

6. Дем'яненко, Н. М. Дискурс і практики університетської автономії від початку XIX ст. до сьогодення [Текст] / Н. М. Дем'яненко // Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія "Педагогічні науки". – 2016. – № 65. – С. 83–94.
7. Кірдан, О. Погляди професорів університетів на проблему управління вищими навчальними закладами Російської імперії (початок XX століття) [Текст] / О. Кірдан // Історико-педагогічний альманах. – 2013. – № 2. – С. 11–15.
8. Наместникова, И. А. Сергей Николаевич Трубецкой и Московский университет [Текст]: дис. ... канд. истор. наук / И. А. Наместникова. – М., 2000. – 262 с.
9. Трубецкой, С. Н. Татьяна день [Электронный ресурс] / С. Н. Трубецкой. – Русские Ведомости. – 1904. – Режим доступа: <http://letopis.msu.ru/content/trubeckoy-sn-tatyanin-den>
10. Трубецкой, С. Н. По поводу правительственного сообщения о студенческих беспорядках [Электронный ресурс] / С. Н. Трубецкой. – М., 1896. – Режим доступа: [http://www.odinblago.ru/publ\\_statii\\_1/1](http://www.odinblago.ru/publ_statii_1/1)
11. Трубецкой, С. Университет и студенчество [Текст] / С. Трубецкой // Русская мысль. – 1897. – № IV. – С. 181–203.
12. Вернадский, В. И. Об основаниях университетской реформы [Текст]: антология, уч. пос. / В. И. Вернадский // Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – С. 384–400.

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук Хоменко П. В.  
Дата надходження рукопису 26.09.2017*

**Мокляк Володимир Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського, 2, м. Полтава, Україна, 36000

УДК 378.937

DOI: 10.15587/2519-4984.2017.116027

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

© Т. М. Картель, Г. В. Сивокінь

*У статті висвітлено концептуальні положення лінгводидактики, що сприяють вдосконаленню процесу формування комунікативної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів. Особливої уваги приділено аналізу сутності і структури іншомовної комунікативної компетентності студентів. Обґрунтовано місце і роль провідних блоків іншомовних здібностей студентів, а також специфіку різних типів оволодіння іноземною мовою (комунікативного і лінгвістичного) професійного спрямування з врахуванням їх мотивації*

**Ключові слова:** навчання іноземної мови, комунікативна компетентність, професійне спрямування, іншомовна комунікація, особистісно-орієнтований підхід

### 1. Вступ

Іншомовна освіта в Україні реформується з урахуванням основних досягнень європейських країн у цій галузі та відповідно до таких основоположних документів Ради Європи як "Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання", "Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання", "Європейський мовний портфель", "Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти" та «Вимоги до Євроіспитів». Ідеї мовної політики Ради Європи знаходять все більше визнання в нашій державі: збільшується кількість мов, що вивчаються; зростає кількість осіб, які володіють принаймні однією іноземною мовою; в середніх навчальних закладах започатковано вивчення кількох іноземних мов; в університетах збільшується кількість академічних годин на вивчення іноземних мов. У деяких вищих закладах освіти іноземна мова вважається другою робочою мовою.

Фахівець, який володіє іноземною мовою, активно використовує її у професійній діяльності має кращі перспективи, переваги при влаштуванні на

роботу тощо. Усе це набуває особливого значення в умовах, коли молоді не гарантується зайнятість після закінчення вищого навчального закладу, і людина постає перед проблемою самостійного пошуку роботи. Реальністю сьогодення є і те, що прийом фахівців на роботу, зазвичай, здійснюється на базі конкурсного відбору, однією з вимог якого є володіння іноземною мовою, що свідчить про зростаючу соціальну значущість іноземної мови в сучасних соціально-економічних умовах. Це саме по собі створює здорову конкуренцію і спонукає майбутніх фахівців прагнути отримати більш якісну іншомовну освіту, постійно вдосконалюватись при застосуванні засобів іноземної мови.

### 2. Літературний огляд

Теоретичні й експериментальні дослідження проблеми мотивації [1, 2] засвідчують: при навчанні іноземної мови мотивації належить визначальна роль. Доведено, що ефективність володіння мовою перебуває в залежності від рівня розвитку мотивації до цього предмету, а також іншомовних здібностей студентів. Серед усіх видів мотивації, що спонука-

ють студентів до оволодіння іноземною мовою, найважливішими є мотиви, які безпосередньо пов'язані з власне навчальною діяльністю і процесом її перебігу [3, 4].

Ефективне використання мотивації дозволяє виявити внутрішні резерви особистості для її розвитку, навчання і виховання, оскільки через мотивацію можна впливати як на продуктивність діяльності, так і на розвиток самої особистості. Мотивація як найгнучкіше утворення підлягає змінам залежно від соціальної і економічної ситуації [5, 6]. Це робить проблему мотивації суттєво актуальною і вимагає постійного її вивчення. Натомість не стільки мотивація, скільки іншомовні здібності студентів зумовлюють практичне оволодіння ними іноземною мовою як засобом професійно-орієнтованого спілкування з фахівцями своєї галузі [7, 8].

### 3. Мета та задачі дослідження

Метою даної статті є висвітлення концептуальних положень, що сприяють вдосконаленню процесу формування комунікативної компетентності студентів при оволодінні іноземною мовою професійного спрямування з врахуванням їх мотивації й іншомовних здібностей.

Для досягнення мети були поставлені наступні задачі:

1. Виявити, від чого залежить успішність оволодіння іноземною мовою
2. Визначити типи оволодіння іноземною мовою

### 4. Аналіз комунікативної компетентності студентів

Доробки учених-лінгвістів та лінгводидактів доводять, що серед основних характеристик компетентного мовця слід виділити: орієнтацію в ситуації спілкування; застосування мовних засобів, що відповідають лексико-граматичним законам конкретної мови; наявність системи знань, що дає змогу здійснювати комунікацію в соціумі. При цьому вважається, що комунікативна компетентність особистості передбачає такі здібності: давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, в якій має відбутися спілкування; програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; занурюватися в соціально-психологічну атмосферу ситуації спілкування; здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування у процесі комунікації.

З огляду на зазначене вище, структура комунікативної компетентності характеризується достатньою кількістю компонентів, які повною мірою знаходяться у взаємодії та взаємозумовлюються, оскільки мають властивості варіативності, взаємозалежності, інтегративності, кумулятивності, соціальної й особистісної значущості.

Суттєво, що структура комунікативної компетентності формується певною низкою складових, серед яких:

– мовленнєва компетенція, яка передбачає систему знань усіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного та синтаксичного); уміння правильного оперування мовними одиницями

кожного рівня для побудови одиниць більш високого – комунікативних синтаксичних одиниць;

– мовна компетенція, яка передбачає систему знань понятійного категоріального апарата науки про мову, що представлений у порівняльному описові через чітко визначену систему мовних категорій, їх значень та формальних засобів відображення цих значень. Мовна компетенція може характеризуватися через рівні, що виділяються за ознакою узагальнення розумової діяльності: рівень запам'ятовування одиничних об'єктів, під час якого не виникає лінгвістичних узагальнень. Ті, хто навчається, не володіють лінгвістичною термінологією; ними запам'ятовується конкретне слово, словосполучення чи речення; рівень узагальнень, що усвідомлюються нечітко, тобто мову вивчають без оволодіння теоретичних відомостей; рівень емпіричних узагальнень, коли узагальнення мовних явищ відбувається за зовнішніми ознаками і не призводить до утворення наукових лінгвістичних понять; рівень теоретичних узагальнень або рівень лінгвістичної абстракції [1];

– прагматична компетенція, що передбачає наявність умінь уживати висловлювання відповідно до комунікативних намірів мовця та ситуативних умов мовлення (знання відповідностей між комунікативними намірами (інтенціями) та висловлюваннями, що їх реалізують; знання відповідників між варіативною формою висловлювань, що реалізують один і той же намір, та ситуативними умовами мовленнєвого акту; уміння реалізовувати комунікативний намір шляхом вибору мовленнєвої дії відповідно до вимог ситуації та логіки перебігу мовленнєвого акту).

Досвід спілкування займає особливе місце в структурі комунікативної компетентності особистості. З одного боку, він соціальний і включає інтеріоризовані норми й цінності культури, а з іншого, є індивідуальним, адже ґрунтується на індивідуальних комунікативних здібностях і психологічних подіях, пов'язаних зі спілкуванням у житті особистості. Аналіз термінологічного змісту поняття «комунікативна компетентність» дає змогу синтезувати загальні принципи, на яких базуються сучасні підходи досліджуваної проблеми: мову необхідно розглядати як знання, якими мовець (або, той, хто вивчає мову) повинен оволодіти, і як уміння користуватися нею у відповідній ситуації; будь-яке висловлення має бути не тільки граматично правильно побудоване, але й адекватно відповідати ситуації.

З позиції організації навчальної діяльності студентів на основі компетентнісного підходу цінним для нас є дослідження А. Говатта, який розрізняє «сильний» і «слабкий» варіанти комунікативного навчання іноземній мові. Слабкий варіант, який є більш-менш звичайною практикою останніх років, підкреслює важливість забезпечення студентів можливостями використовувати іноземну мову для спілкування. Сильний варіант комунікативного навчання, з іншого боку, припускає, що іноземна мова засвоюється через спілкування, і якщо перший можна визначити як засвоєння для використання, то останній – використання іноземних мов для її засвоєння [1]. Виникає питання: ми навчаємо мові (через спілкування) або ми навчаємо спілкуванню (через мову)?

На думку багатьох зарубіжних учених, обидва ці питання не є несумісними, навпаки, вони логічно взаємозв'язані. Між ними такий же взаємозв'язок, як між лінгвістичною компетенцією і комунікативною компетенцією. Лише невелика частина лінгвістичної компетенції залишається за межами комунікативної компетенції, тоді як комунікативна компетенція охоплює велику частину лінгвістичної компетенції, залишаючи за межами лише невелику частину останньої. Це значить, що, навчаючи лінгвістичній компетенції, ми упускаємо велику частину комунікативної компетенції, в той час, як навчання комунікативній компетенції працюватиме і на лінгвістичну компетенцію, за винятком невеликої її області. Тому, якщо ми хочемо навчити спілкуванню, то необхідно залучити студентів до вирішення комунікативних задач.

Системний підхід до структури комунікативної компетенції, яка передбачає наявність умінь поєднувати мовні засоби з завданнями й умовами спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки й комунікативної релевантності висловлення, репрезентуючи єдність мови і мовлення передбачає дослідження комунікативної компетентності як системи, визначення її внутрішніх якостей, зв'язків і відношень. У межах такого підходу комунікативна компетенція, як будь-який системний об'єкт, уможливило виділення складових залежно від конкретних завдань, поставлених у дослідженні.

При формуванні комунікативної компетентності дуже вадливими є елементи механізмів розвитку рефлексії у процесі діалогічного навчання іноземної мови, серед яких наступні:

- розрив у структурі діяльності, в результаті якого виникає зупинка в перебігу навчання з виходом за межі попередньої форми роботи;
- оцінка суб'єктивної значущості здійснюваної діяльності для усвідомлення підстави власних дій; оцінка дій партнерів по іншомовній комунікації;
- відображення позицій партнерів по діалогу через призму загальнозначущого для них об'єкту;
- вибір власної точки зору на проблему;
- визначення категоріальних меж рефлексії: мети, засобів, знань та їхнього взаємозв'язку;
- схематизація дій;
- об'єктивація рефлексії з метою вироблення нових схем, методів діяльності;
- осмислення проблеми; використання нових схем як засобу управління, механізму діяльності та мислення.

Результативність рефлексії в процесі навчання іноземної мови залежить від завершеності прояву механізмів рефлексії і за умови:

- залучення ціннісного досвіду, який орієнтує зусилля студентів;
- реалізація досвіду рефлексії, накопиченого шляхом співвіднесення особою знань про свої можливості, про можливі перетворення у світі й у собі із вимогами діяльності та задачами, які за допомогою досвіду при цьому розв'язуються;
- використання досвіду звичайної активації, що орієнтує у власних можливостях, завдяки йому людина краще зосереджує свої зусилля на розв'язанні значущих завдань;

– урахування операціонального досвіду, що об'єднує певні засоби перетворення ситуації і своїх можливостей; вироблення досвіду співробітництва, який формується в процесі спільної діяльності, передбачає налаштованість на співробітництво, сприяє об'єднанню зусиль при спільному розв'язанні задач.

Мета діалогічних методів не в тому, щоб змусити інтеріоризувати проблемну ситуацію, задану ззовні, а в тому, щоб створити середовище, яке б дало можливість людині виявити суб'єктні якості – бути джерелом, ініціатором ідей, самому у діалозі з іншими знаходити проблемність питання, завдання, ситуації. У такому випадку проблемна ситуація, її осмислення, необхідність подивитись на неї з точки зору інших – все це стає життєво важливим, так як автор відчуває гордість і відповідальність за “народжену” ідею. Окрім того, суб'єкт оцінює себе як здатного до творчого рефлексивного пошуку, до створення не лише ідей, а й себе.

Проблемність ситуації є природним атрибутом діалогічного навчання іноземної мови, його рушійним джерелом, оскільки виникає потреба розв'язувати проблему спільно, проте індивідуальні варіації типів розуміння кожного виявляють не збігання, зіткнення поглядів на будь-яке, навіть неproblemне, на перший погляд, питання. Діалог різних типів розуміння зумовлює виявлення проблемності, до розкриття її змісту по всій вертикалі етапів розвитку суб'єкта, а це формує потребу в іншому саме через його відмінність. Виявляється, що проблема може не мати чіткого, однозначного вирішення. Кожен із варіантів розв'язання, запропонованих учасником діалогу, спрацьовує в межах певної логіки, певної культури. Тому зникає межа між правильним та неправильним, між правим та неправим. Проте виникає нова потреба – потреба у виробленні інтерсуб'єктивних цінностей, у яких і висвітлювались, проявлялися б усі типи розуміння.

Орієнтуючи діяльність на посилення рефлексивних процесів, ми тим самим сприяємо розвитку творчої навчальної діяльності, оптимальної мотивації учіння, нарешті, – розвиткові особистості. Зумовлено це тим, що рефлексивні уміння відповідають за правильність постановки навчальних цілей; адекватність комплексу завдань з мовної освіти майбутніх фахівців; ефективність змісту діяльності майбутніх фахівців поставленим завданням; відповідність застосовуваних організаційних форм з урахуванням особливостей студентів, рівня їх розвитку, змісту матеріалу тощо; виявлення причин невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань навчання.

Формуючи комунікативну компетентність студентів на заняттях з іноземної мови, слід конкретизувати іншомовні здібності, виходячи з розрізнення мови і мовлення. Мова – це соціальне по суті і незалежне від індивіда явище. Мовлення – це діяльність спілкування, це мова в дії [2]. Мова і мовлення – це два аспекти єдиного цілого, водночас вони є різними. Мова є предметом вивчення мовознавства, мовлення – психології. Саме завдяки мовленню людська свідомість може збагатитися результатами суспільного досвіду. Мовлення робить доступним, розкриває сві-

домість однієї людини іншим людям. Ця функція мовлення здійснюється за допомогою мови.

Відповідно до розрізнення мови і мовлення виділяють іншомовно-мовленнєві здібності й мовні здібності. Під іншомовно-мовленнєвими здібностями розуміються такі індивідуально-психологічні і психофізіологічні особливості, які забезпечують швидке і якісне оволодіння навичками розмовної мови. Мовні здібності є такими індивідуальними особливостями, які сприяють швидкому формуванню навичок і умінь при засвоєнні мовної системи [2].

Аналізуючи проблему оволодіння мовою, виділяють такі параметри, як засвоєння (що співвідноситься з мовними засобами) і вживання (має відношення до комунікативної діяльності за допомогою мови) [6]; говорять про необхідність враховувати різницю між мовною компетенцією і її реалізацією, між знанням і поведінкою, між «мовною здатністю» (що відноситься до області лінгвістики) і «мовною активністю» (що відноситься до області психології). Фактично все це торкається протиставлення іноземної мови і іншомовного мовлення. Це означає, що можна знати іноземну мову як систему (лексичу і граматику) і не вміти спілкуватися іноземною мовою, оскільки не «існує містичних явищ переносу між різними мовними уміньми і здібностями й умінь читати не забезпечує вміння говорити і навпаки» [8].

Деякі автори використовують термін «навченість» на позначення здібностей до засвоєння знань [6]. Під навченістю розуміється сукупність інтелектуальних властивостей людини, від яких, за наявності і відносній рівності інших необхідних умов (початкового мінімуму знань, позитивного ставлення до навчання тощо), залежить швидкість і легкість оволодіння знаннями і прийомами засвоєння цих знань. Під навченістю іноземній мові розуміють сукупність індивідуально-психічних властивостей, що визначають легкість засвоєння мовного матеріалу, швидкість просування і вдосконалення студентів в процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю [6].

Успішність навчання іншомовному мовленню виявляється у:

- швидкості накопичення мовних засобів;
- мимовільності і неусвідомлюваності підведення нового, незнайомого мовного явища під відоме мовне правило;
- легкості і мимовільності комбінаторних варіантів вираження думки;
- поліпшенні якісної тимчасової характеристики всіх видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання – мовлення, слухання, читання, письма [1].

Рівні сформованості іншомовних здібностей визначаються за наступними показниками:

- слухова чутливість, тобто здатність розрізнення, запам'ятовування звуків;
- відношення «звук-символ», тобто співвідношення звуку з відповідним символом;
- граматична здатність, або граматична чутливість, зокрема, умінь вивести граматичні правила з лінгвістичного матеріалу;
- вербальна пам'ять.

Загалом, компонентами іншомовних здібностей є особливості психічних процесів, такі, як пам'ять, мислення, сприйняття тощо, які і лежать в основі різних класифікацій здібностей. Деякі автори відносять до іншомовних здібностей і такі особливості психіки, як емоційність і товариськість, відносячи їх, проте, не до основних, а до факультативних іншомовних здібностей [5].

## 5. Результати дослідження

При виявленні здібностей до іноземних мов слід особливо враховувати особливості рідної мови студентів, оскільки «Нікому не вдавалося спостерігати блискуче володіння іноземною мовою при низькій розвиненості рідної мови» [6].

Успішність оволодіння іноземною мовою залежить не тільки від іншомовних здібностей, але й особистісних характеристик студентів, особливостей їх вищої нервової діяльності, характеру тощо. Відповідно до цього одні студенти краще опановують мовою, інші – мовною системою.

Визначено активне оволодіння іноземною мовою та рецептивне або пасивне оволодіння іноземною мовою (слухання і читання, сприйняття і розуміння чужого мовлення). Це, з одного боку, вказує на існування інтуїтивно-чуттєвого і раціонально-логічного типів оволодіння іноземною мовою, а з іншого – комунікативного і некомунікативного (лінгвістичного). Фізіологічною основою такого розрізнення є лабільність нервових процесів – у першому випадку, і інертність нервової системи – у другому. Розрізнення цих двох типів особливо виявляється при використанні інтенсивних методів навчання іноземної мови. За нашими спостереженнями, студентів некомунікативного типу практично неможливо навчити іноземної мови інтенсивними методиками.

## 6. Висновки

1. Випускник вищого технічного навчального закладу, який здобув високого рівня комунікативної компетентності й вільно володіє іноземною мовою, активно використовує її у своїй професійній діяльності, через що має кращі перспективи при влаштуванні на роботу й переваги при іншомовному спілкуванні з іноземними партнерами.

Успішність оволодіння іноземною мовою під час навчання у вищому технічному навчальному закладі залежить не тільки від особистісних характеристик, особливостей вищої нервової діяльності та характеру студентів, але й від рівня їх мотивації та розвитку спеціальних – іншомовних здібностей. Відповідно до цього одні студенти краще опановують мовою, інші – мовною системою. Першим більш доступне продуктивне, тобто активне оволодіння іноземною мовою, а останнім легше дається рецептивне або пасивне оволодіння іноземною мовою (слухання і читання, сприйняття і розуміння чужого мовлення). Це, з одного боку, вказує на існування інтуїтивно-чуттєвого і раціонально-логічного типів оволодіння іноземною мовою, а з іншого – комунікативного і некомунікативного (лінгвістичного). Фізіологічною основою такого розрізнення є лабільність нервових процесів – у першому випадку, і інертність нервової

системи – у другому. Розрізнення цих двох типів особливо виявляється при використанні інтенсивних методів навчання іноземної мови.

2. Продемонстровано, що можна знати іноземну мову як систему (лексику і граматику) і не вміти

спілкуватися іноземною мовою, що повинні враховувати викладачі при навчанні студентів з опорою на принципи індивідуального на особистісно зорієнтованого підходів до навчання іноземної мови у технічних закладах.

#### Література

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский; ред. В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Кондрашова, Л. В. Процесс обучения в высшей школе [Текст]: уч. пос. / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2007. – 318 с.
3. Методика преподавания иностранных языков в вузе. Иностранные языки на неспециальных факультетах [Текст]: межвуз. сб. – Л., 1978. – № 1. – 197 с.
4. Ткач, М. В. До питання про кредитно-модульну систему в навчанні іноземні мови [Текст] / М. В. Ткач // Наука і освіта. – 2005. – № 7-8. – С. 76–78.
5. Изаренков, Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов [Текст] / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
6. Кабардов, М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций [Текст] / М. К. Кабардов // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–50.
7. Товажнянський, Л. Особистісно орієнтоване проектування системи підготовки національної гуманітарно-технічної еліти [Текст] / Л. Товажнянський, О. Романовський, О. Пономарьов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 40–46.
8. Гез, Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований [Текст] / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
9. Касьянова, В. Г. Психологические основы формирования профессиональных иноязычных умений у студентов экономических специальностей вузов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. К. Касьянова. – М., 1995. – 24 с.
10. Олексенко, В. Ефективні шляхи вдосконалення змісту і форм підготовки спеціаліста ВНЗ [Текст] / В. Олексенко // Вища освіта України. – 2004. – № 2. – С. 66–70.

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук, професор Цокур О. С.*

*Дата надходження рукопису 19.09.2017*

**Картель Тетяна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра іноземних мов, Одеська державна академія будівництва та архітектури, вул. Дідріхсона, 4, м. Одеса, Україна, 65029  
E-mail: karteltatyanka@gmail.com

**Сивокінь Ганна Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент, кафедра іноземних мов, Одеська державна академія будівництва та архітектури, вул. Дідріхсона, 4, м. Одеса, Україна, 65029  
E-mail: asyvokin@gmail.com

УДК: [373.016:51](477)

DOI: 10.15587/2519-4984.2017.116474

## ОБНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

© Т. В. Шулик

*У дослідженні проаналізовано наукову та навчально-методичну літературу із проблеми впровадження концептуальних засад реформування середньої школи. Схарактеризовано зміст та основні особливості Проекту «Нова українська школа», реалізація яких запланована на 2016–2029 рр. Наведено рекомендації щодо адаптування сучасної математичної освіти до вимог «Нової української школи», спираючись на її ключові компоненти*

**Ключові слова:** *Нова українська школа, середня освіта, компетентнісний підхід, математична освіта, рекомендації*

### 1. Вступ

Поступовий рух освіти України в європейське освітнє середовище потребує якісного реформування середньої школи. Сучасна школа є «знанневою» тобто такою, яка має основною метою передачу знань від учителя до учнів, проте в теперішніх умовах особливу увагу вчителям потрібно звертати на формування в учнів умінь і навичок, які б дозволяли вико-

ристовувати набуті знання на практиці. Сучасний вчитель має виявляти та розвивати творчі здібності дитини, аби в подальшому їй легше було не лише спрямувати свою освітню траєкторію, а й визначитися з майбутніми професійними уподобаннями. Так, на переконання міжнародного радника з питань розвитку творчого мислення, систем освіти і інновацій в державних і громадських організаціях Кена Робінсо-