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Яценко Таміла,

доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови
та літератури, Інститут педагогіки

НАПН України
tamilakod@ukr.net

Проблема модернізації шкільної освіти, зокрема й літературної нині розв'язується на засадах компетентнісного підходу, що є загальновизнаним щодо оцінювання процесу та результатів навчання в закладах загальної середньої освіти. Утвердження компетентнісно орієнтованої моделі навчання, реалізація діяльнісного підходу в процесі його організації задекларовано в законі України «Про освіту» (2017), Концепції нової української школи (2016) та в проєкті Державного стандарту базової середньої освіти (2019). Відтак на етапі фундаменталізації компетентнісного підходу набуває актуальності питання уніфікації змісту його ключових дефініцій, пояснення взаємозв'язків між ними, подолання термінологічних розбіжностей, обґрунтування основних понять тощо. Потреба розв'язання наявних суперечностей обумовлює можливість представлення власного розуміння компетентнісних аспектів шкільної літературної освіти.

Читання є найважливішим способом засвоєння базової інформації, специфічною формою комунікативно-пізнавальної діяльності особистості,

одним із основних чинників її саморозвитку, тому ефективність читання визначається рівнем сформованості читацької компетентності як пріоритетного компонента загальноосвітньої підготовки школярів.

Поняття «читацька компетентність» поєднує такі характеристики читацької діяльності особистості: *технічну* (сформованість навички читання); *когнітивну* (пізнавальна діяльність учнів, сприймання та інтерпретація текстів); *комунікативну* (діалогічна взаємодія: автор – текст, автор – читач, читач – текст); *ціннісну* (оцінні судження, ставлення до прочитаного).

Науковці (Я. Андреева, А. Вітченко, О. Ісаєва, В. Мартиненко, О. Савченко, Е. Соломка, Г. Токмань, Н. Чепелева, О. Шкловська, В. Шуляр, А. Фасоля, Т. Яценко та ін.) визначають читацьку компетентність як інтегровану особистісну якість, що формується й розвивається у системі різних шкільних навчальних предметів і вдосконалюється протягом життя. Тому вважаємо, що читацьку компетентність доцільно диференціювати як *ключову* для різних освітніх галузей та як *предметну* для мовно-літературної освітньої галузі. Важливо зазначити, що у Концепції НУШ і в Законі України «Про освіту» серед ключових компетентностей не представлено читацьку компетентність як основне поняття сучасної шкільної освіти, зокрема й літературної. Зазначимо, що в проєкті Державного стандарту базової середньої освіти (2019) поняття «читацька компетентність» конкретизується в межах мовно-літературної освітньої галузі. Зокрема вказується, що «метою вивчення української мови та літератури, мов та літератур відповідних корінних народів і національних меншин є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей»; зазначається, що у процесі навчання літератури «здобувач / здобувачка освіти сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення свого досвіду» [1].

Читацька компетентність як ключова – це якість, що виявляється в готовності та здатності особистості самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читанням знання і вміння для здійснення читацької діяльності, читацького й особистісного саморозвитку.

Читацька компетентність як предметна – це інтегрований результат навчальних досягнень учнів, пов'язаних із читацькою діяльністю, здатність до осмисленого набуття знань і вмінь, передбачених конкретною програмовою темою та шкільним курсом літератури загалом, система ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів, а також здатність до цільового застосування комплексу предметних знань, умінь і способів діяльності в

нових навчальних і життєвих ситуаціях. Із огляду на дискусійний характер трактування сутності цієї дефініції, допускаємо можливість визначати її як категорію, структурними компонентами якої є:

- *загальнокультурний* – усвідомленні української літератури як невід’ємного складника світової художньої культури, розумінні її специфіки та естетико-художньої значущості як мистецтва слова, уміння розглядати художній твір у культурно-мистецькому контексті, усвідомлення соціокультурної значущості художньої літератури; уміння і навички використовувати загальнолюдські та національні культурні еталони й цінності у повсякденній взаємодії з оточуючими;

- *літературознавчий* – уміння орієнтуватися в світовому та національному літературному процесі, знання елементів теорії літератури як основи читацької діяльності, уміння застосовувати здобуті теоретико-літературні знання для аналізу та інтерпретації художнього твору;

- *інтерпретаційний* – знання змісту і проблематики художніх творів, обов’язкових для текстуального вивчення; уміння знаходити в художньому творі авторські й творити власні смисли на основі діалогу з текстом, автором та іншими читачами, здатність сприймати художній текст як засіб збагачення естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду;

- *аксіологічний* – розуміння світоглядних категорій, моральних ідеалів, що знайшли відображення в художньому творі, розглядати зміст, учинки героїв, авторську позицію у контексті загальнолюдських і національних цінностей, усвідомлювати значення прочитаного для особистісного розвитку;

- *творчо-мовленнєвий* – здатність будувати зв’язні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації, наявність креативних здібностей до створення усних і письмових творчих робіт різних жанрів [2, с. 184].

Отже, *предметна читацька компетентність* – це здатність учня-читача до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних і ціннісних механізмів з метою організації та реалізації ефективної естетичної взаємодії з художнім текстом, поєднання яких і забезпечує (або ж не забезпечує) сформованість цієї інтегрованої особистісної якості.

Отже, утвердження компетентнісного підходу в реаліях української шкільної освіти зумовлює активні пошуки його результативних чинників, одним із яких є унормування поняттєвого апарату.

Література

1. Проект Державного стандарту базової середньої освіти. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/ministerstvo-osviti-i-nauki-ukrayini-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi->

osviti?fbclid=IwAR3U9ZOOgZP5OsoWWKMAzn61mUOywUZ8cVYPj
dxoAt3sLrzh0DEWE75uo8k

2. Яценко Т. О. Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка* : зб. наук. пр. Старобільськ, 2019. Вип. 3 (326). Педагогічні науки. С. 183–190.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ПРИМЕНЕНИЮ МЕДИАРЕСУРСОВ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТЬ

Кадыров Хаёт Шарипович,

PhD по педагогическим наукам

декан факультета педагогики, психологии,

доцент кафедры педагогики,

Ташкентский государственный

педагогический университет им. Низами.

г. Ташкент, Республика Узбекистан

Ключевые слова: медиа, медиаресурсы, медиакомпетентность, готовность педагога, интернетизация.

Объективной данностью настоящего момента является информатизация и «интернетизация» образовательной среды. Исходя из этого, важнейшими задачами в сфере образования становится воспитания ответственных граждан, способных сформулировать и высказать свои суждения на основе полученной информации. Решение этих задач невозможно представить без вдумчивого, критического отношения к медиа. Грамотное включение учителем – предметником современных информационных технологий в педагогический процесс становится одним из ключевых условий перехода к современной парадигме образования. Для реализации новой парадигмы необходимо оценить готовность учителя работать с разнообразными медиа – устройствами.

Вне зависимости от того, какой сценарий на практике окажется наиболее реалистичным, исследователи указывают на прямое следствие внедрения современных технических достижений в образовательный процесс – появление новых требований к личности педагога и его профессиональным качествам.

Рассмотрим прогноз, согласно которому современные технические средства в определенной степени будут моделировать деятельность преподавателей. Электронные медиа обладают рядом качеств, позволяющим говорить о значительном дидактическом и воспитательном потенциале применения медиа в учебно-воспитательном процессе и

открывающим новые возможности для учебно-воспитательного процесса. Это, прежде всего, индивидуализация, интерактивность, коммуникативность, толерантность, мультимедийность, производительность, способность к моделированию и пр. Вместе с тем, ни одно из технических средств сегодняшней день не может заменить педагога. К примеру, компьютер способен представить информацию, осуществить алгоритмизированную проверку усвоения учебного материала, консультирование по запросу и т.п. При этом темы для изучения, круг вопросов, варианты их решения определены заранее, шаблонны по языку представления. Естественно, что только учитель сможет учесть при общении индивидуальные особенности ученика, в том числе специфику сформулированных им вопросов, считать информацию «между строк», дать ответ в понятной для воспитанника формулировке. При оценивании возможности реализации в ближайшее время рассматриваемого сценария, необходимо оценить степень готовности основной массы педагогических работников к применению разнообразных медиа в профессиональной деятельности. Результаты многочисленных опросов выявили показательное противоречие между пониманием педагогами необходимости медиаобразования школьников и внедрения современных медиа в учебно-воспитательный процесс, с одной стороны, и отсутствием мотивации педагогов к использованию технических средств в собственной профессиональной деятельности, с другой. Выявленное противоречие диктует перспективное направление профессиональной подготовки и совершенствования мастерства педагогических кадров: реализация программ, нацеленных на информирование педагогов о дидактических и воспитательных возможностях медиа, формирование интереса к техническим достижениям, адекватного представления о новой роли преподавателя и его толерантности.

Толерантность – одна из фундаментальных основ достижения социального согласия в обществе. В развитом общественном сознании толерантность представляет собой качество, которое характеризуется принятием индивидом или обществом интересов, убеждений, верований, привычек других людей или сообществ [1].

В структуре готовности преподавателя к использованию возможностей электронных медиа в образовательном процессе, помимо мотивационного, необходимо назвать целевой, информационный и деятельностный компоненты [3; 7; 8; 9].

Применение медиа привели к созданию новых форм организации и управления знаниями. Современные образовательные стандарты основаны на системно-деятельностном подходе, требующем большей инициативы и

самостоятельности самих обучающихся и рассматривающем организацию процесса обучения в соответствии с такими принципами, как: самостоятельность, сотрудничество, взаимодействие, творчество. Итак, современное образование невозможно без включения новых технических средств в процесс обучения и воспитания, обеспечения доступа к медиа-ресурсам, применения новых форм и технологий обучения, создания новой роли преподавателя. К группе основных терминов медиапедагогике относится медиакомпетентность. Примечательно, что до настоящего момента нет единства исследователей в плане формулировок основных понятий и терминов. Отечественные и зарубежные медиапедагоги используют (зачастую как синонимы) такие термины, как «информационная грамотность», «информационная компетенция», «информационная культура», «компьютерная грамотность», «медиаграмотность», «медиакомпетентность», «медиакомпетенция», «медиакультура», «медиаобразованность», «мультимедийная грамотность» и т.п.

Зарубежные педагоги более охотно применяют термин медиакомпетентность как способность к самостоятельному, творческому, квалифицированному и социально-ответственному действию по отношению к медиа. Р. Кьюби рассматривает медиакомпетентность/медиаграмотность как способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения в различных формах» [2, с.286].

Необходимо разобраться, что же такое медиакомпетентность. Медиаобразованность педагогов Н.В.Змановская трактует «как совокупность систематизированных медиазнаний, умений, ценностного отношения к медиаобразованию в целом, а также определяемый ими уровень мастерства по реализации медиаобразования в педагогическом процессе» [2].

По мнению В.В. Протопоповой, развитие медиакомпетентности основано на трех компонентах: на личном опыте контактов с медиа и с реальным миром; на активном применении умений в сфере медиа; на готовности к самообразованию [2, с.286].

Согласно выводу А.В. Федорова, личность, обладающая высоким уровнем медиакомпетентности, характеризуется следующими специфическими характеристиками развития [3-9], представленными в таблице 1.

Основные показатели медиакомпетентности

Показатель	Индикаторы
Мотивационный	<p>Комплекс гносеологических, гедонистических, жанровых, интеллектуальных, психологических, творческих, тематических, эмоциональных, эстетических этических мотивов:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) нацеленность на получение новой информации; 2) стремление к рекреации; 3) выбор широкого жанрового и тематического спектра медиатекстов; 4) готовность к идентификации, сопереживанию; 5) направленность на подтверждение собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры; 6) стремление к поиску информационных материалов для учебных, исследовательских, научных целей; 7) желание получить художественные впечатления; 8) стремление к интеллектуальному, этическому, эстетическому диалогу с авторами медиатекстов, к критическому осмыслению их позиции; 9) стремление научиться создавать собственные медиатексты
Контактный	Частые контакты с разнообразными медиатекстами
Информационный	Обладание знаниями по истории развития медиакультуры, медиапедагогических концепций, технологий медийных воздействий, владение понятийным аппаратом по медиапедагогике и т.п.
Перцептивный	Умение понять авторскую позицию, прогнозировать развитие событий медиатекста на основе соотнесения авторской позиции, звукового и зрительного образа, синтеза собственных мыслей и чувств
Интерпретационный или оценочный	<ol style="list-style-type: none"> 1) учет исторического и культурного контекстов; 2) понимание, интерпретация, предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку концепции автора в контексте структуры текста;

	3) способность аргументированно высказать согласие (или несогласие) с авторской позицией; 4) умение перенести понятийное суждение на другие виды или жанры медиакультуры; 5) способность сопоставить медиатекст с личным опытом и опытом других людей и т.п.
Практико- операционный	Наличие практических умений самостоятельного создания собственных медиатекстов разных видов и жанров.
Креативный	Творчество, креативность в различных видах деятельности, связанной с медиа (игровой, исследовательской, художественной и др.)

Из сказанного можно сделать вывод: в современных условиях в сфере образования важнейшей задачей становится воспитания ответственных граждан, способных сформулировать и высказать свои суждения на основе полученной информации; формирования вдумчивого, критического отношения к медиа, быть толерантными. Одним из ключевых условий перехода к современной парадигме образования становится подготовка педагогов, учителей – предметников грамотное использование современных информационных технологий в педагогический процесс. Для реализации новой парадигмы необходимо оценить готовность учителя работать с разнообразными медиа – устройствами; сформировать готовность его к применению медио, что есть основой медиокомпетентности педагога.

Литература:

1. Бафаев М. М. Национальная толерантность – фактор детерминации социально-психологического поведения личности // *Освіта та розвиток обдарованої особистості*: щоквартальний науково-методичний журнал. Київ: ІОД. 019. № 2 (73). С. 35-38.
2. Протопопова В.В. Медиокомпетентность современного педагога. *Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы*: В 2-х т. Т. 1. Педагогика. Психология. Самара : ПГСГА, 2009. С. 285–288.
3. Федоров А.В. Развитие медиокомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. Москва: Директ-медиа, 2014. 618 с.
4. Федоров А.В. Развитие медиокомпетентности студентов в процессе медиаобразования. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2010. 580 с.
5. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиокомпетентности. Москва: Директ-медиа, 2014. 62 с.
6. Федоров А. В. Медиокомпетентность личности: от терминологии к показателям. URL: <http://psyfactor.org/lib/fedorov14.htm>

7. Змановская Н.В. Формирование медиа-коммуникативной образованности будущих учителей. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004. 24 с.
8. Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления. *Искусство и образование*. 2000 (б). № 3. С. 48-69.
9. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

ПСИХОДІАГНОСТИКА «ІННОВАЦІЙНОСТІ» ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ ЗА МЕТОДИКОЮ «ЕКСПРЕС ДІАГНОСТИКА «ІННОВАЦІЙНОСТІ» (АВТОР - В. ЧУДАКОВА)

Скалозуб Алена Андріївна,
капітан поліції, старший оперуповноважений
Управління захисту економіки в Київській області,
Департамент захисту економіки
Національної поліції України
alenska.skalozub@gmail.com
м. Київ , Україна

Ключові слова: *інноваційність, інноваційна діяльність, технологія, психологічна готовність до інноваційної діяльності, інтегральний показник «інноваційність».*

У сучасних швидкозмінних умовах для здійснення інноваційних перетворень в правоохоронній галузі актуалізується проблема «формування психологічної готовності до інноваційної діяльності працівників правоохоронних органів». У рамках дисертаційної роботи нами досліджується психолого-юридичний аспект даної проблеми, розробляється «психолого-юридична технологія формування психологічної готовності до інноваційної діяльності працівників правоохоронних органів». Її складниками є дві моделі - діагностична та корекційно-розвивальна. Для реалізації названої технології започатковано комплексну систему науково-методичного забезпечення: 1) психодіагностичний інструментарій; 2) інтерактивні корекційно-розвиваючі методи; 3) освітня програма; 4) посібники. Її впровадження надасть можливість сформувати психологічну готовність до інноваційної діяльності у працівників правоохоронних органів [2].

Одним із критеріїв психологічної готовності до інноваційної діяльності працівників правоохоронних органів є цільовий показник «інноваційності». З метою визначення інтегрального показника «інноваційність» ми використали психодіагностичну методику

В.П. Чудакової – «Експрес діагностика «інноваційності» (В. Чудакова, 2016), в її валідизації взяли участь тисяча шістьсот сімдесят сім респондентів [1; 3; 4; 5; 6]. Результати цієї діагностики, надали можливість визначити «рівень інноваційності» і «тенденцію (спрямованість) інноваційності» персоналу організацій в різних галузях професійної діяльності Названа методика складається з 8-ми питань, респондентам пропонується оцінити за 100-бальною шкалою рівень (інтенсивності) участі в інноваційній діяльності в різних аспектах: необхідність новацій, активність власних дій, емоційне ставлення, ініціативність, тенденція до виконавської ролі, схильність до розробки інновацій, модифікації, удосконалення (В. П. Чудакова, 2016) [4].

Інтегральний показник «інноваційності» був введений В. П. Чудаковою як цільовий показник в процесі комплексного емпіричного дослідження «формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності». З метою об'єднання вона єдиному контексті засоби теоретичного та емпіричного підходів у вивченні досліджуваної проблеми на основі системної методології, компонентно-структурного і динамічного аналізу. Для цього нею було вивчено в спеціальній літературі і запропоновано до використання набори критеріїв ефективності інноваційної діяльності. Узагальнюючи конкретний зміст таких критеріїв для подальшого здійснення емпіричного дослідження, введено термін - «інноваційність» (В. П. Чудакова, 2016) [3; 4; 6]. «Інноваційність» персоналу організацій В. П. Чудакова розглядається, як інтегральний показник сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності. *На теоретичному рівні* - це перелік можливих критеріїв ефективності інноваційної діяльності. *На емпіричному рівні* - це окремий вектор в багатовимірному просторі умов і факторів сформованості психологічної готовності персоналу організацій до інноваційної діяльності, який інтегрує зміст сукупності показників ефективності інноваційної діяльності, і був використаний, як цільовий показник дослідження. Показник «інноваційність» це оцінка першого загального фактора в наборі емпіричних корелятив тенденції до інноваційної діяльності, який дозволяє виявити персонал організацій з підвищеним рівнем і тенденцією «інноваційності», а також дає можливість вивчити особливості латентної структури особистісних факторів і характеристик, що детермінують інноваційність. Процес формування психологічної готовності до інноваційної діяльності - це кероване і цілеспрямоване, багатовимірне зміщення особистості в просторі рис і властивостей до кластеру персоналу організацій з підвищеним рівнем інноваційності (В. П. Чудакова, 2016) [3; 4; 6].

Введений В. П. Чудаковою термін «інноваційність», розглядається як позначення інтегрального рівня тенденції, інтенсивності та активності персоналу організацій в здійсненні інновацій, в даному дослідженні він розглядається як окрема риса особистості, потенціал успішності нововведень, а на емпіричному рівні - як вектор в багатовимірному просторі властивостей особистості. Використання такого терміна було необхідно як проміжний, допоміжний крок між теоретичними і емпіричними складовими дослідження, і обумовлено тим, що більшість теоретичних конструктів, внаслідок їх абстрактності і високого рівня узагальненості, неможливо виміряти безпосередньо. В даному дослідженні «інноваційність» використовувалася в якості цільового параметра. Всі інші показники розглядаються як чинники і умови рівня і тенденції «інноваційності» персоналу організацій [3; 4; 6].

Таким чином, запропонований термін став дієвим інструментом самостійної експертизи і корекції процесів інноваційної діяльності та, одночасно, відображає психологічний зміст протікання інноваційної діяльності та її детермінації на рівні особистості. «Інноваційність» - як окремий вектор, інтегрального вмісту сукупності показників ефективності впровадження нововведень, використаний В. П. Чудаковою, як цільовий показник, який максимізований використанням емпірично виявлених його зв'язків з іншими складниками особистості і закономірностями її функціонування в ході інноваційної діяльності (В. П. Чудакова, 2013 - 2019) [3; 4; 6].

За результатами нашого дослідження проводиться обробка і математично-статистичний аналіз емпіричних даних масиву цільового (інтегрального) показника «інноваційність»; вперше нами визначено «рівень інноваційності» (позитивний, нульовий, негативний) і «тенденція інноваційності» (теоретико-інтелектуальна, емоційно-практична) працівників правоохоронних органів», у психолого-юридичному аспекті.

Література

1. Величко В. В., Максименко С. Д., Чудакова В. П. Психологічне та професійне (юридичне) забезпечення – головний ресурс ефективності професійної діяльності працівників Національного центрального бюро Інтерполу в Україні: стратегії, моделі, технології: Навч.-метод. посібник. Київ: ТОВ «Інформаційні системи», 2016. 87 с.
2. Скалозуб А. А., Чудакова В. П., Курбанов И. Х., Величко В. В. Терминологический аппарат и методы экспертизы психологической готовности к инновационной деятельности, как основы развития инновационной компетентности: украинско-узбекский опыт. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : збірник наукових праць. Київ : ІОД. 2019. Вип. 2 (24). 145 с.

С. 115–126.

3. Чудакова В. П. Діагностика та корекція «компетентності інноваційності» – показника конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2019. Вип. 1 (22). 130 с. С. 114-126. DOI: <https://doi.org/10.32405/2413-4139-2019-1-114-126>

4. Чудакова В. П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: дис. ... канд. психол. наук; 19.00.10 / Віра Петрівна Чудакова Ін-т психол. імені Г. С Костюка НАПН України. 2016. – 474 с.

5. Чупров Л. Ф., Чудакова В. П., Хусяинов Т. М. Многогранность экспертной работы глазами будущих психологов / В. П. Чудакова, Л. Ф Чупров., Т. М. Хусяинов //РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. Научный журнал – № 2. 2016. – С. 9-13.

6. Chudakova V. (2017). Scientific and methodological support for the formation of psychological readiness for innovative activity as a means of developing a person's competitiveness. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Canada. Volume 23, Number 5, 2017, 8 – 25.

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ МОЛОДІ У ГЕНЕТИКО-МОДЕЛЮЮЧОМУ ДИСКУРСІ

Невмержицький Володимир,

Інститут психології імені Г. С. Костюка

Національної Академії педагогічних наук України

mdlinfo@ukr.net

Київ, Україна

Ключові слова: моральна свідомість, морально-психологічна стійкість, особистісний розвиток, підлітково-юнацький вік, ситуації морального вибору, освітнє середовище, генетико-моделюючий підхід.

Системна розбудова України у ХХІ столітті як суверенної демократичної держави передбачає становлення егалітарної особистості нового типу. Це вимагає переосмислення ключових тенденцій генези буття суб'єктів життєтворення в сучасному несталому соціокультурному просторі, адже техногенно-інформаційне середовище епохи постмодернізму відзначається якісно іншою екзистенційною основою еволюції цивілізації.

Прийняття молодими людьми цінностей глобального світу (толерантності, визнання самотності кожної людини, кроскультурності) сприяє оновленню ціннісної основи суспільства, фундаментом якої стає удосконалення особистісного потенціалу людини. Разом із тим одним із важливих індикаторів соціокультурного добробуту суспільства

залишається розвиток моральної свідомості суб'єктів життєтворення, що детермінує здатність людини розуміти, інтеріоризувати суспільні вимоги, засвоювати морально-етичні приписи та вибудовувати свою поведінку відповідно до них [8].

Отже, в сучасних умовах несталої соціокультурної простору проблема морально-психологічної стійкості молоді людини поставила як актуальне завдання, спричинене загальною логікою розвитку психологічної науки і соціальною необхідністю психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку сучасної людини нового покоління. У контексті педагогічної і вікової психології це завдання означає значущість дослідження морально-психологічної стійкості молоді у вимірах генетико-моделюючого дискурсу [6; 7].

Проблеми морального розвитку особистості займають чільне місце серед наукових контентів, що не втрачають своєї актуальності впродовж тисячоліть. Намагаючись усвідомити глибинну сутність феномену моралі, філософи, соціологи, політологи, педагоги, психологи створили ряд оригінальних концепцій, що різнобічно відтворюють внутрішню логіку розвитку моральної свідомості особистості і визначають її перспективи.

Вивчення теоретичного доробку та оцінка методологічного стану досліджуваної проблеми засвідчує відсутність у психологічній науці цілісної теоретично вивірної та емпірично перевіреної концепції цілеспрямованого розвитку морально-психологічної стійкості сучасної молоді із урахуванням генетико-моделюючого підходу. Недостатність ґрунтовних психологічних досліджень проблеми морально-психологічної стійкості молоді в умовах несталої суспільства гальмує розроблення й впровадження у навчально-виховний процес продуктивних соціокультурних і психолого-педагогічних технологій. Актуальність та недостатня розробленість означеної проблеми у сучасному психолого-педагогічному просторі зумовили вибір теми дослідження **«Теорія і практика морально-психологічної стійкості молоді: генетико-моделюючий дискурс»**.

У процесі нашого дослідження представлено теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження психологічних особливостей процесу становлення морально-психологічної стійкості сучасної молоді. У роботі здійснено систематизацію та узагальнення основних теоретичних та методологічних підходів до моделювання стратегій моральної поведінки у контексті соціалізації особистості. Як важливий момент суб'єктивного розвитку особистості в підлітково-юнацькому періоді генези буття визначено морально-психологічну стійкість як умову конструктивної життєвої перспективи особистості молоді. Означена методологічна

установка є релевантною сутнісній природі психологічної практики виховної діяльності у вимірах гуманізації сучасного суспільства [].

Емпірична перевірка змістових характеристик особистісного профілю школярів, студентів та курсантів підлітково-юнацького віку показала нечіткість поля моральних якостей респондентів. За результатами емпіричного аналізу вимірів морально-психологічної стійкості сучасної молоді зроблено висновок, що українському суспільству потрібна глибока ментальна трансформація, котра призведе до гармонізації моральних аспектів поведінки й утвердження патріотизму школярів і студентів в умовах несталого суспільства.

Розроблено та апробовано комплексну програму розвитку морально-психологічної стійкості сучасної молоді засобами соціально-психологічного тренінгу. Підтверджено припущення про те, що за умови цілеспрямованого психологічного супроводу розвитку морального ресурсу школярів і студентів у вимірах особистісно чутливого освітнього середовища відбувається перебудова індивідуального досвіду людини (поглиблення «метапізнання», розширення поля суб'єктивних стратегій поведінки, формалізація механізмів досягнення максимального успіху у площині морального вибору), котра призводить до оптимізації імпліцитно виражених морально орієнтованих компетенцій молоді як ключових життєвих компетенцій у площині євроінтеграційних та глобалізаційних процесів сьогодення [8].

Література

1. Кононенко Т. В. Воспитание нравственной устойчивости у студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Майкоп, 2004. 171 с.
2. Макарова, І. В. Теоретичний аналіз категорії «Моральна стійкість особистості» у науці. *Вісник Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова. Психологія*. Т.21. 2016. № 4 (42). С. 144–150.
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
4. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.]. Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології [монографія]. Київ: Форум, 2002. 319 с.
5. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.]. Т.2: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект [монографія]. Київ: Форум, 2002. 335 с.
6. Невмержицький В.М. Морально-психологічна стійкість як умова конструктивної життєвої перспективи особистості. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. – Publishing office: Accent Graphics Communications. – Hamilton, ON, 2019. – Issue 36 (4). - pp.3–12.
7. Невмержицький В.М. Психологічні аспекти патріотизму в умовах воєнних дій. *Вісник Національного університету оборони України ім. Івана*

Черняховського. 36-к наук. праць. Київ: НУОУ, 2015. – Вип. 3 (46). – С. 197-202.

8. Невмержицький В.М. Психологічні виміри ціннісних орієнтацій суб'єктів освітнього простору. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН. Київ: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 25. – С. 221-231.*

9. Невмержицький В.М. Психотехнології формування моральної стійкості школярів в умовах несталого суспільства / В.М. Невмержицький // *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. – Publishing office: Accent Graphics Communications. – Hamilton, ON, 2019. – Issue 36 (6). - pp.56–62.*

МАЙСТЕР-КЛАСИ, ТВОРЧІ МАЙСТЕРНІ

Понеділок, 4 листопада 2019 року

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, вул. Січових Стрільців (Артема), 52-д,

Майстер-клас:

Рефлексивно-інноваційний тренінг, коучинг СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ШВИДКОЗМІННИХ УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Автор, тренер, коуч:

ЧУДАКОВА Віра Петрівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, практикуючий психолог, консультант, тренер, коуч; член Всеукраїнської асоціації організаційних психологів та психологів праці; керівник консалтинг-тренінгового центру «ПРОФІ»; засновник і керівник освітньо-дослідницького проєкту «Академія конкурентоздатного інноваційного лідера ПРОФІ». (nika777vera@gmail.com +38 0987167380; +38 0509619890; Фейсбук **ВіраЧудакова** Скайп Chudakovavera, м. Київ, Україна).

Мета: формування компетентностей конкурентоздатності особистості в швидкозмінних умовах інноваційної діяльності.

Теоретична частина: 1. Представлення науково-методичного забезпечення авторської психолого-організаційної технології і моделей «Психологія формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності». 2. Ознайомлення з результатами наукового дослідження щодо експертизи і корекції формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності: 1). інформаційно-смісловий блок; 2). діагностичний блок; 3). корекційно-розвивальний блок.

Практична частина: Ознайомлення з методами та прийомами сучасних психологічних технологій формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності.

Короткий зміст корекційно-розвивальної програми освітнього модуля авторського курсу рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу в умовах міжнародної школи (сесії) «Академії конкурентоздатного

інноваційного лідера». Тренінг для тренерів «Сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в швидкозмінних умовах інноваційної діяльності» (у форматі тренінгу, коучингу і консультаційної сесії):

1. Формування комунікативної компетентності

Мета: оволодіння – мистецтвом ефективної взаємодії та взаєморозуміння між людьми. (Як розпізнати хто «я» та інший для ефективної взаємодії; як установлювати відносини довіри і співробітництва та розвинути вміння делікатно розривати контакт, коли це необхідно; як відрізнити, коли Вам говорять правду або неправду; як почути те, що Вам сказали, і зрозуміти, про що промовчали; як розпізнати і протистояти маніпулюванню інших людей)

2. Формування компетентності стресостійкості та здатності до швидкої адаптації

Мета: оволодіння технологією розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації. (Як упоратися зі стресом і синдромом професійного вигорання; як переформувати: страхи, наслідки психологічних проблем, спогадів, що травмують; як позбутися почуття образи, провини, комплексів, шкідливих звичок, міжособистісної залежності тощо)

3. Формування компетентності самоусвідомлення себе і рефлексії

Мета: оволодіння стратегією створення адекватної самооцінки і впевненості в собі. (Як розвинути рефлексивні навички, сформувані адекватну самооцінку, впевненість в собі та вміння здійснювати новий можливий вибір).

4. Формування компетентності вирішення конфліктів

Мета: Оволодіння технологією вирішення міжособистісних протиріч і конфліктних ситуацій. (Як розпізнати і переформувати в собі фактори, що провокують, за рахунок чого відбуваються міжособистісні протиріччя і конфлікти; набути навичок розуміння, що саме необхідно Вам зробити, щоб урегулювати відносини як мінімум до нейтральних).

5. Формування компетентності постановки та досягнення стратегічних та тактичних цілей (цілепокладання)

Мета: оволодіння ефективними стратегіями постановки і досягнення цілей. (Які умови необхідно виконати, щоб досягти запланованого результату (цілі); як зрозуміти, за рахунок чого ви раніше не досягали результату; пізнати, які параметри і критерії необхідні, щоб правильно сформулювати мету; як сформувати підсвідому готовність до досягнення цілей; опанувати стратегією постановки і досягнення

стратегічних та тактичних цілей) .

6. Формування компетентності самодіагностики

Мета: пізнати *теорію* й *оволодіти* практикою самодіагностики характеристичних особливостей особистості, та набуття навичок усунення виявлених проблем (*за розробленням Центру підготовки космонавтів*). (Визначення потенціалу людини, виявлення «сильних» і «слабких» сторін особистості; виявлення і розуміння причин міжособистісних суперечностей і конфліктних ситуацій; вироблення власної стратегії поведінки щодо вирішення виявлених проблем та врегулювання відносин).

УХВАЛА

Міжнародної науково-практичної конференції «Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретичний і практичний аспекти»

4 листопада 2019 року

Міжнародна науково-практична конференція «Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретичний і практичний аспекти» проведена відділом профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України.

У її роботі взяли участь науковці, викладачі закладів вищої та середньої освіти, учителі закладів загальної середньої освіти, аспіранти, магістранти.

На засіданні було виголошено доповіді, що стосувалися таких аспектів реалізації компетентнісного підходу:

Сутність і завдання компетентнісного підходу в освіті.

Психолого-педагогічні чинники та дидактико-педагогічні умови реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в освіті.

Психолого-педагогічні основи формування ключових компетентностей суб'єктів освітнього процесу.

Проведено активне обговорення проблеми реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в закладах освіти та ухвалено рішення, яке запропоновано подати на розгляд у МОН України:

1) ініціювати розроблення матеріалів для самоосвітньої підготовки вчителів до реалізації компетентнісного підходу в освітній процес;

2) переглянути підходи до укладання програм з методик навчання шкільних предметів з урахуванням досліджень компетентнісного підходу;

3) організувати громадське обговорення питань формування ключових компетентностей суб'єктів освітнього процесу;

4) ініціювати проведення масових науково-практичних заходів щодо актуалізації проблеми реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в закладах освіти.

ЗМІСТ

1. Топузов Олег ВСТУПНЕ СЛОВО. КОМПЕТЕНТНІСНЕ НАВЧАННЯ - ШЛЯХ ДО УСПІХУ	6
2. Абдуллаева Нафиса Шавкатовна ВАРИАТИВНОСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	9
3. Абдуллаева Саодат. ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА УРОКЕ	11
4. Абузалова Мехри Кадиоровна, Тоирова Гули Ибрагимовна,. ИННОВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ПРОСТЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ.	14
5. Акрамов Мирмухсин Рустамович. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	16
6. Azizova Saodat Habibulloyevna. THE EFFICIENCY OF USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING THE MOTHER TONGUE.	20
7. Амонова Зилола. ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ В УЗБЕКСКИХ ШКОЛАХ	22
8. Андрієвський Борис. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ.	24
9. Андрусенко Ірина. ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАТИВНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВЯТ»	28
10. Асадова Шахло Акмаловна. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕНИКА И «ИНФОРМАЦИОННЫЙ БАНК»	30
11. Ахмедова Шоира Нематовна. ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РАССКАЗА ГАФУРА ГУЛЯМА «МЕНИНГ ЎҒРИГИНА БОЛАМ» («МОЙ СЫНОЧЕК ВОРИШКА») В ШКОЛЕ	32
12. Ашурбаева Рукия Каххаровна, Адизова Нилуфар Истамовна. ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ И ЛИЧНОСТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ	37
13. Бабаназарова Гузаль Рустамовна, Панферова Ирина Виталиевна. METACOGNITIVE EDUCATIONAL LISTENING STRATEGIES)	38
14. Бакуліна Наталія. «ЄВРЕЙСЬКИЙ ІНТЕРАКТИВ» - ІННОВАЦІЙНА ОСВІТНЯ ПЛАТФОРМА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ МОВИ ІВРИТ І ПРЕДМЕТІВ ЮДАЇКИ	40
15. Барактян Микола. САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	42
16. Бафаев Мухиддин Мухаммадович. ПСИХОЛОГО-	46

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	
17.Бахриддинова Башорат Мадиевна. УЧЕБНЫЕ СЛОВАРИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	53
18.Бекова Назора Жураевна. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ АЛИШЕРА НАВОИ «ДЕВОНИ ФОНИЙ»	57
19.Біляковська Ольга. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ	63
20.Бобокулова Гулрух Шариповна. ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	64
21.Бондаренко Неллі. КОМПЕТЕНТІСНИЙ КОНТЕКСТ ОПАНУВАННЯ ЛІЦЕЙСТАМИ НОРМ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ	68
22.Валиева Комола Джахангировна. THE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS WITH THE USAGE OF THE CONCEPT TIME IN TEACHING ENGLISH	73
23.Величко Владимир. ДІАГНОСТИКА ТА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ АНТИКОРУПЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ В СУЧАСНИХ ШВИДКОЗМІННИХ УМОВАХ	76
24.Ветєва Анетта. СИТУАЦІЙНІ ВПРАВИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ	79
25.Вержибок Галина. ДИАЛОГОВЫЕ ПРАКТИКИ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ	82
25.Вороненко Тетяна. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ХІМІЇ	87
26.Воронюк Ірина. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КРЕАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧИТЕЛІВ Й УЧНІВ У СИСТЕМАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	90
27.Воропай Наталія. ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	95
28.Галаєвська Людмила. ВИВЧЕННЯ ДІАЛОГІЧНИХ ЖАНРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.	99
29.Гибралтарская Оксана. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	102
30.Голуб Ніна. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ	106
31.Гораш Катерина.НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОСТІ ЯК ОДНІЄІ З КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НУШ	111

32. Горбань Сергій. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ХУДОЖНИКІВ САКРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА.	115
33.Горошкін Ігор. ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПРИРОДНИЧИХ НАУКАХ І ТЕХНОЛОГІЯХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	117
34. Горошкіна Олена Миколаївна. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ	119
35. Григорьева Ольга Николаевна. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОГО ПОХОДА К РАЗВИТИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ.	121
36. Дворецька Лариса Павлівна. ДЕРЖАВНА ПІДСУМКОВА АТЕСТАЦІЯ З МАТЕМАТИКИ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	124
37. Доротюк Валентина Іванівна. ПСИХОДИДАКТИКА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	128
38. Доротюк Ольга. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ	130
39. Євтух Микола. ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	135
40. Зарипова Азиза Кахрамоновна. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА	137
41. Засєкін Дмитро. КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СВІТЛОВИХ ЯВИЩ У ГІМНАЗІЇ	139
42. Исматова Нигина Баходировна КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.	141
43. Калініна Ганна Михайлівна. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ КРАУДФАНДІНГУВ СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ.	143
44. Киричук Валерій. РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ	147
45. Киричук Людмила. БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ, ЯК НАСЛІДОК ТРАВМАТИЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	153

46. Козленко Олександр. КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ З БІОЛОГІЇ НА ОСНОВІ МОДЕЛЕЙ.	155
47. Коршевинок Тетяна. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «БІОЛОГІЧНІ СИСТЕМИ»	158
48. Курач Лариса , Лоза Ірина. ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ШКОЛАХ УКРАЇНИ	161
49. Курач Лариса, Лоза Ірина Фідкевич Олена. ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МОВ І ЛІТЕРАТУР НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ	163
50. Курбанов Ихтиёр Хикматович. ИССЛЕДОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СФЕРЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ ПО МЕТОДИКЕ «ЭКСПРЕСС ДИАГНОСТИКА ИННОВАЦИОННОСТИ» (В. П. ЧУДАКОВА)	165
51. Курбанова Гулноз Негматовна, . ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ	172
52. Левченко Фессалоніка. СУТНІСТЬ ТА ВИТОКИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ	176
53. Листопад Наталія. КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПЛОЩІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	180
54. Лукіна Тетяна. ГОТОВНІСТЬ ВИПУСКНИКІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ НОВОГО ФОРМАТУ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ: ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ	182
55. Луцьов Віталій, Матяш Михайло. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ПСИХОЛОГІЧНОЇ МЕДИЦИНИ	184
56. Мамаражабов Батир Баходир угли. ВИДЫ И УРОВНИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ	188
57. Мамаражабова Зулфия Нарбоевна. МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	193
58. Мирходжаева Гульрух Миралиевна. THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN TEACHING ENGLISH TECHNICAL INSTITUTION.	199
59. Міщенко Оксана. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕПІЧНОГО ТВОРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	202
60. Морін Олег. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ	205
61. Мороз Ірина. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ	209

СТАРШОЇ ШКОЛИ ІСТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
62. Мороз Петро. ІСТОРИЧНА ПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА СКЛАДНИКИ	211
63. Москалюк Галина. ІНТЕГРОВАНЕ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ ЧЕРЕЗ СТВОРЕННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙ.	214
64. Мухторов Эркин Мустафоевич. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЛАЙЕНСА	217
65. Назаров Акмал Марданович, Жураев Навруз Жураевич. УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	220
66. Назарова Дилдора Асатовна. РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РОДИТЕЛЕЙ ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА	223
67. Назарова Лола Гайратуллаевна. PROJECT-BASED LEARNING AS A LEARNER-CENTERED ACTIVITY.	227
68. Нигматов А.Н., Тобиров О. К. ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ УЗБЕКИСТАНА	230
69. Новосьолова Валентина. ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ ЛІЦЕЮ МОВЛЕНСЬВИХ ЖАНРІВ: МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ	235
70. Омельчук Сергій. ПОРУШЕННЯ СТИЛІСТИЧНИХ НОРМ У НАУКОВИХ ТЕКСТАХ	237
71. Онаць Олена. РОЗВИТОК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	239
72. Останов Шухрат Шарифович, ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	242
73. Панферова Ирина. THE MAIN OBJECTIVES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING	247
74. Пермінова Людмила. ДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	249
75. Піддячий Володимир. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	252
76. Піддячий Микола. СУТНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ	254
77. Полонська Тамара. СУТНІСТЬ І ЗАВДАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	258
78. Попова Людмила. РОЛЬ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ	263

79. Попович Анжеліка. ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	265
80. Попович Лідія. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У СТВОРЕННІ РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	267
81. Рахматова Зоира Хакназаровна. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЛОВАРЕЙ, СОЗДАНЫХ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	271
82. Редько Валерій. ФУНКЦІЇ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКО	273
83. Рогоза Валентин. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ.	276
84. Сабирова Насиба Расуловна. ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ТРЕНИРОВКИ СПОРТСМЕНОВ И МЕТОДЫ УСПЕХА В ТРЕНИРОВКАХ ПО ФУТБОЛУ	277
85. Самодрин Анатолій. РЕГІОНАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ВЛАДИ І ОСВІТИ.	279
86. Сечко Нина. К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПУЧИТЕЛЯ	286
87. Снегірьова Валентина. КОМПЕТЕНТІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «РОСІЙСЬКА МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА» ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ	291
88. Собирова Дилноза Расуловна, Собирова Мохира Расуловна. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКА	293
89. Султонбоева Мунира Баходировна. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	296
90. Тарара Анатолій. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ	297
91. Тименко Марія. ОРГАНІЗАЦІЯ ІКТ У НАВЧАННІ В ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	300
92. Тишковець Марія. КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.	303
93. Ткаченко Лідія. АДАПТАЦІЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК УМОВА УСПІШНОГО ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	306
94. Тоирова Гули Ибрагимовна. ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ	310
95. Толибова Нодира Носировна. СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ	312

КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	
96. Томчани Людмила. СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	315
97. Топузов Михайло. УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	318
98. Тригуб Ірина. КОНТЕКСТНЕ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ДІЄВИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	321
99. Уракова Нафосат Яриевна, СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЮ УЗБЕКСКИХ ПОЭМ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	324
100. Усманова Манзура Наимовна. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	328
101. Фёдорова Лариса.ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДА РАБОТЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ.	328
102. Федорова Ніна. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОТРИМАННІ ОСВІТИ.	334
103. Халилова Наргиза Икромалиевна. РЕФЛЕКСИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	339
104. Хамидова Муборак Убайдуллаевна. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	344
105. Хамроева Шахло Мирджановна. THE USE OF MORPHOANALYSIS OF LINGUISTIC CORPS IN THE TEACHING OF MORPHOLOGY	350
106. Худайбергенова Зилола Нарбаевна. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ: КРАТКИЙ ЭКСКУРС	354
107. Чижевський Борис. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ	359
108. Чудакова Віра . ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	364
109. Чупров Леонид. КОМПЕТЕНТНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С НИМИ	369
110. Шодиева Дилором Юнусовна. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТА – ТРЕБОВАНИЕ МИРОВОГО РЫНКА ТРУДА	374
111. Шпак Наталія. ПРОЄКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК	381

ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
112. Шульга Валентина. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.	383
113. Юлдашева Машхура Музафаровна. РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ У СТУДЕНТОВ МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ	386
114. Юлдашева Дилором Нигматовна. ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	389
115. Юсупова Дилдора Юнус, Хожиева Нигина Хаёт. МЕСТО ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ	392
116. Яценко Таміла. ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ ЯК КЛЮЧОВЕ ПОНЯТТЯ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	394
117. Кадыров Хаёт Шарипович. ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ПРИМЕНЕНИЮ МЕДИАРЕСУРСОВ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ	395
118. Скалозуб Алена Андріївна. ПСИХОДІАГНОСТИКА «ІННОВАЦІЙНОСТІ» ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ ЗА МЕТОДИКОЮ «ЕКСПРЕС ДІАГНОСТИКА «ІННОВАЦІЙНОСТІ» (АВТОР - В. ЧУДАКОВА)	402
119. Невмержицький Володимир. МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ МОЛОДІ У ГЕНЕТИКО-МОДЕЛЮЮЧОМУ ДИСКУРСІ	405
МАЙСТЕР-КЛАСИ, ТВОРЧІ МАЙСТЕРНІ	409
Чудакова В. П. Інститут педагогіки НАПН України. (м. Київ, Україна). СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ШВИДКОЗМІННИХ УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	409
УХВАЛА Міжнародної науково-практичної конференції «Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретичний і практичний аспекти». 4 листопада 2019 року. м. Київ	412
ЗМІСТ / СОДЕРЖАНИЕ	413

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

РЕАЛІЗАЦІЯ
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ

Збірник наукових праць
Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції
4 листопада 2019 р.

ISBN 978-966-644-517-2
(електронне видання)

Підписано до друку 02.01.2020р. Формат 60х90 1/16
Ум. друк.26.375 арк.
Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: [\(044\) 481-38-82](tel:0444813882)

Свідцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників,
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК №3563 від 28.08.2009